

**Communication pour le colloque international “ L’accompagnement et ses paradoxes ”
 Questions aux praticiens, aux scientifiques et aux politiques – Fontevraud mai 2003
 Université François Rabelais (Tours)
 Université Catholique de l’Ouest (Angers)**

**Pratiques d’accompagnement dans l’éducation relative à l’environnement (ERE)
 et l’Ecoformation en montagne
*Comment notre “ éco ” (oïkos = habitat) participe-t-il
 aux pratiques d’accompagnement en formation ?***

par Christophe ANDREUX

Résumé de la communication

Une pratique singulière d’accompagnateur et d’animateur de formation en montagne, dans le champ socio-professionnel de l’Education Relative à l’Environnement (ERE), illustre un double accompagnement écoformatif : “ accompagnement en montagne ” et “ accompagnement en formation ”. Cette double réalité d’accompagnement, avec ses méthodes pédagogiques spécifiques, révèle l’obligation et l’évidence d’être en relation avec l’*éco* (la montagne) pour répondre à ces objectifs d’accompagnement et de formation. C’est en s’appuyant sur le principe de la formation tripolaire que seront mises en lumière des “ situations interlocutives ” triangulant l’*éco* avec des pratiques d’accompagnement social qui produisent des “ éco-dialogues ” formatifs.

Les processus d’accompagnement du plan physique / physiologique, dans l’accompagnement en montagne, matérialisent différentes postures d’accompagnement des plans émotionnel / psychologique et mental / cognitif. En transposant ces postures, sont analysés et illustrés les deux derniers plans, principalement pris en compte dans l’accompagnement en formation. Ces éléments recueillis permettent d’interroger la pertinence d’une transposition dans d’autres pratiques pour un “ éco-accompagnement ” en formation.

Comment pratiquer l’accompagnement en formation en intégrant l’*éco* des accompagnés lors de formation en montagne, en milieu rural et naturel : l’*éco* concernant ce milieu matériel de la formation, mais également l’habitat des accompagnés, c’est-à-dire leurs lieux de vie et de travail ?

Communication écrite intégrant les éléments de l’exposé orale (version 02.06.03)

A partir de mes deux formations¹ d’animateur nature / environnement et d’accompagnateur en montagne, ma pratique professionnelle² intègre des postures d’accompagnement variées : animateur auprès d’enfants et responsable pédagogique auprès de structures porteuses de projets (C. Andreux, 2002, p 155-166), accompagnateur en montagne auprès de tous publics et animateur de formation³ auprès d’adultes.

Mon contexte actuel de formation-recherche-action⁴ m’amène à mettre en œuvre des méthodes d’histoire de vie : une démarche réflexive de mes pratiques d’accompagnement par mon récit de

¹ Brevets d’Etats professionnels : BEATEP Environnement et BEES Accompagnateur en moyenne montagne

² au sein d’Espaces et Recherches (1996-2001) , association auvergnate d’Education à l’Environnement et centre de formation

³ J’utilise le terme “ formation ” dans l’acception de “ la mise en forme ” (G. Pineau, 2001, p 460). Cette “ mise en forme ” nécessite différentes postures de formation que je résume dans ma pratique par le terme “ animateur ”.

⁴ DUHEPS au SUFCO de l’Université de Tours (2001-2004)

vie, un début d’“ auto-maïeutique ” (J-L Le Grand, 1998, 130-133) ; une “ histoire de vie sociale approfondie ” (G. Pineau, J-L Le Grand, 2002, p 109) dans une démarche d’éthno-méthodologie (A. Coulon, 1987) d’un professionnel de l’ERE en montagne⁵ avec le modèle “ dialogique de co-investissement ” (ibid, p 99) et notre “ entretien/dialogue en marche⁶ ”.

Ce professionnel est accompagnateur en montagne et animateur de formation pour le CEFENE⁷. Nous avons co-animé des formations depuis le début de ma recherche-action (2002) avec la réalisation d’un journal de bord. C’est à partir de cette expérience singulière, où j’ai le double statut de formateur et d’étudiant-chercheur, que je vais illustrer ma communication.

1 - Accompagnement et animation de formation en montagne

Le CEFENE propose des formations thématiques sous forme de stages pour animateurs et formateurs nature / environnement, accompagnateurs en montagne et enseignants. La démarche de formation est le croisement de la *pédagogie de projet* (R. Ecole et Nature, 1996) et la *pédagogie de l’écoformation* (D. Cottureau, 1994), définie comme une *pédagogie de l’alternance* (D. Cottureau, coord., 1997).

Sur la base de mon journal de bord, je retrace de manière synthétique mon expérience et mes observations de trois stages : “ Conte ”, “ BAFA Animation Nature Environnement ” et “ Botanique’s ”.

Les objectifs de formation sont les suivants :

- faire vivre aux participants une expérience de rencontre avec la nature qui soit la plus forte et positive, la plus riche et multidimensionnelle possible ;
- permettre aux stagiaires de s’approprier une démarche personnelle de construction de savoir et de savoir-faire liés à ce domaine de compétence ;
- donner aux stagiaires les outils pour qu’ils puissent concrètement réinvestir le vécu du stage dans leurs pratiques professionnelles.

Chaque stage se déroule en internat avec une durée de 6 à 8 jours. Sur l’ensemble du déroulement des stages, je me centre sur la *phase d’immersion* et la *phase de projets* qui permettent d’illustrer à la fois les relations avec l’*éco* et les différentes postures liées aux pratiques d’accompagnement en montagne et de formation.

la *phase d’immersion* démarre par deux jours de randonnée en montagne en autonomie avec une nuit en refuge. L’objectif de cette phase est basé sur le don et le partage pour favoriser l’émergence de projets à travers la découverte, l’émerveillement, l’expérience collective où tout le monde est confronté aux contraintes, joies et rencontres qu’offre la montagne.

Il s’agit de donner envie de partager savoirs, plaisirs et limites, aussi bien ceux des encadrants que ceux des stagiaires, pour ouvrir des portes, afin d’inciter à aller plus loin en *phase de projets*.

