



Affronter le désespoir : Les conséquences psychologiques des questions environnementales¹

Présenté au **Troisième Congrès mondial sur l'éducation à l'environnement**
à Turin (Italie), en octobre 2005

D^r Richard Kool

D^r Elin Kelsey

Royal Roads University, Victoria, (C.-B.) Canada

*To speak of sorrow
works upon it
moves it from its
crouched place barring
the way to and from the soul's hall...
Denise Levertov (1967)*

L'éducation à l'environnement, comme de nombreuses formes d'éducation à portée mondiale (éducation à la paix, éducation planétaire, etc.), sert à soulever certaines questions touchant le monde. À ses débuts, l'éducation à l'environnement consistait à étudier la nature et à sensibiliser les gens au respect de la nature, mais les choses ont en partie évolué vers l'étude des menaces et des pertes qui perturbent le monde naturel, menaces qui vont de la hausse du niveau de pollution, à l'accélération de la disparition des espèces, à l'apparition au plan régional et mondial de phénomènes atmosphériques comme les pluies acides et l'appauvrissement de l'ozone et plus récemment, au changement climatique mondial. Ce thème central des pertes et des menaces est présent dans les deux exemples qui suivent, tirés de documents témoignant des débuts du domaine environnemental :

L'esprit des années 1970 se caractérise par une grande préoccupation envers la qualité de l'environnement. Au propre comme au figuré, nous en avons plus qu'assez du « mal développement » de l'Amérique qui appauvrit chaque jour la qualité de la vie humaine : pollution de l'eau; pollution atmosphérique; érosion du sol; détérioration des forêts, des aires de distribution et des marécages; déclin de la faune; expansion urbaine tentaculaire; accaparement des espaces verts; disparition des milieux sauvages; paysages dégradés par les autoroutes, déchets abandonnés ici et là, bruit et dégénérescence urbaine – nous vivons en quelque sorte une crise qui non seulement porte atteinte à la beauté et augmente la contamination, mais également menace la poursuite du bonheur, sinon la vie elle-même. (Schoenfeld, 1971, p. 1)

Tout d'abord, devrait-on accorder à l'éducation à l'environnement une grande priorité dans l'enseignement public? La communauté scientifique mondiale et de

¹ Traduction rendue possible grâce à la contribution financière du programme Ma rue verte.

plus en plus d'organismes politiques du monde entier reconnaissent maintenant que des problèmes environnementaux d'une énorme gravité menacent la biosphère. La surpopulation et la pollution de l'environnement sont au cœur de ces problèmes, mais ces derniers ne se limitent pas à ces deux aspects. Il est improductif d'insister sur la « crise potentielle » inhérente à ces problèmes, mais il est important de se rendre compte qu'une action concertée s'impose maintenant, si l'on veut les éliminer ces problèmes et inverser le processus de détérioration environnementale. (Shaw *et al.*, 1972, p. 1)

Les problèmes écologiques courants ne sont pas tellement différents de ceux que Schoenfeld et d'autres soulevaient il y a plus de 30 ans ; on entend à peu de choses près les mêmes litanies. On continue de consacrer des jours et des semaines à des cours sur les espèces en voie de disparition, les changements climatiques, les problèmes démographiques, le déboisement et la désertification, et ainsi de suite. Même lorsque nous célébrons les merveilles de la nature, nos expériences dans la nature ou la beauté de la biodiversité, nous sommes hantés par la crainte que ces milieux et ces espèces soient également menacés; nous les célébrons en nous doutant qu'ils pourraient bien disparaître de notre vivant. Les enseignants n'hésitent pas à parler de science ou de géographie, que ce soit des espèces en voie de disparition ou de l'expansion urbaine tentaculaire et de la conversion des terres, ou encore du trou de la couche d'ozone et du changement climatique mondial, mais connaissent-ils les conséquences qu'ont ces sujets sur les émotions humaines? Ces conséquences semblent pour ainsi dire inexplorées, peu étudiées, sinon tout simplement ignorées.

