

Obstacles et sources à l'émergence d'un moment écoformatriceur

Éric Beaudout



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/5216>

DOI : [10.4000/ere.5216](https://doi.org/10.4000/ere.5216)

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Éric Beaudout, « Obstacles et sources à l'émergence d'un moment écoformatriceur », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 4 | 2003, mis en ligne le 14 septembre 2003, consulté le 18 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ere/5216> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.5216>

Obstacles et sources à l'émergence d'un moment écoformateur

Éric Beaudout

Des obstacles au moment écoformateur ...

- 1 Dans un précédent article (Beaudout, 2001), j'ai déterminé l'existence de certains obstacles à la prise en compte de l'environnement :
 - les résistances aux transformations de nos pratiques routinières et coutumières de vie quotidienne,
 - les pratiques démocratiques et participatives peu incitatrices,
 - la jeunesse de l'organisation sociale de la prise en compte de l'environnement,
 - les informations environnementales diffuses et éparses,
 - la faiblesse de la formation à un mode de pensée, aux méthodes, à une complexité spécifiques aux problématiques environnementales,
 - la marginalité de l'éducation et de la formation relatives à l'environnement,
 - le manque d'appartenance et de références à certains groupes sociaux,
 - l'inconsidération d'un non-conscient premier de nos relations biologiques multimodales et sursaturant nos stimuli sensoriels,
 - le refoulement de nos systèmes culturels de la peur de la nature et de l'irrationalité apparente des cultures qui par différentes pratiques anthropologiques intègrent une dimension vitale de la vie dans leur système de pensée.
- 2 J'ai pu lors d'expériences identifier de manière plus précise certains obstacles à un savoir-vivre écologisé.
- 3 J'ai animé une séquence éducative avec des élèves d'une classe de CM 1 (Cours moyen 1ère année) d'une école primaire classée en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) en milieu périurbain, s'urbanisant rapidement. Dans cette école, un projet d'éducation relative à l'environnement inscrit dans le projet d'établissement est mis en œuvre. Cette action éducative avait pour objectif de conduire les élèves à découvrir la vie du sol en phase initiale d'un projet qui a conduit les enfants à aménager un jardin dans

l'école. Dans un premier temps, aucun d'entre eux ne voulait toucher la terre. Avant même de nous rendre sur les lieux, en classe, à l'énoncé de la situation éducative proposée, ils ont manifesté leurs craintes, leurs appréhensions, leurs peurs (Terrason, 1991). Pour la plupart d'entre eux, ces peurs ne se sont estompées que petit à petit, à travers le partage de leurs projections pendant le temps de la séquence éducative.

