



Ziegler, B. & Schneider, C. (2011). Education à la citoyenneté et éducation au développement durable dans le « LP 21 ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 97-115.  
<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2011.102>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Béatrice Ziegler, Claudia Schneider, 2011



## **Education à la citoyenneté et éducation au développement durable dans le « LP 21 »**

**Béatrice ZIEGLER<sup>1</sup>** (Zentrum für Demokratie, Aarau, Suisse) et **Claudia SCHNEIDER<sup>2</sup>** (Zentrum für Demokratie, Aarau, Suisse)

Dans le projet de plan d'études pour les cantons germanophones de Suisse (« *Deutschschweizer Lehrplan* » ou « LP 21 »), l'éducation au développement durable et l'éducation à la citoyenneté sont, toutes deux, inscrites en tant que « thème transversal »; elles se présentent comme deux perspectives liées l'une à l'autre. La présence des deux approches est considérée par certains comme une avancée pour l'intégration de questions sociales dans le futur plan d'études

« LP21 ». Toutefois, les conditions de cette intégration posent de graves problèmes aux expert-e-s : ni les buts de l'enseignement, ni les contenus, ni les compétences à construire ne sont les mêmes. Par ailleurs, les deux perspectives ont des besoins spécifiques pour développer leur potentiel. Dans ce texte, nous détaillons les difficultés d'une intégration de l'éducation au développement durable et de l'éducation à la citoyenneté au « *Deutschschweizer Lehrplan* ». Nous commençons par présenter les conceptions spécifiques liées à chaque perspective pour, dans la suite du texte, examiner le défi que représente l'élaboration d'un plan d'études orienté vers les compétences devant satisfaire non moins de vingt-et-un cantons qui, pour la première fois de leur histoire, acceptent d'unifier leurs scolarités.

**Mots clés :** éducation à la citoyenneté, éducation au développement durable, plan d'études « LP21 » en cours d'élaboration

Le vote du 21 mai 2006 n'a laissé aucun doute : la modification des articles constitutionnels sur la formation, a été adoptée par une très nette majorité du peuple suisse ainsi que par une majorité des cantons<sup>3</sup>. Celle-là

1. Prof. Dr., Leiterin (Zentrum für Demokratie Aarau, & Politische Bildung und Geschichtsdidaktik PH FHNW). Béatrice Ziegler est membre du groupe d'expert-e-s responsable du « thème transversal » *Droits de l'Homme et Démocratie* dans le « LP 21 ». Contact : beatrice.ziegler@fhnw.ch, beatrice.ziegler@zda.uzh.ch

2. Wissenschaftliche Assistentin (Zentrum für Demokratie Aarau, & Politische Bildung und Geschichtsdidaktik PH FHNW). Contact : claudia.schneider@fhnw.ch, claudia.schneider@zda.uzh.ch

3. Le nouvel article sur la formation a été plébiscité par 86% des votant(e)s. Le taux de participation s'est élevé à 27%. <http://www.edk.ch/dyn/11737.php> (12.06.2011)



exige l'harmonisation dans toute la Suisse des points suivants : « l'âge de l'entrée à l'école, la scolarité obligatoire, la durée et les objectifs des niveaux d'enseignement, le passage de l'un à l'autre et la reconnaissance des diplômes »<sup>4</sup>. Ce résultat très net a fait ressortir la volonté du souverain d'unifier les structures et les contenus de la scolarité obligatoire<sup>5</sup>. Fort de ce mandat, les conférences des directeurs de l'instruction publique des régions latines et alémaniques se sont attelées à l'élaboration de plans d'études unifiés pour chacune des régions. Si, en Suisse romande, les autorités pouvaient s'appuyer sur un document précurseur, le « Plan d'Etudes cadre romand (PECARO) » ainsi que sur les institutions créées et les accords passés autour de ce plan d'études<sup>6</sup>; en Suisse alémanique, le projet « *Deutschschweizer Lehrplan* », entre temps baptisé « *Lehrplan 21* » ou « LP21 » a dû défricher un terrain presque entièrement vierge<sup>7</sup>. De plus, pour qu'un plan d'études commun puisse être adopté, l'accord de 21 cantons sur les éléments essentiels de structure et de contenu d'une future école pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, est nécessaire<sup>8</sup>.

A l'occasion de ces projets d'unification, l'administration fédérale a souhaité rendre obligatoire l'intégration de l'idée ou du principe du développement durable dans l'enseignement. La stratégie de la Confédération « Développement durable en Suisse » (1997) repose sur l'art. 54 de la Constitution suisse : « Elle [la Suisse] s'engage en faveur de la conservation durable des ressources naturelles et en faveur d'un ordre international juste et pacifique. »; celle-ci s'engage également « à promouvoir le respect des droits de l'homme, la démocratie, la coexistence pacifique des peuples et la préservation des ressources naturelles ». De plus, les bases constitutionnelles d'une intégration de l'éducation au développement durable dans les plans d'études pour la scolarité obligatoire ont été renforcées par divers traités internationaux. Ainsi, l'Etat fédéral et les cantons sont-ils liés par l'obligation d'intégrer la notion de développement durable comme contenu ou but de l'éducation (Ziegler, à paraître). En Suisse alémanique, cela s'est traduit par l'introduction du domaine « BNE+ » dans le « LP 21 » (voir prochain paragraphe pour la description du domaine)<sup>9</sup>.

4. Explications du Conseil Fédéral (21.05.2005). Votation populaire du 21.05.2006. [www.bk.admin.ch/themen/pore/va/20060521/index.html?lang=fr](http://www.bk.admin.ch/themen/pore/va/20060521/index.html?lang=fr) (28.08.2011).

5. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a décidé d'un concordat visant l'harmonisation de l'instruction publique, « HarmoS ». Les cantons adhèrent librement au concordat. « HarmoS » est entré en vigueur le 1er Août 2009, avec l'adhésion du dixième canton. <http://www.edk.ch/dyn/11737.php> (12.06.2011).

6. Pour le PECARO 2004, voir <http://www.ciip.ch/index.php?m=3&sm=13&page=129>. (12.06.2011)

7. Pour le plan d'études de la Suisse centrale, soit des cantons de Lucerne, Uri, Schwyz, Obwald, Nidwald, Zoug et Valais voir, <http://www.zebis.ch/Unterricht/index.php?suchwort=lehrplan&materialtyp=8192&fach=0&stufe=0&start=0&s=zeit+DESC>. (12.06.2011)

8. [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch). (10.06.2011)

9. Pour le seul thème des droits de l'Homme, il existe une longue liste de traités qui engagent la Suisse et les cantons pour introduire dans les écoles ce thème : *Allgemeine*



Trois axes structurent le plan de mesures préconisé par l'administration fédérale et la CDIP pour organiser l'enseignement selon les principes du développement durable : 1) l'intégration du thème dans les plans d'études de la scolarité obligatoire, 2) la garantie que l'enseignement des perspectives du développement durable soit un thème didactique enseigné aux futur-e-s enseignant-e-s dans les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) et institutions assimilées, 3) la garantie et l'amélioration de la qualité de l'enseignement grâce à un Service pour les écoles et les HEP ainsi que les institutions intéressés par une expertise en la matière<sup>10</sup>. Ce plan de mesures se base sur une initiative mondiale pour l'EDD (voir ci-dessous). La Fondation Education et Développement (FED<sup>11</sup>) clarifie les points de vues en débat, les intérêts des partenaires et sert d'intermédiaire entre les parties; elle collabore intensivement avec la Fondation suisse d'Education pour l'Environnement (FEE<sup>12</sup>). Dans ses nombreuses publications, la FED signale les dimensions essentielles du domaine et communique les orientations stratégiques et politiques. Dans les divers forums qu'elle organise, elle encourage et facilite la communication entre la politique et la formation, entre les régions linguistiques et entre les divers groupes et organisations non gouvernementales actives dans ce champ.

