

Non classifié

COM/ENV/CERI(99)64



Organisation de Coopération et de Développement Economiques
Organisation for Economic Co-operation and Development

OLIS : 13-Jul-1999
Dist. : 15-Jul-1999

Or. Ang.

PARIS

DIRECTION DE L'ENVIRONNEMENT
CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT

COM/ENV/CERI(99)64
Non classifié

L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE POUR UNE CONSOMMATION DURABLE

80048

Document complet disponible sur OLIS dans son format d'origine
Complete document available on OLIS in its original format

Or. Ang.

AVANT-PROPOS

Le document ci-joint est le rapport final de l'Atelier conjoint CERI/Direction de l'environnement, qui s'est tenu à Paris, les 14 et 15 septembre 1998. Cet Atelier avait pour principal objectif d'examiner comment l'enseignement et l'apprentissage peuvent contribuer à promouvoir des modes de consommation écologiquement plus viables. Le rapport présente les principaux développements enregistrés dans le domaine considéré ainsi que les objectifs d'action définissant le contexte dans lequel a été organisé cet Atelier ; il expose en outre le rôle important quoique complexe que peuvent jouer l'enseignement et l'apprentissage dans la poursuite des objectifs de préservation des ressources. Il rend compte des principales initiatives et questions qui se sont dégagées des discussions approfondies sur l'enseignement et la formation dans le cadre scolaire ainsi que sur l'apprentissage extra-scolaire et hors institution. Il se termine par un bilan des domaines sur lesquels l'Atelier est parvenu à un consensus et des problèmes émergents plus vastes, requérant davantage d'attention dans l'avenir. La liste des participants est jointe en annexe.

Pour la rédaction du présent rapport, le rapporteur de l'Atelier, M. John Fien, Directeur du Centre for Innovation and Research in Environmental Education, Université de Griffith (Australie) et les rapporteurs des groupes de travail, les Professeurs Peter Posch et Paul Watkinson, ont apporté de précieuses contributions. Le présent rapport est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE.

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION	9
2. CONTEXTE ET DÉFIS À RELEVER	11
3. VIABILITÉ ET ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE	17
4. CONSOMMATION DURABLE, APPRENTISSAGE NON OBLIGATOIRE ET HORS INSTITUTION	31
5. CONCLUSIONS ET QUESTIONS ÉMERGENTES	39

RESUME

La progression spectaculaire de la consommation de biens et services au cours du siècle a apporté de nombreux avantages sociaux et économiques dans les pays de l'OCDE. Toutefois, elle a aussi fait monter en flèche les quantités de ressources utilisées et la pollution. Les pays de l'OCDE figurent au premier rang mondial pour la consommation de ressources naturelles, et leurs modes de production et de consommation entraînent de sérieuses incidences d'ordre environnemental, social et économique.

L'instauration d'une consommation durable passe à la fois par des pratiques industrielles et commerciales et par des politiques gouvernementales de nature à élargir l'éventail de possibilités qui s'offrent aux consommateurs de faire des choix écologiquement viables. Elle suppose également une plus grande prise de conscience et un effort plus résolu des consommateurs pour réduire les répercussions de leur comportement sur l'environnement. Les initiatives liées à l'enseignement et à l'apprentissage peuvent grandement contribuer à soutenir et à dynamiser le processus.

Des experts de 18 pays Membres et d'autres instances et ONG très diverses se sont réunis à la faveur d'un atelier de l'OCDE intitulé « L'enseignement et l'apprentissage pour une consommation durable », accueilli conjointement (à Paris, les 14 et 15 septembre 1998) par la Direction de l'environnement et le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Les participants ont examiné plusieurs initiatives d'enseignement et d'apprentissage prises dans le cadre de la scolarité obligatoire, ainsi que dans des conditions d'apprentissage structurées et hors institution, en faisant ressortir les observations dignes d'intérêt et les défis à relever pour

accroître l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage afin qu'ils débouchent sur des modes de consommation plus respectueux de l'environnement dans les pays de l'OCDE. Les participants sont convenus que les établissements scolaires et autres lieux d'apprentissage pourraient aider à renforcer les connaissances et les mesures concrètes dans le sens de « la sensibilisation aux conséquences des modes de consommation » qui a constitué le processus informel le plus formateur au 20^{ème} siècle. Compte tenu de son importance quotidienne pour tous, enfants et adultes, la consommation durable pourrait aussi servir de tremplin pour le développement durable au sens large.

L'atelier a mis en évidence un certain nombre de questions décisives quant au rôle de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'action en faveur de la consommation durable :

- dans quelle mesure les questions de viabilité doivent-elles constituer une priorité éducative distincte des objectifs consistant à promouvoir *l'apprentissage actif et la responsabilisation des citoyens* -- visés depuis longtemps dans de nombreux pays ? Faut-il plutôt considérer qu'elles confèrent à ces objectifs une orientation et une urgence nouvelles ?
- dans quelle mesure l'enseignement sous sa forme actuelle, outre qu'il peut avoir une influence positive ou n'en avoir aucune, est-il en fait à l'origine d'*obstacles à la consommation durable* ?
- comment doit-on formuler les enjeux et les questions en fonction des *différents niveaux, contextes et groupes d'âge* cibles -- enfants ou adultes ; enseignement ou formation

professionnelle ; acquisitions formelles ou autres initiatives d'apprentissage, locales ou individualisées ?

- Le secteur de l'enseignement obligatoire a occupé une large place dans les débats. Des millions de jeunes et d'adultes consacrent de longues périodes à leur formation dans les pays de l'OCDE. Les participants à l'atelier se sont penchés sur la question des programmes scolaires, en s'interrogeant sur l'opportunité, et la manière, d'intégrer l'étude de la consommation à des emplois du temps déjà surchargés. Un thème est réapparu à diverses reprises dans la réflexion sur les programmes : trop souvent, les problèmes d'environnement et de viabilité restent en marge de la vie scolaire, au lieu de se situer « au cœur même » des activités de l'école. Il faut ajouter un grand domaine de travail encore largement inexploré, à savoir la prise en compte des enjeux de la viabilité écologique dans l'enseignement supérieur et professionnel.

Les participants ont par ailleurs étudié des exemples d'« écoles à visées écologiques » qui parviennent à économiser les ressources (énergie, eau) grâce à la mise en place de systèmes de gestion environnementale. Ces initiatives montrent également comment des stratégies « vertes » effectives peuvent être intégrées aux programmes d'enseignement obligatoire et créer de véritables effets de synergie entre l'éducation et le concours de la collectivité.

Les exemples d'initiatives axées sur la consommation durable sont moins nombreux dans les secteurs d'apprentissage extra-scolaire et hors institution. Des acquisitions ont lieu en dehors de l'école par le biais de dispositifs locaux d'apprentissage participatif, de la formation professionnelle et d'initiatives gouvernementales d'information et de sensibilisation. L'apprentissage non obligatoire « est un processus annexe, qui passe inaperçu,

mais c'est à ce niveau que la forme d'éducation la plus vigoureuse et la plus pénétrante, quoique souvent subliminale, se trouve favorisée du point de vue du « consumérisme », par le biais des campagnes publicitaires par exemple ». L'insistance sur la sensibilisation extra-scolaire et la pédagogie non structurée tient à l'idée que la consommation durable sera l'aboutissement de choix éclairés des individus, des ménages, des entreprises et des pouvoirs publics.

Une attention particulière a été accordée aux programmes publics d'information et de sensibilisation, qui sont généralement d'autant plus concluants que les pays se caractérisent déjà par une forte prise de conscience écologique et que des mesures complémentaires (instruments réglementaires ou économiques) ont été mises en place pour favoriser un processus de décision tourné vers une consommation durable. Les initiatives d'information et de sensibilisation qui ne s'accompagnent pas de solutions pratiques et d'incitations permettant de concrétiser les nouveaux acquis sont relativement dépourvues d'efficacité.

De l'avis des participants, il faut s'intéresser de plus près à la consommation durable en reconnaissant que cette stratégie est déterminante pour associer les individus à la transition vers le développement durable dans leurs occupations quotidiennes de consommateurs et de citoyens. L'enseignement obligatoire doit être privilégié. Il importe également de développer et de diffuser davantage les pratiques exemplaires et les initiatives d'apprentissage utiles dans tous les secteurs.

Dans le cadre de l'OCDE, la Direction de l'environnement et le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement entendent maintenir leur collaboration sur ce thème tout en l'approfondissant dans leurs programmes de travail respectifs.

1. INTRODUCTION

La viabilité écologique... une priorité majeure

Le monde entier s'accorde désormais à reconnaître que bon nombre de nos modes de production et de nos habitudes de consommation ne sont pas écologiquement viables. En 1992, le Sommet de la Terre organisé à Rio a qualifié la situation de « critique » dans la mesure où l'environnement à l'échelle de la planète continue de se dégrader. Ce constat a été à l'origine de toute une panoplie d'initiatives importantes. Pour sa part, l'OCDE a mis sur pied en 1994 un programme de travail pluridisciplinaire sur la production et la consommation durables, au sein de sa Direction de l'environnement et, depuis lors, toute une série d'initiatives en matière de politiques à adopter ont été envisagées. Le développement durable figure désormais parmi les préoccupations majeures de l'Organisation.

S'il existe des liens étroits entre la production et la consommation, une attention toute particulière doit être accordée à l'adoption d'habitudes de consommation écologiquement viables. Les progrès de la technologie et l'amélioration de l'efficacité ont contribué à réduire le niveau de pollution et les pressions exercées sur les ressources naturelles imputables aux procédés de production. Cependant, la croissance de la demande de consommation a souvent réduit à néant ces améliorations. Pour s'attaquer efficacement aux grands problèmes d'environnement tels que le changement climatique, la pollution atmosphérique et la préservation des réserves d'eau douce, les pays de l'OCDE doivent plus que jamais trouver des moyens pour influencer les décisions des consommateurs et élargir les choix qui leur sont offerts. Les modes de consommation actuels et les tendances qui s'y rattachent soulèvent également d'importantes questions d'équité, d'une part entre pays développés et pays en développement, d'autre part entre riches et pauvres à l'intérieur d'une même société.

Pour réorienter les modes de consommation dans le sens de la viabilité écologique, il importe de comprendre les dynamiques qui sous-tendent les habitudes en la matière, en particulier : les forces économiques et les mécanismes du marché, les facteurs psychosociologiques déterminants, les technologies et les infrastructures ainsi que les structures institutionnelles et politiques. Toutes ces influences recourent des questions encore plus vastes liées à la circulation des informations, à l'acquisition de valeurs et au changement des comportements. A cet égard,

l'enseignement et l'apprentissage dans le cadre scolaire et hors institution constituent des aspects clés.

C'est la prise de conscience de l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage pour la viabilité qui a conduit à organiser cet Atelier sur le thème de *l'Enseignement et l'apprentissage pour une consommation durable*. Le choix de la formule « atelier » a été dicté par le souci de combler les nombreuses lacunes dans la perception, par la communauté internationale, des relations entre ces deux aspects ainsi que par les possibilités d'apporter un changement véritable. Cette action vient compléter les progrès accomplis dans le cadre d'autres programmes internationaux, notamment ceux entrepris par l'UNESCO, en sa qualité de maître d'œuvre pour le chapitre 36 (« Promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation ») d'Action 21.

Deux organes distincts de l'OCDE – la Direction de l'environnement et le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) – qui, pour la première fois, unissaient leurs forces sur le plan pratique, ont organisé cet Atelier. Le fait que celui-ci a constitué une « première » dans la conjugaison des efforts concrets de ces deux organes prouve que le besoin d'un dialogue actif entre les protagonistes issus des milieux de l'environnement et de l'enseignement n'a pas toujours été pleinement satisfait.

**Un dialogue entre
personnes de
terrains et
décideurs issus
des milieux de
l'éducation et de
l'environnement**

L'Atelier a réuni une soixantaine d'experts, personnes de terrains et décideurs issus aussi bien des milieux de l'environnement que de ceux de l'enseignement. Les participants sont venus de 18 pays membres, ainsi que différentes autres organisations et des ONG. L'Atelier avait pour principal objectif d'examiner comment l'enseignement et l'apprentissage peuvent favoriser des modes de consommation écologiquement viables en se penchant sur : a) les enseignements tirés de différentes initiatives d'enseignement et d'apprentissage pendant la période de scolarité obligatoire et au-delà, et b) les défis à relever par les responsables de l'action publique aux plans national et international. Le présent rapport apporte un éclairage sur les initiatives en cours, tel qu'il est ressorti des débats de l'Atelier, et s'efforce de clarifier les questions relevant de l'action des pouvoirs publics. Il se termine par un exposé des domaines dans lesquels l'Atelier a trouvé un consensus ainsi que des « problèmes émergents » à traiter à l'avenir.

2. CONTEXTE ET DÉFIS À RELEVER

La consommation durable

En 1994, lors du Symposium d'Oslo sur la *consommation durable* (ou écologiquement viable), ce terme a été défini comme :

... l'utilisation de services et de produits qui répondent à des besoins essentiels et contribuent à améliorer la qualité de la vie tout en réduisant au minimum les quantités de ressources naturelles et de matières toxiques utilisées, ainsi que les quantités de déchets et de polluants tout au long du cycle de vie du service ou du produit de sorte que les besoins des générations futures puissent être satisfaits.¹

La définition donnée par le Symposium d'Oslo recouvre cinq concepts fondamentaux :

- satisfaire les besoins essentiels de l'homme (et non pas ses « caprices » ni son goût du luxe) ;
- faire prévaloir la qualité de vie sur le niveau de vie ;
- minimiser l'utilisation des ressources, le volume de déchets et la pollution ;
- adopter une approche sur toute la durée du cycle de vie, et
- agir avec le souci des générations futures.