La *phase de projets* dure de 4 à 6 jours dans un centre en moyenne montagne. Les stagiaires définissent eux-mêmes leur sujet de recherche, en lien avec le thème du stage et le territoire d’accueil qu’ils vont investir en petits groupes de projet de manière autonome.

⁵ Ces moyens de recueil répondent à mon questionnement : *Comment la montagne (rurale et naturelle) peut-elle être source et support d’une formation tripôlaire réciproque pour les professionnels de l’ERE et de la montagne ?*

⁶ Ceci fait référence à un entretien non directif dans un processus dialogique (N. Denoyel, 2002, p 231-240) se déroulant durant une randonnée en montagne proposée par le narrateur et favorisant un triple dialogue : dialogue avec le narrateur et dialogue avec lui-même ou “ éc(h)oformation ” (ibid, p 237), également dialogue avec son “ éco ”, sous le mode du “ Je-tu ” (M. Buber, 1969, p 19-25) avec son territoire de pratiques professionnelles et personnelles. Méthode de recherche proche de celles pratiquées en sociologie intitulée “ méthode des itinéraires ” (J-Y Petiteau, 2000, p 114-128).

⁷ Centre de Formation en Education Nature Environnement (education.environnement.64@wanadoo.fr - Pyrénées Atlantiques), une de mes structures de stages pour ma formation universitaire.

Phase d'immersion

Lors d'un accueil convivial, nous vérifions l'ensemble du matériel personnel demandé pour partir en montagne. Nous partageons également le matériel et la nourriture collectifs, tout ce qui permet au groupe de pouvoir faire du feu, manger et dormir en altitude. L'autonomie du groupe rendue possible par la participation de chacun nous amène, stagiaires et formateurs, à négocier avec nous-même et avec les autres, entre ce que l'on peut et ce que l'on veut porter durant deux jours.

A notre départ de randonnée, une heure après l'accueil, nous donnons des points de repères sur l'itinéraire, la distance, le relief, une resituation entre la carte et le paysage dans lequel nous sommes, le lieu où nous dormirons. Nous faisons le point sur les conditions physiques de chacun par rapport aux difficultés présentées.

Ce temps rapide de repérage dans l'espace contribue à ce que chacun se sente en confiance et soit prêt à partir dans l'inconnu, à l'aventure avec des personnes qu'il ne connaît pas.

Le groupe se met en marche. Nous partons pour une randonnée de découvertes " tous azimuts ". Tout au long de l'itinéraire qui nous immerge immédiatement dans le milieu naturel en pleine montagne, nous proposons des petites séquences de découverte naturaliste, des lectures de paysages, un début d'approche systémique, écologique et ethnologique d'un milieu, des histoires et anecdotes sur une plante, un animal, une roche, une pratique pastorale, ... des petites séquences d'art et nature, des confections de jeux ou d'instruments de musique,... le tout avec les éléments naturels.

La randonnée est également ponctuée de rencontres spontanées avec les éléments naturels, avec les autres dans l'échange et les silences partagés, avec soi-même dans la marche solitaire et les temps de rêverie.

Nous sommes tous amenés à regarder, goûter, sentir, toucher, endurer, écouter, parler, réfléchir, créer, rêver, à nous émerveiller, à vivre la montagne dans toutes les dimensions de notre corps et de nos sens, mais aussi avec toute la joie de savoir, d'imaginer, de re-connaître, d'appriivoiser par la connaissance.

Une grande diversité d'approches pédagogiques permet une alternance entre les différents modes de relations avec les autres et le milieu montagnard : cognitif, sensoriel, corporel, imaginaire, symbolique, créatif ...

Dans cette démarche active de découverte, nous donnons en tant que formateurs, des consignes pour la sécurité physique en étant attentifs à la météo, aux capacités et à la fatigue des stagiaires, en respectant le rythme de marche de chacun et en maintenant la cohésion du groupe.

Ce départ rapide en " terrain inconnu " est déclencheur d'étonnement, de changement des habitudes, des regards et des relations. Les stagiaires vivent un basculement hors de leurs repères qui permet l'ouverture et la rencontre, à condition de s'affirmer comme pôle de sécurité, de " réassurance ". Le balancement entre une situation déstabilisante et des formateurs sécurisants est essentiel.

Tout cela nous demande d'être à la fois directifs en gardant une vigilance, une attention, une présence permanente ; mais aussi de soutenir, de rassurer, d'être déclencheurs, de faciliter une dynamique de groupe, une convivialité, un début de solidarité, une envie de faire ensemble.

Une fois arrivé au refuge, un " petit moment personnel " permet à chacun de s'isoler du groupe et de s'approprier le lieu à travers un vagabondage solitaire. Cette rencontre directe avec la nature est un " temps fort ", un autre temps que celui du groupe, que nous proposons tous les jours durant le stage.

En ensuite nous faisons le point sur l'ensemble des besoins collectifs pour passer la soirée et la nuit dehors ou dedans suivant la météo et les envies du groupe. Cela passe par l'aménagement du refuge et la récolte du matériel dans les sacs, le ramassage du bois et le démarrage du feu, la cueillette des plantes sauvages et la confection du repas, le remplissage des gourdes à la source...

Chacun se positionne selon ses désirs du moment. Nous favorisons les petits groupes hétérogènes et autonomes pour un partage d'expériences et de savoirs.

Dans ce temps de préparation nous sommes plutôt personnes ressources. Nous veillons au bon déroulement et mettons également " la main à la pâte ", comme les autres, pour que la préparation se fasse en commun.

Tout le monde est rassemblé autour du feu pour le repas et la soirée. C'est le moment du partage " du pain ", des petites anecdotes de cette première journée commune hors du commun... C'est un temps libre et collectif, à chacun d'y apporter ce dont il a envie.

Le partage se poursuit avec la lecture de textes choisis par chacun en lien avec la montagne ou le thème du stage, avec des petites histoires, anecdotes et contes.