Curieusement, la documentation sur l'éducation à l'environnement reste silencieuse sur les conséquences émotionnelles de la crise de l'environnement. Dans nos écrits, on retrouve rarement des mots comme espoir, deuil, affliction, tristesse, désespoir ou colère : il n'y a pratiquement rien dans nos ouvrages qui explique comment faire face adéquatement aux émotions que soulève la dégradation de l'environnement. Dans leurs ouvrages précurseurs, Joanna Macy et David Sobel soulèvent parfois la question (Macy, 1983; Sobel, 1996), mais le mot « espoir », par exemple, apparaît une seule fois dans un titre de *Environmental Education Research* (EER); dans les dix dernières années, il ne revient pas une seule fois dans les numéros du *Journal of Environmental Education* (JEE) (Hicks, 1998; Orr, 2004; Sobel, 1995). Par ailleurs, le mot « espoir » figure dans 60 articles et critiques de livres, ce qui représente moins de 1 % des articles et des critiques de livres parus dans ces publications. De la même façon, le mot « désespoir » n'est paru que cinq fois dans les publications *JEE* des dix dernières années, et aucune fois dans *EER* depuis 2000. Libre à nous de souscrire au principe voulant que l'on évite de parler « de tragédies avant l'âge de dix ans » (Sobel, 1995), mais que faisons-nous des jeunes de 11 ans? En 1992, au Congrès mondial sur l'éducation et la communication en environnement et développement (ECO-ED), Edmund O'Sullivan (communication personnelle), professeur à l'Université de Toronto, a déclaré ceci : « Le désespoir n'est pas l'affaire des éducateurs ». Et pourtant, on peut à juste titre se demander comment aborder la crise de l'environnement, un sujet enseigné par la plupart d'entre nous, sans exprimer un profond sentiment de deuil, de désespoir et d'angoisse face à ce qui se passe dans le monde (Nicholsen, 2002).

Les enfants, pourtant, connaissent très bien les répercussions de la crise de l'environnement et, chose triste, ils nous en parlent dans des publications parues après le Sommet de la Terre, par exemple dans *Rescue Mission: Planet Earth* (mission de sauvetage : planète Terre) (*Children's Task Force on Agenda 21*, 1994), où le thème de la mort semble omniprésent. Dans cet ouvrage, à la première page de la première section, *Atmosphere Alert* (alerte atmosphère), il y a un poème

intitulé « la mort » (*Death*), écrit par un jeune Polonais de 17 ans; dans les pages suivantes on trouve une section intitulée *Spit-roasted Planet* (une planète rôtie à la broche), vient ensuite un encadré intitulé *A carnage of Death* (un carnage mortel), puis un peu plus loin, on peut voir le titre *Chainsaw Massacre* (massacre à la scie), et ainsi de suite. Ce livre, « un guide pour enfants sur Action 21/Agenda 21 », qui a été largement distribué dans de nombreux pays du monde, avec ses contributions en art, en prose et en poésie par des enfants, constitue un ouvrage empreint d'un désespoir profond. Les éducateurs en environnement veulent sans doute stimuler le « sentiment d'émerveillement » de l'enfant (Carson, 1956), mais il semble que l'éducation à l'environnement peut également nourrir chez l'enfant une crainte du monde et de son avenir en mettant l'accent sur les problèmes auxquels nous faisons face dans le monde réel. Loin de nous l'idée de suggérer que nous ne devrions pas prêter attention aux véritables problèmes, nous nous soucions plutôt des conséquences sur les émotions des enfants, conséquences que les éducateurs en environnement semblent ignorer.

L'éducation à l'environnement se focalise sur les problèmes du monde et notre tendance à préconiser une approche individualiste à la résolution de ces problèmes (plutôt qu'une démarche collective, institutionnelle ou politique pour analyser les situations et trouver des solutions), et cette focalisation rappelle la thèse formulée par Susan Steinberger dans son livre *Having Faith* (2001). Steinberger soutient qu'en confiant entièrement à la mère la responsabilité de développer un fœtus en santé (par exemple, sous forme de mises en garde contre le tabac et l'alcool chez les femmes enceintes), les gouvernements évitent ou ignorent les effets potentiellement plus destructeurs de la pollution des eaux et de la pollution atmosphérique ou de la bioaccumulation des toxines dans la chaîne alimentaire, dégradations auxquelles il n'est possible de remédier qu'à une vaste échelle sociale. De la même façon, en faisant porter le fardeau des solutions aux problèmes environnementaux comme la pollution atmosphérique à des personnes qui, par exemple, n'ont peut-être pas de solutions de rechange pour ce qui est du transport, les gouvernements se déchargent de leurs responsabilités.