La création d'un domaine transversal nommé « *Bildung für nachhaltige Entwicklung +* (BNE+) » traduit l'effort d'intégrer dans le projet

« LP21 » certains des domaines concernés par la durabilité et à envisager leur traitement éducatif. Il s'agit plus particulièrement du *Global Learning*, de l'éducation à l'environnement, de l'éducation à la santé, et d'intégrer une dimension politique au domaine « BNE+ ». Le « + » symbolise le fait qu'on ne peut pas réduire entièrement ces « éducations à » à une EDD. La suite de l'article expose et discute les conditions nécessaires pour intégrer l'EDD et l'éducation à la citoyenneté (EC) au futur plan d'études « LP21 » et pour construire des compétences générales et disciplinaires relatives à ces domaines. Ainsi abordons-nous la compréhension des deux domaines d'enseignement sous les trois aspects suivants : 1) en nous

*Erklärung der Menschenrechte (Artikel 26), Internationale Pakt über Wirtschaftliche, Soziale und Kulturelle Rechte (Artikel 13), Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Artikel 29), Übereinkommen über die Beseitigung jeder Form von Diskriminierung gegen Frauen (Artikel 10), Internationale Übereinkommen über die Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (Artikel 7), Erklärung und das Aktionsprogramm von Wien (Teil I, Para 33-34 und Teil II, Para 78-82).*

*Erklärung und das Aktionsprogramm der Weltkonferenz gegen Rassismus, Rassendiskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und ähnliche Intoleranz, die 2001 in Durban, Südafrika, stattfand (Erklärung, Para 95-97 und Aktionsprogramm, Para 129-139).* Des telles listes pourraient être établies pour le développement durable ainsi que pour les autres domaines inclus dans l'EDD selon le LP21, soit *Globales Lernen, Umweltbildung, Gesundheitsbildung, etc.*

10. Pour le plan de mesures EDD 2007-2014, voir [http://www.globaleducation.ch/globaleducation\\_fr/resources/XY/DefEDD\\_FEDFEE.pdf](http://www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/resources/XY/DefEDD_FEDFEE.pdf). Il s'agit d'un projet commun de l'administration fédérale et de la CDIP. (08.06.2011).

11. [www.globaleducation.ch](http://www.globaleducation.ch). (24.11.2010)

12. [www.educ-envir.ch/fee/portrait/index.asp](http://www.educ-envir.ch/fee/portrait/index.asp). (24.11.2010)



concentrant sur la région germanophone, nous esquissons le contexte de l'élaboration du plan d'études « LP21 » à partir de l'automne 2010. 2) Nous discutons les problèmes que pose le contexte d'élaboration et de décisions prises concernant la forme et le contenu du plan d'études. 3) Enfin, nous formulons les principes à suivre pour une intégration effective des deux disciplines EC et EDD afin que l'enseignement dans la scolarité obligatoire construise des savoirs et des compétences relatifs à ces disciplines et décrivons les tendances qui s'annoncent dans le processus actuel.

### **Education à la citoyenneté et éducation au développement durable**

Occupée par les besoins du projet *HarmoS* lors de la décennie précédente, la CDIP n'a acquis la conviction qu'il était indispensable d'introduire l'éducation à la citoyenneté (EC) (*Politische Bildung*) dans un futur plan d'études que lors des toutes dernières années. L'intégration de l'EC, une fois de plus, s'est retrouvée retardée<sup>13</sup>. Toutefois, dès le début du projet « LP21 », la CDIP s'est exprimée de manière positive à propos d'une intégration de l'EC au plan d'études. Divers événements expliquent cette attitude et, finalement, ont influencé la décision d'intégrer l'EC au « LP21 ». Les résultats de l'enquête internationale *Civic and Citizenship Education* a montré, en 2003, que les élèves suisses disposaient d'un savoir en dessous de la moyenne et que, par ailleurs, concernant les migrant-e-s, ils exprimaient des attitudes préoccupantes<sup>14</sup>. De plus, les efforts européens pour motiver les membres de la société civile à s'engager se sont intensifiés, les mesures favorisant l'EC sont de plus en plus favorisées. Cela traduit la conviction des Etats qu'une cohabitation pacifique dans nos sociétés de plus en plus hétérogènes ne peut se réaliser indépendamment de la participation des individus et que la légitimité démocratique ne peut être garantie que si ces individus sont informés, intéressés et actifs<sup>15</sup>. Les derniers résultats du projet *ICCR* ne nous rassurent pourtant pas : il est vrai que la Suisse se présente d'une façon un peu plus positive que dans l'étude antérieure, mais on remarque une polarisation forte entre les résultats, une situation qui s'explique surtout par l'influence du milieu familial des élèves. Les inégalités sociales influencent directement

13. <http://www.edk.ch/dyn/11737.php> (10.06.2011)

14. Pour le projet International *Civic and Citizenship Education Study (ICCES)* de l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. Voir Amadeo *et al.*, 2002. Pour les résultats suisses voir, Oser & Biedermann 2003. L'enquête de 2009 montre que les écarts entre élèves suisses germanophones sont très grands en matière de savoirs politiques. Par ailleurs, plus d'un quart des élèves ne disposeraient pas de savoirs minimaux, indispensables. Voir, Biedermann *et al.* (à paraître).

15. Pour l'action du Conseil de l'Europe : [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_en.asp) (15.11.2010) et encore l'Année européenne de la Citoyenneté par l'éducation (ECD) de l'Union Européenne. <http://www.sbf.admin.ch/edc/html/main-f.html>. (15.11.2010).



le savoir politique que les élèves maîtrisent; ce facteur est probablement source de futures différences autant qualitative que quantitative quant à la participation aux processus politiques. Le résultat est un renforcement indirect des inégalités sociales. « Ainsi l'intérêt pour l'EC est renforcé par la perception de la nécessité de familiariser les futures générations, considérées comme plus hétérogènes et distanciées du sens civique, au système politique ainsi que la volonté d'assurer la paix dans les sociétés, la capacité de décider et d'agir au nom de l'ensemble, de consolider la légitimité du pouvoir de l'Etat. »

Comme c'est le cas de la FED pour l'EDD, une fondation se consacre à l'EC : la *Fondation Dialogue*. Toutefois, celle-ci focalise actuellement son activité plutôt sur les processus de la société civile que sur la formation scolaire; elle tente d'atteindre les jeunes par le biais de projets extra-scolaires<sup>16</sup>.

L'EC se définit comme étant orientée vers l'action. Si l'EC participe à la construction de compétences interdisciplinaires (personnelles, sociales, méthodologiques), elle est fondamentalement orientée vers la construction de compétences disciplinaires : compétences d'analyse et de jugement politiques, mais aussi compétences méthodologiques, compétences de décision et d'action politiques (Ziegler *et al.*, 2009, Gollob *et al.*, 2007).