La soirée continue au gré des motivations de chacun, que ce soit la découverte des étoiles, une discussion au coin du feu ou l'installation pour passer la nuit à la belle étoile.

Du statut d'accompagnateur nous devenons participants, compagnons. Nous partageons la soirée comme nous avons partagé la marche, la météo, notre émerveillement et nos joies, les difficultés et contraintes depuis le début de la journée.

Dès les premiers levés, nous sentons qu'une habitude est déjà prise et que la répartition des tâches est plus rapide et efficace que le premier jour. Chacun a commencé à trouver ses marques par rapport au groupe, au lieu et par rapport à lui-même.

Durant la deuxième journée, continuant la démarche initiée la veille, nous favorisons l'implication de chacun. Les stagiaires proposent au gré des rencontres, des moments de partage, de découvertes, ou des séquences préparées la veille au soir.

La descente de la montagne, le retour à la civilisation, est une étape importante. Il est étonnant de vivre le nouveau basculement qui s'opère, accompagné du sentiment d'être différent vécu par chacun.

Notre vécu collectif et individuel en altitude, en contact direct avec les éléments naturels, est déclencheur d'émotions, de prises de consciences, de motivations, de questionnements, très différents d'une personne à l'autre.

Phase de projets

La restitution du vécu individuel et de groupe donne les moyens à chacun de faire sa propre évaluation des deux premiers jours et donne au groupe des éléments pour construire ses projets.

Chacun identifie alors ses envies d'approfondissement, de questionnement et d'expérimentation. Des petits groupes de projets se forment autour de sujets de recherche dont ils définissent la problématique et le protocole.

Ils doivent répondre à plusieurs paramètres : que chacun se retrouve dans le projet du groupe, que la problématique et le protocole de recherche soient viables par rapport aux potentiels et contraintes des lieux, du temps, du matériel et de la documentation, ... que la méthode d'investigation permette une alternance entre les ressources locales, la bibliographie et le terrain, notamment la montagne.

Le temps de définition de projets est vécu intensément par les stagiaires qui en sont les acteurs principaux et où nous devenons des " accoucheurs ". Nous veillons au bon déroulement en donnant des points de repères méthodologiques. En tant que personnes ressources, nous donnons notre

soutien pour la faisabilité des projets. Nous sécurisons chaque individu et les groupes dans cette étape déstabilisante de création et de construction collectives.

Les groupes de projets sont prêts pour l'investigation du terrain, en montagne, en autonomie. Les stagiaires sont de nouveau confrontés aux spécificités de la montagne avec les risques objectifs et subjectifs qui y sont liés.

En tant qu'encadrants au cours de cette *phase de projets* nous devons trouver le dosage subtil entre une attitude directive et un soutien bienveillant et serein pour aboutir à une prise de risques consciente et partagée avec les stagiaires. Cela permet à chacun de vivre sa propre expérience, se tester, se découvrir et se former.

Le stage se poursuit avec une alternance de travail sur les projets et d'apports techniques et pédagogiques. Il se termine par une restitution des projets de recherche et un temps, individuel et collectif, de réinvestissement dans les contextes professionnels spécifiques des stagiaires.

2 – Pédagogie de l'alternance, formation tripolaire et éco-dialogue

Cette deuxième partie apporte un éclairage théorique qui s'appuie sur l'analyse des pédagogies mises en œuvre avec les principes de la formation tripolaire et enrichies par les travaux de Noël Denoyel avec l'« Ec(h)oformation » (1999, p 38-39) et « Les situations interlocutives » (2002, p 236-238), ceux de Martin Buber à partir des « Mots-principes » (1969, p 17-60) et de Dominique Cottureau avec « Le dialogue éco-logique » (2001 *b*, p 121-124).

A partir de la pratique professionnelle illustrée, je vous propose d'identifier les spécificités liées à la *pédagogie de l'alternance*. Elles soulignent que les pratiques d'accompagnement de la personne, d'un groupe, sont indissociables des relations avec l'éco (la montagne, la nature, l'environnement), ce qui constitue le projet central du CEFENE : « Reconstruire et réoffrir du lien avec la nature⁸ » (L. Espinassous, J. Lachambre, 2001, p 123-129).

Pédagogie de l'alternance et formation tripolaire

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, d'après J.J. ROUSSEAU⁹.

Partant de ces trois maîtres, Gaston Pineau a conceptualisé la formation tripolaire qu'il représente ainsi :

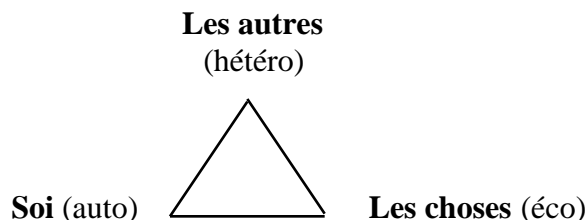


Figure 1

⁸ nature ! nous n'avons pas trouvé encore de mots pour définir notre terrain (le « dehors-ailleurs » conviendrait peut-être mieux) et l'ensemble des terrains qui, pour l'essentiel, ne sont « pas la ville » mais plutôt les partimoines « naturels et ruraux » où, chez nous, en Europe, homme et nature, écosystèmes et anthroposystèmes ont, pendant des siècles, joué une partition qui les unit indéfectiblement. Eco/anthroposystème où éléments naturels et culturels balance entre les espaces plutôt « naturels » ou plutôt « ruraux ». Voilà notre terrain, il implique une approche qui intégrera systématiquement l'homme et la culture à la « nature ».

⁹ *Emile ou de l'éducation*, Gallimard (1966), p.37

Les trois “ maîtres ” de l’éducation selon J.J. Rousseau
(G. Pineau, 1986, p 139)

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. 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.

La *phase d’immersion* met en œuvre plusieurs composantes de la *pédagogie de l’écoformation* (PE): *partir, ouvrir-émerveiller, expérimenter un rapport solitaire à la nature, conter dans la nuit, s’émerveiller et raconter* (L. Espinassous, J. Lachambre, 2001, p 124-126).

