

Vademecum éco-anxiété et éducation à la durabilité

HEP Vaud – Pôle Education à la durabilité (décembre 2025)

« Pour ce qui est de l'avenir, il ne s'agit pas de le prévoir mais de le rendre possible »
(Saint Exupéry, 1948)

CONTEXTE

Les défis liés aux questions de durabilité actuelles affectent la santé de différentes manières au point que la crise climatique peut maintenant être considérée comme la plus importante **menace à la santé publique mondiale** (Watts et al., 2015). Alors que l'effet des crises environnementales et sociales de ces dernières décennies sur la dimension physique de la santé est étudié depuis plusieurs années, il apparaît aujourd'hui que la santé mentale est également concernée. Les recherches (e.g., Desmarais et al., 2022) font notamment état d'une détresse et d'une inquiétude plus générale liée à l'avenir de l'humanité dont une partie est générée par les enjeux de durabilité, appelé communément éco-anxiété.

D'après un nombre important d'études longitudinales, l'éco-anxiété atteint une partie croissante de la population au XXI^{ème} siècle. Une vaste étude internationale (Hickman et al., 2021) rapporte que plus de 60% de la population se déclare « extrêmement préoccupée » pour l'avenir de la planète. Les chiffres sont même légèrement supérieurs en Suisse avec des chiffres avoisinant les 70% (Conus, 2022). Le terme semble également prendre une place grandissante dans les différents médias et dans le débat public.

Il est important de préciser que, même si l'éco-anxiété se rapporte principalement aux menaces environnementales, le préfixe « éco- », issu du grec oikos (« maison »), rappelle que l'éco-anxiété renvoie à la crainte de voir notre « maison », au sens large, se dégrader intégrant nos milieux de vie mais également nos liens sociaux et nos conditions d'existence.

DÉFINITION

Bien que l'éco-anxiété soit régulièrement étudiée et mentionnée aussi bien médiatiquement que scientifiquement, elle n'a pas encore de définition consensuelle et n'est pas officiellement reconnue comme un trouble mental (Brophy et al., 2023). Actuellement, l'éco-anxiété est utilisée comme un terme relativement général désignant des réactions affectives déplaisantes marquées par l'inquiétude, la colère, le stress, la tristesse ou la culpabilité face aux menaces socio-environnementales actuelles (Boluda-Verdu et al., 2022). Elle englobe ainsi, sous un terme unique, des états affectifs désagréables avec des causes et des conséquences distinctes. Les effets néfastes de l'éco-anxiété sur la santé mentale sont aujourd'hui démontrés, tels que des symptômes dépressifs, en particulier chez les jeunes (Boluda-Verdú et al., 2022). On note également que les conséquences de l'éco-anxiété peuvent être aussi bien associées à des tendances annihilatrices que reliées à une mise en activité et à des comportements citoyens en faveur de la durabilité, en fonction de l'intensité de l'expérience affective ressentie et des caractéristiques des individus.

Il semble important d'éviter l'amalgame entre le terme d'éco-anxiété et les troubles de l'anxiété renvoyant à la surévaluation d'un danger, parfois sans stimulus identifiable. Si des symptômes sont communs (comme des insomnies ou la détresse psychologique), l'éco-anxiété renvoie à un danger spécifiquement identifié et partagé, et peut même être considérée comme une réaction saine à une situation dangeureuse ou problématique.

On distingue également l'éco-anxiété d'autres termes associés à l'état mental dans le contexte environnemental actuel tel que la *solastalgie* qui correspond au deuil d'un environnement détruit ou dégradé, par exemple à la suite d'inondations ou de températures difficilement soutenables. Il s'agit ainsi d'un certain stress « post-traumatique » relevant davantage du passé

(lié ce qui a déjà été perdu) et d'une population directement touchée tandis que l'éco-anxiété se rapproche de sentiments liés à une anticipation du futur et à ce qui est craint d'être perdu.