- 4 J'ai également participé à l'organisation du premier festival pour la vie qui s'est déroulé dans une ferme au lieu-dit Le Chesnay sur la commune de Moutiers-en-Beauce dans la préfecture Eure-et-Loir le dimanche 27 mai 2000. Lors de cette journée, différentes animations étaient prévues. Dans l'après-midi, un jeu de piste a été proposé autour de la ferme pour permettre aux participants de découvrir l'environnement de ce lieu de vie. Pendant le déroulement de ce jeu, j'ai animé un atelier où chaque groupe devait composer sur une palette un paysage avec des matériaux que j'avais collectés aux abords du lieu ainsi qu'avec d'autres choses que les participants avaient eux-mêmes ramassés lors de leur promenade. De plus, pour l'occasion, je m'étais déguisé.
- 5 Je portais au-dessus de mes vêtements des branches de *Thuya* qui me dissimulaient lorsque j'étais à genoux. J'attendais immobile les participants. Lorsqu'ils étaient suffisamment proche de moi, à quelques mètres, je me mouvais lentement pour aller à leur rencontre. À cette vision, un enfant s'est immobilisé, bouche ouverte, sans voix. Son attitude et son regard avaient la marque de l'étonnement. Ce fût comme s'il avait été sidéré. Une première personne m'a dit après coup qu'il ne me manquait plus qu'une massue pour ressembler à un homme préhistorique. Un homme m'a dit combien ma tenue devait être idéale pour aller chasser à l'affût. Un autre encore, originaire du Tchad, est venu me déclarer que dans sa culture, se vêtir ainsi, participait d'un rite funéraire. Un dernier, coutumier des lieux, m'a tout de suite repéré parce qu'il savait qu'aucun arbuste ne poussait à cet endroit. J'ai fait une expérience-choc, forte, en devenant un lieu de projections multiples, plurielles, riches. Les personnes en me voyant ont attribué à ce qu'elles percevaient dans leur environnement ce qui leur appartenait en remplaçant la réalité par leur imaginaire. Par cette expérience, je me suis aperçu que l'environnement est un matériau à forte valence imaginaire. Selon le dictionnaire *Petit Robert*, la valence en chimie est définie par le nombre de liaisons chimiques qu'un atome ou un ion engage avec d'autres atomes ou ions dans une combinaison. Toujours selon ce même dictionnaire, la valence en psychologie est définie comme puissance d'attraction (valence positive) ou de répulsion (valence négative) d'un objet ou d'une activité. La valence en écoformation serait imaginaire, en ce sens qu'il existe à la fois une mise en langage spécifique pour chaque unité environnementale considérée, et matérielle, en ce sens qu'il existe une mise en perspective des actes qui accompagnent les langages. La valence imaginaire des choses autour des êtres humains est constituée des relations matérielles et imaginaires entre chaque entité environnementale et une personne ou un groupe d'êtres humains. La valence imaginaire est analyseur de ce qu'une personne souhaite faire sur ce qui l'entoure en fonction de ce qu'elle identifie en elle, identification liée à son parcours de vie en terme de connaissances et, ou d'expériences.
- 6 J'ai pu vivre ce qu'il se produit lorsqu'une personne regarde un milieu de vie. J'ai pu observer des projections / identifications psychiques. D'après Edgar Morin (1986, p. 144 à 148), elles :
 - ont eu [...] une aire d'extension universelle dans les civilisations « animistes » où au mode rationnel / empirique de connaissance se sur-imprimait une vision anthropo-zoomorphe des choses naturelles. Dans une telle vision, soit les éléments

naturels étaient identifiés à des esprits ou à des dieux, et les événements étaient dus à leur intervention, soit les esprits et les dieux se tenaient derrière toutes choses naturelles et les faisaient fonctionner selon leur gré.

- 7 J'ai pris en compte certains de ces effets associés aux projections / identifications psychiques : la sidération en ce qui concerne l'enfant, l'imagination de la survivance dans un environnement hostile dans le cas du premier homme, agir pour survivre dans un environnement ressource pour le second, la remémoration des liens culturels pour le troisième et l'observation à partir d'une empreinte du lieu pour le dernier.
- 8 Lors de la mise en situation éducative, sur les lieux, dans le jardin, les élèves étaient rebutés à toucher la terre. Les motifs rapportés n'étaient qu'une répétition sans distanciation du discours parental : la terre c'est sale, il ne faut pas la toucher. Ils se référaient sans distance et sans sens critique à l'interdit parental.
- 9 Certains ont manifesté un écœurement profond au fait de toucher la terre. Comme aucun signe ne m'a permis d'identifier une origine précise, dans la mesure où l'économie du secret personnel n'entre pas en jeu, j'avance une hypothèse. Partant du constat que la vie végétale et animale du sol ne peut émerger qu'en présence de matière organique morte, il est possible d'avancer l'idée selon laquelle la personne prend contact avec ce qui l'entoure à travers une logique compréhensive inscrite dans un univers de sens mortifère, la renvoyant à l'horizon mortel de tout être vivant, à sa propre finitude, à la mort et à la sienne.
- 10 Dans un autre contexte, j'ai pu identifier d'autres manières d'entrer en contact avec la nature. La France a connu deux tempêtes et une marée noire en fin d'année 1999. Lors de la seconde tempête, je me trouvais entre Rochefort et La Rochelle, sur la presqu'île de Fourras, sur la côte Atlantique, pour être avec ma famille. Pendant la nuit du 27 au 28 décembre 1999, j'étais pris dans la tempête, au cœur de la catastrophe. J'ai vu des arbres ballottés dans les airs, des arbres jonchant le sol au milieu de la rue, des poteaux téléphoniques en bois sectionnés à leur base, des tuiles volées dans les airs ; j'ai entendu le vent hurlant et balayant tout sur son passage. J'ai fait face à des rafales de vent tonitruantes, j'avais peine à rester debout. Puis, à l'abri dans une maison, j'ai passé une partie de la nuit dans l'inquiétude et la peur, à l'écoute du drame qui pouvait me toucher à tout instant. Plus tard dans la nuit, je suis allé à nouveau me confronter à la tempête pour apporter de l'aide, avec deux autres personnes, à une autre dont la maison, sur la rive, avait été perforée à sa base par des poteaux en bois projetés par la montée des eaux de l'océan qui avait envahi toute sa demeure. De retour à l'abri, le vent s'assoupissant, j'ai pu m'endormir. Au lendemain matin de la tempête, j'ai fait une promenade sur l'estran. Certes pour constater combien un paysage familier avait souffert, tout comme nous, durant toute une nuit. Mais aussi pour compatir avec ceux qui avaient tout perdu. Et surtout pour faire le deuil de ce milieu attachant radieux auparavant et dévasté maintenant. Aller à la rencontre de cet environnement bouleversé, de ce qui avait disparu pour toujours, pour nouer de nouvelles relations, trouver de nouveaux repères. Deux enfants de cinq et six ans m'accompagnaient dans le silence. Arrivant sur ces bords de plage, ils posaient d'un coup moult questions. D'où vient le vent ? Pourquoi souffle-t-il si fort ? Comment se fait-il que les pontons aient disparu ? Pourquoi les arbres se retrouvent-ils à terre ? Qu'est-ce qui a détruit cette maison ? Décontenancé par ma perception de ce paysage bouleversé, du désastre, de ma tristesse et de mon émotion, répondre à ces questions m'était déjà difficile. À la rationalité de leurs questions centrées sur le pourquoi et le comment des faits