La *phase de projets* est plus centrée sur la *pédagogie de projet* (PP) : *reformuler l’expérience sensible, les projets d’autoconstruction de savoir* (ibid, p 126-128), au cours de laquelle sont vécues diverses séquences permettant une alternance pédagogique entre des temps expérientiels et des temps plus formels.

La *pédagogie de projet* met les stagiaires en situation collective : se poser des questions, en élaborer un projet de recherche et le mettre en œuvre, rassembler les informations recueillies afin de construire un savoir synthétique et transmissible.

Tout au long du stage la *pédagogie de l’alternance* fait également fonctionner 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. Notre double rapport au monde est composé des autres (hétéro) et des choses (éco) et s’inscrit dans le principe de la formation tripolaire.

Voici un modèle qui illustre la *pédagogie de l’alternance*. Alternance des trois pôles formatifs (le triangle équilatéral) mais également alternance du double rapport au monde (les flèches reliant chaque pôle avec la personne) :

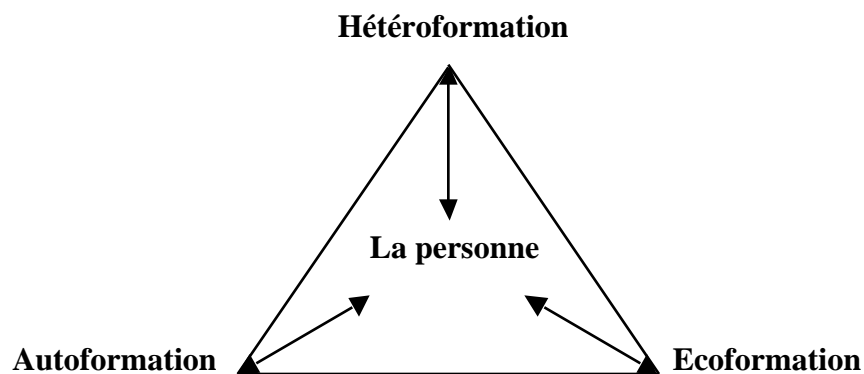


Figure 2

Alternances des trois pôles formatifs et du double rapport au monde (C. Andreux, mai 2003)

Pour un “ éco-dialogue ” formatif

Noël Denoyel développe les “ situations interlocutives ” de l’accompagnement avec l’articulation d’une double dialogique qu’il nomme “ éc(h)oformation ” : une dialogique interne “ je-moi-soi ”

(interlocution interne dans une autoformation) et une dialogique interne-externe “je-tu-il” (interlocution interne-externe dans une hétéroformation).

En s'appuyant sur les principes de l'“éc(h)formation” et de l'alternances de la formation tripolaire (alternances des trois pôles formatifs et du double rapport au monde) sont mises en lumière des “interlocutions dialogiques” avec l'éco¹⁰ que je nomme “éco-dialogue” (interlocution interne et interne-externe dans une écoformation).

Ces “situations interlocutives” triangulant l'éco dans des pratiques d'accompagnement de formation en montagne produisent des “éco-dialogues” formatifs.

Le modèle que propose Noël Denoyel pour illustrer ses travaux sur “alternance tripolaire et éc(h)formation” (1999, p 38-39) et qu'il nomme “l'éc(h)formation et sa multiréférentialité”, nous permet une nouvelle modélisation :