Lors de la décennie écoulée, l'attention pour l'EDD n'a cessé de croître en Suisse, notamment après que le programme de l'UNESCO, « la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au développement durable » a été adopté (Di Giulio & Künzli 2006, 205). Cette initiative d'éducation sur le plan mondial est le fruit de plusieurs années de travail mené par l'ONU sur les questions de développement, des ressources limitées et de l'environnement menacé (Di Giulio 2004; Kyburz-Graber (Ed.) 2006, 12-13; Künzli David 2007, 19). En Suisse, on a adopté la définition du développement durable formulée par le « Rapport Brundtland », en 1987 : « le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la possibilité, pour les générations à venir, de pouvoir répondre à leurs propres besoins » (Comité interdépartemental 2007).

En Suisse alémanique, la plupart des publications sur le développement durable et sur l'éducation au développement durable sont rédigées par des auteurs qu'on peut classer en deux grands groupes de chercheuses et chercheurs. D'une part, il existe un groupe de chercheuses et chercheurs de Zurich regroupé autour de Regula Kyburz-Graber. Le travail de ce groupe a évolué d'une éducation à l'environnement vers l'EDD, même si au fond, ces auteurs continuent de référer les attitudes politiques aux bases naturelles de la vie (Kyburz-Graber *et al.*, 1997, Sieber-Suter *et al.*, 2002, Kyburz-Graber (Ed.) 2006, Kyburz-Graber *et al.*, 2010). Les matériaux que ce groupe a élaborés pour l'enseignement du secondaire I,

16. La Fondation offre toutefois aux écoliers ainsi qu'aux apprentis, la possibilité de participer au concours « La jeunesse débat ». [www.fr.campusdemokratie.ch/](http://www.fr.campusdemokratie.ch/)



font partie du plan de mesures cité ci-dessus. Ils ont été choisis pour être introduits dans la formation des enseignant-e-s, afin que ceux-ci et celles-ci soient accoutumés à travailler avec ces matériaux. L'idée de base du matériel pédagogique est que le développement durable est à appliquer comme point de départ et de référence pour le traitement de thèmes spécialisés; le but visé cherche à orienter l'enseignement vers l'action (Kyburz-Graber *et al.*, 2010). D'autre part, il existe un groupe de chercheuses et chercheurs qui a pour centre de gravité Berne. Le point de départ des travaux sur l'EDD de ce groupe est l'adoption d'un point de vue éthique à l'égard des générations à venir et, donc, la construction auprès des élèves d'une attitude intéressée et engagée à propos des problèmes à résoudre dans le domaine du développement durable. Les noms de Christine Künzli David et d'Antonietta Di Giulio apparaissent souvent comme auteurs de publications (Kaufmann-Hayoz *et al.*, 1999, Di Giulio & Künzli 2006; Künzli David 2007; Künzli David *et al.*, 2009). Les deux groupes adhèrent à une approche participative qui inclut les droits de l'Homme comme base d'action.

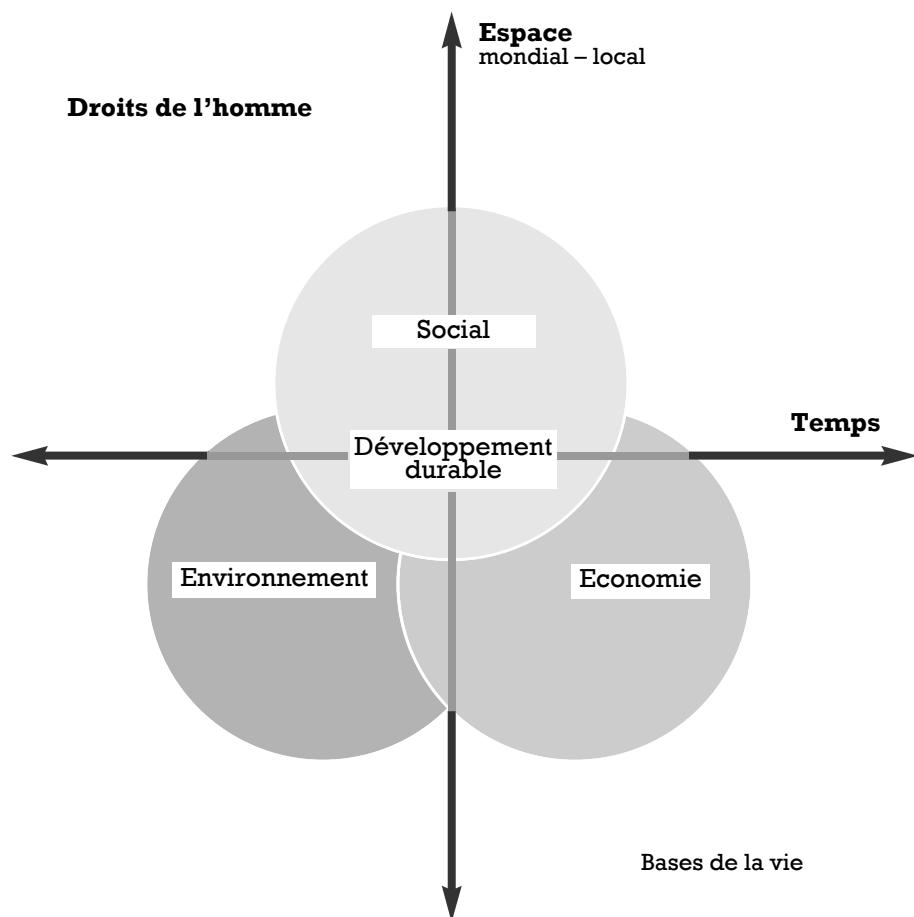
Selon les définitions communément acceptées, le développement durable est conçu comme un champ dynamique, dans l'espace et le temps, dans lequel la société, l'environnement et l'économie sont mêlés comme « acteurs » et dans lequel on prête une attention spéciale aux bases de la vie naturelle et aux droits de l'Homme<sup>17</sup>. Il s'ensuit qu'une approche multiperspective est exigée pour définir, analyser et résoudre les problèmes et situations liés au développement durable<sup>18</sup>. En Suisse alémanique, la compréhension de l'EDD oscille. Parfois, l'EDD est comprise comme un apport au domaine du savoir et il importe que l'importance et la signification du principe du développement durable soient comprises : « l'apprenant saisit le sens de sa coresponsabilité dans le respect des bases de la vie et des droits de l'Homme ».<sup>19</sup> Parfois, on vise aussi à renforcer des attitudes et des valeurs, autrement dit à enseigner une pensée et une action « durables » (Kyburz-Graber *et al.* 2010, 5). L'EDD se base sur un modèle de compétences qui se réfère surtout aux compétences-clés de l'OCDE, à savoir se servir d'une manière interactive des médias, de savoir interagir dans des groupes hétérogènes et de savoir agir indépendamment. Les deux fondations FED / FEE<sup>20</sup> ajoutent

17. FED / FEE 2010, Education en vue du développement durable : Une définition. 2010, 3. [\(12.06.2011\)](http://www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/resources/XY/DefEDD_FEDFEE.pdf).

18. FED / FEE. Education en vue du développement durable : Une définition. 2010, 3. [\(12.06.2011\)](http://www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/resources/XY/DefEDD_FEDFEE.pdf)

19. FED / FEE. Education en vue du développement durable : Une définition. 2010, 4. [\(12.06.2011\)](http://www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/resources/XY/DefEDD_FEDFEE.pdf)

20. FED / FEE. Education en vue du développement durable : Une définition. 2010, 6. [\(12.06.2011\)](http://www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/resources/XY/DefEDD_FEDFEE.pdf)



Graphique 1 : Développement durable. FED / FEE 2010 (voir ann. 23)

d'autres capacités importantes : « la pensée systémique, la pensée prospective et de l'innovation, la réflexion critique, la participation citoyenne et l'expérience de l'action ».