Au cours de la plus grande partie de l'histoire, les êtres humains ont vécu sensiblement la même vie que leurs parents. En revanche, au cours des derniers siècles, progressivement au 20^e siècle et selon les prévisions pour le 21^e siècle, ce modèle a changé : nous sommes constamment confrontés au changement et le sentiment de perte est l'une des principales réactions au changement (Marris, 1975). La disparition des espèces, l'exploitation des forêts anciennes, l'élimination des marécages et des milieux sauvages ainsi que l'élargissement du trou d'ozone sont autant d'exemples de ces pertes. C'est d'ailleurs en partie en éprouvant l'émotion du chagrin que nous vivons le sentiment de perte. Les pertes répétées et l'incapacité de faire quoi que ce soit de concret pour remédier à la situation peuvent engendrer un sentiment de détresse. Présenter des problèmes auxquels personne ne peut apparemment rien faire, tout en laissant entendre qu'en tant qu'individus nous en sommes responsables, semble être une recette qui mène à la perte de l'estime de soi et à un sentiment croissant de détresse, car nous devons tous remettre en question comment nous évitons ce qui nous tient pourtant à cœur. Les cliniciens ont constaté que le sentiment de détresse vient de sentiments de désespérance, de dépression et de désespoir (Abramson, Metalsky et Alloy, 1989).

Il est possible que ce genre de sentiment de détresse face à la rapidité du changement et à la modification rapide de l'environnement corresponde bel et bien à ce que nous enseignons, car les enseignements donnés en éducation à l'environnement possèdent tous les attributs des trois « P » liés à la théorie de la *détresse acquise* (Seligman, 1975):

- 1) Détresse personnelle – le sujet peut se voir comme étant lui-même le problème; c'est-à-dire qu'il a intériorisé le problème;
- 2) Détresse profonde – le problème lui semble toucher tous les aspects de sa vie;
- 3) Détresse permanente – le problème lui paraît immuable. (Grohol, n.d.).

Le sentiment de détresse peut progressivement mener à la *désespérance acquise*, à la dépression et au désespoir.

Nous avons demandé à tous les étudiants inscrits à notre programme d'études supérieures en éducation à l'environnement et en communication de rédiger une autobiographie environnementale. Beaucoup d'entre eux, comme l'extrait suivant l'illustre, parlent avec émotion de leur attachement à des milieux sauvages ou à des expériences en milieu sauvage et de la souffrance ensuite ressentie face à la perte.

Si je devais citer à quel moment les liens et les affiliations dont j'ai fait l'expérience ont commencé à prendre la forme d'un engagement à préserver les lieux uniques du monde, je dirais qu'il y a eu deux moments précis. Le premier a correspondu à l'effondrement de l'industrie de la pêche à la morue, principale source de subsistance de centaines de petits villages isolés pendant des centaines d'années. Le moratoire sur le poisson de fond a engendré un profond sentiment de perte chez tous les Terre-Neuviens, qu'ils vivent au pays ou à l'extérieur. Comment cette abondante ressource, qui foisonnait dans les eaux à l'époque de John Cabot, pouvait-elle s'être appauvrie à ce point ? Qu'advierait-il de notre culture unique, de notre mode de vie? Qui était responsable? Beaucoup ont fait porter le blâme au gouvernement fédéral, l'accusant d'une très mauvaise gestion de la ressource, et aux scientifiques qui ont adopté une attitude paternaliste à l'égard des pêcheurs côtiers qui s' alarmaient de la diminution des stocks de poisson depuis des années. Au bout du compte, nous avons dû accepter la réalité de ce que nous avons perdu et de ce qui ne serait plus jamais comme avant, et prendre une partie de la responsabilité. Mon père, qui avait pris sa retraite quelques années auparavant, ne s'en est jamais remis.