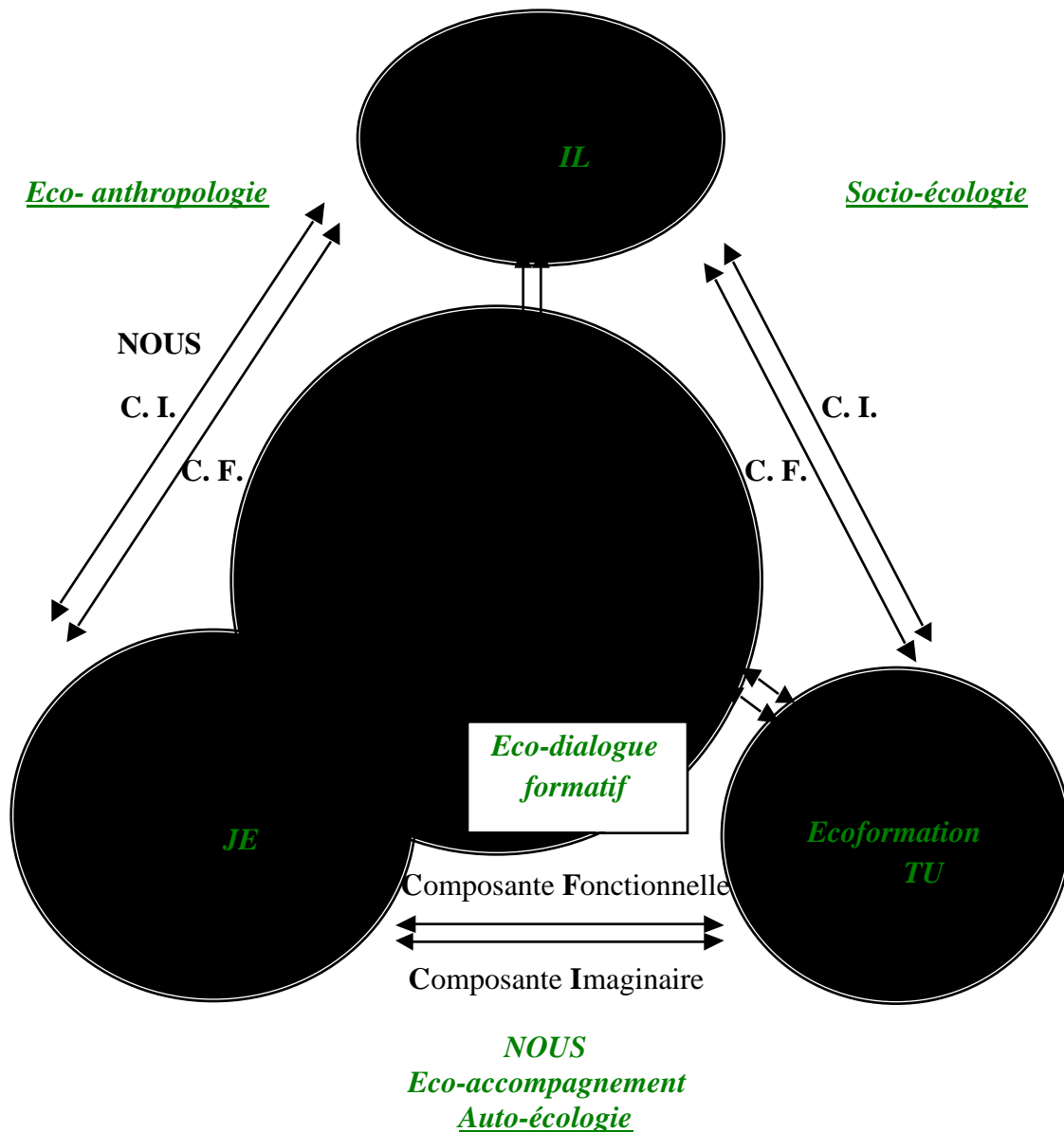


Figure 3

Hypothèse d'un éco-dialogue formatif

¹⁰ Identification des formes d'interlocution dialogique avec l'éco à partir des travaux de : M. Buber, G. Bachelard (1969) ; D. Cottureau (2001) ; N. Denoyel (2000, 2002) ; P. Galvani (1998, 2002) ; A. Moneyron (2001) ; G. Pineau (1986, 1992).

dans des “ situations interlocutives ” triangulant l’*éco* (C. Andreux, mai 2003)

Ce modèle propose deux niveaux de lecture. Les caractères droits sont utilisés pour illustrer “ l’éc(h)oformation et sa multiréférentialité ”, cadre théorique proposé par Noël Denoyel auquel nous faisons référence. La rencontre heuristique de ce modèle avec “ Les Mots-principes ” de Martin Buber et “ Le dialogue éco-logique ” de Dominique Cottureau est exprimé en italique.

Les doubles flèches reliant les trois pôles formatifs ainsi que chacun des deux pôles (hétéroformation et Oïkoformation) avec le système personne (Milieu personnel et Autoformation avec l’interlocution interne “ je-moi-soi ”) représente le double rapport au monde (cf. figure 4) que Noël Denoyel exprime par les deux composantes (N. Denoyel, 1991, p 161-163) :

- composante fonctionnelle pour le sous-système social et technique,
- composante imaginaire pour le sous-système symbolique et matériel.

Le modèle de Noël Denoyel avec la double dialogique de “ l’éc(h)oformation ” s’appuie sur les trois formes pronominales “ je-tu-il ” et se réfère au modèle classique (D. Cottureau *b*, 2001, p 133) qui fait concorder le “ je ” avec l’Autoformation, le “ tu ” avec l’Hétéroformation et le “ il ” avec l’Oïkoformation.

La double dialogique : interne “ je-moi-soi ” et externe “ je-tu-il ”, privilégie la rencontre des personnes “ je-tu ” pour produire un “ nous ” (Ibid, p 122) dans des “ situations interlocutives ” de l’accompagnement. Ceci en excluant la réalité relationnelle du troisième pôle avec le “ je-il ” qui marque la séparation.

“ Toutes vie est véritable rencontre ”, cette pensée de Martin Buber (1969, p 13) exprime les deux formes que nous créons dans notre rapport au monde : celle de la relation et celle de la séparation.

“ Le monde est double pour l’homme, car l’attitude de l’homme est double en vertu de la dualité des mots fondamentaux, des *mots-principes* qu’il est apte à prononcer.

Les bases du langage ne sont pas des mots isolés, ce sont des couples de mots.

L’une de ces bases du langage, c’est le couple *Je-Tu*.

L’autre est le couple *Je-Cela*, dans lequel on peut aussi remplacer *Cela* par *Il* ou *Elle* sans que le sens en soit modifié.

Donc le *Je* de l’homme est double, lui aussi.

Car le *Je* du couple verbal *Je-Tu* est autre que celui du couple verbal *Je-Cela* ” (ibid, p 19).

Ces paroles sont précieuses à nos propos, car elles énoncent la place essentielle de la rencontre ; rencontre dans une relation dialogique entre personnes mais également dans le dialogue avec un élément matériel, avec une plante, ou avec un animal qui affirme la création d’un milieu partagé (ibid, p 24-27).

Dans nos contextes de formation en montagne, la *pédagogie de l’alternance*, qui favorise des “ éco-dialogues ”, crée de nouvelles “ situations interlocutives ” qui triangulent avec l’*éco*. Les “ je-tu-il ” s’échangent au gré des événements. Tantôt le “ je ” du stagiaire dialogue avec le “ tu ” du formateur travaillant sur le “ il ” environnemental. Ce “ il ”, objet de l’apprentissage, “ permet alors un face-à-face réciproque entre les personnes sans confusion dans la hiérarchie des positions. (...). A cet espace d’interactions classiques l’écoformation répond par une réorganisation qui (...) n’en traduit pas moins une réalité dans le champs du symbolique ” (D. Cottureau *b*, 2001, p 134-135). Le stagiaire (je) dialogue avec l’environnement montagnard (tu) car le formateur (il) a su se mettre en retrait. “ Ni folie, ni fantasme dans ces tête-à-tête inhabituels, la réalité de l’imaginaire démontre ici pleinement sont rôle de formateur. L’entre-deux écoformatif, espace d’interactions écologiques naturelles, fait sortir de l’ombre le tiers inclus. Par le langage il émerge à la lumière de la conscience ” (Ibid, p 135). Ces pratiques d’accompagnement de formation en montagne deviennent alors producteur d’“ éco-dialogues ” formatifs (en italique dans la figure 5).