Les deux domaines, EDD et EC, ont en commun qu'ils soulignent que les problèmes en questions et les propositions pour les résoudre, sont ancrés dans l'espace et le temps. L'importance des droits de l'Homme a été introduite dans l'EDD par décision normative; en EC, ceux-ci sont une condition préalable pour le fonctionnement des processus de décision dans la société et, par conséquent, une condition de la légitimité du pouvoir. Les droits de l'Homme représentent une « base commune » pour l'orientation vers l'action des deux perspectives. L'EC cherche à faire comprendre « la démocratie comme le fruit d'un processus historique, sans cesse en évolution et toujours à développer. Les droits de l'Homme doivent être perçus comme le produit d'une évolution historique, soit d'un combat permanent pour les préserver » (Ziegler *et al.*, 2009). Pour l'EDD, les actions visant à



renforcer les points de vue du développement durable font référence aux droits de l'Homme entendus comme un ensemble réciproque de droits et d'obligations. Sans doute, les aspects communs des deux perspectives ne se limitent pas à un ancrage privilégié aux droits de l'Homme, ni à des processus de négociations pacifiques communs pour établir des règles générales; ils incluent également une dimension de réflexion systémique ainsi que l'analyse des différences et de convergences des valeurs et intérêts représentés et défendus. Une discussion détaillée a débuté au sein du groupe de travail « BNE+ »; celle-ci a toutefois dû être interrompue, faute de temps. Les propositions faites par les didacticiens dans le groupe de travail ont particulièrement souligné ces aspects.

Quelques différences existent entre les disciplines EC et EDD en lien avec leurs finalités respectives. L'EDD cherche soit par biais du savoir, soit par le renforcement des dimensions émotionnelles (par exemple, l'empathie), à rendre les élèves conscients des questions liées au développement durable pour aboutir autant à la formation d'attitudes et de valeurs qu'à de nouvelles formes d'intégration sociale, de modes de vie durable, de structures économiques soutenables. L'EDD n'implique ainsi pas seulement l'acquisition de connaissances et la compréhension de ce qu'on entend par « durabilité », elle comporte également un aspect selon lequel la durabilité est définie comme un objectif normatif du processus d'apprentissage, ce qui contraste avec l'EC. De son côté, l'EC porte sur l'analyse ainsi que sur l'engagement dans les processus de négociation pour établir des règles généralement admises. Elle vise à rendre les élèves capables autant de nommer et d'analyser les objets de cette négociation, que de s'engager dans ces processus politiques mêmes. L'EC comporte donc une dimension normative qui porte sur le caractère et la définition démocratiques que se donnent les sociétés actuelles. L'EC possède une deuxième composante normative, celle du respect fondamental des droits de l'Homme, respect formalisé par les divers traités internationaux qui engagent les Etats. Les finalités de l'EC sont ancrées sur ces deux composantes comme deux points fixes; autrement dit, l'EC traite de la manière dont les citoyens se comportent (doivent se comporter) eu égard aux valeurs démocratiques et à celles des droits de l'Homme. Elle vise à renforcer des attitudes favorables à de telles valeurs. Ainsi, le développement durable est-il un thème politique comme un autre, mais il n'est en aucun cas la finalité première de l'EC.

### **Le projet « *Deutschschweizer Lehrplan* » (« LP 21 »)**

Le 18 mars 2010, l'Assemblée plénière de la CDIP des régions suisses alémaniques a approuvé le rapport de base d'un plan d'études commun. Ainsi furent définis les principes essentiels de la réalisation du premier plan d'études d'harmonisation scolaire pour les cantons germanophones de Suisse. Dès l'automne 2010<sup>21</sup>, les groupes des *Fachbereiche* travaillent

21. [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch). Communiqué du 23 mars 2010. (27 juin 2010).



pour définir le plan d'études de leurs disciplines<sup>22</sup>. Simultanément, il a été créé des structures adéquates, notamment une Conférence des directeurs de l'instruction publique au sein des cantons alémaniques avec un secrétariat spécifique<sup>23</sup>.

Non seulement la CDIP a-t-elle renouvelé les structures, mais aussi le contenu de formation mis en discussion il y a quelques années : la focale est moins mise sur le savoir même que sur le maniement du savoir disciplinaire, sur les compétences (disciplinaires) et sur la manière de les construire, ce qui provoque une organisation toute nouvelle de l'enseignement<sup>24</sup>. L'orientation des processus d'apprentissage vers les compétences exige un effort particulier de la part des didactiques, à tous les niveaux, et ceci dans une situation qui est caractérisée par une lacune théorique : les domaines scolaires ni ne comprennent, ni ne savent décrire la relation systématique entre compétences et savoir. Ainsi est-il encore difficile de définir une pratique scolaire<sup>25</sup>. A ces incertitudes s'ajoute une controverse relative au contenu de la structure de l'enseignement scolaire futur : les disciplines traditionnelles, définies largement par une culture scientifique établie, ou bien les domaines nouveaux, déduits fortement des domaines de problèmes et des questions qui se posent au sein de la société. Les débats publics et politiques portant sur les termes de la controverse énoncée ci-dessus, ont débuté à partir des travaux des groupes de travail « LP21 ».

Un plan d'études harmonisé pour tous les cantons alémaniques est un projet extrêmement ambitieux. La scolarité obligatoire est la compétence la plus importante des cantons. Les solutions trouvées pour les structures et les contenus sont très variées. Elles ont une histoire bien à elles<sup>26</sup>. Ainsi, pour arriver à une harmonisation, la question de la place de l'anglais et du français comme première langue étrangère, a été discutée; celle de l'unification ou de la variation des horaires entre cantons également. La dotation horaire de chaque discipline telle que proposée dans le « LP 21 », a également été objet de débats qui renvoient aux définitions que chaque région attribue traditionnellement aux disciplines ou domaines. Ne l'oublions pas, les définitions d'un plan d'études ont des conséquences non-négligeables sur les budgets des cantons. Ces questions de contenu exigent un compromis qui n'est pas aisé à trouver. De

22. La phase de la concrétisation du plan d'études a été lancé le 27 octobre 2010 par un Kick-off pour les groupes de domaines *Gemeinsam zum Lehrplan 21*. Communiqué du 27 octobre 2010. <http://www.lehrplan.ch/?q=node/57#attachments>. (15 novembre 2010)

23. Communiqué du 24 juin 2010. [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch). (27.Juni 2010).

24. L'expertise de Klieme et al. (2007) n'est pas seulement ce qui a déclenché les débats en Allemagne mais aussi en Suisse alémanique.