La consommation augmente de manière spectaculaire et inégale

Le siècle qui s'achève a vu l'échelle de la consommation humaine augmenter de manière spectaculaire mais aussi inégale. Selon le *Rapport sur le développement humain* de 1998, elle est passée de USD 1,5 billion en 1900 à 4 billions en 1950 et elle a triplé au cours des 25 années suivantes pour atteindre 12 billions en 1975 ; depuis, ce chiffre a encore doublé et s'établit à USD 24 billions en 1998.² Mais cette croissance, ainsi

1. Ministère norvégien de l'Environnement (1994) *Report of the Symposium on Sustainable Consumption*, Oslo.
2. Programme des Nations Unies pour le développement (1998) *Rapport sur le développement humain 1998*, Oxford University Press, New York . KCTS Television (1998) *Escape from Affluenza: Viewer's Guide*. Voir <www.pbs.org/affluenza>. Voir également: Schor, J. (1998) *The Overspent American*, Basic Books, New York ; Inglehard, R. *Modernization and Postmodernization : Cultural, Economic and Political Change in 43 Countries*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey

que les bienfaits induits par la consommation, se sont trouvés répartis de manière extrêmement inégale. Si les 20 % de la population de la planète vivant dans les pays à plus haut revenu représentent 86 % des dépenses de consommation, les 20% les plus pauvres sont exclus de l'explosion de la consommation et ne représentent que 1,3 % des dépenses dans ce domaine.

Dans les remarques qu'elle a formulées à l'ouverture de l'Atelier, le Directeur de l'environnement à l'OCDE, Mme Joke Waller-Hunter, a pris acte des nombreux avantages socio-économiques que l'augmentation de la consommation est susceptible d'induire, mais aussi des graves problèmes environnementaux dont elle s'accompagne. Les pays de l'OCDE, qui figurent parmi les principaux consommateurs de ressources naturelles du monde, ont adopté des modes de production et de consommation qui ont aussi un impact écologique, social et économique considérable. Ainsi, les modes du vie du Nord se caractérisent-ils par une surconsommation des ressources.

De fortes pressions sociales incitent à consommer toujours plus

Ces problèmes, qui sont indissociables et se renforcent mutuellement, posent des défis de taille, non seulement pour les milieux naturels mais aussi pour le niveau de vie et la qualité de vie des humains. Outre la question de savoir si la prospérité est ou non durable, le prix à payer pour en bénéficier pourrait bien susciter des réticences croissantes dans les pays industrialisés. Le représentant du PNUE à l'Atelier a relaté comment le pourcentage de la population des États-Unis se considérant comme « heureuse » a atteint un chiffre record en 1957 alors que les taux de consommation ont nettement augmenté depuis. Ainsi, l'indice américain de la santé de la collectivité a baissé de 52 % au cours des deux dernières décennies en dépit d'une progression de la consommation de près de 50 %.

Les modes de consommation qui remettent en question la pérennité des ressources nécessitent des interventions à de nombreux niveaux. Ils exigent de reconsidérer les choix offerts aux consommateurs ainsi que les décisions prises par les individus et les ménages. Cela implique des initiatives à la fois de la part des gouvernements – auxquels il appartient de définir un cadre d'action réglementaire – et de la part des entreprises – auxquels il incombe d'offrir des biens et des services écologiquement rationnels.

Ce type de démarche se heurte à de puissantes forces d'opposition. L'absence de souci de la préservation des ressources n'est pas dénuée d'arrière-pensées. En outre, un grand nombre de messages véhiculés par les médias et la publicité battent en brèche les efforts déployés afin de modifier les niveaux et la nature de la consommation des jeunes et des adultes en général. Les experts mexicains présents à l'Atelier ont décrit de quelle manière le concept de citoyen, en tant que sujet contribuant à la société civile, a progressivement perdu de son sens

Je suis convaincue qu'au vingtième siècle, « l'apprentissage à la consommation » a constitué le processus informel le plus formateur.

Darlene Clover, Canada

au profit de l'idée d'« individu désireux de bénéficier d'une certaine qualité de vie ».³

**Le rôle clé de
l'enseignement
dans la
consommation
durable, chapitre
36 d'Action 21**

Au début des travaux de l'Atelier, le Directeur du programme transdisciplinaire de l'UNESCO, mis en place pour permettre à cette Organisation de s'acquitter de sa tâche de maître d'œuvre du chapitre 36 d'Action 21, a souligné l'importance de l'enseignement dans la promotion d'une consommation économe en ressources. C'est dans ce but qu'en 1997 a été organisée à Thessalonique en Grèce une grande Conférence internationale sur l'enseignement et la société avec pour thème : « Éducation et sensibilisation du public à la viabilité ».

En 1998, la Sixième Session de la Commission du développement durable a appelé à un renforcement des efforts selon les orientations suivantes : « sensibilisation aux conséquences des modes de consommation et de production poursuivis actuellement, en particulier dans les pays développés », « meilleure utilisation » de l'éducation et mise au point et promotion d'autres instruments « par le biais de l'éducation et de la formation, de façon à modifier les modes de consommation et de production ».⁴ Parallèlement, les ministres de l'environnement des pays de l'OCDE ont arrêté en 1998 des « Objectifs communs pour l'action » en faveur du développement durable, dont l'un consiste à promouvoir des modes de consommation écologiquement viables, notamment par le biais de l'éducation et de l'information.⁵

L'enseignement peut donc être considéré comme un complément indispensable des mesures socio-économiques, un outil de sensibilisation du public et des entreprises, et un moyen de diffusion et de mise en œuvre.

D'une manière plus générale, l'éducation à la viabilité écologique s'intéresse au développement de compétences individuelles et collectives de manière que tous les citoyens et toutes les institutions puissent jouer un rôle dans la préparation d'un avenir viable. Cette idée englobe à la fois le respect des droits et des responsabilités de la personne et de la société, le respect de la nature, le souci du bien-être de la collectivité, ainsi que la réflexion critique et les qualités civiques.

**L'instauration d'une société
soucieuse de préserver les
ressources est en définitive une
question d'éducation.**

*John Fien,
Rapporteur de l'Atelier*

Comme l'a fait observer l'un des experts présents à l'Atelier, le fait que les moyens d'intervention « réglementaires », s'appuyant sur des

-
3. Gonzalez-Guardiano E. et Bolilla y Armando Sanchez E. (1998) Approaches to a Complex Issue : Education and Sustainable Consumption – le cas du Mexique. Exposé présenté lors de l'Atelier de l'OCDE sur l'Enseignement et l'apprentissage pour une consommation durable. Paris – 14-15 septembre.
 4. Commission du développement durable (1997) – *Programme for the Further Implementation of the Earth Summit+5*, CSD, UN/DESA, New York.
 5. Ministres de l'environnement de l'OCDE (1998) – *Objectifs communs pour l'action*, OCDE, Paris.

mesures coercitives, ont peut-être atteint les limites de leur efficacité constitue un argument solide en faveur d'une action axée sur l'enseignement : « les relations entre administration publique et société étant désormais davantage fondées sur le dialogue, [...] la communication et l'enseignement deviennent des instruments d'action de plus en plus importants. Cette tendance se confirme dans la philosophie de gestion des programmes actuels de sensibilisation à l'environnement, qui privilégie plutôt la qualité des processus pédagogiques que la réalisation d'objectifs fixés à l'avance ».⁶

Même si l'on s'accorde généralement à reconnaître l'importance de l'enseignement pour parvenir à la viabilité, un effort majeur s'impose afin de définir plus précisément en quoi consistent les différents rôles, vers qui doivent être dirigées les actions et quel doit être leur mode de mise en œuvre. Libellé en termes très généraux, le chapitre 36 d'Action 21 cite des politiques visant à appuyer l'éducation en général et à promouvoir la viabilité en tant que telle. Par la suite, certains travaux ont permis de clarifier davantage les buts et les orientations mais leur contenu reste superficiel. Le présent Atelier constitue la contribution de l'OCDE à une meilleure perception de la question.

Enseignement et apprentissage

Un point important a été clarifié, à savoir les raisons de l'ajout du terme « apprentissage » à celui « d'enseignement » dans l'intitulé de l'Atelier. Comme le Directeur du CERI, Tom Alexander, l'a admis dans son introduction, la question de savoir lequel des deux concepts est le plus vaste n'est pas tranchée. Aux yeux de certains, c'est « l'apprentissage », car ce terme recouvre aussi bien les actions extra-scolaires et hors institution, qui se déroulent en dehors des écoles et des établissements d'enseignement supérieur, que l'enseignement institutionnalisé. Pour d'autres, c'est le concept « d'enseignement » dont la portée est la plus vaste dans la mesure où il englobe la personne dans sa totalité – en tant que citoyen, travailleur, membre d'une famille et participant à une culture et à une société – et ne se résume pas à telle ou telle activité d'apprentissage.

Apprendre à tout âge pour la viabilité écologique

L'Atelier a donc basé ses discussions sur ces deux grands concepts. Plutôt que de s'enliser dans des querelles de sémantique, il importe de clarifier toute la gamme des concepts et mécanismes touchant à la viabilité. Ces clarifications devront porter sur les différents cadres (d'où l'acception large donnée au terme « d'apprentissage ») ainsi que sur les différents aspects constituant la personne dans son intégralité, notamment en tant que consommateur et citoyen (d'où l'acception large donnée au terme « d'enseignement »).

Pleinement conscient de la vaste portée de ces termes et de ces objectifs, le Comité de l'éducation de l'OCDE, qui s'est réuni au niveau ministériel en 1996, a décidé de faire « d'Apprendre à tout âge » l'objectif

6. Pieters, M (1998) *Codename Future*. Exposé présenté lors de l'Atelier de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage pour une consommation durable, Paris, 14-15 septembre.

primordial de son programme dans la perspective du passage au XXI^e siècle. L'emploi du terme « viabilité » permet de clarifier sur le fond la finalité de l'apprentissage. L'apprentissage à vie – vu sous l'angle formel, informel et hors institution – a fait partie intégrante du cadre dans lequel s'inscrivait le programme de l'Atelier.

Il ne faut cependant pas confondre largeur de vue et approche « tous azimuts ». Il convient plutôt de s'attacher à mieux cerner les questions à résoudre, les partenaires potentiels et les politiques à mener dans les différents secteurs et cadres de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, par exemple, certaines formes d'apprentissage à la consommation s'adressent-elles plus particulièrement aux citoyens adultes et non aux enfants. Mais, en même temps, la formulation des actions à mener pendant les années de scolarité obligatoire – époque à laquelle la jeunesse est obligée de fréquenter l'école afin de suivre des programmes et d'obtenir des diplômes soumis à des dispositions réglementaires strictes – constitue un projet très particulier par rapport à l'apprentissage, fruit d'une démarche volontariste des adultes, essentiellement dictée par des facteurs individuels et collectifs à caractère local.

Nous venons d'évoquer quelques exemples des questions nécessitant une attention particulière dès lors que l'on s'efforce de recenser les différents aspects qu'englobe le thème générique de l'Atelier : « Enseignement et apprentissage pour une consommation durable ». Parmi les autres exemples qui ont été cités à maintes reprises dans tous les débats, on peut citer les suivants :

Quelques questions clés

- Doit-on identifier séparément un programme éducatif, portant sur la *consommation durable* ; ou bien le thème principal du *développement durable* ne couvre-t-il pas lui-même la consommation ?
- De la même façon, dans quelle mesure faut-il considérer que les questions de viabilité doivent faire l'objet d'un programme éducatif distinct par rapport au but fondamental qu'est la promotion de *l'apprentissage actif et de la responsabilisation des citoyens* – objectifs éducatifs depuis longtemps reconnus dans de nombreux pays ? Faut-il plutôt considérer que ces questions confèrent à ces objectifs une orientation et une urgence nouvelles ?
- Dans quelle mesure l'enseignement sous sa forme actuelle, outre qu'il peut avoir une influence positive ou n'en avoir aucune, est-il en réalité *générateur d'obstacles à la consommation durable* ? A titre d'exemple, certains systèmes d'éducation ne compromettent-ils pas la viabilité soit en freinant la curiosité et la réflexion critique, soit en défendant des valeurs d'individualisme, potentiellement égoïstes ? Le défi consiste-t-il alors à en limiter les effets pervers tout en favorisant les initiatives intéressantes ?
- Comment formuler les problèmes et les questions en fonction des *différents niveaux, contextes et groupes d'âge* cibles ? Considérant les enfants d'une part et les adultes d'autre part, quelles sont les questions

communes aux deux et quelles sont celles qui leur sont propres ? Dans le domaine de l'enseignement ou de la formation professionnelle ? Dans l'apprentissage formel ou plutôt dans des initiatives communautaires, ou bien encore dans des initiatives d'apprentissage individualisé ?

- Dans quelle mesure doit-on axer son attention sur des *exemples prometteurs de « bonne pratique »* qui ne touchent forcément que les rares personnes assez privilégiées pour y participer ? Ne vaut-il pas mieux, au contraire, s'intéresser aux *expériences d'enseignement et d'apprentissage s'adressant à la grande majorité*, que ces initiatives, pourtant exemplaires, n'atteignent pas ?
- Le pluralisme, le morcellement et la mondialisation des sociétés allant en s'intensifiant, et l'autorité des pouvoirs en place (y compris dans les ministères et les écoles) étant de plus en plus tempérée par toute une série d'influences concurrentes, quels sont *les mécanismes qui permettent de faire advenir le changement souhaité* tout en tenant compte d'une telle complexité ?

Bien entendu, ces questions ont de vastes ramifications et ne sont exprimées qu'en termes génériques. Il s'agit ici d'un domaine nouveau, qui demande forcément un maximum de précisions supplémentaires, y compris dans la formulation des questions à poser. Cette démarche devrait s'appuyer sur un effort soutenu de recherche, d'évaluation et d'analyse interdisciplinaire. On trouvera dans les chapitres suivants un compte rendu des débats et des expériences présentées à l'Atelier afin de contribuer à cet ambitieux programme.