Au regard de ces bases théoriques, j'interroge la pertinence de prendre en compte l'“ éco-dialogue ” formatif dans les différentes pratiques d'accompagnement social pour des “ éco-accompagnements ” :

- accompagnement de l'“ éco-dialogue ” formatif des personnes pour des relations *auto-écologiques*¹¹,
- accompagnement de l'“ éco-dialogue ” formatif de groupe, collectif, société pour des relations *socio-écologiques*,
- accompagnement de l'“ éco-dialogue ” formatif entre les personnes : auto-hétéro médiatisé par l'éco pour une *éco-anthropologie*.

3 – Ouverture pour identifier des postures d'éco-accompagnement

Les expériences de formation en montagne nous font vivre une double pratique d'accompagnement : un accompagnement écologique et un accompagnement social.

A l'occasion de la réalisation du document de passage en deuxième année de DUHEPS (2002), la démarche réflexive de mes pratiques me permet de formaliser chacune de ces réalités d'accompagnement. Elles ont chacune des variations de postures et demandent à être analysées en les distinguant pour pouvoir identifier leurs caractéristiques et dégager des éléments singuliers et transposables pour un “ éco-accompagnement ”.

Pour réaliser l'analyse critique, je me suis appuyé sur plusieurs travaux d'ouvrages collectifs qui m'ont interpellé dans leurs typologies / acceptions / théories.

Le croisement des regards de Guy Bourgeault (2002, p 219-229), Bernard Lietard (1998, p 113-118) et Pierre Peyre (2000, p193-194) sur des champs de recherche différents, qui s'appuient sur la trilogie objet-sujet-agent développée par Marcel Lesne, me permet de mettre en lumière trois modes pédagogiques que je retrouve dans mes pratiques d'animations de formation. Les pédagogies dites “ actives ” (pédagogie de l'alternance, PP+PE) favorisent l'*appropriation* (sujet) par la stimulation à apprendre et le développement personnel, l'*émancipation* (agent) pour l'appropriation critique et l'engagement dans l'action transformatrice. Ces pédagogies intègrent en même temps le mode pédagogique de l'*adaptation* (objet) à la transmission de savoirs normatifs (Bourgeault 2002, p 221).

Sur la base de cette trilogie, je réalise des liens avec celle de Frédérique Lerbet-Sereni (2000, p 178-185) à partir des trois postures : du *guide* (il dirige, indique la direction, oriente), du *compagnon* (il partage le pain, le chemin, l'un face à l'autre, alternativement guide et guidé), de l'*accompagnement* (il est en retrait, derrière, à la disposition, prêt à aider).

Ces trois postures sont présentées par Guy Le Bouëdec (1998, p 53-63) dans une autre acception : Diriger (au-dessus), accompagner (à côté) et suivre (derrière).

Le croisement de ces trilogies avec ma pratique donne sens. Je le traduis par la trilogie “ mode pédagogique / posture ” suivante : objet / guide (au dessus), sujet / compagnon (à côté) et agent / accompagnateur (derrière).

Pour cette communication, je m'appuie sur mon expérience d'accompagnement en montagne pour illustrer dans une réalité physique / physiologique (effort physique, randonnée sur plusieurs jours en autonomie et contact direct avec la nature) des processus d'accompagnements en formation d'ordre

¹¹ Référence à l'éco-dynamique de l'ouvrage “ Les eaux écoformatrices ”: “ de soi à l'eau, genèse des relations *auto-écologiques* ”, “ de l'eau aux autres, formation de relations *socio-écologiques* ” et “ l'eau entre nous, prémices d'une *éco-anthropologie* ” (R. Barbier, G. Pineau, L'Harmattan, 2001, p 16-17).

émotionnel / psychologique et mental / cognitif (contexte plus courant d'accompagnement au regard des travaux cités précédemment).

Pour cela, il m'est apparu plus approprié d'utiliser l'acception des trois postures : *guide*, *compagnon* et *accompagnateur*, pour vous soumettre l'analyse de mes deux pratiques d'accompagnement en montagne et d'animation de formation.

Retour analytique sur ma pratique d'accompagnement en montagne

L'analyse se centre principalement sur la *phase d'immersion*. La pratique d'encadrement de croisières en mer analysée par Michel Bazil (2001, p 85-104) me permet de mettre des mots sur l'analyse de ma pratique d'accompagnement en montagne.

Accompagner en montagne c'est agir en permanence. Je suis amené à observer, analyser, anticiper, décider, réaliser, participer, coopérer, vivre avec, m'adapter, soutenir, réconforter, donner confiance, être à l'écoute des autres et de moi-même.

Le déroulement de la *phase d'immersion* est très évolutif. J'essaie de m'adapter à tous les changements amenés par les stagiaires, mais aussi par la montagne et ses risques naturels et par l'horaire à respecter. Pour répondre au besoin d'adaptation permanente, je me mets dans un état d'écoute sensible de l'ambiance du groupe, des signaux émis par chaque personne et par la montagne.

Mes sens sont toujours en éveil. La complexité de l'activité et les exigences des situations me demandent un traitement rationnel de l'information. La pratique de l'accompagnement ne s'imagine pas sans l'aide de la cartographie, de la géomorphologie, de l'orientation, de la météorologie, de la nivologie, de la physiologie, de la psychosociologie et bien d'autres disciplines. Cependant, il ne peut y avoir de traitement de l'information sans perception. Le "sens montagnard" s'exprime alors pleinement dans un mélange de rigueur et d'intuition qui caractérise cette capacité à percevoir les situations. Ce savoir intuitif provient de l'expérience directe et de la construction d'une connaissance personnelle de la vie de groupe et de la montagne. C'est "le biais du gars" (N. Denoyel, 1991, p 155-174) de l'accompagnateur, le double rapport au monde nommé "éco-dialogue".