DÉTERMINANTS

Les déterminants de l'éco-anxiété apparaissent multifactorielles (Kricorian & Turner, 2023). Parmi les éléments déterminants de niveaux importants de l'éco-anxiété, les principaux facteurs répertoriés dans les revues les plus récentes renvoient à l'exposition aux informations, les discussions fréquentes, l'expérience d'un impact personnel, l'âge des individus, leur sexe ainsi que les catégories socio-professionnelles.

Plus précisément, les femmes semblent davantage touchées que les hommes alors que toutes les catégories sociales semblent concernées (Kurth & Piinkala, 2022). L'ensemble de la population mondiale semble être soumise à des risques d'éco-anxiété mais on constate toutefois que la plupart des études d'ampleur ont été réalisées dans les pays du Nord (Boluda-Verdu et al., 2022).

L'éco-anxiété étant reliée à l'expérience ou l'anticipation d'une conséquence des crises actuelles, l'augmentation croissante des niveaux d'éco-anxiété peut être reliée à l'augmentation de la fréquence et de la gravité des catastrophes environnementales et de leurs impacts sur la société (Van Nieuwenhuizen et al. 2021 ; Watts et al. 2019), de la pollution, de l'insécurité alimentaire et de la transmission accrue des maladies (Watts et al. 2019).

Il apparaît que les jeunes sont les plus concernés par l'éco-anxiété à l'heure actuelle (e.g., Léger-Goodes et al, 2022). Là encore, bien que toutes les tranches d'âge puissent témoigner d'éco-anxiété, les adolescents et jeunes adultes de 16 à 25 ans représentent la part de la population la plus vulnérable avec plus de la moitié se déclarant inquiets pour l'avenir de la planète d'après une récente étude du journal The Lancet (Hickman et al., 2021). Les élèves de scolarité obligatoire et post-obligatoire représentent donc bien le cœur de la population présentant les principaux risques de développer des niveaux importants d'éco-anxiété. Les spécialistes associent cela à la prise de conscience que les défis de durabilité seront un problème qui concernera directement ces générations ainsi qu'à un niveau plus élevé d'information des jeunes par rapport aux générations précédentes (Boluda-Verdu et al., 2022).

En effet, l'éco-anxiété se manifeste généralement lorsqu'une personne obtient des informations ou échange avec autrui sur les problématiques de durabilité et prend ainsi conscience des impacts mondiaux du changement climatique. Cela amène donc à prendre conscience que le fait d'aborder les questions liées à la durabilité en contexte scolaire n'est pas neutre émotionnellement pour les élèves.

PISTES D'ACTION EN CONTEXTE SCOLAIRE

Face aux problématiques de santé évoquées dans les parties précédentes, les enseignant-e-s et formateur-ric-e-s sont confronté-e-s à l'accompagnement d'étudiant-e-s et d'élèves inquiets des changements climatiques. La prise en compte de la complexité du monde (Morin, 2014) et de l'interdépendance des phénomènes est nécessaire dans ce contexte. Nous allons explorer quelques pistes pour faire face aux émotions et pensées intenses que soulèvent les pertes du monde vivant afin de vivre plus sereinement et d'avoir les ressources pour imaginer et vivre un autre monde dans ce contexte d'éco-anxiété.

Du souci de prendre soin de soi et de son monde au développement d'un pouvoir d'action individuel et collectif, quelques pistes d'accompagnement en milieu scolaire sont mises en relation avec les cinq grands axes de l'ED (Lausselet, 2022, **voir Vademecum ED**) afin de rappeler que le travail de lutte contre l'éco-anxiété n'est pas un travail compensatoire ou décontextualisé du développement des compétences en ED des élèves.