observables qui impliquaient des réponses faisant appel à un mode de pensée rationnel et empirique, j'opposais une écoute sensible sous-tendue par un mode de compréhension de la nature et de ma nature humaine. C'est alors qu'une femme d'âge de sagesse nous accosta et déclara : « Dieu nous punit et c'est la fin du monde ». Quelle surprise pour les enfants !

- 11 Un adulte capable de pensées imaginaires et de les exprimer tout comme eux. Ce fut aussi pour eux une véritable découverte. Celle d'un imaginaire étranger. Ils renouvellent alors leur questionnement. Pourquoi est-ce que quelqu'un veut nous punir ? Avons-nous fait quelque chose de mal ? C'est quoi la fin du monde ? Tant le questionnement des enfants que les déclarations de cette femme, c'est à dire l'esprit scientifique d'une part, et l'esprit religieux monothéiste, d'autre part, se sont constitués en obstacles par rapport à la prise de conscience de l'impact vital de cette catastrophe en étant attentif à soi, aux autres et au milieu de vie.
- 12 Les peurs psycho-corporelles de la nature, les projections / identifications éco-personnelles, les interdits parentaux et sociaux, l'horizon mortel de tout être vivant, l'esprit scientifique, la théologie monothéiste attribuent une valence imaginaire à l'environnement. Ce type de projection sur l'environnement forme obstacle à la préhension de contact direct avec ce qui entoure et au travail réflexif sur ces expériences. En ce sens, une formation expérientielle (Courtois et Pineau, 1991) ne peut avoir lieu non seulement sans révéler et intégrer dans la conduite éducative ces obstacles, mais aussi tout en recherchant l'émergence d'un moment écoformateur producteur d'une valence imaginaire différente.

... qui peut néanmoins émerger ...