A partir de cette première analyse qui sous-tend chacune des postures, voici des éléments qui peuvent les caractériser :

Guide

L'accompagnement en montagne est une activité de prise de responsabilité et de décision. Pour agir je détermine en permanence le sens de l'action, j'évalue les situations et je me positionne clairement pour ne pas "subir le cours des choses" mais "faire avec les choses". Les capacités de diagnostic, d'arbitrage et de passage à l'acte sont cruciales pour ne pas déstabiliser le groupe et pour anticiper les difficultés d'évolution et les dangers.

En effet, une randonnée en montagne comporte toujours une part d'imprévisible et de dangers. De multiples paramètres interviennent. D'abord, les conditions naturelles : la météo est une chose à laquelle je fais très attention ; il y a aussi tous les risques naturels tels que les chutes de pierres, les ravins, les torrents, les coulées de neige, ... Il faut naviguer autour de tous ces risques objectifs qui nous entourent, tout en gérant les risques subjectifs (peur, manque de confiance, fatigue, ...).

Compagnon

En montagne, les éléments sont sévères, nous sommes tous confrontés aux mêmes contraintes. J'accepte de me laisser guider par les éléments naturels et de modifier mes objectifs (itinéraires et pédagogies). La remise en cause n'est pas toujours facile à vivre à mon niveau et pour le groupe.

Chacun doit être prêt – dans un esprit d’authenticité et d’humilité – à affronter les difficultés qui surviennent sur le parcours.

Plus le séjour avance et plus pèse sur tous (les stagiaires comme les formateurs) la paradoxale exigence du vivre bien ou du vivre mal. Les changements de temps, les avaries, les contre-temps de tous ordres, les difficultés relationnelles, les humeurs personnelles ; tout est matière pour un travail sur soi. Mais c’est aussi un exercice de liberté, de responsabilité, de prise de risque, de dialogue et de négociation que nous sommes tous invités à vivre.

Accompagnateur

Le séjour en montagne est expérientiel et demande à être soutenu, accompagné. Il se traverse comme une épreuve et se médite comme une expérience. Il fonctionne par un processus de densification progressive des situations. Un coucher de soleil après une dure journée de marche peut révéler la nature comme jamais les personnes ne l’imaginaient.

Partir en montagne, c’est prendre de la distance. Cette prise de distance a un double effet que je tente d’accompagner par une écoute, une veille, un soutien, en favorisant l’expression :

- un effet de nettoyage intérieur et de modification de la représentation du monde. Il est courant de se sentir “nettoyé ou purifié” pendant les jours qui suivent le retour et je le remarque durant la *phase de projets*.

- un effet de développement d’une conscience écosystémique. La vie de groupe en montagne est une démonstration des interactions qui existent entre l’individu, le groupe et l’*éco*.

Mais l’accompagnement en montagne est également présent durant la *phase de projets* avec des sorties en montagne, plus ou moins longues suivant le sujet de recherche, où les stagiaires sont en autogestion. C’est à nous de trouver le bon équilibre pour chacun des groupes : il faut leur donner les consignes et les contenus nécessaires à leur autonomie et sécurité, tout en permettant le tâtonnement de la démarche de recherche, l’adaptation, la créativité pour une construction collective de savoir. C’est aussi accepter l’inconnu, la prise de risque mutuelle qui s’opère à travers un “contrat moral” et surtout une confiance réciproque. Ces situations nous amènent à naviguer entre la posture du guide, de l’accompagnateur et, malgré notre absence physique, celle du compagnon.

Transposition sur ma pratique d’animation de formation

A partir des trois postures illustrées dans l’accompagnement en montagne, je tente de transposer les éléments qui les caractérisent pour l’analyse de la démarche de formation. Ceci m’amène à vous proposer les combinaisons de postures suivantes :

Guide-accompagnateur

Le *guide-accompagnateur* développe un état d’esprit paradoxal qui nécessite à la fois une distance : “Votre projet ne m’importe pas, donc je peux vous dire sans autocensure ce que j’en perçois”, et une proximité : “Nous avons assez de vécu commun pour que j’ose vous dire ce qui me saute aux yeux”.

Les différentes étapes de la *pédagogie de l’alternance* impliquent donc des changements radicaux de posture pour le formateur, “depuis le formateur-conducteur, omniscient et chef de bande, jusqu’au plus modeste accoucheur. Tout l’art délicat de la maïeutique est d’aider à faire sans faire à la place : pousser, tirer, suggérer, aiguiller, baliser les fausses pistes, faciliter, écouter, reformuler, réorienter, encourager...” (L. Espinassous, J. Lachambre, 2001, p127). Distance et proximité, ou exigence et tendresse sont pour moi une contradiction dialectique du formateur qui accompagne des projets.

Accompagnateur-compagnon

Un autre paradoxe nécessaire à l'accompagnement de projets, est la conjugaison de l'individuel et du collectif : il faut à la fois prendre en compte les spécificités de chaque personne accompagnée et en même temps organiser une vie de groupe et des confrontations collectives où chaque personne est à la fois formatrice-accompagnatrice et formée-accompagnée. Pour permettre que cette relation de groupe s'instaure, il ne suffit pas de la désirer ardemment, mais il est nécessaire de "mettre en forme", d'animer : quelqu'un doit être garant des règles du jeu, mettre en œuvre une méthode pour permettre le travail. Faire en sorte que "1 + 1 fasse plus que 2", voilà une définition possible du rôle d'accompagnement en formation.

A cette condition sine qua non il est alors possible de parler de co-formation, de partage, de relation dialogique (N. Denoyel, 2002, p 236-238) pour des échanges féconds où l'accompagnateur-compagnon donne "un cadre transductif pour une opération abductive" (ibid, p 36). Chaque personne (formateur et formés) se trouve dans une "éc(h)oformation" qui permet d'articuler le paradoxe de l'individuel et du collectif, de l'autoformation et de l'hétéformation.

Guide-compagnon

Outre la nécessité de règles pour délimiter l'espace et le temps, il est fondamental de se doter de méthodes et de langages communs, donc d'une culture commune. Les *pédagogies de projet* et de *l'écoformation* sont à la fois méthodes et objectifs de la formation. Ces références et méthodes sont pour moi une manière de pouvoir réellement travailler avec les personnes en leur donnant des cadres méthodologiques et en partageant les mêmes outils.