John Bowlby, dans son étude désormais classique sur l'attachement et la perte, décrit la nature de l'attachement entre l'enfant et la mère et les conséquences affectives de la rupture de cette relation. Il est clair, toutefois, que l'on peut étendre à l'attachement à des lieux, à des espèces et à notre environnement en général de nombreuses composantes du lien d'attachement, par exemple le fait que le comportement d'attachement peut créer des liens affectifs, que la formation, le maintien, la rupture et la restauration du lien d'attachement engendrent un grand nombre des émotions les plus intenses ressenties par les êtres humains (Hansen, 2004, p. 2); enfin, que les déterminants importants de la capacité de l'adulte à nouer des relations saines dépendent de la qualité des relations d'attachement vécues dans l'enfance, comme l'a observé Bowlby.

Selon la théorie de l'attachement, un sentiment de perte provient d'une rupture de la relation d'attachement, d'une rupture de notre lien affectif. Point intéressant, Hansen souligne que nous pouvons éprouver un sentiment de perte non seulement avec les gens avec qui nous avons des

liens qui peuvent être rompus, mais également avec *des choses, des lieux et des biens intangibles*. Dans le cas de ces derniers, il pourrait s'agir par exemple de la perte d'un rêve ou d'une vision, d'un changement idéologique, d'un bouleversement des valeurs... ou encore d'une atmosphère d'appréhension, de méfiance ou de peur. (Hansen, 2004, p. 18)

Bowlby écrit que le mot « deuil »... renvoie à un éventail assez vaste de processus psychologiques déclenchés par la perte d'un être cher, indépendamment de leur issue » (Bowlby, 1985, p. 17). Chaque être humain, dans toute culture connue, éprouve normalement une douleur profonde lorsqu'il vit un deuil à la suite de la perte d'un être cher (chagrin éprouvé au décès ou au départ d'un être cher) (Marris, 1975, p. vii). Selon Bowlby (1960), lorsqu'un enfant est séparé de sa mère, il y a trois stades de réactions : 1) la protestation (liée à l'angoisse de la séparation) 2) le désespoir (lié au chagrin et au deuil) et 3) le détachement ou le déni (lié aux défenses). Savons-nous si les enfants qui entendent parler d'espèces en voie de disparition ou d'extinction pleurent les espèces disparues et vivent un deuil, ressentent du désespoir pour nous et le reste du monde vivant, puis passent à une phase de détachement ou de déni en réaction au sentiment d'accablement qui les habite face à l'étendue du problème? Lorsque nous apprenons la disparition d'une espèce, traversons-nous le même processus de désespoir, de chagrin, de deuil et de détachement qu'à la perte d'un proche?

Les éducateurs en environnement ont toujours parlé de l'importance d'un sentiment d'appartenance et du fait que l'attachement à un lieu peut conduire les gens à prendre des mesures pour protéger et préserver ce lieu. Mais qu'en est-il des espaces plus vastes, par exemple du patrimoine naturel mondial de l'atmosphère, des lacs, des océans, des prairies et des lieux dont l'immensité est si grande que nous n'avons aucun lien d'attachement personnel envers eux? Lorsque nous entendons parler du trou de la couche d'ozone, avons-nous une réaction émotionnelle correspondant à l'envergure du problème? Nous croyons que les éducateurs en environnement doivent prendre ces questions très au sérieux lorsqu'ils abordent ces problèmes accablants et réels, mais s'en tiennent aux aspects cognitifs du message. David Sobel (1999) exprime un point de vue semblable : « Je crains que notre programme éducatif écologiquement correct finisse par éloigner les enfants du monde naturel au lieu de les en rapprocher. » Il semblerait que les données psychologiques exposées dans la théorie de l'attachement (mentionnée précédemment) et dans la *théorie de la gestion de la terreur* (Solomon, Greenberg et Pyszczynski, 1998), corroborent la crainte qu'exprime Sobel.