3. VIABILITÉ ET ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

« Comment pouvons-nous parvenir à des modes de consommation écologiquement viables en dépit de l'enseignement, ou par le biais de celui-ci ? Existe-t-il des indicateurs susceptibles de nous fournir des résultats plus significatifs que les instruments économiques utilisés pour encourager ou décourager certains comportements sociaux, conscients que nous sommes des difficultés rencontrées dans la quasi-totalité des pays pour mesurer le progrès qualitatif et, surtout, les progrès accomplis en matière d'enseignement ? Quels sont les moyens dont nous disposons pour contrôler la participation des médias dans un monde où la mondialisation des échanges est régie par des règles qui lui sont propres ? Quel rôle les écoles peuvent-elles jouer si non seulement les programmes écologiques mais aussi les programmes éducatifs semblent être de moins en moins en prise avec la réalité de nombreux jeunes ? »

Document préparé pour l'Atelier par le Mexique – Introduction

Certains aspects de la consommation durable relèvent parfaitement de l'enseignement scolaire.

Le rôle que le secteur de l'enseignement obligatoire est susceptible de jouer dans la promotion de modes de consommation écologiquement durables a occupé une place prépondérante dans le programme de l'Atelier. Étant donné que, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, des millions de jeunes gens et d'adultes plus âgés consacrent de très longues périodes à leur formation, il est évident que les écoles et autres secteurs de l'enseignement obligatoire ont un rôle important à jouer. Toutefois, il convient également de reconnaître que cet enseignement, en particulier celui qui est dispensé dans les établissements scolaires, offre des possibilités qui restent très limitées. Ainsi que le Mexique l'explique dans son introduction, l'apprentissage, notamment celui qui touche plus particulièrement à la consommation, s'inscrit très largement en dehors du système éducatif et, pour certains jeunes, les études en classe sont loin de figurer parmi leurs principales sources d'influence. L'âge est aussi un paramètre essentiel : en effet, si les premières bases sont jetées pendant les années de scolarité, une grande part de l'apprentissage ayant directement trait à la viabilité écologique concerne des adultes pour qui l'école n'est plus qu'un lointain souvenir.

Reconnaître les limites de l'influence que peut exercer l'enseignement obligatoire ne restreint en rien l'objet de l'Atelier. C'est au contraire tenter de faire comprendre qu'il faut examiner de près les actions qui peuvent être menées le plus efficacement dans le cadre de l'enseignement et celles qui doivent l'être dans d'autres cadres. Le présent chapitre est en grande partie consacré aux établissements scolaires, ce qui correspond à la place qu'ils ont occupée lors des discussions de l'Atelier. Il

importe d'accorder davantage d'attention au rôle de l'enseignement tertiaire et professionnel.

Questions relatives à l'école

Programme scolaire, acquisition active de compétences et apprentissage

Depuis longtemps déjà, les institutions éducatives, en particulier les écoles, subissent des mutations incessantes. Rajouter une matière supplémentaire, telle que la consommation durable, à un programme déjà surchargé risque fort de ne pas donner pas de résultats si cela implique de lui trouver une place dans des emplois du temps où d'autres matières seront souvent considérées comme plus prioritaires. Il ne faut pas non plus négliger le spectre de « l'endoctrinement », systématiquement agité dès lors que des valeurs politiques et sociales sont expressément inscrites dans les programmes scolaires.

Les débats de l'Atelier ont porté sur les questions de programmes scolaires susceptibles d'intégrer ces préoccupations sous différentes formes. On y a réfléchi aux projets de programmes dans lesquels les questions d'environnement s'inscrivent dans des projets d'apprentissage plus vastes, englobant un certain nombre de matières et de disciplines (voir encadré). Parmi les exemples de programmes recensés lors de l'atelier, il

Does snow smell of Consumers ? Finlande

Dans ce module d'enseignement des élèves de CM2 et du sixième ont étudié les pluies acides et leurs effets sur la qualité de l'eau lors de chutes de neige dans leur région. Les élèves se sont servis d'une méthodologie pour prendre toutes les décisions importantes. Ils ont précisé d'abord la nature du problème en testant la pureté de la neige au niveau local et en recherchant les causes possibles des forts taux d'acidité relevés lors des mesures. Les élèves en ont conclu que l'effet conjugué des flux de pollution atmosphérique ignorant les frontières et de la consommation locale de combustibles fossiles était une cause probable de ce phénomène. Ils ont ensuite déterminé les types d'action que les gens de leur âge pouvaient mener afin de réduire les émissions d'air pollué et l'utilisation des énergies fossiles. Après s'être rendus dans un supermarché, ils ont compris que le conditionnement de nombreux produits est excessif, et que leurs parents et eux-mêmes pouvaient modifier leurs modes de consommation afin d'exercer une influence sur les fabricants et sur les commerçants.⁷

Codename : Future – Pays-Bas

S'inspirant d'une initiative analogue menée en Suède, le Conseil national de la jeunesse et du développement s'associe à des écoles et à des enseignants pour inciter des élèves à concevoir un produit ou un procédé contribuant à préserver la viabilité de la société. Dans ce cadre, les élèves se voient proposer un dossier contenant des thèmes de projet possibles (par exemple : un bâtiment s'intégrant dans l'environnement, un plan d'aménagement de la circulation locale, un projet de tourisme à visées écologiques, une recherche comparative entre deux modes de vie – en collaboration avec des élèves d'un pays du Sud, etc.) ainsi qu'un guide de préparation, d'exécution et d'évaluation d'un projet de conception. Les douze meilleures propositions sont sélectionnées par un jury composé de jeunes gens et de concepteurs confirmés et à chacune est attribué un prix d'environ USD 5.000, montant que l'équipe de conception pourra dépenser soit à réaliser le projet, soit à tenter de convaincre les autorités locales de l'adopter. Les travaux de conception s'effectuent pendant les heures de classe avec l'aide d'enseignants. Les évaluations faites montrent que les élèves font preuve d'un grand enthousiasme mais révèlent aussi l'impact limité de cette initiative sur le reste de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire. « Codename : Future » est en train de mettre en place des matériels pédagogiques et un service de conseil à l'intention des écoles de manière à intégrer les notions de conception et de viabilité dans les pratiques ordinaires de l'enseignement. (Pieters, M. (1998) op. cit)

7. Hynninen, P. et Ahlberg, M. (1998) High-Quality Learning in Consumer Education : New Theory and Practice, exposé présenté à l'Atelier de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage pour une consommation durable, Paris, 14-15 septembre.

est intéressant de constater que nombre d'entre eux ne sont pas tirés de domaines normalement associés à l'éducation à l'environnement, tels que la géographie ou les sciences, mais de programmes interdisciplinaires d'étude des médias, de conception, d'économie domestique ou de sciences économiques et commerciales.

Du fait de leur étendue et de leur caractère interdisciplinaire, bon nombre de ces exemples ne peuvent être classés dans la catégorie bien définie de l'apprentissage pour une « consommation durable » en tant que telle. Ils définissent des approches à la fois plus larges et plus diffuses que « l'éducation à l'environnement » proprement dite tout en en faisant partie intégrante. L'absence, dans les programmes scolaires, de délimitations nettes des questions d'éducation portant sur la consommation durable, présente des avantages mais aussi des problèmes potentiels : des avantages car cet enseignement peut être intégré dans de nombreuses disciplines scolaires au lieu d'être inscrit de force dans des créneaux d'emploi du temps réservés à cet effet : des problèmes car, du fait du caractère diffus de cet enseignement, il peut se révéler difficile de mesurer s'il a ou non un impact quelconque sur les questions de viabilité.

**Les préoccupations
d'environnement
restent trop
souvent en marge
du cœur des
activités de l'école**

Lors du débat sur les questions de programmes scolaires, un thème est réapparu à diverses reprises, à savoir que les préoccupations d'environnement et de viabilité restent trop souvent en marge de la vie scolaire au lieu de se situer « au cœur même » des activités de l'école. Le cas des Pays-Bas, cité dans l'encadré ci-avant, montre comment un apprentissage, même s'il a captivé l'imagination des élèves, risque fort de n'avoir que des retombées modestes sur les autres aspects de l'enseignement et de la vie scolaire. Les « écoles vertes » (examinées ci-dessous) constituent quelques exemples des projets les plus aboutis où l'on est parvenu à dépasser le rôle marginal dévolu à ces préoccupations. Dans les pays de l'OCDE, on constate de plus en plus souvent que les écoles caractérisées par une spécialisation qui se retrouve dans tous les programmes et dans l'organisation de l'établissement – par exemple, celles qui se spécialisent en technologie ou en arts appliqués – bénéficient de l'impact de cette spécialisation sur les comportements, qui se répercute sur tout un chacun et contribue à une qualité d'ensemble. L'écologie et le souci de la préservation de l'environnement constituent une spécialisation de ce type, et l'incidence qu'ils sont susceptibles d'avoir sur la qualité de l'école en général a toutes chances de fournir un solide argument supplémentaire en faveur d'un recentrage des « écoles vertes » dans les systèmes éducatifs.

La citoyenneté

Il reste encore à examiner d'autres questions générales touchant aux programmes scolaires, notamment dans quelle mesure on pourrait intégrer les problèmes de consommation durable et de viabilité au sens large dans la démarche, largement répandue dans les pays de

l'OCDE, en faveur de l'éducation à la citoyenneté. Actuellement, dans beaucoup de pays, les problèmes posés par le manque de sens civique prennent un caractère critique, de nombreux éducateurs et décideurs s'inquiétant de constater que les jeunes ne sont pas bien préparés à participer à la vie communautaire et civique. S'agissant de l'encouragement de comportements « citoyens », on observe des dilemmes du même ordre quant à savoir dans quelle mesure cet aspect de l'éducation devrait constituer une discipline bien définie des cursus scolaires ou bien être plus pleinement intégrée dans l'ensemble des programmes. Quelle que soit la manière de résoudre le problème, il semble que les mêmes questions se posent pour la promotion de la viabilité par le biais de l'éducation.

... L'éducation pour le développement durable est tout simplement une bonne éducation et [] une bonne éducation se doit d'amener les enfants à prendre conscience de l'interdépendance de la vie sur la Terre (interdépendance des peuples et interdépendance des systèmes naturels) pour mieux les préparer à l'avenir. UNESCO⁸

L'apprentissage actif, des acquis critiques

L'un des thèmes de discussion importants abordés par l'Atelier a été le recadrage des objectifs de l'éducation à la viabilité par rapport aux résultats escomptés de l'enseignement en général. Au nombre des compétences les plus importantes que l'école permet d'acquérir pour ce qui touche à la viabilité, figurent la réflexion critique, l'auto-analyse, l'analyse des médias, la prise de décisions individuelles et collectives et la résolution des problèmes. Partout présentes dans les définitions officielles des buts de l'éducation données par les pays, ces capacités et compétences transparaissent beaucoup moins dans l'enseignement proprement dit et dans l'apprentissage qui s'effectue. Pourtant, le fait justement de réussir à acquérir ces capacités constitue probablement un progrès nettement plus important dans le sens d'une éducation à la viabilité que les exemples limités d'innovation dans les programmes scolaires, indépendamment de la valeur intrinsèque de ceux-ci.⁹

Cette question a des ramifications qui vont bien au-delà du degré de mise en œuvre des objectifs officiels de l'apprentissage. Certains aspects traditionnels de l'organisation et des méthodes éducatives se caractérisent

⁸ UNESCO and Greece (1997) *Educating for a Sustainable Future : A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*, Paris, p. 26.

⁹ Il s'agit de domaines dans lesquels de nouvelles initiatives sont en cours à l'OCDE afin de mettre au point les indicateurs correspondants. Le programme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de l'Organisation s'efforce de mesurer des « compétences inter-programmes » qui ne se définissent pas en termes de disciplines enseignées. Un autre programme porte sur la mesure des « compétences utiles à la vie courante ».

Tout enseignement ne contribue pas à la consommation durable

beaucoup plus par l'apprentissage à la socialisation dans le respect et la pratique de règles établies que par l'apprentissage à la réflexion critique et indépendante. En conséquence, il ne faudrait pas croire qu'il suffit de dispenser « davantage » d'enseignement pour favoriser l'éducation à la viabilité, si cette démarche se traduit par un apprentissage traditionnel « où l'on apprend plus mais toujours sur les mêmes choses ». En fait, dans ce cas de figure, un effort d'éducation pourrait bien se révéler contre-productif. Les principaux acquis et compétences résultant du passage par l'école constituent l'une des questions majeures à résoudre si l'on veut réorienter l'enseignement de base vers le concept de viabilité.

L'accent que de nombreux pays de l'OCDE mettent actuellement sur la mesure de l'acquis scolaire basée sur les résultats pourrait contribuer à promouvoir la consommation durable en développant les compétences génériques évoquées précédemment. En revanche, certaines pressions que subissent les écoles – notamment, dans certains pays, le recours croissant à la mesure de résultats dans les domaines traditionnels définis par les matières enseignées – risquent en fait d'entraver ces formes actives d'apprentissage, voire de réduire à néant ces avancées. D'ailleurs, l'éducation à la viabilité n'est pas simplement une question de résultats obtenus chez les élèves, mais aussi de nature de l'enseignement et de l'apprentissage ; il s'agit de savoir si les élèves sont ou non armés pour se lancer dans un apprentissage par eux-mêmes grâce aux expériences qu'ils ont pu faire chaque jour à l'école, quel qu'en soit l'objet. L'accent mis sur les méthodes d'apprentissage actif vient alors compléter une démarche volontariste d'acquisition de talents et de compétences : c'est autant une question de processus que de résultats.