25. Pour la pensée historique et l'histoire scolaire, voir Ziegler (à paraître2); Ziegler & Gautschi 2010.

26. Très peu de travaux abordent ces questions. Les conclusions tirées du projet transcantonal sur la commande de la Conférence des Directeurs d'Education de la Suisse Centrale (BKZ) sont discutées dans Adler & Künzli 1977.



plus, le processus d'élaboration du plan d'études est une nouvelle expérience : la question de la légitimité de la décision et de la prise de responsabilité reste assez largement ouverte. La somme des « peuples » des vingt-et-un cantons ne correspond pas à une institution légale. Les cantons, eux, sont souverains en matière de formation<sup>27</sup>. Comme tous les directeurs de l'Instruction publique ont été, en principe, intégrés de manière optimale tout au long du processus de l'élaboration, tous les documents (rapport de base, guide, etc.) devaient passer par les Conférences régionales des directeurs de l'instruction publique et doivent passer aujourd'hui par la Conférence régionale des cantons germanophones. La mise en place de cette procédure obéit à la recherche de la légitimité la plus grande possible, autant pour le processus lui-même que pour ses résultats. Forcément, la conséquence de cette procédure est une forte politisation des travaux menés par les différents groupes de travail<sup>28</sup>. Künzli définit l'élaboration d'un plan d'études comme un tracé de frontières entre ce qui relève de l'école d'une part, et ce qui ne relève pas de l'école, de l'autre. Un plan d'études est, selon elle, un « accès officiel qui permet d'entrer ou non à l'école » (Künzli 1999, 14). Ainsi, le « LP21 » exprime un compromis sociétal ou politique à propos de la vie actuelle, et surtout à propos de la conception du futur et des générations à venir<sup>29</sup>. Si ce compromis n'est pas encore trouvé quand le propre travail des expert-e-s commence, c'est leur travail et leur produit même qui sont exposés aux débats politiques. Les brouillons et les textes des groupes de travail servent ainsi de contenu pour la discussion et la quête d'un compromis politique avec tous les phénomènes de luttes d'intérêts et de rapports de force propres au champ politique (Künzli 1999). Ces aspects ne sont pas sans effets sur la manière dont l'EC et l'EDD sont intégrées au « LP21 »<sup>30</sup>.

La gestion du *Deutschschweizer Lehrplan* s'est faite en accord avec les Offices fédéraux qui soutiennent le plan de mesures mentionné plus haut (Office fédéral de l'environnement OFEV; Office fédéral de la santé publique OFSP; Direction du développement et de la coopération DDC; Service de lutte contre le racisme SLR/DFI). Un groupe d'expert-e-s<sup>31</sup> élabore un guide pour les groupes disciplinaires (*Fachbereiche*) travaillant sur

27. Voir la publication des premières Journées de la Démocratie qui se sont déroulées les 2 et 3 avril 2009 au *Zentrum für Demokratie* sous le titre de « *Herausforderung HarmoS* » (Défi HarmoS). Voir Auer (Ed.) 2010.

28. Pour les questions d'élaboration du plan d'études et sa portée pour le système d'éducation, voir Ziegler (à paraître).

29. Voir encore Künzli 1986, spécialement les pages 204-210.

30. Entre temps, le parti politique, l'Union Démocratique du Centre (UDC), a présenté son propre plan d'études qui diffère fondamentalement des principes du « LP21 ». Communiqué du 2 novembre 2010. De nombreuses références explicites au « LP21 » y sont présentes, soit pour s'en distancier, soit pour contredire celui-ci. Voir la version pdf du plan d'études de l'UDC : <http://www.svp.ch/display.cfm/id/101343>. (15.11.2010.)

31. Chaque Office fédéral a nommé un-e expert-e pour chaque domaine représenté. Pour la composition des groupes, voir <http://www.lehrplan.ch/?q=node/29>. (29.08.2011). Dans le groupe « BNE+ », Béatrice Ziegler est l'experte pour l'éducation à la citoyenneté.



le plan d'études dans le but de faciliter, dans ces groupes<sup>32</sup>, l'intégration de ces thèmes. Ce guide est destiné à créer les bases sur lesquelles les didacticien-ne-s et enseignant-e-s délégué-e-s s'appuient dans l'élaboration de la partie disciplinaire du plan d'études. Pour élaborer un guide qui soit justifiable d'un point de vue disciplinaire et qui serve vraiment d'appui, le chef de projet n'a laissé qu'une très mince marge de manœuvre au groupe « BNE+ ». Les craintes exprimées concernent principalement l'accord politique que peut rencontrer un tel guide. Une première crainte est que le plan d'études ne se présente pas sous une forme qui rend l'orientation et la compréhension facile, avec des informations claires concernant les savoirs et les compétences. Une deuxième crainte concerne la complexité du processus lui-même : on ne veut pas une intervention ou collaboration continue du groupe « BNE+ » aux travaux des groupes disciplinaires. Une troisième crainte concerne les thèmes politiquement sensibles liés aux perspectives « BNE+ ». Dans le chapitre suivant, les difficultés sont présentées du point de vue d'un membre du groupe « BNE+ » qui, dans ce processus d'élaboration du plan d'études en cours, ne peut se référer qu'aux faits connus du groupe et aux documents rendus publics.

### **Les embûches d'une intégration de l'EDD et de l'EC et des autres perspectives appartenant au domaine « BNE+ » dans le futur plan d'études « LP21 »**

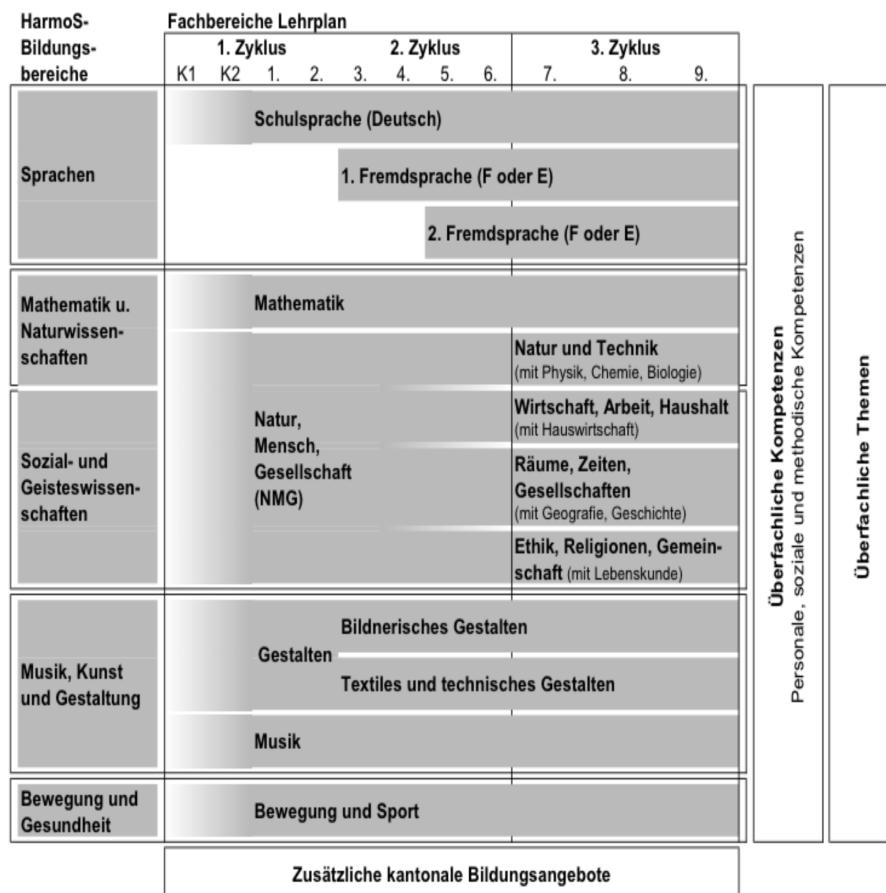
Le rapport de base pour l'élaboration du plan d'études « LP21 » approuvé en mars 2010, définit le contenu du futur plan d'études d'une part, et d'autre part, les prescriptions relatives à son élaboration. Il indique outre le tableau des matières ou domaines disciplinaires<sup>33</sup>, des « thèmes transversaux » (« *überfachliche Themen* ») (Geschäftsstelle 2010, 22).