- 13 Différents moments existent comme par exemple celui du repas, du jeu, de l'écriture, du travail, de l'amour, du repos, du sommeil. Pour l'analyse institutionnelle, tout moment induit une logique de rituelle qui articule l'imaginaire et l'organisationnel. Il est donc par définition la négation des autres moments qui ne peuvent en même temps qu'exister. Ils sont autonomisés les uns par rapport aux autres par la spécificité de la logique à l'œuvre en chacun d'eux et articulés entre eux par une logique le plus souvent propre à une société, un groupe social, un individu. Ce qui fait la spécificité d'un sujet social c'est qu'il s'inscrit de façon singulière non seulement dans chacun des différents moments organisés par chaque société de manière spécifique, mais aussi dans l'articulation de ces moments. L'institutionnalisation singulière du moment est le produit d'une confrontation entre la dimension universelle d'un moment et les particularités propres au sujet. En d'autres termes, l'institutionnalisation, en tant que moment de la singularité, est le résultat d'un processus opposant en permanence l'instituant, en tant que moment de la particularité, à l'institué, en tant que moment de l'universel ; l'institutionnalisation est observable par la fixité / stabilité relative et transitoire du processus en des formes - figures nommées institutions et en des mouvements conceptualisables à partir de séquences de formes - figures d'où émerge l'idée de ré-institutionnalisation permanente de l'institution au regard de ses fondements (Hess et Savoye, 1993, p. 55 à 57).
- 14 Aujourd'hui, le moment écoformateur se caractérise par le fait qu'il est peu investi comparativement à d'autres. La société ne lui attribue quasiment pas de reconnaissance, ne le légitime que trop peu. Les sujets ne détiennent pas forcément la

capacité de s'y inscrire. Le processus d'institutionnalisation est donc au niveau zéro quasiment. Peu de savoirs sont produits pour comprendre : comment ce moment spécifique s'articule avec les autres, comment il fonctionne avec les autres moments dans la structuration du sujet, comment il constitue donc la transversalité de l'individu (Hess et Savoye, 1993, p. 46 à 47) et participe à son existentialité. Cette ignorance porte sur le rôle de ce moment en lui-même et sur son articulation avec d'autres moments. En conséquence, nous ignorons ses effets formatifs et éducatifs qui ne sont que peu conceptualisés dans cette perspective. Une question émerge : Comment surmonter les obstacles à l'institutionnalisation de moments écoformateurs ?

- 15 Conduire des personnes, lors d'actions éducatives, à vivre un moment écoformateur et à prendre conscience de l'existence et des effets formateurs d'un mode de compréhension de la nature est rare. Je n'ai eu conscience de le vivre en situation éducative qu'une seule fois ; j'avais pour objectif de faire découvrir l'existence d'êtres vivants sur et dans le sol à des enfants. Aucun des enfants ne voulait toucher la terre. À un instant, un enfant fait semblant de prendre de la terre dans une main. Il porte sa main à sa bouche. Il fait semblant d'en manger. Il dit : « Hum ! C'est bon ». J'aurais pu interpréter ce qu'il faisait comme une idiotie puisqu'il s'amusait à le faire et lui adresser une remarque quant à son attitude. Il en a été tout autrement. Ce n'est qu'après avoir demandé à cet enfant de refaire son geste et de redire ses paroles et aux autres de l'observer que des rires ont éclaté, puis un dialogue a émergé entre nous dans la bonne humeur et les autres ont accepté de prendre contact avec cette matière.
- 16 Dans l'après-coup de cette action éducative, j'ai cherché à donner sens aux gestes et aux paroles de cet enfant ; ils ont permis un basculement de son attitude et de celle de chaque membre de ce groupe et du groupe en soi.
- 17 La parole dite est un indicateur qu'offre la personne de sa manière d'appréhender cette expérience et de la comprendre. Ce geste et ce dire pris dans ce contexte convoquent des univers de sens multiples et variés et, en même temps, provoquent une telle ouverture dans le champ de la connaissance qu'un ensemble de descriptions et d'interprétations disciplinaires pourrait être mobilisé. D'un point de vue de la fonction physiologique de la nutrition, cette expérience participe à la reproduction biologique de l'organisme. D'un point de vue écologique, elle signifie que les conditions de vie des êtres vivants de ce milieu (biotope) sont réunies pour qu'ils puissent y vivre (biocénose). D'un point de vue psychologique, elle montre que la personne se représente les ressources alimentaires dans ce qui l'entoure (environnement ressource). D'un point de vue métapsychologique, elle permet d'envisager que la personne se réfère à l'expérience du nourrisson (allaitement). D'un point de vue ethnologique, elle montre que la personne évoque des pratiques ancestrales de prélèvement de ressources naturelles. D'un point de vue sociologique, elle réitère ici un rituel pratiqué dans d'autres groupes sociaux. D'un point de vue anthropologique, elle dévoile que la personne mobilise l'imaginaire de la Terre nourricière (ou de déesses telles que Gaïa).
- 18 En situation de contact direct, par le geste et la parole imagés, ici de se nourrir, ce qui est habituellement tue, non-dit, oublié, refoulé, dénigré peut donc être situé, resitué, restitué, institué.
- 19 Voir de la terre, en prendre dans sa main pour la porter à sa bouche et en manger, c'est vivre une expérience avec un élément naturel. Cette expérience débute par une prise de contact direct et immédiate avec ce qui entoure par une stimulation sensorielle.