Les écoles à visées écologiques – Une stratégie d'intégration

Dans toutes les parties du monde, on recense des exemples d'intégration de la viabilité écologique dans les procédures de fonctionnement des établissements d'éducation. Ces exemples illustrent la manière dont des initiatives individuelles peuvent faire la différence dans la préservation et la consommation des ressources telles que l'énergie, grâce à la mise en place de systèmes de gestion de l'environnement. Plus important encore, ils montrent comment intégrer des stratégies institutionnelles de fonctionnement dans les programmes d'enseignement obligatoire s'adressant aux élèves, et créer des synergies plus efficaces entre éducation et soutien de la collectivité. Un certain nombre de ces actions ont été regroupées dans un réseau international, l'ENSI, rattaché à l'OCDE/CERI (voir encadré).

L'action de l'école en faveur de l'environnement, ENSI et l'Autriche

Dans le cadre du programme d'action de l'école en faveur de l'environnement (ENSI) bénéficiant du concours du CERI de l'OCDE, les écoles de différents pays ont adhéré à un réseau qui soutient des actions visant à intégrer des principes écologiques tant dans les procédures de fonctionnement que dans les structures de programme de ces établissements. En Autriche, vingt-deux établissements du primaire et du secondaire mettent à profit ce soutien pour élaborer (i) une culture d'école fondée sur la prise en compte de l'autre et le respect mutuel, (ii) des mesures écologiquement rationnelles visant à préserver les ressources, réduire le volume des déchets et concevoir des espaces intérieurs et extérieurs de manière esthétique et écologiquement viable, et (iii) des expériences d'apprentissage faisant participer les élèves à des modes écologiques de réflexion et d'action à l'école, dans leur famille et dans la collectivité. En Autriche également un réseau « Énergie » a été mis en place par des écoles du Tyrol afin de réfléchir à des moyens d'améliorer la consommation d'énergie des bâtiments scolaires et des habitations de la région. Ce réseau a mis en évidence d'importantes possibilités d'économies et défini des stratégies pour les concrétiser. Ce travail a conduit à la création d'une association pour les énergies renouvelables et, en l'espace de deux ans, 700 chauffe-eau solaires ont été installés dans la région. Depuis sa création, le réseau s'est étendu à d'autres établissements scolaires et a engendré le développement de groupes d'intérêt local à large participation, en mettant l'accent sur la formation de coordonnateurs locaux.¹⁰

L'initiative axée sur l'action locale (exemple autrichien) est complétée par l'initiative axée sur l'utilisation rationnelle et l'économie des ressources, illustrée par l'exemple américain concernant le district scolaire de Chicago. Le potentiel de réduction de coûts que renferment les écoles « à visées écologiques » en cette période de resserrement drastique des dépenses constitue un signal politique fort à exploiter. Rares sont les ministères et les collectivités, qui, en d'autres circonstances, se monteraient imperméables aux arguments de viabilité, restent aujourd'hui insensibles à la nécessité de réaliser des économies financières.

Chicago Public School System, Etats-Unis

Il s'agit d'une initiative appliquée à l'ensemble des établissements scolaires de Chicago, conduite par les autorités éducatives de la ville en collaboration avec une ONG locale, le Centre for Neighbourhood Technology. Son objectif est de faire des économies d'énergie un thème à part entière du programme scolaire, de réduire la consommation d'énergie des écoles et la pollution dont elles sont responsables, et de permettre à ces établissements d'accroître leurs revenus. Ce programme permet aux écoles de vendre certains de leurs « crédits de pollution » aux industries locales. Il s'appuie sur l'étude « Schoolhouse in the Red » réalisée en 1991 par l'American Association of School Administrators, de laquelle il ressort que les programmes encourageant une consommation d'énergie écologiquement viable pourraient entraîner une diminution de 25 % de la facture d'énergie des écoles (soit environ 14 millions de dollars par an pour Chicago).¹¹

¹⁰ OCDE (1998b) Vers des modes de consommation durables. Le point sur les initiatives des pays Membres, OCDE, Paris, p. 27.

¹¹ President's Council on Sustainable Development (1997) *Public Linkage, Dialogue and Education: Task Force Report*, President's Council on Sustainable Development, Washington DC, p. 39.

Il existe plusieurs façons, pour les pouvoirs publics, d'encourager l'intégration de préoccupations telles que l'utilisation rationnelle de l'énergie dans les plans de développement des écoles. Il s'agit, entre autres, de déterminer des indicateurs de qualité et des exigences en matière d'évaluation des écoles et de compte rendu, d'intégrer la consommation durable dans les plans de développement des écoles, ainsi que de mesures plus discrètes telles que le parrainage de compétitions pour l'environnement entre les établissements scolaires. Les mesures d'incitation sont importantes : l'un des moyens de faire avancer les choses pourrait être de permettre aux écoles de conserver les fonds économisés grâce à l'utilisation rationnelle de l'énergie, à la gestion des déchets et aux programmes de recyclage. L'Atelier a également admis que la formation des maîtres constitue un domaine d'action non négligeable si l'on veut améliorer l'aptitude des enseignants à donner toute leur importance aux questions de consommation durable dans l'enseignement dispensé à l'école et au sein de la collectivité.

**Mettre
l'environnement
au cœur des
activités de l'école**

Intégrer la viabilité dans l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires pour en faire des « écoles vertes » constitue l'une des pistes à explorer les plus prometteuses pour la promotion de la consommation durable par le biais de l'enseignement. Ses implications dépassent largement tout impact concret sur la conservation des ressources. En inscrivant la viabilité au cœur de l'action scolaire, il n'est plus nécessaire de lutter pour lui faire une petite place dans un programme déjà surchargé. Cette démarche peut aussi contribuer à s'assurer le soutien d'élèves, d'enseignants, de parents et de communautés éventuellement sceptiques. Loin de venir se surajouter à la fonction principale de l'enseignement scolaire et de la concurrencer, elle devient un thème intégrateur donnant un sens aux multiples autres aspects de la vie à l'école. La viabilité fait alors partie intégrante de cette « fonction principale ».

Tout ce qui précède peut être qualifié de dimensions « internes » des « écoles vertes ». Quant aux dimensions « externes », elles englobent l'ouverture des écoles aux activités de la collectivité, le soir, les week-ends et en période de congés scolaires, selon des modalités qui constituent une bonne pratique aux plans écologique et social. D'autres aspects du fonctionnement des écoles et de la détermination des emplois du temps ont également des répercussions profondes. Le transport des élèves à l'aller et au retour ainsi que sur leurs lieux d'activités après les cours a une influence très sensible sur la congestion du trafic, la pollution et la rationalité écologique des modes de vie. C'est là un des aspects de la vie éducative dont l'impact sur l'environnement est le plus évident. Pourtant, il est rarement remis en question. Voici un domaine dans lequel les exemples d'études de cas de pratiques innovantes peuvent servir à dégager des modèles différents.

Cas de « pratiques exemplaires »

Exemplaires et novateurs, les cas tels que ceux qui sont présentés ci-dessus, sont importants. Ils proposent des modèles de bonne pratique et aident à formuler d'autres formes d'actions d'enseignement et d'apprentissage contribuant à la viabilité. Ils peuvent servir de base concrète pour la confrontation d'expériences, l'identification de domaines de coopération et l'adaptation de certaines idées dans d'autres contextes.

Une absence d'exemples pratiques qui traitent expressément la consommation durable

Cependant, rares ont été les études de cas de programmes scolaires ou de méthodes éducatives rapportés à l'Atelier qui traitent expressément de concepts, de comportements et de compétences orientés vers une consommation durable. Peut-être faut-il y voir la conséquence de l'apparition récente de cette question dans le débat sur les orientations et de l'élévation récente des études sur la consommation au rang de domaine d'intérêt académique.¹² Ou bien encore les cas les plus pertinents sont-ils des exemples d'innovation dans l'éducation civique, de revitalisation des relations entre l'école et la collectivité, ou de nouvelles formes d'apprentissage actif englobant la promotion de la consommation durable sans toutefois s'y limiter exclusivement.

Un premier recensement des initiatives nationales visant à promouvoir la consommation durable a été effectué dans le cadre du rapport 1998 de l'OCDE (« *Vers des modes de consommation durables. Le point sur les initiatives des pays membres* ») et de l'*Ouvrage de référence* préparé en 1998 pour l'Atelier sur la consommation dans un monde viable de Kabelväg, en Norvège. Certains des exemples les plus marquants portant sur l'éducation au niveau de l'école sont ceux dans lesquels la viabilité a été inscrite dans une politique intégrée applicable à l'ensemble de l'établissement, tels que ceux qui sont présentés dans le chapitre précédent.

Apprendre des pratiques exemplaires

L'Atelier a conclu à la nécessité de procéder à des analyses et des évaluations plus poussées et de mettre en place une action en collaboration afin de faire connaître les études de cas de pratiques exemplaires. Il est tout aussi important de préciser les critères permettant de distinguer ces pratiques du tout-venant, et de chercher à mieux comprendre les enseignements que l'on peut en tirer pour promouvoir la consommation durable. Il convient également de réfléchir à la manière dont la diffusion de ces cas exemplaires pourrait contribuer à une stratégie de changement plus vaste, plutôt qu'ils ne restent des modèles isolés, ignorés de tous. Il ne suffit pas de produire des études de cas.

¹²

Miller, D. (1995) "Consumption as the vanguard of history" in Miller, D. (ed), *Acknowledging Consumption: A Review of New Studies*, Routledge, London, Ch.1

Relations réciproques entre influences de l'éducation sur la consommation durable

Cadres conceptuels pour comprendre des relations complexes

Si l'on veut dépasser le stade des initiatives particulières et des cas de « pratiques exemplaires », il faut mettre en place des cadres plus généraux permettant d'analyser la manière dont l'éducation influe sur la viabilité (consommation comprise), en faisant le lien entre les différents facteurs clés et en cherchant à comprendre le sens et l'étroitesse des relations qui les unissent. A partir de là, il devient possible de mieux appréhender les mesures susceptibles d'être le plus efficaces, ciblées sur des objectifs précis du réseau d'influences. La mise au point et l'affinage de tels cadres constitueront un processus progressif à long terme, confrontant la recherche et l'expérience provenant d'une multiplicité de sources différentes. Même si elle doit s'inscrire dans la durée, cette démarche élargira considérablement la base de connaissances permettant de promouvoir la consommation durable.

A l'occasion de l'Atelier, ont été présentés divers modèles qui concourent à la mise au point d'un cadre analytique de ce type. Le rapport des Pays-Bas contenait les trois modèles suivants : l'un portant sur les *organisations* (combinant des paramètres techniques, politiques et culturels et des facteurs de stratégie, d'organisation et de moyens humains), et l'autre sur la *formulation des politiques* [combinant des niveaux d'action – stratégique, organisationnel et opérationnel – et des phases de mise en œuvre de ces politiques (orientation, définition, conception, réalisation et application)], et le troisième sur le « *cycle de qualité* » dans l'enseignement. Ce cycle considère les facteurs en jeu comme un maillage de relations réciproques entre cinq groupes principaux de variables : i) le CONTEXTE (par ex. les valeurs, les contenus, les processus sociaux), ii) les DONNÉES D'ENTRÉE (par ex. la population d'élèves, la qualité des enseignants, les facteurs démographiques), iii) les PROCESSUS (par ex. niveau des classes, niveau des écoles), iv) les DONNÉES DE SORTIE (par ex. résultats aux examens, apprentissage souhaité), et v) les RÉSULTATS (par ex. vision, mission).

Les discussions de l'Atelier ont permis de dégager, un autre cadre, qui regroupe douze ensembles de variables en trois grandes catégories de conditions favorisant la consommation durable (voir encadré) :

- i) *imposer la consommation durable* (conditions « coercitives » assorties de réglementations concernant la consommation durable [CD] ;
- ii) *renforcer les propensions à consommer de manière écologiquement viable* (conditions « incitatives » débouchant sur la volonté ou le désir d'adopter des modes de CD) ;

*Taxinomie des conditions et des exemples
pour la promotion de la consommation durable : Groupe de travail A* ¹³

Imposer la consommation durable

1. **Éviter les conséquences dommageables** (en agissant pour éviter que le pire puisse se produire); *exemple* : possibilité de réduire les ressources mises à disposition si elles ne sont pas exploitées de manière écologiquement rationnelle.
2. **Exigences émanant de l'extérieur** (réglementation des actions pour une consommation durable); *exemple* : obligation de présenter des programmes scolaires accompagnés d'informations sur les actions évaluées visant à stimuler les mesures en faveur de la CD.

Imposer la consommation durable et encourager les propensions (combinaison des deux)

3. **Mise en concurrence (par des comparaisons entre écoles)**; *exemple* : publication des programmes écologiques de chaque établissement (par exemple sur Internet).
4. **Problèmes recensés** (résultant d'une non prise en compte des facteurs de viabilité); *exemples* : risques sanitaires, stress contre-productif et contraintes de temps, installations scolaires inacceptables.

Encourager les propensions

5. **Intérêt** (avantages ou privilèges résultant d'une participation à des programmes scolaires de CD), *exemples* : gains en termes de respect des autres, de statut, de perspectives d'emploi et « d'identité » ; gains financiers.
6. **Responsabilité éthique** (valeurs sous-tendant la CD); *exemples* : vision d'un monde meilleur, altruisme, souci des générations de demain
7. **Implication personnelle** (en influant sur ses propres conditions de vie et sur l'environnement collectif); *exemples* : plan d'aménagement de la circulation locale ou menu scolaire conçus par les élèves, recherche faite à l'école pour acquérir des connaissances sur la CD au niveau local.
8. **Expériences** (offrant la base expérimentale nécessaire pour la CD) : *exemples* : expérience de la nature, pratique de la viabilité dans le cadre de l'école, vie dans un contexte architectural respectueux de l'environnement.