A) Recréer le lien au monde : Prendre soin de soi et du monde

Comme le suggère Desbiolles (2020), il est important d'apprendre à vivre avec cet état d'âme qui n'a rien d'irrationnel. Pour Vidal (2022), prendre place dans le vivant permet de se sentir plus vivant et plus heureux comme l'illustre sa formule : « prendre soin du vivant ça rend heureux ». Or, la seule chose sur laquelle nous avons entièrement prise est nous-même, et c'est pourquoi il est dans un premier temps essentiel de prendre soin de soi dans une ED. Afin de nuancer cet aspect, il est important de noter que prendre soin du vivant peut nourrir des émotions positives, mais peut également exposer à des sentiments douloureux lorsqu'on est confronté à la dégradation des milieux auxquels on tient. L'ED doit reconnaître cette ambivalence : s'ouvrir au vivant, c'est aussi accepter d'être affecté par ce qui lui arrive.

La prise en compte du vécu émotionnel des élèves n'équivaut pas à une focalisation individualiste. Dans une perspective d'ED, « prendre soin de soi » n'est pas dissocié du collectif : il permet de sortir de la sidération, de retrouver des capacités d'analyse et d'engagement, et de nourrir les liens avec les autres et avec le vivant. Il ne s'agit donc pas de proposer des pratiques visant à détourner l'attention des enjeux structurels, mais de soutenir les élèves dans leur disponibilité cognitive, relationnelle et politique.

Dans cette perspective, les enseignant·e·s peuvent inviter et aider les élèves à prendre soin d'eux en leur apprenant à ralentir leur rythme quotidien. Il pourrait dans ce sens être intéressant de les encourager à s'engager dans une expérience corporelle qui permette de mieux se connaître soi, les autres et son environnement, par exemple dans une approche du « slow sport » en exploitant certaines pratiques corporelles comme la marche ou la Slackline, oriente l'attention du pratiquant·e sur soi, ses sensations, vers l'intérieur (Boulet et al., in press). Ces pratiques, qui peuvent soutenir l'apaisement et la présence à soi, ne constituent pas en elles-mêmes une démarche d'ED. Leur rôle se situe en complément, comme ressources de régulation émotionnelle permettant ensuite de mieux coopérer, questionner et agir collectivement. Pour certaines personnes, le fait d'agir avec d'autres ou de participer à des projets collectifs constitue d'ailleurs une forme plus pertinente de « prendre soin de soi ». Les techniques de relaxation et de pleine conscience représentent également des outils précieux qui favorisent la concentration sur le moment présent et qui permettent de revenir à soi et d'être plutôt que de faire. Permettre aux élèves d'acquérir des outils de gestion du stress, de facilitation du sommeil et d'alimentation saine représente un premier levier.

Au cœur d'une séquence ED, les enseignant·e·s peuvent créer des temps qui favorisent les émotions plaisantes telles que la joie, l'émerveillement, la gratitude, l'enthousiasme, l'espoir, la légèreté ou l'humour et proposer des moments de calme et de méditation après avoir accueilli et validé le vécu des élèves. Donner de l'espace pour des émotions positives avec des activités qui permettent de rire, de s'enthousiasmer, de s'émerveiller, de ressentir de la gratitude et de remercier est donc essentiel. L'école en extérieur ou en forêt ainsi que toutes activités mettant en contact avec la nature (voir *centre de compétences Outdoor education*) comme jardiner, participer à des camps de plein-air ou observer une faune et une flore locale pourraient permettre une immersion dans l'environnement et crée une attention différente au vivant, sorte d'écologie de l'attention (Citton, 2021). De la même manière, il peut être pertinent de réfléchir à comment « jouer à l'ED » par le biais de pédagogies puissantes mais également ludiques (par le biais de jeux sérieux ou de jeux de rôles par exemple). Ces diverses propositions, issues de la psychologie positive, donnent l'occasion de lâcher prise, sans pour autant renoncer et de conjuguer sa vie au présent sans se projeter constamment dans des anticipations anxiogènes.

Le « prendre soin » s'inscrit donc dans un réseau : prendre soin de soi, des autres, des relations, et du vivant. Il ne prend sens qu'en articulation avec les autres axes de l'ED, notamment l'action collective et la compréhension critique des enjeux. Il doit prendre ainsi en compte une logique d'interdépendance des phénomènes, incluant la justice sociale, intra- et inter-générationnelle, voire de justice inter-espèces.