Les thèmes transversaux doivent apporter une contribution aux compétences transdisciplinaires et s'intégrer aux disciplines et domaines. La liste est la suivante : orientation professionnelle, TIC et formation aux médias, démocratie et droits de l'Homme, égalité entre homme et femme, santé, développement mondial et paix, identité culturelle et compréhension mutuelle, environnement et ressources, économie et consommation.

Ces thèmes ont comme point de focalisation l'EDD; toutefois ils touchent à l'EC et aux autres perspectives liées à cette-dernière, par exemple le thème « démocratie et droits de l'Homme ». Le rapport de base évoque l'idée que l'intégration accumulative des thèmes, tels que ceux présentés ci-dessus, pourrait assurer l'intégration de l'EDD et des « éducations à »

32. Pour cette structure et les problèmes y relatifs, voir Ziegler (à paraître1). Les noms des membres du groupe « BNE+ » se trouvent sous la rubrique *Arbeitsgruppen*. <http://www.lehrplan.ch/?q=node/29> (30.06.2011)

33. Pour un commentaire un peu plus détaillé du « LP21 », voir Ziegler 2011 et Ziegler (à paraître1).



Graphique 2 : Disciplines, domaines et « thèmes traversaux » dans le « LP 21 », rapport de base, 17

y relatives. La question de comment penser ensemble les perspectives est laissée ouverte; il n'est guère non plus indiqué comment réaliser une centration et une orientation communes vers l'EDD.

Pour l'EDD, il est fondamental de ne pas définir un contenu spécifique à traîter, mais d'élargir et de remodeler les contenus des disciplines scolaires afin qu'elles puissent développer leur dimension de développement durable<sup>34</sup>. L'EDD vise à cultiver une attitude qui questionne la dimension du développement durable des contenus, qui cherche à analyser et définir son effet dans des domaines de la société, de l'économie, de l'environnement et qui veut en définir des orientations pour les individus ainsi que pour la société en vue de pouvoir agir et prendre des

34. Voir à ce propos Künzli David *et al.*, 2009; Künzli David 2007; Kyburz-Graber 2006 et encore Kyburz-Graber *et al.*, 2010.



décisions<sup>35</sup>. Le développement durable comme principe transversal dans l'organisation des thèmes et objets scolaires vise à développer et cultiver les compétences de l'EDD dans l'enseignement de disciplines ou de domaines. Un tel but ne s'atteint guère par la simple définition de sous-thèmes comme des « savoirs » à intégrer dans les disciplines ou domaines.

Intéressons-nous maintenant quelque peu au duo conceptuel « Démocratie et droits de l'Homme » lié à l'EC. Le lien entre les deux concepts n'avait jamais été explicitement exprimé auparavant dans les plans d'études cantonaux<sup>36</sup>. Approuvé en mars 2010, le rapport de base prévoit explicitement pour tous les cantons alémaniques des contenus concernant le domaine « BNE+ ». Le rapport ne prévoit pas une discipline, ni ne réserve un nombre défini de leçons, mais la perspective est reconnue comme matière à enseigner. Sans aucun doute, l'intégration structurelle des « thèmes » ou mieux des perspectives au plan d'études « LP21 », implique bien des embûches que nous résumons en six points dans la suite du texte.

1. Comme nous l'avons déjà indiqué, les « thèmes transversaux » définis doivent encore être intégrés aux matières et aux domaines disciplinaires. Ils ne possèdent donc ni créneau horaire, ni heure d'enseignement spécifique. Fondamentalement, des contenus d'enseignement qui ne sont pas considérés comme des matières à part entière ou au moins comme des éléments interdisciplinaires, qui ne sont pas pourvus d'une dotation horaire dans un plan d'études futur, risquent bien de ne pas être dispensés dans les classes. Une mention explicite du thème peut fonctionner comme moyen de légitimer les pratiques en usage (Künzli 1999, 14-15); de plus, une telle mention offre un support pour des éléments renforçant un plan d'études (« sekundäre Lehrplanbindung »), comme par exemple les manuels scolaires<sup>37</sup>.
2. Abstraction faite des « thèmes » traités spécifiquement comme les TIC, la formation aux médias ou encore l'orientation professionnelle, l'EC ainsi qu'une sensibilisation à la santé et à l'environnement, à la citoyenneté mondiale sont inclus aux « thèmes transversaux ». Ces divers domaines présentent une divergence extrême quant à leur objet. Ils nécessitent ainsi le recours à une thématisation spécifique, susceptible de dévoiler leur contenu. Or, ils apparaissent regroupé

35. Néanmoins, Di Giulio & Künzli font remarquer qu'il faut faire preuve de prudence, car, en 2006, l'état des savoirs concernant la participation des enfants relativ à des projets de développement durable, était encore faible. Entre temps quelques autres publications ont paru. Toutefois, le potentiel effectif d'une EDD dans les écoles reste une question encore très peu étudiée et peu clarifiée.

36. Le plan d'études de la Suisse Centrale a intégré l'EC; dans ceux de Zurich et de Berne, l'EC est ajouté en tant qu'« objet d'étude additionnel ». Les plans d'études cantonaux actuels peuvent être consultés sur <http://www.lehrplan.ch/?q=node/11> (08.06.2010).

37. Selon Biehl *et al.*, 1999, les matériaux scolaires sont jugés comme élément important de renforcement d'un plan d'études.



sous l'appellation commune « BNE+ », alors que le « + » suppose qu'on ne peut aborder l'EC, ni les autres perspectives dans le cadre de l'EDD de manière satisfaisante.

3. L'idée de construire des perspectives variées, de créer un faisceau structuré de « thèmes transversaux » avec un profil spécifique et commun, d'élaborer un cadre théorique cohérent auraient exigé un travail spécifique. Si les expert-e-s avaient eu la charge et le temps de passer par un processus d'unification théorique des perspectives et des disciplines, les buts disciplinaires et les compétences ainsi que les orientations les plus importantes de contenu auraient été discutées, les différences et points de rencontre auraient pu être clarifiés. Ni le temps, ni l'intérêt pour un tel processus ne se sont manifestés. Aucune discussion systématique des possibles liens théoriques, de contenu, de compétences dans le cadre formelle du « BNE+ » n'a vraiment eu lieu.
4. Les « thèmes » en tant qu'objet d'apprentissage ne sont pas suffisants ni à l'EC, ni aux autres perspectives du « BNE+ »<sup>38</sup>. Dans toutes ces perspectives, les domaines de savoir ne sont pas uniquement concernés, mais aussi la construction de compétences d'un côté, la réflexion à propos de contenu, de faits et de jugement de valeur de l'autre. L'EC a, par exemple, évolué d'un enseignement civique, orienté essentiellement vers l'acquisition de connaissances des institutions, vers une discipline qui vise l'engagement et la participation des citoyens autant à la constitution d'une « société civile » qu'à l'élaboration des politiques publiques, et dont les savoirs comportent clairement une dimension d'action<sup>39</sup>. A la lumière de l'évolution décrite, il devient difficile de vouloir cantonner l'EC dans un domaine dénommé « thèmes transversaux ». De plus, le rapport de base mentionne explicitement et, à nouveau, l'« approche civique » – mention qui attise le mécontentement –.
5. Le plan d'études est orienté vers l'acquisition de compétences<sup>40</sup>. Les « thèmes transversaux » étaient censés, à l'origine, favoriser des compétences interdisciplinaires. Rapidement, cette idée fut abandonnée notamment en raison de la difficulté à établir des compétences spécifiques. Cet état de fait est évidemment critiquable du point de vue de

38. Si une discipline scolaire fonctionne comme « cadre d'action » (*Handlungsrahmen*) (Goodson *et al.* (Ed.) 1999) et que celle-ci est vue comme une « condition centrale pour un apprentissage exigeant du contenu et comme condition préalable, pour qu'on puisse réfléchir sur les possibilités de sa progression dans l'enseignement » (Tenorth 1999), on peut déduire ce que cela signifie pour une perspective ou une discipline de ne pas être une discipline introduite comme telle dans un plan d'études.

