



## Communication

---

### L'INTRODUCTION DE NOUVEAUX CONTENUS DES SCIENCES SOCIALES DANS L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE. DIFFICULTES ET OPPORTUNITES

Nicolás DE ALBA



# L'INTRODUCTION DE NOUVEAUX CONTENUS DES SCIENCES SOCIALES DANS L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE. DIFFICULTES ET OPPORTUNITES<sup>1</sup>

Nicolás DE ALBA

## 1. Introduction

La participation des citoyens est un concept chaque fois plus présent dans notre société. Nous le trouvons dans les milieux politiques et institutionnels, il se concrétise dans des dispositions légales diverses, il apparaît constamment dans les moyens de communication, il a pénétré dans le cadre éducatif... En définitive, il s'est transformé en une idée de succès, dans laquelle chaque fois on dépose plus d'espoirs. Mais, si on observe plus près son application et fonctionnement, on découvre fréquemment une réalité plus vulgaire. À tel point qu'on peut penser que les processus participants ou les programmes de participation des citoyens constituent une façade voyante, ou même un simulacre. Et toutefois, la participation est – peut-être – la clé d'une citoyenneté plus démocratique dans un monde qui exige chaque fois plus l'implication de tous ses habitants pour confronter les problèmes qui l'affligent.

Précisément par ses propres caractéristiques, l'idée de participation des citoyens n'est pas une idée facilement intégrable dans le curriculum scolaire, au moins dans le curriculum réel, parce qu'elle est assez éloignée de la connaissance scolaire traditionnelle. La participation, en effet, en étant directement liée à l'action, n'a pas à peine du parenté avec les contenus disciplinaires habituels dans les Sciences Sociales ; et il exigerait en outre d'être travaillée au moyen d'activités assez différentes de celles qui sont utilisées généralement dans l'enseignement traditionnel.

---

<sup>1</sup> Ce travail est le résultat partiel du Projet R+D, avec référence SEJ2006-08714/EDUC, financé par le Ministère de l'Éducation et de la Science d'Espagne (MEC) et par les Fonds FEDER, intitulé « Éducation à la citoyenneté et formation du professorat : Difficultés et possibilités d'éduquer dans la participation des citoyens » (« Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana »).

Dans les derniers temps en Espagne, le domaine de Sciences Sociales fondamentalement dans l'Éducation Secondaire fait face à l'introduction de ce contenu et d'autres qui interrogent autant ses pratiques que le savoir qui était traditionnellement considéré précieux dans le contexte scolaire. Ainsi, par rapport à la participation, les professeurs de ce domaine se sont mis face à face au défi de l'enseignement dans le nouveau domaine d'Éducation à la Citoyenneté et les Droits Humains qui s'est assigné fondamentalement à ces départements et qu'inclut ce contenu comme un des principaux. Toutefois, malgré ce qu'il pourrait paraître, l'introduction de ce nouveau domaine curriculaire, loin de résoudre la question de l'introduction de ce type de contenus, dispose de nombreuses difficultés dans la pratique (Audigier, 2007).

D'autre part, cette préoccupation sociale vers la formation citoyenne des étudiants est en train de se concrétiser dans l'arrivée aux établissements scolaires de multitude de programmes provenant généralement d'initiatives de niveau municipal destinées à l'apprentissage de divers aspects de ce qui pourrait être compris comme une citoyenneté active : sexualité, santé, participation, développement soutenable , etc.

## **2. Le program « Parlement Jeune »**

Un bon exemple de ces programmes est celui appelé « Parlement Jeune », qui à l'initiative de la Députation de Séville, est développé dans des villages de la province de Séville depuis six années. Ce projet se centre sur l'apprentissage de la participation citoyenne des élèves de premier cycle d'Éducation Secondaire à travers le travail autour des problèmes de leur localité.