Encourager les propensions et supprimer les obstacles (combinaison des deux)

9. **Soutien** (d'initiatives axées sur la viabilité dans l'enseignement) : *exemples* : cas modèles de projets scolaires pour la CD, conseils judicieux, détermination d'emplois du temps sans conséquences préjudiciables sur les modèles comportementaux

Supprimer les obstacles

10. **Savoir quoi faire et comment faire** (par rapport à la CD) : *exemples* : connaissance conceptuelle (capacité de charge, empreinte écologique, etc.) et connaissance pratique des incidences de la consommation ; compétences analytiques, critiques, de résolution des problèmes et d'évaluation ; connaissance du contexte et aptitudes à l'action.
11. **Connaissance des choix dont on dispose** ; *exemple* : information sur des expériences de modes de consommation différents et démonstration.
12. **Réseaux de communication** (au sein des écoles, entre elles et avec des partenaires extérieurs s'impliquant dans des actions de CD) ; *exemples* : réseaux locaux, réseaux nationaux.

13. Préparé par le rapporteur du Groupe de travail A, Peter Posch, adaptant un cadre mis au point par Stritmatter, A. : Bedingungen für die Aufnahme von Neuerungen an Schulen. Paper für den "International Workshop for School Transformation" vom 26.-28.2.98 in Berlin. Voir également: PALCH 1998, Ms.

- iii) *supprimer les obstacles à la consommation durable* (conditions « individualistes » (permettant aux gens d'adopter des modes de CD).

Ce type de cadre nécessite une élaboration plus poussée, mais il donne déjà des indications sur la diversité des dimensions et des variables en jeu. Il est possible d'établir des liens encore plus étroits entre celles-ci par le biais, par exemple, des modèles néerlandais indiqués ci-dessus. Ce qu'il importe de souligner avant tout ici, c'est la nécessité d'établir des cadres probants, faisant le lien entre des variables contextuelles, opérationnelles et décisionnelles, élaborées à partir d'un travail analytique fouillé.

Enseignement et formation post-scolaire – le rôle de l'enseignement tertiaire

Un programme de travail toujours peu développé

Au cours de l'Atelier, les exposés et les débats plus larges ont été principalement axés sur les écoles d'une part, et les secteurs d'enseignement non obligatoire et hors institution d'autre part. Ils n'ont fait qu'effleurer la question du secteur formel post-scolaire de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle. Nous sommes donc en présence d'un vaste programme de travail – sur lequel peu d'efforts ont porté à ce jour – concernant tout particulièrement ces domaines de l'apprentissage.

Le « verdissement » des institutions tertiaires

En dépit du peu d'attention accordée à ce thème pendant l'Atelier, nous pouvons dès à présent cerner trois domaines nécessitant un supplément d'éclaircissements, précisément de la part du secteur de l'enseignement tertiaire, dont quelques exemples sont cités dans la documentation de l'Atelier. Tout d'abord, parallèlement aux « écoles vertes » citées précédemment, il reste beaucoup à faire en ce qui concerne le « verdissement » des institutions d'enseignement tertiaire, en intégrant la viabilité à la fois dans les modes de fonctionnement et les programmes d'apprentissage. L'encadré ci-après illustre cet exemple ; davantage d'évaluation et d'analyse sont nécessaires dans ce domaine. De par leur taille et leurs activités, ces institutions offrent des possibilités non négligeables de réaliser des économies de ressources. En même temps, les programmes d'études et les stratégies les concernant n'ont rien de commun avec ceux des écoles primaires et secondaires. Il n'est donc pas impossible que leur mise en œuvre présente des problèmes nettement plus difficiles à résoudre.

Ecological Design, Oberlin College, Etats-Unis

De nombreuses universités du monde entier s'efforcent de « verdir » leurs procédures de fonctionnement. Oberlin College en fait partie. Il fait participer enseignants et étudiants à la conception et à la construction d'un Centre de l'environnement à émissions nulles, d'une superficie de 100 mètres carrés. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un cours de conception écologique qui permet aux étudiants de rencontrer d'éminents spécialistes. L'objectif est de concevoir un bâtiment qui utilise les matériaux recyclés et les énergies renouvelables de manière efficace, qui applique des techniques écologiques de traitement des eaux usées et qui respecte le paysage. Ce projet de dernière année d'études permet aux étudiants d'appliquer les principes sociaux, économiques et environnementaux appris les années précédentes dans une situation concrète. Les étudiants du cours de conception écologique d'Oberlin College (et ceux d'autres établissements) ont également été amenés à étudier et modifier certains systèmes utilisés dans les habitations et dans la chaîne alimentaire des universités dans le but de les rendre écologiquement viables.¹⁴

L'enseignement tertiaire en tant que service de soutien

Il est un deuxième domaine dans lequel l'enseignement tertiaire peut apporter une contribution importante à cet égard : il s'agit de l'offre à d'autres secteurs du système éducatif et à d'autres groupes d'apprentissage, y compris au sein de la collectivité, de prestations de conseil de spécialistes, d'un soutien ainsi que d'un service de perfectionnement professionnel. L'encadré ci-dessous en présente un exemple illustrant comment une université a élaboré des matériels et une stratégie pédagogiques à l'usage des écoles et des enseignants.

Eco-Consumers : A Primary School Teaching Guide, établi par une université australienne

Ce programme de six modules a été élaboré par un centre universitaire spécialisé dans l'éducation à l'environnement, pour le compte d'une direction régionale de la consommation. L'objectif de *Eco-Consumers* est de fournir aux enseignants des modèles de leçon et d'activité permettant à des élèves de 8-12 ans de découvrir la gamme des produits respectueux de l'environnement disponibles, d'appliquer des concepts tels que l'analyse du cycle de vie et les « 5 R » à des articles ménagers et de loisirs courants, de développer leur connaissance des médias, de tenir un journal qui rende compte de l'évolution de leur compréhension des rapports entre consommation et environnement, et de prendre des décisions en connaissance de cause concernant leurs achats présents et futurs. Ce programme utilise toute une série de stratégies novatrices : la visite d'un centre commercial, un jeu de rôle, un jeu effectué en classe, l'analyse des publicités télévisées et un programme d'action-recherche visant à améliorer les résultats de l'école concernée en matière de consommation écologiquement viable. Par ailleurs, il comporte un ensemble d'activités, de documents et de transparents conçus pour un atelier de formation continue réservé aux enseignants en « éco-consommation ». ¹⁵

La recherche

Le troisième domaine dans lequel l'enseignement tertiaire peut manifester une contribution est celui de la recherche. L'Atelier a révélé que, s'il existe d'importants organismes de recherche dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage d'une part, et de l'environnement et de la viabilité d'autre part, bien des clarifications sont

¹⁴ President's Council on Sustainable Development (1997) op. cit., p. 42 ; voir également Orr, D. (1992) *Ecological Literacy*, State University of New York Press, Albany.

¹⁵ Griffith University Centre for Innovation and Research in Environmental Education (à paraître). *Eco-Consumers: A Primary School Teaching Guide*, Queensland Office of Consumer Affairs, Brisbane.

encore nécessaires pour déterminer leurs liens réciproques, ce qui constitue, en soi, un programme de recherche ambitieux.

Même si elles ne font pas le tour de la question, ces considérations permettent déjà de cerner les principaux domaines dans lesquels l'enseignement tertiaire pourrait apporter une contribution précieuse. Il importe d'explorer plus avant la nature exacte de ces contributions potentielles, et de pousser encore plus loin l'examen des questions de formation professionnelle et de viabilité, sur lesquelles l'Atelier ne s'est pas penché de façon détaillée. Ces études engloberont très probablement des aspects touchant à la formation de ceux qui, dans les milieux universitaires et professionnels – secteurs de l'ingénierie, de la conception et de l'architecture, du marketing, etc. – jouent un rôle non négligeable eu égard à la consommation.

4. CONSOMMATION DURABLE, APPRENTISSAGE NON OBLIGATOIRE ET HORS INSTITUTION

Par-delà l'enseignement obligatoire : perspectives

Le rôle de l'enseignement et de l'apprentissage non obligatoires et hors institution a figuré en bonne place dans le programme de l'Atelier. Comparé à celui de l'enseignement obligatoire, ce secteur n'est pas aussi bien connu, notamment du point de vue des possibilités de promotion de la consommation durable qu'il peut offrir. L'enseignement et l'apprentissage ne se limitent jamais à des cadres formels. En règle générale, au moment où les jeunes arrivent en fin d'adolescence ou ont environ vingt ans, l'éducation de base est terminée. D'ailleurs, même pendant cette période, une bonne part de l'apprentissage s'effectue en dehors de l'école. Ayant désormais dépassé le stade de l'enseignement obligatoire, ce sont souvent les adultes qui prennent les principales décisions de consommation au sein des ménages. Or, en dépit de la priorité que les pays de l'OCDE viennent d'accorder à l'apprentissage à tout âge, les contacts des adultes avec le secteur de l'enseignement obligatoire seront, au mieux, intermittents. Leur apprentissage s'inscrira alors dans d'autres cadres et s'effectuera suivant des méthodes différentes.

Parmi toute la panoplie de cadres d'apprentissage, l'apprentissage non obligatoire et hors institution peut se caractériser de la façon suivante :

« L'enseignement est la réponse collective à la capacité humaine d'apprendre.... L'apprentissage non obligatoire se passe en dehors des institutions mais il a un objectif éducatif avoué, comme c'est le cas pour les groupes écologiques, les cercles d'études et les ateliers d'intérêt local, les agences gouvernementales, etc. L'apprentissage non obligatoire est un processus annexe, qui passe inaperçu, mais c'est à ce niveau que la forme d'éducation la plus vigoureuse et la plus pénétrante, quoique souvent subliminale, se trouve favorisée du point de vue du « consumérisme », par le biais des campagnes publicitaires par exemple. » *Darlene Clover, Canada*

L'apprentissage pour la consommation durable au sein de la famille et de la collectivité...

Les gens ont des identités multiples et assument différentes fonctions – en tant que membres d'une famille, consommateurs, citoyens, travailleurs, etc. Tous ces aspects interviennent dans l'apprentissage de chacun et, partant, tous affectent la consommation et sa viabilité. Cet apprentissage se fait en grande partie au sein de la famille et de la collectivité quoique ses modes restent dans une large mesure inconnus et inexploités. Pourtant, on pourrait intervenir bien davantage dans ces cadres, par le biais d'actions variées visant à constituer un capital social collectif selon des méthodes favorables à l'environnement. Les encadrés ci-dessous contiennent des exemples d'initiatives qui s'efforcent de prendre appui sur ces formes d'apprentissage pour parvenir à renforcer la viabilité.

Consuming Interests, Royaume-Uni

Consuming Interests est le premier module de *Greenprints for Action*, un programme d'étude à domicile spécialisé dans les questions d'environnement, qui a été conçu pour les salariés de l'industrie, les fonctionnaires et les membres des syndicats du Royaume-Uni. Élaboré par des universitaires, ce programme est le résultat d'un partenariat entre le National Extension College et la National and Local Government Officers Association dans le domaine de la formation. D'une grande richesse conceptuelle, le module *Consuming Interests* met l'accent sur la compréhension du cycle de production et de consommation, les coûts et les avantages de la consommation et la manière dont les changements opérés par les ménages et les lieux de travail peuvent contribuer à modifier ce cycle. Le module accorde une large place aux projets d'action locale mais il ne permet pas à ses destinataires d'acquérir, sur la base d'une expérience structurée, les compétences requises pour modifier leurs habitudes de consommation.¹⁶

Programme de l'Apprentissage pour une action environnementale (PAAE), Canada

Le PAAE est une initiative du Conseil international d'éducation des adultes. Au Canada, le PAAE prend généralement la forme d'ateliers locaux organisés sur des thèmes ayant trait à « l'Avènement d'une société économiquement viable ». La question de la surconsommation est abordée presque systématiquement, et les animateurs du PAAE s'efforcent de convaincre les participants que la consommation n'est pas seulement un problème personnel mais aussi un phénomène plus général et systémique. De la sorte, ceux-ci sont moins enclins à culpabiliser et à adopter une attitude négative, et se persuadent plus facilement qu'ils peuvent agir collectivement pour résoudre les problèmes. L'une des principales activités proposées est appelée le « Zen du consumérisme ». Les participants, réunis en petits groupes, analysent des catalogues d'articles et se rendent dans les centres commerciaux, en vue d'étudier une sélection de produits sous les angles suivants : besoin auquel il répond, envie qu'il satisfait, quantité/type/utilité de l'emballage, durée de vie et destination finale. Après en avoir débattu, ils répertorient et évaluent une série de stratégies permettant de réduire l'incidence de leurs achats sur l'environnement.¹⁷

... et sur les lieux de travail

Sur les lieux de travail, la formation institutionnalisée est nettement axée sur l'acquisition d'un savoir-faire lié au métier exercé et sur le développement des compétences. Par ailleurs, on recense un nombre croissant de cas de lieux de travail sur lesquels on s'efforce de sensibiliser les salariés à l'environnement, en les considérant également comme des

¹⁶ Huckle, J. (1990) *Consuming Interests*, in *Greenprints for Action*, Module 1, National Extension College et National and Local Government Officers Association, Londres.

¹⁷ Clover, D. (1998) "Building an Educative Path: Environmental Adult Education in Canada". Exposé présenté à l'Atelier de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage pour une consommation durable, Paris, 14-15 septembre.

consommateurs et des citoyens. Ce qu'il faudrait avant tout faire maintenant, ce serait de rapprocher ces deux aspects de manière que la viabilité devienne un aspect essentiel des compétences liées au travail et des modes de fonctionnement. Là encore, cette démarche soulève le problème de savoir comment ramener les questions de viabilité au cœur même des opérations et ne plus les confiner dans un rôle marginal. L'encadré ci-dessous rend compte d'une initiative en ce sens.