39. Cette reformulation s'observe dans d'autres domaines suivant une orientation vers les compétences. Voir pour l'apprentissage historique, Ziegler (à paraître2).

40. Les compétences sont introduites d'une manière arbitraire et simplifiée; elles se basent sur des écrits de Franz E. Weinert et une publication du *Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Ministère d'Education du Land Rhénanie-du-Nord-Westphalie) paru en 2003 (*Geschäftsstelle* 2010).



l'EC. Le « LP21 », dans sa version actuelle, conteste la qualité de discipline à l'EC et refuse une définition ou un encouragement à construire des compétences spécifiques relatives à l'EC. Le projet ajoute une précision importante selon laquelle l'EC relève d'un savoir et ne consiste pas à construire des capacités et des aptitudes disciplinaires à discuter des diverses positions que nous adoptons face aux thèmes de nature politique.

6. La volonté d'intégrer des « thèmes transversaux » et des « sous-thèmes » (par exemple, les droits de l'Homme) dans des domaines disciplinaires et de défendre leur juste valeur, met en lumière une difficulté fondamentale à faire simultanément, au sein d'un plan d'études, toutes les exigences politiques, sociales et didactico-pédagogiques. L'introduction dans le plan d'études des « thèmes transversaux », regroupés sous le label « BNE+ », ne reflète pas le caractère intégratif recherché, ce qui mène, en fin de compte, à mutiler l'appréhension des sous-thèmes associés<sup>41</sup>. Analysons brièvement le cas de l'EC avant celui de l'EDD.

Les théoriciennes et les spécialistes en didactique de l'EC s'accordent à penser que l'apprentissage scolaire de la politique nécessite un environnement favorisant l'acquisition de compétences spécifiques, leur répétition et leur développement permanent. Il s'agit d'allier capacité, aptitude et volonté au profit de dispositions orientées vers l'intérêt commun, en particulier là où les élèves sont concernés et où un processus démocratique de prise de décision fait sens. Ainsi, un plan d'études élaboré pour promouvoir l'EC, devrait-il impérativement énoncer les principes de l'organisation de l'école, évoquer la participation du corps enseignant et des élèves, garçons et filles, à l'organisation et au fonctionnement de l'institution scolaire, mentionner les formes dans lesquelles s'inscrivent les structures et les processus de décision. Ces éléments concernent en particulier le champ d'apprentissages de l'EC, champ explicitement nommé « *Demokratielernen* » (« Apprendre la démocratie ») selon une initiative de la « *Bund-Länder-Kommission* »<sup>42</sup>. Le rapport de base du plan d'étude commun au cantons alémaniques ne s'exprime guère sur ces exigences et prend ainsi le risque que l'EC, assimilée par exemple au domaine disciplinaire intitulé « Temps, Espaces, Sociétés », ne soit perçue que comme la simple nécessité d'acquérir des connaissances spécifiques et théoriques. L'intégration de l'EC au domaine « Temps, Espaces, Sociétés » n'est pas à critiquer, en tant que tel, mais le fait que le rapport de base y

41. Cette thématique n'est pas nouvelle. Elle présente un écueil de tout processus d'élaboration de plan d'études. Voir Seliner-Müller *et al.*, 1999, 59-64.

42. Le programme BLK « *Demokratie lernen & leben* » s'est terminé en 2007. Toutefois, le site internet continue d'exister, ce qui permet de se tenir au courant des projets relatifs au programme. Voir <http://blk-demokratie.de/>. L'« apprentissage de la démocratie » nécessite sans doute une dimension réflexive pour être fructueuse pour l'EC, ce qui est démontré dans le rapport du projet. Voir aussi Reinhardt 2009.



mentionne l'« éducation civique » (*Geschäftsstelle* 2010) renforce l'impression qu'on est en train d'intégrer une EC loin des exigences actuelles. Le contenu d'une telle « éducation civique » pourrait se limiter à un savoir des institutions laissant complètement de côté la logique centrale de l'EC, c'est-à-dire l'apprentissage de savoirs et de capacités en vue de participer aux processus politiques au sein de la société. Il existe donc un vrai risque de limiter l'EC à la dimension formelle de la politique et de faire de « voter et élire » les actes de participation uniques liés à cet enseignement. Ainsi l'EC perd-elle non seulement sa dimension transdisciplinaire mais encore son potentiel de construire des compétences disciplinaires.

Au final, le bilan actuel des efforts de l'administration fédérale portant sur le premier axe du plan de mesures pour l'intégration de l'EDD dans l'enseignement, est plutôt déprimant. Premièrement, la réduction du domaine « BNE+ » à un « thème transversal » sans construction de compétences propres, rend indésirable, voire impossible les débats à propos d'un noyau dur potentiellement différent relevant de l'EDD, à savoir l'étude des questions disciplinaires du point de vue l'action. En outre, l'idée que le domaine « BNE + » réunit des perspectives basées sur des compétences, n'a pas été concrétisée. Un tel processus n'était pas souhaité et donc le temps nécessaire pour une telle élaboration, n'a pas été trouvé. L'intégration de l'EDD dans les domaines disciplinaires se fait aujourd'hui à partir de thèmes, même si ceux-ci ne restituent pas l'essentiel d'une orientation de développement durable. Bien plus, pour être mis à profit, les principes de l'analyse systémique et l'intégration de considération de durabilité devraient être intégrés dans les domaines disciplinaires. De telles considérations ouvrent un champ d'action dans la poursuite de ces objectifs et sur la question de l'intégration du principe de durabilité dans des thématiques. Il s'agit de construire des compétences portant sur l'usage du savoir, le suivi et l'évaluation des questions de durabilité au sein des thèmes habituels d'enseignement.