B) Comprendre le monde et son évolution : Fournir de l'information et décomposer le problème

Selon Desmarais (2022), les enseignant-e-s pourraient inviter les élèves à faire des recherches sur la crise climatique et les sujets qui s'y rattachent et à les présenter à leurs camarades. Les enjeux devraient être dégagés dans une vision systémique ainsi que des pistes d'actions (voir partie **E, engagement dans l'action**). Il semble toutefois important de rappeler que l'obtention d'informations est également un déclencheur de l'éco-anxiété (Kricorian & Turner, 2023). Ainsi, toutes les informations ne se valent pas en matière d'effets affectifs sur les apprenant-e-s. L'apport et la recherche d'informations devront respecter la logique d'une ED émancipatrice qui pourra être appropriée par la sensibilité et la singularité des élèves dans une optique de compréhension d'un phénomène ou de résolution de problème. A l'inverse, il s'agira d'éviter le risque d'une approche normative et/ou instrumentale où les savoirs constituent une fin en soi.

C) Questionner le monde et notre façon d'y vivre : Remettre en question le fonctionnement individuel et créer du lien

Les individus victimes d'éco-anxiété rapportent régulièrement se sentir seuls face aux problématiques de durabilité. Un fonctionnement individuel, tel que parfois contraint par le système scolaire, pourrait accentuer ce sentiment. La perspective de prendre soin de soi et du vivant demande de créer du lien autour de projets collectifs. Travailler au bien-être de toutes et tous selon une intelligence collective rejoint la pensée de Freire (1968), pour qui les êtres humains s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. Il est donc important d'être impliqué dans un travail collectif tourné vers l'avenir pour agir sur l'éco-anxiété qui se transforme alors en intention d'agir. Ainsi, un contenu d'apprentissage d'ED collectif et coopératif pourrait constituer un temps privilégié pour vivre en acte une remise en question d'une logique individuelle anxiogène et s'ouvrir à considérer autrui comme une ressource productive mais également affective.

D) Réimaginer le monde et penser le changement : Approches narratives et créatives

Dans une perspective prospective, écrire de nouveaux récits permet de trouver sa place dans l'histoire et de s'inscrire dans un mouvement plus vaste que soi, porteur de sens et dans lequel on trouve sa place. Des questions comme « Quelle personne ai-je envie d'être dans les temps qui viennent ? » « Que puis-je offrir au monde ? » « A quelle cause puis-je contribuer ? » (Sanz, 2023), intégrées à des contenus ED, devraient permettre aux élèves de se sentir acteurs.

Les « contes de pouvoir » sont une autre possibilité basée sur l'imaginaire, levier majeur de l'action. A titre d'exemple, imaginer un défi/projet concernant la manière de promouvoir une alimentation locale et durable dans l'école ou le quartier est une alternative intéressante (Sarrasin, 2022). Reprendre le pouvoir enfantin d'imaginer en jouant à « et moi quand je serai grand, comment sera 2030 ? » (Vidal, 2022) représente tout un espace à coloniser, à imaginer. La relation au temps et aux autres devient alors radicalement différente. L'approche narrative est une approche basée sur l'importance de « l'écho » qui permet d'agrandir notre manière de parler de soi tout en s'inscrivant dans un tout. La créativité qui crée du lien avec le vivant nous conduit à une nouvelle manière de voir le monde, porteuse d'estime de soi et émancipatoire.