Former les futurs chefs d'affaires

« Bien que les entreprises aient fait la preuve qu'elles appuient la production et la consommation durables par le biais d'une multiplicité d'initiatives et de programmes spontanés – comme le montre la « Charte des entreprises pour le développement durable » de la Chambre de commerce internationale, qui a reçu un large soutien – jusqu'à présent, ce sont essentiellement les gouvernements et les ONG qui ont influencé le débat... Les étudiants et la jeunesse en général ont un rôle à jouer car ils constituent un puissant moteur de changement en faveur de modes de vie écologiquement rationnels. En faisant évoluer un seul groupe, qui deviendra extrêmement puissant dans le proche avenir et à plus long terme, on jettera les bases d'un changement fondamental au sein des sociétés. »

Intervention de Hans Christian Lillehagen, Foundation for Business and Sustainable Development, à l'Atelier

De toute évidence, il est parfaitement impossible d'imposer des modes de consommation durables ; bien au contraire, c'est sur la base d'un choix opéré en connaissance de cause que les personnes, les ménages, les entreprises et les administrations opteront pour des biens et des services écologiquement viables.¹⁸ Dans cette optique, voici quelques aspects caractéristiques d'une approche de l'enseignement et de l'apprentissage des adultes orientée vers l'action, susceptible de promouvoir un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement :

Une approche orientée vers l'action

- expliquer les problèmes à la collectivité et l'encourager à soutenir les politiques publiques appropriées et à s'y impliquer activement ;
- favoriser la prise en considération personnelle des problèmes d'éthique et les décisions à l'échelle locale ;
- aider le public à s'approprier les actions qu'il choisit et à s'y tenir ;
- encourager l'adhésion durable aux décisions, actions et mesures, et
- donner aux individus la possibilité de modifier leurs actions lorsque les circonstances l'exigent.

Ces caractéristiques définissent une approche générale de l'enseignement et de l'apprentissage dont les ramifications s'étendent bien

¹⁸

Robins, N. et Roberts, S. (1998) *Making Consumption Sustainable: Accelerating International Action*. Ouvrage de référence préparé pour l'Atelier sur la consommation dans un monde viable de Kabelvåg, en Norvège, 2-4 juin 1998, pp. 4-5.

au-delà de la seule promotion de la consommation durable. Dans une perspective plus précisément axée sur les connaissances et les compétences pouvant avoir un impact direct sur la viabilité que ces procédures s'efforcent de développer, le document de travail préparé pour l'Atelier cite les capacités à :

- identifier les points forts écologiques de son foyer et de son environnement de travail, ainsi que les domaines dans lesquels des changements sont possibles et souhaitables ;
- envisager de nouveaux modes de vie et de travail et évaluer les conséquences de ces options ;
- apprendre à opérer des choix entre plusieurs options et à les justifier, déterminer des moyens d'atteindre les objectifs fixés, et mener des actions individuelles et collectives pour concrétiser ces objectifs.

Cela constitue une liste non exhaustive des capacités particulières, que les programmes d'apprentissage pourront chercher à promouvoir sous différentes formes, des aptitudes générales à la réflexion critique, ainsi que des valeurs et des principes de la viabilité.

Programmes d'information et de sensibilisation

Les campagnes de sensibilisation ont un rôle à jouer...

Les programmes d'information et de sensibilisation figurent au nombre des stratégies les plus courantes, orientées vers les consommateurs, que les gouvernements ont mises en œuvre afin d'encourager des modes de vie respectueux de l'environnement. A cet égard, les stratégies réunissant le plus de suffrages sont, entre autres, les projets d'étiquetage écologique, les centres d'échange d'informations, les alertes sur les actions, et les campagnes médiatiques (radio, télévision et presse) présentant la « réalité » sur des problèmes particuliers (tels que les taux élevés de consommation d'eau). Elles exhortent le public à réagir en adoptant tel ou tel comportement (par exemple : fermer les robinets et réparer les fuites des appareils électroménagers). Ces stratégies peuvent également prendre la forme de manifestations spéciales telles que celle exposée dans l'encadré ci-dessous.

Les campagnes d'information et de sensibilisation ont donné un certain nombre de résultats¹⁹, en particulier lorsqu'elles ne se contentaient pas de parler des « problèmes » mais offraient également une analyse de leurs causes et préconisaient une série d'autres possibilités d'actions que le public pouvait mener afin de s'y attaquer. C'est dans les pays où les gens sont déjà très sensibilisés à l'environnement et dont les gouvernements ont déjà inscrit dans la loi un train de mesures complémentaires (instruments économiques et réglementation des produits, aménagement du territoire et développement des infrastructures) afin d'encourager la consommation durable que ces stratégies sont en général le plus fructueuses.

¹⁹

OCDE (1998b) op. cit. pp. 24-29; Robins and Roberts (1998) op. cit. pp. 16-18.

Journée mondiale des consommateurs, 1997

Les associations nationales et internationales de consommateurs ont été parmi les premières à demander que les questions d'environnement soient prises en compte dans la législation sur la consommation, les tests et l'information sur les produits et les recommandations pour la protection des consommateurs. Le 15 mars de chaque année, Consumers International organise la « Journée des consommateurs ». Par exemple, en 1997, le thème mondial de cette manifestation était « L'Action des consommateurs pour la population et pour l'environnement ». En tant qu'organe de coordination international, Consumers International suggère aux associations nationales de consommateurs de nombreuses idées pour mener des initiatives à l'échelle locale (réunions publiques, opérations médiatiques, communiqués de presse, stratégies pour faire pression sur les pouvoirs publics et l'industrie, etc.). L'organisation a également élaboré un questionnaire qui permet aux associations de consommateurs de déterminer si leurs gouvernements suivent les recommandations du Chapitre 4 d'Action 21, né de la Conférence de Rio. Consumers International a publié ces informations sous forme de brochures, sur disquette et sur son site Internet.²⁰

...mais aussi des limites

Pourtant, elles se heurtent parfois à de sérieuses limites. L'hypothèse selon laquelle un effort de sensibilisation se traduirait automatiquement par un changement des comportements n'est pas seulement discutable mais aussi un peu simpliste. Ce type d'action risque fort de n'induire chez les consommateurs qu'un sentiment d'ambivalence – situation que l'on rencontre lorsque les gens savent ce qui est bon pour l'environnement et sont convaincus de devoir faire quelque chose à cet égard, mais ne parviennent généralement pas à modifier leur mode de vie en conséquence. Par exemple, une étude lancée par l'organisation « Future in Our Hands » en Norvège a permis de constater que ses campagnes d'information avaient réussi à renforcer la sensibilisation de ses membres aux questions de viabilité mais n'étaient pas parvenues à leur faire modifier leur modes de vie de façon sensible. Il ne semble guère établi que des programmes visant à modifier les comportements, même s'ils ont réussi sur certains points, aient pu aider les gens à perpétuer ce type de comportement à partir du moment où l'effet « mobilisateur » de cette information se dissipait ou lorsqu'en tant que consommateurs, ils avaient à prendre des décisions dans un domaine différent. Il est par conséquent impératif de stimuler la motivation individuelle permettant d'adopter un mode de vie écologiquement viable.

Toutes ces considérations expliquent pourquoi les programmes d'information et de sensibilisation n'ont, en général, pas donné les résultats escomptés. C'est ainsi que certains critiques ont été amenés à considérer les programmes d'enseignement et d'apprentissage comme une stratégie à faible impact lorsqu'il s'agit d'obtenir des modifications durables du comportement, surtout si l'on s'en tient à elles seules.²¹ Cependant, vouloir considérer l'enseignement uniquement comme une source d'information revient, comme le présent rapport le démontre, à passer à côté du potentiel qu'il offre pour contribuer à la consommation durable.

²⁰ Consumers International <<http://www.consumersinternational.org/rightsday97/index.html>> consulté le 1^{er} mai 1998; Hurtado, M. (1996) Tipping the balance: How consumer groups are greening in the light of over-consumption, *Our Planet*, 7 (6), pp. 26-27

²¹ Robins and Roberts (1998) op. cit. p. 19; IUCN (1996, op. cit.

Même dans le cadre restreint des campagnes d'information, bien des voies restent à explorer pour en augmenter l'efficacité, comme l'a laissé entendre l'un des groupes de travail de l'Atelier, qui s'est principalement intéressé aux initiatives en matière d'apprentissage dans la collectivité et chez les adultes. Sachant que le secteur des entreprises consacre des moyens considérables à la commercialisation des produits, on peut s'interroger à l'avenir sur la manière dont il serait possible de rediriger ne serait-ce qu'une partie de l'ensemble des ressources qui y sont affectées vers l'amélioration des programmes d'information et de sensibilisation pour une consommation durable.

**Langage,
public,
mesures
d'incitation**

Langage à utiliser et points de départ : la consommation durable est un concept complexe qui fait intervenir des notions d'économie, de science de l'environnement et de psychologie des consommateurs. Il conviendrait de s'attacher tout particulièrement à la simplification du langage employé dans les programmes d'information et de sensibilisation afin d'expliquer certaines idées au grand public. Lors de l'Atelier, il a été suggéré, entre autres, de commencer tout simplement par trouver des moyens concrets de faire participer les gens (par exemple, en effectuant un audit de la consommation d'énergie dans leur foyer), et ensuite, mais seulement après, de s'attaquer à l'examen des concepts et de demander aux gens de réfléchir sur leur mode de vie et leurs valeurs.

Public cible : Il conviendrait de mettre en exergue les différents besoins en information de tel ou tel secteur de la collectivité. A titre d'exemple, il est probable que les employés sur leur lieu de travail et les familles préparant des vacances ne seront pas sensibles aux mêmes messages. L'action concerne des groupes différents (par exemple, les communautés de migrants, les « précurseurs » dans la prise en compte des messages écologistes, etc.) et des stades et époques de la vie différents (par exemple, les retraités, les personnes qui prennent des leçons de conduite, les familles avec enfants en bas âge, etc.). S'agissant du monde du travail, l'Atelier a suggéré de « cibler » trois domaines clés : les habitudes de consommation sur le lieu de travail, lors des déplacements pour s'y rendre, ainsi que la consommation des travailleurs dans leur ménage et pour leurs loisirs.

Mesures d'incitation : il est important d'inciter les gens à chercher à en savoir plus sur la consommation durable et à se sentir davantage concernés. Ces mesures pourraient comprendre : une explication des économies possibles en cas d'utilisation rationnelle de l'énergie, l'octroi de primes aux travailleurs pour avoir mis en œuvre avec succès des plans d'économie d'énergie ou d'eau, et l'identification de processus de consommation durable permettant d'augmenter le nombre d'emplois au lieu de le réduire.

Prendre acte des résultats, souvent décevants, des campagnes d'information ne veut pas dire que l'on ne reconnaisse pas le rôle essentiel que l'information, en soi, joue au sein de la société, ni que l'on nie son importance pour parvenir à la viabilité. L'accès aux « bonnes » informations s'inscrit au cœur du processus démocratique et des choix critiques à opérer. Toutes les informations concernant l'environnement, les modes de consommation et les incidences des changements économiques, technologiques et sociaux sont également essentielles pour le processus éducatif, aussi bien dans les écoles et les universités qu'au sein de la société et de chaque foyer. En ce sens, l'information constitue en soi une ressource à exploiter activement, de façon croissante et sous différentes formes, par les apprenants et les enseignants, au lieu de la cantonner systématiquement dans le rôle de moyen direct d'orchestrer le changement. Comme le montrent les exemples cités dans le chapitre précédent eu égard à l'enseignement scolaire, les méthodes indirectes se révéleront souvent plus efficaces que les approches directes.

5. CONCLUSIONS ET QUESTIONS ÉMERGENTES

Domaines dans lesquels l'Atelier est parvenu à un consensus

- Un rôle clé pour les gouvernements dans la promotion de la consommation durable** Il convient d'admettre que la *promotion de la consommation durable* constitue un domaine *hautement prioritaire* nécessitant l'élaboration de mesures à la fois pour compléter une production écologiquement viable et formuler une stratégie de base visant à faire participer les gens au passage graduel vers la viabilité, dans leur manière de vivre au quotidien en tant que consommateurs et citoyens. A cet égard, les gouvernements, de même que l'OCDE et d'autres organisations internationales, ont également un rôle crucial à jouer en influant sur la nature et les modes de consommation.
- Développement d'une approche gouvernementale globale** L'éducation à la consommation durable exige une *approche gouvernementale globale* impliquant une coopération entre les ministères, les services administratifs et les agences, par exemple dans les domaines :
- de l'enseignement et de la jeunesse, de la condition féminine, des personnes âgées, du commerce et de l'industrie – pour s'assurer que les programmes touchent tous les secteurs de la société ;
 - de la consommation et de la protection sociale – pour garantir l'accès aux associations de consommateurs et aux organismes de protection de leurs droits ;
 - de l'environnement, de l'énergie, des transports, de l'agriculture, de l'exploitation minière et forestière, de l'eau, etc. – pour s'assurer que les compétences écologiques des spécialistes de ces domaines viennent enrichir les politiques menées dans d'autres, et que leurs propres politiques intègrent des programmes d'enseignement et d'apprentissage destinés à la collectivité, considérés comme des stratégies essentielles pour la promotion du développement durable.
- Des efforts plus poussés sont nécessaires dans les écoles, la formation professionnelle et l'enseignement tertiaire** *L'enseignement scolaire obligatoire* mérite une attention particulière. Cette constatation implique de prendre, au niveau du système, des dispositions en matière de programmes et d'actions axées sur la citoyenneté, l'apprentissage actif, l'environnement et la sensibilisation des consommateurs. Elle implique également que les écoles, les enseignants et les collectivités adoptent des méthodes permettant l'élaboration transdisciplinaire de concepts, de principes et de compétences en rapport avec la consommation durable. Elle suggère en outre qu'il est nécessaire de se pencher sur le contenu des programmes scolaires ainsi que sur les procédures de gestion des ressources des établissements, par exemple pour la préservation de l'énergie et de l'eau, le

recyclage et la gestion des déchets. Par ailleurs, il est important d'encourager la même vigilance et des initiatives du même genre dans la formation professionnelle et l'enseignement tertiaire.