Selon la théorie de la gestion de la terreur, issue des travaux du sociologue Ernst Becker (Becker, 1973), les êtres humains consacrent beaucoup d'énergie psychologique à tenir à distance leur peur de la mort. Solomon *et al* (1998) et leurs associés ont rédigé un nombre assez impressionnant d'ouvrages explorant l'idée de départ de Becker pour pouvoir affirmer avec confiance la pertinence des réflexions du sociologue. Selon Hart, Shaver et Goldenberg (2005, p. 999) «... le comportement humain est en grande partie dicté par la volonté de s'assurer un sentiment de sécurité psychologique et de réduire l'appréhension et l'anxiété conscientes et inconscientes face à la vulnérabilité personnelle — y compris, ultimement, face à la mort. » Ils affirment ensuite que « ... les êtres humains cherchent toujours à s'épargner des dommages psychologiques et à s'éviter le désarroi (ou à assurer leur sécurité) en déployant divers efforts pour y parvenir » (p. 1001). Nous nous efforçons, par exemple, de maintenir une vision du monde « stable et juste », mais dans notre profession, cette insistance sur la perte et les problèmes livre un message sur le monde qui n'a rien de stable et de juste. Présenter aux jeunes des problèmes apparemment sans issue peut miner leur sentiment de sécurité psychologique et accroître leur sentiment de vulnérabilité et d'appréhension, puis engendrer la peur, un sentiment

de perte et un sentiment de désespoir face à l'avenir. Les études futures auraient peut-être intérêt à se pencher sur le sujet.

Selon Solomon et al, (1998, p. 25), « si une structure psychologique assure une protection contre la terreur potentielle engendrée par le caractère inéluctable de la mort, alors les pensées qui rappellent la mort réveillent probablement le souci de maintenir cette structure ». Les auteurs de la théorie de la terreur soutiennent que notre vision culturelle du monde — une vision qui met la nature entière au service des êtres humains, qui considère la nature comme un réservoir de ressources inépuisables et un dépotoir à déchets — joue le rôle de structure psychologique servant à atténuer notre peur de la mort. Ils ont découvert que lorsque des pensées rappelant la mort sont présentées à un éventail de sujets humains de recherche, ou lorsque l'on demande à des sujets de recherche d'accomplir certaines tâches dans un cadre pouvant leur rappeler qu'ils sont mortels (par exemple devant un salon funéraire), les sujets se raccrochent fermement à leur vision culturelle du monde — phénomène que les chercheurs nomment « défense de la vision du monde » — et en particulier « ils dénigrent ceux qui violent des préceptes culturels importants et ... vénèrent ceux qui les préservent » (Solomon et al., 1998, p. 26). Selon le modèle propre à la théorie de la gestion de la terreur, en présentant dans les cours d'éducation à l'environnement la litanie classique des problèmes et des désastres écologiques, nous risquons d'amener ceux qui sont exposés à ce message de désastre imminent à se référer à des croyances beaucoup plus traditionnelles reposant sur notre vision anthropocentrique du monde, plutôt qu'à s'orienter graduellement vers une vision écocentrique du monde. Bien qu'il n'existe pas d'études dans ce domaine, nous devons déterminer si dans certains cas, nos efforts ne s'avèrent pas en réalité contre-productifs. Si, effectivement, le fait d'aborder le thème d'une grave crise environnementale (réelle ou non) perturbe sérieusement le mécanisme de sécurité psychologique des enfants, dont les liens d'attachement et la gestion de la terreur peuvent être des composantes importantes, que devrions-nous faire alors?

Si nous prenons au sérieux l'idée que dans notre travail, nous ne présentons pas seulement des problèmes de nature cognitive aux jeunes, mais également des problèmes de nature psychologique encore inexplorés (sans oublier qu'en tant qu'enseignants, ces problèmes nous sont également présentés), nous devons alors examiner comment nous pourrions aider nos étudiants, et nous aider nous-mêmes, à affronter la pression psychologique que nous éprouvons face aux pertes subies dans le monde naturel. Slap-Shelton (s.d., dans une citation de Leick and Davidsen-Nielsen) souligne que quiconque fait face à une perte doit traverser quatre stades avant d'intégrer cette expérience dans son monde. Ce genre de démarche fait partie des avenues que nous pourrions envisager d'explorer avec nos étudiants et nos collègues lorsque nous éprouvons des sentiments face aux pertes environnementales.