E) Agir au sein du monde : S'engager dans l'action et assumer des tâches à sa portée

Selon Desbiolles (2020), dans une perspective de lutte contre l'éco-anxiété, il est important d'assumer des tâches à sa portée : c'est-à-dire de tenter de changer son monde et ce qui est de notre ressort, mais sans démesure. L'engagement dans l'action peut être une catharsis qui pourrait aider à connecter les petites actions personnelles aux grands enjeux globaux. Plusieurs pistes d'accompagnement en institution scolaire sont possibles pour aider l'élève à s'engager dans l'action (Sanz 2023, Desmarais 2022, Desbiolles 2020). Cette posture permet d'atténuer la menace écologique et de donner du sens afin

d'augmenter l'espoir. Ceci passe par se concentrer sur ce que l'on peut contrôler dans le présent : à savoir des actions dans l'ici-maintenant et par la capacité à trouver une solution et à agir. Il est capital d'accepter son humilité et d'éviter l'hyper-responsabilisation ainsi que de combiner l'agir et le non-agir, l'être et le faire.

Toutefois, il est important de reconnaître que l'action n'est pas un remède universel ni garanti. Les recherches sur l'engagement militant (Gorski & Chen, 2015) montrent que l'exposition répétée à des obstacles, à la lenteur des changements ou à l'hostilité sociale peut mener au découragement, voire au burnout militant. Le fait d'agir ne prémunit donc pas automatiquement contre la détresse : il nécessite un cadre soutenant, un partage des responsabilités et l'articulation avec d'autres dimensions, notamment le "prendre soin de soi" et l'inscription dans un réseau collectif.

Dans une perspective d'ED orientée-solution, l'enseignant·e peut soutenir les élèves et les accompagner dans le développement de projets et d'actions communautaires à l'échelle de la classe ou de l'établissement. Il peut montrer le positif dans la situation actuelle en mettant la focal sur les ressources, sur ce qui s'améliore, ce qui naît en ce moment, ce qui grandit, se renforce et change. Il peut créer des activités qui mettent en lumière les valeurs des élèves et les belles causes susceptibles de les toucher. Il peut donner aussi des exemples inspirants, en invitant par exemple dans la classe des professionnel·le·s qui travaillent sur les problématiques climatiques et écologiques, tels que des membres d'ONG ou des scientifiques.

Dans cette approche, l'école et l'ED favoriseraient une vision positive de la vie, redonner espoir et cultiver l'optimisme dans l'action. Elle devrait sortir de la logique individuelle pour aller vers une éthique et un agir collectif. L'ED devrait ainsi articuler action et régulation, individuel et collectif, pour que l'engagement reste soutenable et non épuisant.

L'espoir dans l'action et la mobilisation des jeunes sont des objectifs centraux d'une durabilité forte. En parallèle, selon Vidal (2022), lorsqu'on s'investit, on se sent mieux et ceci passe par se mettre au service du vivant qu'il qualifie « d'écologie intérieure » et qui commence par soi au moyen d'actions écocitoyennes très concrètes et efficaces telles que décrites ci-dessus.

En résumé

- ⇒ A l'image de son echo grandissant dans les médias, l'éco-anxiété se développe et représente un réel enjeu sanitaire actuel, en particulier chez les plus jeunes populations
- ⇒ Le concept reste difficile à définir précisément mais renvoie à l'ensemble aux réactions affectives déplaisantes marquées par l'inquiétude, la colère, le stress, la tristesse ou la culpabilité face aux menaces environnementales actuelles
- ⇒ L'éco-anxiété est multifactorielle et peut être notamment reliée à l'exposition aux informations et à l'expérience d'un impact personnel des crises socio-environnementales
- ⇒ La prévention de l'éco-anxiété n'est pas à envisager comme un travail compensatoire ou décontextualisé mais bien à prendre en compte continuellement au cœur de l'ED
- ⇒ Cette prévention intègre plusieurs pistes (non-exhaustives dans ce document), notamment une ED sensible, prospective et orientée-action (individuelle et collective)

Vademecum rédigé par Anne-Marie Lo Presti & Valérian Cece
avec la contribution de Nadia Lousselet et Laurent Pfulg