- Le rôle de l'analyse** Il convient de *pousser plus loin l'analyse* des aspirations des gens en matière de consommation et de mesurer à quel point l'âge, le sexe, la classe sociale et la culture les influencent. En outre, il faut s'interroger sur les motivations qui poussent les gens à consommer, les obstacles qui, à leur sens, les empêchent d'opérer des choix de consommation viable (ou de les perpétuer), et sur l'efficacité des différentes stratégies visant à agir sur ces choix. Cette analyse peut guider l'élaboration de programmes d'enseignement et d'apprentissage axés sur les bons objectifs. Il faut enfin procéder à une analyse permettant d'approfondir la compréhension non seulement des aspirations des individus, mais aussi des facteurs économiques, sociaux et culturels plus larges qui les façonnent.
- Faire connaître des pratiques innovantes** Il importe de faire des recherches sur des *études de cas* telles que celles qui sont présentées dans le présent rapport, et de leur donner une large publicité pour mieux faire connaître les *pratiques innovantes*. Il serait utile de procéder à une analyse critique de chaque cas et à une méta-analyse de l'ensemble afin d'identifier plus précisément et de clarifier les principes déterminant l'efficacité des stratégies d'éducation utilisées pour changer les modes de consommation.
- Un rôle clé pour le personnel en postes de responsabilité** Un *perfectionnement* et une *formation* s'imposent pour tous ceux qui sont chargés de planifier, mettre en œuvre et évaluer les programmes, y compris (i) les enseignants du secteur éducatif proprement dit, (ii) les formateurs et professeurs des secteurs industriels, universitaires, et de la formation professionnelle, (iii) les agents chargés des relations publiques, de l'information et de la formation dans les entreprises à tous les niveaux d'administration, et (iv) les animateurs chargés de l'enseignement pour adultes et la collectivité. Cette formation et ce perfectionnement peuvent prendre une multitude de formes correspondant à la diversité des programmes définis par l'objectif de promouvoir la consommation durable.
- Partenariats avec les entreprises et l'industrie** Il convient d'encourager les *partenariats*, notamment avec les entreprises et l'industrie, afin de faire naître des synergies dans l'ensemble des secteurs socio-économiques et d'intégrer politiques de consommation durable et politiques d'encouragement à la production écologiquement rationnelle. Ces partenariats peuvent prendre en charge des programmes de formation dans les établissements d'éducation et au sein de la collectivité, ainsi que des stratégies éducatives visant à induire des changements en faveur de l'adoption de méthodes plus rationnelles dans ces milieux.
- L'importance de l'évaluation** *L'évaluation* est un sujet dont les organismes s'occupant d'environnement, d'enseignement ou de consommation doivent se préoccuper, du fait de leur obligation de rendre des comptes, parce qu'elle constitue un moyen d'assurer des améliorations progressives mais constantes de la qualité des programmes, et qu'elle permet d'identifier, de faire connaître et d'intégrer les pratiques exemplaires dans les politiques et les programmes. Il est indispensable d'accorder davantage d'attention à l'évaluation comme moyen d'élaborer des

mesures d'enseignement et d'apprentissage axées sur la consommation durable. L'évaluation est également nécessaire au niveau des programmes, des entreprises, des collectivités et des établissements scolaires pris individuellement. A l'échelle nationale, des indicateurs du changement social et environnemental, et de l'apprentissage correspondant, se révéleront sans doute extrêmement précieux.

Questions et problèmes émergents

i) Questions d'ordre général

Il faut clarifier et analyser les concepts

Sachant qu'il est urgent d'agir pour atteindre les objectifs de viabilité, il peut être tentant de privilégier l'action concrète en négligeant l'analyse des facteurs sous-jacents. Si c'est le cas, on formule des recommandations en faveur du changement en partant du principe que les termes d'« enseignement », d'« apprentissage » et de « consommation durable » sont déjà compris et que la seule tâche importante restant à mener est la mise en œuvre.

Pourtant, il est bien souvent nécessaire de clarifier les concepts et les relations en jeu. Cette remarque s'applique tout particulièrement aux différentes influences qui s'exercent sur la consommation, aux formes d'apprentissage qui s'y rapportent le plus, et à l'analyse des changements dans l'éducation promettant d'être le plus efficaces pour promouvoir ces formes d'apprentissage. L'évaluation (voir ci-dessus) dépend de la précision des critères définis pour mesurer l'action, déterminer les programmes à évaluer et dans quelles conditions, et savoir comment optimiser l'utilisation des résultats obtenus. Tous ces aspects méritent plus ample réflexion.

Mise au point d'indicateurs

Le rôle des indicateurs continue de faire l'objet de controverse. Certains hésitent à vouloir mesurer en termes quantitatifs des processus humains par définition complexes, craignant que l'application de ces indicateurs ne compromette les méthodes éducatives qu'ils entendent justement promouvoir. Mais, sans un certain nombre d'étalons bien établis, comment pouvons-nous savoir si des progrès ont été réalisés ? Quel autre moyen y a-t-il de renforcer l'obligation de rendre des comptes afin de pouvoir corriger des pratiques non viables ?

Il est par conséquent nécessaire de clarifier plus précisément l'utilisation à faire des indicateurs ainsi que la mise au point des indicateurs d'enseignement et d'apprentissage qui se rapportent précisément à la viabilité. Quels devraient être ces indicateurs ? Quels sont le niveau (local, régional, national, international) et le cadre (écoles, enseignement tertiaire, formation, enseignement aux adultes) les plus appropriés pour les mettre au point ?

Mise en œuvre et passage au stade opérationnel : réaliser des changements dans

Vouloir réaliser le changement souhaité au sens large par le truchement de « systèmes » d'apprentissage extrêmement morcelés et de plus en plus décentralisés pose toute une série de questions du point de vue mise en œuvre. Le changement est tributaire d'initiatives locales innombrables et multiformes, ce qui soulève la question de savoir comment dépasser les

un monde morcelé

exemples isolés de pratiques innovantes locales pour faire advenir un changement plus généralisé – comment « transposer à plus grande échelle » des méthodes développées au plan local ? En même temps, dans le contexte mondial des progrès technologiques et des évolutions transcendant les frontières, les autorités nationales voient un nombre croissant de décisions leur échapper. En dehors des gouvernements, bien d'autres partenaires sont concernés.

Tout le monde s'accorde à reconnaître la nécessité d'un « partenariat » mais, souvent, on n'a qu'une vague idée de l'identité des partenaires possibles et des implications de ce concept. Parce qu'ils sont différents, des secteurs tels que les entreprises, les établissements d'enseignement, les groupes d'action locale et les organes gouvernementaux opèrent selon des méthodes très différentes. Si cette différence peut être une force, elle peut aussi aller à l'encontre du progrès. Différentes expériences de partenariat, qui ont réussi ou échoué, mériteraient un examen plus approfondi et la clarification d'aspects tels que, par exemple, les perceptions et les objectifs de chaque protagoniste, les processus de reddition des comptes applicables aux accords de partenariat, et l'utilisation des ressources contribuant aux efforts de coopération durables.

ii) Questions d'apprentissage spécifiques aux différents secteurs

Questions relatives à l'école

Le présent rapport a permis de cerner une série de questions nécessitant un examen plus poussé dont les suivantes : clarification des compétences et des aptitudes que les écoles de différents pays encouragent actuellement et leur impact sur la consommation durable, recherche des liens entre éducation à la viabilité et éducation à la citoyenneté, et nouveau recensement des cas de pratiques exemplaires, y compris les « écoles vertes ». Il sera également utile de préciser les choix de programmes scolaires comme, par exemple, l'élaboration de programmes et d'initiatives distincts sur la viabilité par opposition à un effort davantage axé sur des comportements et des compétences plus générales des étudiants, recoupant les différentes disciplines au programme. Il sera particulièrement important de se pencher sur le rôle et le comportement des enseignants, des directeurs d'établissement et des administrateurs de l'enseignement.

Enseignement tertiaire post-scolaire

Le chapitre 3 fait état des trois principales pistes à explorer pour promouvoir la consommation durable par le biais de l'enseignement tertiaire : le rôle de ce secteur en tant que fournisseur de services et que source de compétences pour les autres secteurs du système éducatif, le « verdissement » des établissements d'enseignement tertiaire et la recherche. Quel est le meilleur moyen d'approfondir ces trois aspects ? Quelles autres priorités devraient être fixées ? Ces questions n'ont pas été examinées dans le détail à l'Atelier mais elles méritent qu'on leur accorde toute notre attention.

Formation professionnelle et autres formes d'apprentissage en entreprise

Comme le débat l'a souligné pendant l'Atelier, les entreprises sont des acteurs clés pour ce qui touche à la viabilité. Cependant, en particulier dans un contexte de concurrence économique intense, il convient de s'interroger de façon rigoureuse sur ce que cela signifie concrètement pour les programmes d'enseignement et d'apprentissage. Comment la consommation durable peut-elle devenir un objectif à part entière de la formation professionnelle en entreprise, en particulier dans les PME/PMI ? Quelles sont les actions qu'il vaudrait mieux entreprendre par le biais d'autres programmes d'enseignement et d'éducation des adultes au sein de la collectivité ? Dans quelle mesure peut-on poser aux entreprises des questions fondamentales sur la rationalité écologique de leurs activités commerciales ? Quels problèmes le fait de poser ce type de question soulève-t-il du point de vue de l'apprentissage ?

Apprentissage des adultes au sein de la collectivité

L'Atelier a examiné les limites que présentent les programmes d'information et de sensibilisation mais aussi les moyens de rendre ces programmes plus efficaces. Cela dit, la question se pose de savoir dans quelle mesure ils ne deviennent pas à leur tour une stratégie commerciale axée essentiellement sur la transmission d'informations plutôt que sur un apprentissage plus soucieux des méthodes et sur la participation active de ceux auxquels ils s'adressent. Il conviendra de faire de nouvelles recherches sur d'autres formes d'apprentissage non obligatoire et hors institution.

Les initiatives collectives menées au plan local ont potentiellement un très grand rôle à jouer à l'égard de la consommation durable, mais l'on n'a pas encore mesuré pleinement l'étendue de ce potentiel. Des questions d'organisation et de financement ne manquent pas de se poser : la plupart des initiatives basées sur la collectivité reposent sur des financements insuffisants et instables, ce qui pose la question de savoir quelles sont les initiatives novatrices qui devraient être soutenues pour atteindre les objectifs de viabilité et comment s'y prendre. Comment peut-on encourager des initiatives locales en leur donnant un écho suffisamment grand pour qu'elles aient un impact, sans compromettre leur caractère local ni le fait qu'elles s'appuient sur la collectivité ?

Conclusion

Pour conclure, on s'accorde de façon générale à penser que l'enseignement, l'apprentissage et la consommation durable définissent un programme suscitant de multiples questions, qui devront être traitées aux plans national et international. L'OCDE devrait poursuivre le dialogue et l'analyse amorcés à l'Atelier, en mettant notamment en présence différents secteurs et partenaires. A cet égard, il serait possible d'élargir la coopération de la Direction de l'environnement et du CERI afin d'englober, par exemple, la poursuite de l'analyse, du développement, de l'évaluation et de la diffusion des idées dans les différents domaines prioritaires examinés dans le présent chapitre. Pour sa part, la Direction de l'environnement de l'OCDE approfondira un certain nombre des thèmes abordés par l'Atelier, dans une série d'études de cas sur les moyens d'action visant à promouvoir la consommation durable.

COM/ENV/CERI(99)64

**ANNEXE
LISTE DE PARTICIPANTS**

AUSTRALIA

John FIEN (<i>Workshop Rapporteur</i>) Director Centre for Innovation and Research in Environmental Education Nathan Campus, Griffith University Queensland 4111	Tel: 61 7 3875 7105 Fax: 61 7 3875 7459 Email: J.Fien@plato.ens.gu.edu.au
--	---

AUSTRIA

Gerhard OMERSU Federal Ministry for the Environment, Youth and Family Affairs Päs. Abt. 5 Vienna	Tel: 43 1 515 22 1611 Fax: 43 1 515 22 7626 Email: gerhard.omersu@bmu.gv.at
---	---

Günther PFAFFENWIMMER Head of Subsection for Environmental Education Ministry of Education and Cultural Affairs Minoritenplatz 5 A-1014 Vienna	Tel: 43 1 531 20 2532 Fax: 43 1 531 20 2599 Email: guenther.pfaffenwimmer @bmuk.gv.at
--	--

Peter POSCH (<i>Working Group Rapporteur</i>) Universität Klagenfurt Institute of Education Universitätsstrasse 65 A-9020 Klagenfurt	Tel: 43 463 282541 or 43 463 2700 557/563 Fax: 43 463 2700 562 Email: peter.posch@uni-klu.ac.at
---	--

BELGIUM

Eric CRAENHALS Nature and Environmental Education Co-ordinator AMINAL Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Afdeling Algemeen Milieu-en Natuurbeleid NME & I-cel Graaf de Ferrarisgebouw - lokaal 03P26 Emile Jacqmainlaan 156 bus 8 1000 Brussels	Tel: 32 2 553 80 29 Fax: 32 2 553 80 55 Email: eric.craenhals @lin.vlaanderen.be
---	---

Eric VAN POELVOORDE Responsable du Département Information/Sensibilisation Institut Bruxellois pour la Gestion de l'Environnement (administration générale) Gulledelle 100 B-1200 Bruxelles	Tel: 32 2 775 75 75 Fax: 32 2 775 76 21 Email: info@ibgebim.be
---	--

CANADA

Darlene CLOVER

International Coordinator
Transformative Learning Centre
Ontario Institute of Studies in Education
University of Toronto
252 Bloor Street West - Room 7-184
Toronto, Ontario M 5S1V6