Pour ce qui concerne l'EC, il est également à critiquer le fait que le rapport de base n'ait pas défini que la pratique et l'apprentissage de la pensée et de l'action politiques ne font pas seulement l'objet d'un enseignement, mais s'appuient également sur la vie scolaire et institutionnelle ainsi que sur le travail sur les règles de l'école et de la classe. Les travaux autour du « LP21 » continuent. Actuellement, chaque domaine disciplinaire (*Fachbereich*) est occupé à essayer de définir les compétences pour leur propre domaine. Il reste encore l'espoir que les didacticien-ne-s ainsi que les enseignant-e-s réussissent à corriger l'impression actuelle que le domaine « BNE+ » dans le « LP21 » est en train de s'évaporer. Il apparaît déjà assez clair que pour une intégration efficace des perspectives du « BNE+ » et donc de l'EC, l'effort doit porter sur la formation des enseignant-e-s d'une part, et le matériel didactique d'autre part. Il faut notamment soutenir le personnel enseignant afin qu'il puisse résoudre les difficultés liées au travail et aux apprentissages scolaires



**lorsque ceux-ci sont orientés vers l'action et qu'ils nécessitent d'être pensés en fonction du principe de la durabilité, du débat public et de la décision relative à un avenir durable.**



## Références

- Adler, J. & Künzli, R. (1997). *Lehrplanarbeit in der Schweiz. Eine Darstellung von Verfahren und Prozessen in sieben Kantonen*. Aarau : Ms.
- Auer, A. (Ed.). (2010). *Herausforderung HarmoS : Bildungspolitik, Föderalismus und Demokratie auf dem Prüfstein*. Zürich : Schulthess.
- Amadeo, J.-A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement : An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam : IEA.
- Biedermann, H. et al. (à paraître). *Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen : Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz. Ein Vergleich mit 37 anderen Ländern. (ICCS - International Civic and Citizenship Education Study 09)*. Manuscris.
- Biehl, J., Ohlhaver, F. & Riquarts, K. (1999). *Sekundäre Lehrplanbindungen. Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen. Endbericht zum DFG-Projekt*. Kiel : IPN. [www.lehrplan.ch/nfp33](http://www.lehrplan.ch/nfp33). Besucht 10.02.2011. [17.02.2011]
- Comité interdépartemental pour le développement durable (CIDD) (2007), *La Suisse sur la voie du développement durable – Points de repères*. Berne. <http://www.are.admin.ch/dokumentation/00121/00224/index.html?lang=fr&msg-id=12751> [17.02.2011]
- Di Giulio, A. (2004). *Die Idee der Nachhaltigkeit im Verständnis der Vereinten Nationen. Anspruch, Bedeutung und Schwierigkeiten*. Münster, Hamburg, Berlin, London : LIT.
- Di Giulio, A. & Künzli, Ch. (2006). Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Bildung und nachhaltiger Entwicklung. In C. Quesel & F. Oser (Ed.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich : Rüegger, 205-219.
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (2010). *Grundlagen für den Lehrplan 21, verabschiedet von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010*. <http://web.lehrplan.ch/sites/default/files/Grundlagenbericht.pdf> [17.02.2011]
- Gollob, R., Graf-Zumsteg, Ch., Bachmann, B., Gattiker, S. & Ziegler, B. (2007). *Politik und Demokratie – leben und lernen*. Bern : schulverlag.
- Goodson, I. F., Hopmann, St. & Riquarts, R. (Ed.) (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Bildung und Erziehung. Beiheft 7. Köln : Böhlau.
- Kaufmann-Hayoz, R., Künzli Ch., Oelkers, J. & Stadelmann, W. (1999) : Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust. Zusammenfassung und Synthese. In R. Kaufmann-Hayoz & Ch. Künzli (Ed.), "... man kann ja nicht einfach aussteigen". *Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust*. Zürich : vdf, 21-75.
- Klieme, E. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ed.). Bildungsforschung Bd.1. Bonn, Berlin. [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) [18.08.2010]
- Künzli David, Ch. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern, Stuttgart, Wien : Haupt.
- Künzli David, Ch., Bertschy, F., de Haan, G. & Plesse, M. (2009). *Zukunft gestalten lernen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Didaktischer Leitfaden zur Veränderung des Unterrichts in der Primarschule*. Programm Transfer 21. Online abrufbar : [http://www.transfer-21.de/daten/grundschule/Didaktik\\_Leitfaden.pdf](http://www.transfer-21.de/daten/grundschule/Didaktik_Leitfaden.pdf) [17.02.2011]
- Künzli, R. (1986). *Topik des Lehrplandenkens I. Architektonik des Lehrplanes : Ordnung und Wandel*. Kieler Beiträge zu Unterricht und Erziehung 2. Kiel : Wissenschaft und Bildung in Kiel.
- Künzli, R. (1999). Lehrplanarbeit - Steuerung von Schule und Unterricht. In R. Künzli, K. Bähr, A.-V. Fries, G. Ghisla, M. Rosenmund & G. Seliner-Müller, *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*. Zürich : Rüegger, 11-30.
- Kyburz-Graber, R. (Ed.) (2006) : *Kompetenzen für die Zukunft. Nachhaltige Entwicklung konkret*. Bern : hep.
- Kyburz-Graber, R., Rigendinger, L. & Hirsch Hadorn, G. (1997). *Sozio-ökologische Umweltbildung*. Hamburg : Krämer.
- Kyburz-Graber, R., Nagel, U. & Odermatt, F. (2010) : *Handeln statt hoffen. Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe I*. spektrum Schule. Beiträge zur Unterrichtspraxis. Zug: Klett und Balmer.



- 
- Oser, F. & Biedermann, H. (2003). *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich, Chur : Rüegger.
- Reinhardt, S. (2009). Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung ? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat ? Ende einer Illusion und neue Fragen. In D. Lange & G. Himmelmann (Ed.) : *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seliner-Müller, G., Fries, A.-V. & Künzli, R. (1999). Wie Lehrpläne entwickelt werden. In R. Künzli, K. Bähr, A.-V. Fries, G. Ghisla, M. Rosenmund & G. Seliner-Müller, *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*. Zürich : Rüegger, 31-49.
- Sieber-Suter, B., Affolter, Ch. & Nagel, U. (2002) : *Didaktisches Konzept Umweltbildung*. Zofingen : Stiftung Umweltbildung Schweiz.
- Tenorth, H.-E. (1999). Unterrichtsfächer - Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In I. F. Goodson, Hopmann, St. & Riquarts, K. (Ed.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Bildung und Erziehung. Beiheft 7. Köln : Böhlau, 191-208.
- Ziegler, B., Gollob, R., Graf, Ch. & Reinhardt, V : *Grundsatzpapier (Kurzfassung)* vom 9. Mai 2009. Ms.
- Ziegler, B. & Gautschi, P. (2010). Konzepte und Kompetenzen – Gibt es eine Beziehung zwischen Wissen und Kompetenzen ? In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Université de Genève, 13-16 septembre 2010. Genève (im Erscheinen).
- Ziegler, B. (2011). Politische und Ökonomische Bildung im Lehrplan 21. In D. Kübler & Ph. Koch (Ed.), *Finanzkrise und Demokratie. Herausforderung für Politik, Recht und Bildung. Schriften zur Demokratieforschung 2*, Zürich : Schulthess, 93-105.
- Ziegler, B. (à paraître1). Politische Bildung im Deutschschweizer Lehrplan (Lehrplan 21). In D. Allenspach, C. Schneider & B. Ziegler (Ed.) *Politische Bildung in der Schweiz : Trends in der empirischen Forschung*. Beiträge zur Tagung « Politische Bildung empirisch 2010 ». Politische Bildung in der Schweiz 1. Zürich : Rüegger.
- Ziegler, B. (à paraître2). Historische Konzepte und Kompetenzmodelle - ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen für Kompetenzen. In : Christoph Kühberger. *Wissen. Geschichtsdidaktische Grundlagen des historischen Wissens. (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung)*. Innsbruck – Wien – Bozen : Studienverlag.



---

---