Voir, toucher, sentir et goûter sont des actes qui stimulent les organes des sens extéroceptifs : les yeux, la peau, le nez, la bouche. Le corps se mobilise. Les expériences de nutrition de la personne, de la naissance au présent de l'expérience et à l'avenir, se réactualisent, s'actualisent, s'anticipent projectivement. Les expériences de tous les autres êtres vivants qui ont vécu cette expérience et qui peuvent la vivre actuellement entrent en résonance avec celle que vit cette personne. À travers son geste, elle reproduit pragmatiquement un geste multiséculaire d'expériences vitales - tant personnelles que collectives, tant humaines qu'animales, tant actuelles qu'ancestrales - de prélèvement de ressource vivante produite par et sur la terre où la vie a émergé ; ce prélèvement condamne à mort l'être vivant prélevé au profit de la vie de celui qui le prélève. Cela participe à sa reproduction tant organique, comme tout être vivant, que psychique parce qu'il renoue avec l'expérience du nourrisson ainsi que l'image et la figure symbolique de la Terre Nourricière produite par l'humanité depuis des siècles. Quelle formation cette personne et ce groupe ont-ils réalisé ?

... et devenir source de formation

- 20 Par ce geste et par ses mots, cet enfant a retrouvé expérimentalement une relation qui repose sur un mode de pensée divergent du mode de connaissance empirique / rationnel. Cette expérientiation (Kohn et Nègre, 1991, p. 77 à 81) significative montre que le contact direct avec les éléments et les relations entre pairs peuvent laisser libre cours à une manifestation universelle et singulière, globalisante et particulière. Cette manifestation, qui est observable à travers la multiréférentialité et l'existentialité de sa production, entre en reliance avec des actes multiséculaires (Barbier, 1997) ; ces actes convoquent tout autant le dire que l'agir, la connaissance que l'existence, l'objectivation que la subjectivité.
- 21 Ces actes sont analyseurs d'une projection / identification porteuse d'une vision des choses naturelles rapportée à soi tant dans sa dimension éthologique (Morin, 1981, p. 294 à 297 ; Cyrulnick, 1989, p. 294 à 297) et archétypale (au sens de Jung C.G.) que dans sa dimension vivifiante que mortifiante. Cette identification / projection est ouverture au mode de compréhension des choses naturelles autonome et articulé au mode de connaissance empirique / rationnel. Edgar Morin (1986, p. 148) pense l'origine de cette identification / projection dans les tréfonds archaïques de nos esprits que Gilbert Durand a explorés. Les actes, gestes et paroles de cet enfant sont porteurs d'un trajet anthropologique au sens de Gilbert Durand (1969) et forme ce qu'Edgar Morin (1977, p. 155 à 255) dénomme une organisation (organisation active). À mon sens, cet enfant, en étant l'auteur d'un moment écoformateur, nous a permis de retrouver une relation sacrée à la Terre, la vie et l'humanité. Elle a été génératrice d'une connaissance en acte : fondée sur le rapport dialectique de la vie et de la mort, sous-tendue par une valence imaginaire bio-anthropologique attachée à l'environnement se manifestant à travers des identifications / projections porteuses d'une vision des choses naturelles vivifiantes, et organisatrice d'une relation éco-logique (Cottreau, 1995) à soi, aux autres et aux choses. Étant donné le contexte périphérique, scolaire et universitaire, et le contexte central, le projet d'éducation relative à l'environnement de l'établissement, de la situation éducative, ce trajet était pris dans une perspective critique et pragmatique. C'est dans ce moment et dans ce contexte qu'est née à mon sens la dynamique de réalité du projet en stimulant les élèves au point qu'ils s'inscrivent en

tant que co-auteur / acteur de celui-ci et qu'ils investissent différemment les autres moments d'enseignements dans et en dehors de l'école.