Tel: 1 416 923 6641
(ext. 2367)
Fax: 1 416 926 4749
Email: dclover@oise.utoronto.ca

Robert LAURIE

Agent pédagogique en sciences de la nature
Ministère de l'Éducation
C.P. 6000
3^e étage, King's Place
Fredericton, Nouveau-Brunswick
Canada E3B 5H1

Tel: 506 453 2326
Fax: 506 453 3325
Email: robertl@gov.nb.ca

CZECH REPUBLIC

Marta CERNA

Head of Division
Ministry of the Environment of the Czech Republic
Vrsovicka 65
100 10 Prague 10

Tel: 420 2 6712 2445
Fax: 420 2 6731 0308
Email: cerna@env.cz

Jiri SVOBODA

Permanent Delegation of Czech Republic
to the OECD
40, rue de Boulainvilliers
75016 Paris

FINLAND

Pekka HYNNINEN

Director
Rantasalmi Institute of
Environmental Education (RIEE)
POB 41
58901 Rantasalmi

Tel: 358 15 5768610
Fax: 358 15 5768615
Email: pekka.ym@kolumbus.fi

Virpi RIPATTI

Senior Advisor
National Board of Education
Hakaniemenk 2
00530 Helsinki

Tel: 358 9 7747 7811
Fax: 358 9 7747 7069
Email: virpi.ripatti@oph.fi

Reijo LAUKKANEN

Counsellor
Permanent Delegation of Finland
to the OECD
6, rue de Franqueville
75116 Paris

Tel: 33 1 45 24 99 96
Fax: 33 1 45 20 63 04

Juha PYYKKO

Permanent Delegation of Finland
to the OECD
6, rue de Franqueville
75116 Paris

Email: juha.pyykko@formin.fi

Elina RAUTALAHTI-MIETTINEN
 Counsellor
 Ministry of Environment
 PL 399
 00121 Helsinki

Tel: 358 9 19 91 94 46
 Fax: 358 9 19 91 94 53
 Email: elina.rautalahti@vyh.fi

FRANCE

Geneviève VERBRUGGE
 Chargé de mission
 Service des Affaires Internationales (DGAD)
 Ministère de l'Environnement
 20 avenue de Ségur
 75302 Paris 07 SP

Tel: 33 1 42 19 17 75
 Fax: 33 1 42 19 17 72
 Email:
 geneviève.verbrugge
 @environnement.gouv.fr

Jacqueline DENIS LEMPEREUR
 Rapporteur Général Adjoint
 de la Commission Française du Développement Durable
 Ministère de l'Aménagement du Territoire
 et de l'Environnement
 20 avenue de Ségur
 75302 Paris 07 SP

Tel: 33 1 42 19 18 09
 33 1 42 19 17 91
 Fax: 33 1 42 19 18 36
 33 1 42 19 17 90
 Email: cfdd@environnement.gouv.fr

GERMANY

Dietrich OMEIS
 Directeur du Département des Questions
 Socio-scientifiques de la Protection de l'Environnement
 Agence Fédérale de l'Environnement
 Bismarckplatz 1
 Postfach 33 00 22
 D-14191 Berlin

Tel: 49 30 8903 2033
 Fax: 49 30 8903 2906
 Email: dietrich.omeis@uba.de

Norbert REICHEL
 Head of Section
 Ministry of Education, Northrhine-Westphalia
 D-40190 Dusseldorf

Tel: 49 211 896 3398
 Fax: 49 211 896 3220
 Email: lizard.princess@t-online.de

Ute MINKE-KOENIG
 Counsellor
 Permanent Delegation of Germany
 to the OECD
 5, rue Léonard de Vinci
 75116 Paris

Tel: 01 44 17 16 06
 Fax: 01 45 01 29 77

Martin ROTHFUCHS
 Attaché (Embassy)
 Permanent Delegation of Germany
 to the OECD
 5, rue Léonard de Vinci
 75116 Paris

Tel: 01 44 17 16 12
 Fax: 01 45 01 29 77

HUNGARY

Ádám FERENCNÉ

Körlánc Environmental Education Association
H-6000 Kecskemét
Kaszap utca 6-14

Tel.: 36 76 321 444
Fax: 36 76 483 282
Email: ketif@castor.huninet.hu

Jozsef HARI

Head of Department of Science
Körlánc Environmental Education Association
H-6000 Kecskemét
Kaszap utca 6-14

Tel: 36 76 321 444
Fax: 36 76 483 282
Email: ketif@castor.huninet.hu

Anna FABIAN

First Secretary
Permanent Delegation of Hungary
to the OECD
140, avenue Victor Hugo

Tel: 01 53 65 65 00
Fax: 01 47 55 80 60

ITALY

Daniela VENERANDI

Premier Conseiller
Délégation Permanente de l'Italie
auprès l'OCDE
50, rue de Varenne
75016 Paris

Tel: 33 1 44 39 21 50
Fax: 33 1 42 84 08 59

Vittorio PINNAVAIA

Attaché
Délégation Permanente de l'Italie
auprès l'OCDE
50, rue de Varenne
75016 Paris

Tel: 33 1 44 39 21 59
Fax: 33 1 42 84 08 59

JAPAN

Eiichiro "Atom" HARAKO

Field Studies Institute for
Environmental Education
Tokyo Gakugei University
4-1-1 Nukuikita-machi,
Koganei
Tokyo 184-8501

Tel: 81 42 329 7668
Fax: 81 423297668/7669
Email: atom@fsifee.u-gakugei.ac.jp

MEXICO

Elisa BONILLA-RIUS

General Director
Materials and Educational Methods Unity
SEP (Ministry of Public Education)
Obrero Mundial 358, piso 1
Col. Narvarte
03020 Mexico D.F.

Tel: 525 639 3180
Fax: 525 328 1000 x8988
Email: dgmme1@sep.gob.mx

Édgar GONZÁLEZ GAUDIANO

General Director
Education and Training Centre &
Sustainable Development
SEMARNAP
Pico Verapaz 435, PB
Col. Fraccionamiento Jardines en la Montana
14210 Mexico, D.F.

Tel: 52 5 630 60 20
Fax: 52 5 630 60 16
Email: gaudiano@servidor.unam.mx

Oscar VILLARREAL

Education Affairs
Permanent Delegation of Mexico
to OECD
4, rue Galliéra
75116 Paris

Tel: 01 53 67 86 09
Fax: 01 47 20 07 91
Email: oscarvil@worldnet.fr

German GONZALEZ DAVILLA

Environmental Affairs and Fisheries
Permanent Delegation of Mexico
to OECD
Email: germang@world-net.sct.fr
4, rue Galliéra
75116 Paris

Tel: 01 53 67 86 18
06 80 40 47 10
Fax: 01 47 20 07 91

NETHERLANDS**Maarten PIETERS**

National Institute for Curriculum Development
P.O. Box 2041
NL 7500 CA Enschede

Tel: 31 53 4840 631
Fax: 31 53 430 7692
Email: M.Pieters@slo.nl

Jan KOSTER

National Institute of Curriculum Design
P.O. Box 2041
NL-7500 CA Enschede

Tel: 31 53 48 40 636
Fax: 31 53 436 07 692
Email: j.koster@slo.nl

NORWAY**Sylvi OFSTAD SAMSTAG**

Deputy Director General Information/Education
Ministry of Environment
P.O. Box 8013 - Dep.
N-0030 Oslo

Tel: 47 22 24 57 14
Fax: 47 22 24 27 72
Email: sylv.ofstad@md.dep.no

Astrid SANDAS (*Working Group Chair*)

Advisor for Environmental Education
Ministry of Education
P.B. 8119 - Dep.
0032 Oslo

Tel: 47 2 224 76 34
Fax: 47 2 224 27 15
Email: astrid.sandas@kuf.dep.no

SWEDEN**Jan SYDHOFF**

Director of Education
S-10620 Stockholm

Tel: 46 8 723 7970
Fax: 46 8 723 3358
Email: jan.sydhoff@aruf.stockholm.se

Jan HULTEN

Deputy Head of Information Department
Swedish Environmental Protection Agency
S-10648 Stockholm

Tel: 46 8 698 1090
Fax: 46 8 698 1485
Email: jan.hulten@environ.se

COM/ENV/CERI(99)64

Ulla-Stina RYKING
Senior Administrative Officer
Ministry of Education and Science
S-103 33 Stockholm

Tel: 46 8 405 1771
Fax: 46 8 405 1909
Email: ulla- stina. ryking
@education.ministry.se

SWITZERLAND

Thomas BUCHER
Adjoint Scientifique
Chef éducation à l'environnement et écoconseils
Office fédéral de l'environnement,
des forêts et du paysage
Buwal
CH-3003 Berne

Tel: 41 31 322 93 26
Fax: 41 31 322 70 54
Email: thomas.bucher
@buwal.admin.ch

UNITED KINGDOM

Robert HOGG
Scottish Office Education and
Industry Department
HMI Office
Level 5 Wellgate House
Wellgate Centre
Dundee DD1 2DB

Tel: 44 1382 224 155
Fax: 44 1382 201 767
Email: RB_Hogg
@hmis.scotoff.gov.uk

INTERNATIONAL ORGANISATIONS/ORGANISATIONS INTERNATIONALES

IUCN

Frits HESSELINK (*Working Group Chair*)
Chairman
IUCN Commission on Education and Communication
SME MilieuAdviseurs
P.O. Box 13030
3507 LA Utrecht

Tel: 31 30 280 2444
Fax: 31 30 280 1345
Email: hesselink@knoware.nl

UN DESA

Hiroko MORITA-LOU
Sustainable Development Officer
Division for Sustainable Development
Department for Economic and Social Affairs
United Nations
2 UN Plaza, Room DC2-2250
New York, NY 10017

Tel: 212 963 8813
Fax: 212 963 1267
Email: morita-lou@un.org

UN ECE

Mikhail G. KOKINE
Environment and Human Settlements Division
UN Economic Commission for Europe
Palais des Nations, room 319
CH-1211 Geneva 10

Tel: 41 22 917 2347
Fax: 41 22 907 0107
Email: mikhail.kokine@unece.org

UNEP

Garrette CLARK
Sustainable Consumption Programme
UNEP IE
39-43 Quai André Citroën
75739 Paris Cedex
France

Tel: 33 1 44 37 14 20
Fax: 33 1 44 37 14 74
Email: garrette.clark@unep.fr

UNESCO

Gustavo LÓPEZ OSPINA
Director
Transdisciplinary Project:
Educating for a Sustainable Future
UNESCO
7 place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP
France

Tel: 33 1 45 68 08 68
Fax: 33 1 45 68 56 35
Email: g.lopez@unesco.org

Jeanne DAMLAMIAN
Senior Programme Specialist
Transdisciplinary Project:
Educating for a Sustainable Future
UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP
France

Tel: 01 45 68 05 69
Fax: 01 45 68 56 35
Email: j.damlamian@unesco.org

ENSCI - Les Ateliers

Licia BOTTURA
Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle
Responsable programmes européens
En charge du développement de la problématique
environnementale dans la formation au design industriel
48, rue Saint Sabin
75011 Paris

Tel: 33 1 49 23 12 31
Fax: 33 1 49 23 12 03
Email: bottura@eusc.com

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES (NGO)

Hillegje VAN'T LAND
Unesco House
1, rue Miollis
75732 Paris cedex 15
France

Tel: 01 45 68 26 30
Fax: 01 47 34 76 05
Email: iau@unesco.org or
vantland.ian@unesco.org

WBCSD

Hans-Christian LILLEHAGEN
Co-ordinator
Foundation for Business and Sustainable
Development
P.O. Box 301, Strandveien 37
N-1324 Lysaker
Norway

Tel: 41 22 839 31 00 (Geneva)
Tel: 47 67 58 18 00 (Oslo)
Fax: 47 67 58 18 75
Email: foundation@wbcscd.ch

COM/ENV/CERI(99)64

TUAC/ICFTU

Lucien ROYER

Trade Union Advisory Committee
to the OECD (TUAC) &
International Confederation of the Trade Union (ICFTU)
26 avenue de la Grande Armée
75017 Paris
France

Tel: 33 1.47.63.42.63
Fax: 33 1.47.54.58.28
Email: lroyer@compuserve.com

BIAC

Francois PITRON

Senior Advisor on International
Environmental Projects
Coca-Cola Corporate & Greater Europe Group
11, rue Leblanc
75015 Paris
France

Tel: 33 1 40 60 26 58
Fax: 33 1 40 60 29 89
Email: fpitron@eur.ko.com

OECD SECRETARIAT

ENVIRONMENT DIRECTORATE

15, boulevard Amiral Bruix, 75016 Paris
Fax: 33 1 45 24 78 76
Tel(OECD Switchboard): 33 1 45 24 82 00

Joke WALLER-HUNTER (*Plenary Chair*)

Michel POTIER

Jeremy EPEL

Jean CINQ-MARS

Elaine GEYER-ALLÉLY

Paul WATKINSON (*Working Group Rapporteur*)

Jan KEPPLER

Carlo PESSO

Fabio VANCINI

Marie-Line FONTAINE

Director
Deputy Director
Counsellor
Head, Pollution Prevention & Control
Consultant
Consultant
Administrator
Consultant
Consultant
Secretary

CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI)

2, rue du Conseiller Collignon, 75016 Paris
Fax: 33 1 45 24 91 12
Tel(OECD Switchboard): 33 1 45 24 82 00

Tom ALEXANDER (*Plenary Chair*)

Jarl BENGTTSSON

David ISTANCE

Motoyo KAMIYA

Edwyn JAMES

Heloise WICKRAMANAYAKE

Director
Counsellor
Principal Administrator
Administrator
Consultant
Secretary

PROGRAMME ON EDUCATIONAL BUILDING

2, Rue Andre Pascal, 75775 Paris, Cedex 16

Isabelle ETIENNE

Consultant