1) Accepter la perte

Pouvons-nous, avec nos étudiants, accepter le monde tel qu'il est, avec toutes les pertes qui nous attendent? Pouvons-nous le faire clairement, sachant que beaucoup de choses incontrôlables se sont produites dans le passé et que même si nous en ressentons de la colère, nous devons accepter la réalité de ce qui est arrivé? Pouvons-nous également prendre une position claire en admettant que la science a établi des tendances contre lesquelles nous ne pouvons presque rien faire à court terme, mais qu'il existe des solutions à long terme? Slap-Shelton affirme qu'à prime abord, nous arriverons peut-être à accepter ces pertes intellectuellement, mais que nous devons finir par les accepter émotionnellement : ce qui est perdu est perdu. Dans l'éducation à l'environnement, nous sommes souvent confrontés à la perte des espèces, à la réduction des

espaces naturels, etc., mais nous oublions de dépasser le domaine cognitif pour faire passer nos connaissances sur le terrain affectif.

2) Libérer nos émotions de chagrin

Existe-t-il des rituels nous permettant de libérer nos émotions de perte et de tristesse? Comme nous l'avons déjà mentionné, chaque culture a ses rituels de deuil pour aider les survivants à affronter leurs pertes. Joanna Macy et ses collègues ont mis au point un éventail d'activités qui nous aident à vivre notre chagrin. (Macy, 1983; Macy et Brown, 1998; voir l'adresse <http://www.rainforestinfo.org.au/deep-eco/EEQ2.htm>). Les projets matériels comme les mémoriaux, les monuments commémoratifs et les albums-souvenirs peuvent tous servir à canaliser nos émotions et à pleurer nos pertes. À ce stade-ci, même si l'on passe du domaine cognitif au domaine affectif, le travail permettant d'affronter notre sentiment de perte ne s'arrête pas là. En nous contentant de libérer nos émotions de chagrin et en nous arrêtant là, nous réussirons seulement à emprisonner nos étudiants – et à nous enfermer nous-mêmes – dans des sentiments de désespérance et de détresse. Libérer notre chagrin ne suffit pas.

3) Acquérir de nouvelles compétences

Que pouvons-nous faire de nos pertes? Quels nouveaux rôles pouvons-nous jouer et quel rôle nos étudiants peuvent-ils jouer pour changer le monde? Les éducateurs en environnement parlent depuis longtemps des compétences d'une personne versée en environnement (Hungerford, 1996; Hungerford et Volk, 1990; Roth, 1992) : il semble évident que de nouvelles compétences sont nécessaires pour faire la transition vers une société viable. Pour trouver la motivation d'acquérir des compétences, il faudra nécessairement passer par les étapes précédentes qui nous amènent à faire face aux émotions éprouvées face à la perte : nous reconnaissons la perte, nous en éprouvons du chagrin, puis nous passons à l'action pour faire ce qui est en notre pouvoir. À ce stade-ci, nous pouvons sans doute aider les jeunes à ressentir la puissance de leurs actions individuelles lorsqu'elles sont conjuguées et dirigées collectivement vers un intérêt commun.

4) Réinvestir notre énergie émotionnelle dans le présent

Nous avons beaucoup de travail à faire, chacun de nous peut agir là où il se trouve, avec les outils à sa disposition. Au-delà du désespoir et du détachement surgissent l'espoir et l'engagement, et c'est ce stade qui est important pour faire face à nos sentiments de perte. Au-delà des sentiments de détresse que nous éprouvons face à la conjoncture environnementale, réside le pouvoir de réagir de manière significative, et nos actes doivent être aussi significatifs pour les éducateurs que pour les étudiants. Néanmoins, nous devons tout de même accepter honnêtement le fait qu'adopter la bicyclette comme moyen de transport, par exemple, risque de ne rien changer au bilan du carbone dans l'atmosphère.