- 22 Ignacy Sachs (1993, p. 28 à 31), appelle de ses vœux « une imagination écologique » qui pour lui « est nécessaire pour alimenter et traduire en termes opérationnels la réflexion sur le développement » qui porte sur les enjeux sociaux, économiques, écologiques, spatiaux et culturels afin de passer du concept à l'action en surmontant des obstacles qui sont essentiellement politiques et institutionnels.
- 23 Près de dix plus tard, Edgar Morin lui aussi appelle de ses vœux une nouvelle imagination non seulement écologique, mais surtout terrienne. Il écrit que « nous sommes issus du développement de la vie dont la Terre a été matrice et nourrice » (Morin, 2000, p. 40), que « tous les humains vivent les mêmes problèmes fondamentaux de vie et de mort et sont liés dans la même communauté de destin planétaire » (Morin, 2000, p. 41). Il en déduit que nous devons inscrire en nous une conscience anthropologique, écologique, civique terrienne, dialogique « de notre humanité dans cette ère planétaire » (Morin, 2000, p. 82). Il appelle de ses vœux « la « symbiosophie », la sagesse de vivre ensemble » (Morin, 2000, p. 84), fondée sur « une éthique de la compréhension planétaire » (Morin, 2000, p. 85). Dans cette visée, d'après Edgar Morin, « enseigner la compréhension », qu'il définit comme une connaissance humaine, devient un enjeu vital tant dans la relation de sujet à objet, intellectuelle ou objective, que dans la relation de sujet à sujet, intersubjective (Morin, 2000, p. 117) et nécessite un auto-examen critique et permanent de soi ainsi qu'une conscience de la complexité humaine.
- 24 Écologiser nos pensées, nos conceptualisations, nos modèles, nos organisations, nos actions, nos paroles devient un non-sens au regard non seulement des bouleversements humains et écologiques annoncés depuis au moins 30 ans, mais aussi des inerties institutionnelles. Face à la complexité de la mondialisation, peut-être pourrions-nous nous questionner d'abord sur notre terriennité à partir de pratiques écoformatrices ?

BIBLIOGRAPHIE

- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos, Economica.
- Beaudout, E. (2001). Obstacles aux pratiques sociales écocitoyennes. *Éducation Permanente*, Pour une écoformation : Former à et par l'environnement, 148, 225-234.
- Cottureau, D. (1995). *Éducation à l'environnement et classe de mer. Instauration du dialogue éco- logique par une pédagogie de l'écoformation*. Thèse de doctorat en sciences humaines - sciences de l'éducation, Université de Tours.
- Courtois, B. et Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française.
- Cyrulnik, B. (1989). *Sous le signe du lien. Une histoire naturelle de l'attachement*. Paris : Hachette.

- Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*. Paris : Bordas.
- Hess, R. et Savoye, A. (1993). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kohn, C. et Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1986). *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1981). *Pour sortir du XXe siècle*. Paris : Seuil (Fernand Nathan).
- Morin, E. (1977). *La méthode 1. La nature de la nature*. Paris : Seuil.
- Sachs I. (1993). *L'écodéveloppement. Stratégies de transition vers le XXIe siècle*. Paris : Syros.
- Terrasson, F. (1991). *La peur de la nature*. Paris : Sang de la terre.

INDEX

Keywords : environmental education, environment, experiential learning, multireferentiality

Mots-clés : éducation relative à l'environnement, écoformation, environnement, approche expérientielle, multiréférentialité

AUTEUR

ÉRIC BEAUDOUT

Depuis 1996, Éric Beaudout est impliqué dans la formation des adultes, la formation de formateurs et l'animation auprès de jeunes en éducation relative à l'environnement. Depuis 1998, il est membre du Groupe de recherche sur l'écoformation (GREF). Il poursuit depuis 1999 un projet de thèse en sciences de l'éducation à l'Université de Paris 8, dans le champ de l'éducation et de la formation relatives à l'environnement.