Ce qui soulève un autre paradoxe concernant la mise en œuvre de la *pédagogie de l'écoformation* : l'Ecoformation de la personne est favorisée par le vécu d'un "éco-dialogue" formatif direct entre la personne et l'éco. Cela suppose une présence / absence du formateur : chacun vit des temps de solitude "imposés" (temps prévus dans le programme, alternance de travaux personnels et collectifs,...) et "favorisés" (cheminements sur les sentiers de montagnes, approches sensorielle, artistique,...).

Pour répondre aux objectifs spécifiques de chacun des accompagnements, écologique et social, nous pouvons constater qu'il existe une articulation permanente des trois postures tout au long des deux phases analysées.

Malgré les paradoxes qu'elles génèrent et que nous retrouvons particulièrement dans l'animation de formation, la pratique de l'accompagnement en montagne souligne qu'elles sont indissociables et nécessaires.

Tout ceci nous permet d'envisager des transpositions dans d'autres pratiques pour un "éco-accompagnement" en formation.

Conclusion vers une problématique

L'accompagnement des "éco-dialogues" formatifs avec leurs paradoxes semble appeler des formations-actions-recherches pour des pratiques formatives d'"éco-accompagnement".

Comment pratiquer l'accompagnement en formation en intégrant l'éco des accompagnés, l'éco concernant le milieu matériel de la formation, mais également l'habitat des accompagnés, c'est-à-dire leurs lieux de vie et de travail ?

Bibliographie

ANDREUX Christophe, *Education à l'Environnement en milieu scolaire et partenariat avec les collectivités territoriales – Une expérience en Auvergne*, in Education Relative à l'Environnement, volume 3 2001-2002, p155-166

BACHELARD Gaston, *préface*, in Je et Tu, BUBER Martin, Aubier, 1969, p 7-15

- BAZIL Michel**, *La croisière en mer : Une tradition de l'autonomie* – in Les eaux écoformatrices, coord. Barbier R. et Pineau G., L'Harmattan, 2001, p 85-104
- BOURGEAULT Guy**, *Jalons pour une éthique de l'accompagnement*, in L'accompagnement dans tous ses états, N° 153 Education Permanente, 2002, p 219-230
- BUBER Martin**, *Je et Tu*, Aubier, 1969
- COTTEREAU Dominique**, *A l'école des éléments*, Chronique Sociale, 1994
- COTTEREAU Dominique** coord., *Alterner pour apprendre – entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation*, Ecole et Nature, 1997
- COTTEREAU Dominique (a)**, *Pour une formation écologique, complémentarité des logiques de formation* - in Pour une écoformation - Education Permanente n°148 / 2001-3 p 57-68
- COTTEREAU Dominique (b)**, *Formation entre terre et mer – alternance écoformatrice*, L'Harmattan, 2001
- COULON Alain**, *L'éthno-méthodologie, que sais-je ?*, puf, 1987
- DENOYEL Noël**, *Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce*, in L'alternance : pour une approche complexe, Revue Française de Pédagogie, n° 128, 1999, p 35-42
- DENOYEL Noël**, “Le biais du gars, la métis des Grecs et la raison expérientielle”, Presses Universitaires du Septentrion, 2000
- DENOYEL Noël**, *La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques*, in L'accompagnement dans tous ses états, N° 153 Education Permanente, 2002, p 231-240
- ESPINASSOUS Louis et LACHAMBRE Jacques**, *Reconstruire et réoffrir du lien avec la nature*, in Pour une écoformation, N° 148 Education Permanente, 2001, p 123-129
- GALVANI Pascal**, *Biographie et formation spirituelle amérindiennes*, in Accompagnements et Histoire de vie, Pineau G. coord., L'Harmattan, 1998, p 205-220
- GALVANI Pascal, RUGIRA Jeanne-Marie**, *Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation*, in L'accompagnement dans tous ses états, N° 153 Education Permanente, 2002, p 179-1995
- LE BOUËDEC Guy**, *Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté*, in Cahiers Binet-Simon, n° 655, 1998, p 53-63
- LE GRAND Jean-Louis**, *Considérations critiques sur les modèles maïeutiques*, in Accompagnements et Histoire de vie, Pineau G. coord., L'Harmattan, 1998, p 119-140
- LERBET-SERENI Frédéric**, *Accompagner : quelles connaissances “actionnables” pour quelle prise en compte d'une visée éthique ?*, in Ingénierie des pratiques collectives, Avenier M-J dir., L'Harmattan, 2000, p 178-185
- LIETARD Bernard**, *Accompagner, oui, mais comment ?*, in Accompagnements et Histoire de vie, Pineau G. coord., L'Harmattan, 1998, p 113-118
- MONEYRON Anne**, *Eco-savoir, transformation expérientielle et alternances*, Thèse de Doctorat, Université de Tours, 2001
- PEYRE Pierre**, *Débat : une posture d'accompagnement peut-elle se décréter unilatéralement ?*, in Ingénierie des pratiques collectives, Avenier M-J dir., L'Harmattan, 2000, p 193-194
- PETITEAU Jean-Yves**, “*Je marche donc je suis*” ou les jalons de l'être dans la méthode des itinéraires, in Processus du sens, L'harmattan, 2000, p 114-128
- PINEAU Gaston**, *Temps et contretemps en formation permanente*, Editions Universitaires, Mésonance, 1986
- PINEAU Gaston**, *De L' AIR*, Paris, Paideia, 1992
- PINEAU Gaston**, *Formation*, in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 2001, p 459-462
- PINEAU Gaston, LE GRAND Jean-Louis**, *Les histoires de vie, Que sais-je ?*, puf, 2002
- Réseau Ecole et Nature**, *Eduquer à l'environnement par la pédagogie de projet*, L'Harmattan, 1996