Le psychiatre Viktor Frankl, survivant du camp d'Auschwitz et auteur de l'ouvrage classique *Découvrir un sens à sa vie (Man's Search for Meaning)*, affirme qu'il y a trois principales avenues qui permettent de découvrir un sens à sa vie (Frankl, 2006) ; d'ailleurs, elles sont toutes pertinentes pour nous aider à assumer les conséquences émotionnelles de l'éducation à l'environnement. Premièrement, il soutient qu'il « faut œuvrer ou agir. » L'action est au cœur de l'éducation à l'environnement; avec nos compétences et nos aptitudes, nous pouvons réagir à la perte par des actes de remise en état et de guérison, de réduction, de sollicitude et de bienveillance. Des actions de ce genre peuvent être motivées par l'espoir et nous redonner espoir. Deuxièmement, Frankl parle « d'expérimenter quelque chose ou de rencontrer des gens ». Comme nous mettons les enfants en contact avec la nature et avec d'autres jeunes ou des adultes importants, nous pouvons contribuer à « découvrir un sens » pour contrebalancer le sentiment de

désespoir face aux pertes environnementales. En fin de compte, Frankl propose l'avenue la plus difficile pour « découvrir un sens », moyen qu'il considère d'ailleurs comme le plus important, c'est-à-dire un test dont il a lui-même fait l'expérience dans un camp de concentration nazi : « même la victime la plus impuissante dans une situation sans espoir, devant un destin impossible à changer, peut se dépasser elle-même, s'élever et en ressortir transformée. » La possibilité de transcender son destin et de grandir pour devenir un être humain plus puissant et plus engagé peut s'avérer une perspective inspirante pour faire face aux pertes environnementales; c'est ce que font les personnes qui s'érigent en leaders de par leurs actions et ceux qui refusent de succomber au désespoir.

Évidemment, rien de tout cela n'est facile. La nature des problèmes écologiques auxquels nous faisons face, les causes de ces problèmes et ce que nous pouvons faire pour y remédier deviennent plus clairs. Il nous semble également plus clair que le meilleur mode d'action n'est pas nécessairement individuel; des mesures collectives sont nécessaires, et ce sont les gouvernements et les entreprises qui les prennent. Que faire alors, sachant que nos actes individuels ne suffisent pas et que même les mesures collectives qui sont prises ne changeront rien avant au moins une génération?

Il est évident que pour faire face à la perte, au désespoir et au chagrin, les gens ont souvent recours à leurs traditions spirituelles. Comme nous avons des antécédents judéo-chrétiens, voici deux enseignements en relation avec le problème ci-dessus. Le premier enseignement vient de la Bible juive, du Livre de l'Exode. Lorsque Moïse a dit aux Israélites que Dieu voulait leur donner la Torah (les cinq livres de Moïse), les Israélites, selon les Sages, ont répondu à l'unanimité et sans poser de questions : « *Na'aseh v'nishma* » (nous agirons et nous comprendrons). Voilà une direction importante que nous pourrions prendre. Comme la publicité actuelle nous le dit souvent, il suffit parfois « de le faire ». Pour les Israélites, et pour beaucoup d'entre nous sans doute, passer à l'action permet de comprendre et de comprendre authentiquement par notre vécu. C'est peut-être bien plus par l'action que nous pouvons vraiment réagir à notre chagrin face aux pertes environnementales, et dans le cas présent, au sens de la tradition juive, par des actes de « *tikkun olum* », c'est-à-dire des actes de remise en état et de guérison dans le monde et pour le monde.

Le deuxième enseignement vient également de la tradition juive. Dans cette tradition, on parle beaucoup de la relation entre ce que nous savons et ce que nous faisons de ce que nous savons. Nous aimerions conclure en citant des paroles de sagesse venant d'un traité appelé *Wisdom of the elders* (Pirkei Avot, 2:20-:21) – « Rabbi Tarfon disait : La journée est courte, la tâche est grande, les ouvriers sont paresseux, le travail est bien rémunéré et le maître ne peut attendre. Il avait l'habitude d'ajouter : Vous n'êtes pas forcés d'achever le travail, mais vous n'êtes pas libre d'abandonner. »

C'est l'ultime réponse d'espoir face à la perte. Nous ne sommes pas forcés d'achever la tâche de restaurer le monde naturel et d'assurer la justice et la décence pour tous, mais aucun de nous n'est libre de renoncer à la tâche.