Bibliographie

- Boluda-Verdú, I., Senent-Valero, M., Casas-Escolano, M., Matijasevich, A., & Pastor-Valero, M. (2022). Fear for the future: Eco-anxiety and health implications, a systematic review. *Journal of Environmental Psychology*, 84, 101904. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101904>
- Boulet, S., Ottet, F., & Cece, V. (in press). Sensibilité et éducation à la durabilité : Vers un apprentissage perceptif et situé des activités créatives et sportives. *Eduquer à la durabilité dans une institution de formation des enseignants.e.s: enjeux, stratégies et pistes*. Editions Alphil.
- Brophy, H., Olson, J., & Paul, P. (2023). Eco-anxiety in youth: An integrative literature review. *International Journal of Mental Health Nursing*, 32(3), 633–661. <https://doi.org/10.1111/inm.13099>
- Citton, Y. (2021). Pour une écologie de l'attention. Points Essais.
- Conus, P. (2023, septembre). Les effets néfastes du changement climatique sur la santé mentale doivent être reconnus au niveau mondial. swissinfo: <https://www.swissinfo.ch/fre/sci-tech/les-effets-n%C3%A9fastes-du-changement-climatique-sur-la-sant%C3%A9-mentale-doivent-%C3%Aatre-reconnus-au-niveau-mondial/48814320>
- Desmarais, M.-É., Rocque, R., & Sims, L. (2022). Comment faire face à l'éco-anxiété: 11 stratégies d'adaptation en contexte éducatif. *Éducation Relative à l'environnement, Volume 17-1*. <https://doi.org/10.4000/ere.8267>
- Gorski, P. C., & Chen, C. (2015). *Frayed all over: The causes and consequences of activist burnout among social justice education activists*. *Educational Studies*, 51(5), 385–405. <https://doi.org/10.1080/00131946.2015.1075989>
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & Van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12), e863–e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- Kricorian, K., & Turner, K. (2022). *Climate Change and Eco-Anxiety in the US: Predictors, Correlates, and Potential Solutions*. Public and Global Health. <https://doi.org/10.1101/2022.08.28.22279314>
- Kurth, C., & Pihkala, P. (2022). Eco-anxiety: What it is and why it matters. *Frontiers in Psychology*, 13, 981814. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.981814>
- Desbiolles, A. (2020). *L'éco-anxiété: Vivre sereinement dans un monde abîmé*. Fayard.
- Lausselet, N. (2022). Éduquer à la durabilité : de quoi parle-t-on ? *Éducateur*, 8.
- Léger-Goodes, T., Malboeuf-Hurtubise, C., Mastine, T., Généreux, M., Paradis, P.-O., & Camden, C. (2022). Eco-anxiety in children: A scoping review of the mental health impacts of the awareness of climate change. *Frontiers in Psychology*, 13, 872544. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872544>
- Morin, E. (2014). Introduction à la pensée complexe. Points Essais.
- Freire, P. (2021). *Pédagogie des opprimés*. Agone éditeur.
- Sanz, N. (2023, mai). Eco-anxiété : Pistes d'accompagnement en institution scolaire. HEP Vaud. <https://nikolasanz.com/>
- Sarrasin, O., Salamon, N., Graff, F., Henry, J. & Masserey. (2022). L'écoanxiété : moteur ou frein à l'action ? *Educateur*, 8.
- Van Nieuwenhuizen, A., Hudson, K., Chen, X., & Hwong, A. R. (2021). The Effects of Climate Change on Child and Adolescent Mental Health: Clinical Considerations. *Current Psychiatry Reports*, 23(12), 88. <https://doi.org/10.1007/s11920-021-01296-y>
- Vidal, J. (with Miara, L.). (2022). *2030 glorieuses: Utopies vivantes*. Actes sud.
- Watts, N., Adger, W. N., Agnolucci, P., Blackstock, J., Byass, P., Cai, W., Chaytor, S., Colbourn, T., Collins, M., Cooper, A., Cox, P. M., Depledge, J., Drummond, P., Ekins, P., Galaz, V., Grace, D., Graham, H., Grubb, M., Haines, A., ... Costello, A. (2015). Health and climate change: Policy responses to protect public health. *The Lancet*, 386(10006), 1861–1914. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)60854-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)60854-6)