Bibliographie

- Abramson, L. Y., G. I. Metalsky et L. B. Alloy (1989). *Hopelessness depression : A theory-based subtype of depression*, *Psychological Review*, 96, 358-372.
- Becker, E. (1973). *Denial of death*, New York, Free Press.
- Bowlby, J. A. (1960). *Separation anxiety*, *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 89-113.
- Bowlby, J. A. (1985). *Loss: Sadness and depression* (vol. 3), London, Penguin.
- Carson, R. (1956). *The sense of wonder*, New York, Harper & Row, éditeurs.
- Children's Task Force on Agenda 21. (1994). *Rescue Mission: Planet Earth*, London, Kingfisher Books.
- Frankl, V. E. (2006). Découvrir un sens à sa vie, Les Éditions de l'Homme, traduction de *Man's Search for Meaning*. *Man's Search for Meaning* (1984), New York, Simon & Schuster.
- Grohol, J. (s.d.). *Learned helplessness*, extrait du 19 septembre 2005.
- Hansen, A. (2004). *Responding to loss, A resource for caregivers*, Amityville, NY, Baywood Publishing Company, Inc.
- Hart, J., P. R. Shaver et J. L. Goldenberg (2005). *Attachment, self-esteem, worldviews, and terror management: Evidence for a tripartite security system*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(6), 999-1013.
- Hicks, D. (1998). *Stories of hope: response to the 'psychology of despair.'* *Environmental Education Research*, 4(2), 165-176.
- Hungerford, H. R. (1996). *The development of responsible environmental citizenship: a critical challenge*, *Journal of Interpretation Research*, 1(1), 25-37.
- Hungerford, H. R. et T. L. Volk (1990). *Changing learner behavior through environmental education*, *Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-22.
- Levertov, D. (1967). *The sorrow dance*, New York, publié pour J. Laughlin par New Directions Pub. Co.
- Macy, J. (1983). *Despair and personal power in the nuclear age*, Philadelphie, New Society Publishers.
- Macy, J. et M. Y. Brown (1998). *Coming Back to Life: Practices to Reconnect Our Lives, Our World*, Gabriola Island, C.-B., New Society Publishers.
- Marris, P. (1975). *Loss and change*, New York, Anchor Press / Doubleday.
- Nicholsen, S. W. (2002). *The love of nature and the end of the world: The unspoken dimension of environmental concern*. Cambridge, MA, The MIT Press.
- Orr, D. W. (2004). *Hope in Hard Times*, *Conservation Biology*, 18(2), 295-298.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental Literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. Columbus, OH, ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education.
- Schoenfeld, C. (Ed.). (1971). *Outlines of environmental education*, Madison, WI, Dembar Educational Research Services, Inc.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco, W. H. Freeman.
- Shaw, R. L., M. McClarent, P. C. Grant, Y. Haffenden, H. Walker et J. S. Church (1972). *Environmental Education: Why?* (n° 72-476), Vancouver, BC Teachers Federation.
- Slap-Shelton, L. (s.d.). *The phases and tasks of grief work*, tiré du Web le 21 septembre 2005, à l'adresse <http://www.selfhelpmagazine.com/articles/loss/phases.html>
- Sobel, D. (1995, automne). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education*, *Orion*.
- Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education*, (vol. 1), Orion Publishers.

- Sobel, D. (1999, hiver). *Beyond ecophobia*, *Yes! Magazine*.
- Solomon, S., J. Greenberg et T. Pyszczynski (1998). *Tales from the crypt: On the role of death in life*. *Zygon, Journal of Religion & Science*, 33(1), 9-44.
- Steingraber, S. (2001). *Having faith: An ecologist's journey to motherhood*, New York, Perseus Publishing.