Le programme a commencé à fonctionner pendant l'année 2004. Depuis ce moment et jusqu'à l'actualité, le nombre de villages impliqués n'a pas cessé d'augmenter. Pendant le cours 2008/2009, 24 localités ont ce programme en actif, dans 32 établissements d'Éducation Secondaire au total. Dans l'ensemble 3.024 élèves et 115 professeurs participent à ce programme. Comme toutes les localités ne se sont pas incorporées au même moment, elles se trouvent dans des phases différentes du processus. Ainsi parmi ces localités, 6 se trouvent dans la première année d'implantation du programme et ont un suivi direct du secrétariat éducatif de ce dernier ; il y a 8 localités qui sont en seconde année dans lesquelles le technicien de jeunesse (ADJ) est le responsable du développement du programme avec l'appui du secrétariat éducatif ; finalement, 10 localités sont dans la dernière phase, c'est-à-dire, à partir de la troisième année ; dans ces dernières, comme on a dit plus haut, le programme fonctionne de manière indépendante dans chaque localité, sous la responsabilité exclusive du technicien de jeunesse. Ceci n'est pas obstacle pour qu'on développe quelques activités de formation et coordination où prennent part tous les ADJ, indépendamment de la phase du processus dans laquelle se trouve leur localité.

Pour le cours 2009/2010, 6 villages se sont incorporés au programme, par conséquent au total 30 localités participent à celui-ci. Nous pouvons dire que le Parlement Jeune dispose d'une bonne santé et maintient une ligne continue de croissance et d'expansion, bien qu'il y ait des aspects en suspens d'approfondir dans de prochaines éditions, comme par exemple : stabiliser les Parlements comme structures permanentes de participation juvénile ; travailler plus à fond avec les propositions des parlementaires, de sorte que les possibles solutions à ces propositions les « obligent » à effectuer un travail direct

personnel et engagé ; intégrer de manière plus cohérente le projet dans le programme d'études scolaire, favorisant, à ce respect, le compromis du professorat ; avancer dans la compréhension plus profonde du programme de la part des ADJ.

Tout au long de la présente recherche nous nous sommes concentrés sur l'impact que ce programme a dans les différents acteurs qui prennent part dans le processus. Le programme Parlement Jeune a une structure de fonctionnement assez complexe<sup>2</sup>. Dans cette structure il y a beaucoup d'acteurs, personnels et institutionnels, impliqués.

Parmi eux, pour la recherche nous avons considéré fondamentalement trois acteurs, qui, par leur niveau d'implication et protagonisme, sont spécialement clef dans le développement et le succès du processus en termes éducatifs, et, par conséquent, dignes d'être pris en considération spécialement au moment d'effectuer une étude à caractère qualitative. Il s'agit des étudiants eux-mêmes, les techniciens de jeunesse (ADJ) des Mairies et, finalement, les professeurs.

En tenant compte de ces trois acteurs fondamentaux, on a conçu une stratégie de recherche qui est orientée par une espèce de progression, à trois moments, que prétend effectuer un rapprochement qui va du plus général, descriptif et quantitatif au plus concret, analytique et qualitatif. Ainsi, ils ont été effectués, par cet ordre : observations des sessions plénières dans les Mairies et passe de questionnaires ; réalisation de sessions de groupes de discussion ; entretiens et observations de sessions de tutelle dans lesquelles on effectuait des activités en rapport avec le programme. On a aussi suivi une stratégie de focalisation de l'échantillon, de sorte qu'il s'est passé de faire des recherches sur les trois types d'acteurs avant mentionnés à le faire fondamentalement avec les enseignants, pour constituer, selon notre critère, la pièce clef pour le succès du projet, à moyen et long terme, en termes de qualité et continuité des apprentissages. Finalement, ce rapprochement a été aussi délimité progressivement dans l'espace, de sorte que le questionnaire a été envoyé à tous les établissements qui prennent part du projet, tandis que les groupes de discussion se sont fondamentalement centrés sur quatre d'entre eux, qui ont été choisis par leur caractère significatif : La Campana, Fuentes de Andalucía et les deux établissements participants de Estepa. Finalement, les entretiens et les observations de classe se sont concentrées à l'IES « Ostippo », de Estepa, étant un desquels disposait d'une plus grande trajectoire et implantation du programme.

### **3. Quelques résultats partiels**

#### ***3.1. Les Techniciens de Jeunesse***

Il s'agit d'une pièce stratégique dans le bon développement du projet. Une fois que celui-ci s'est mis en marche par le consultant externe « Argos » pendant la première année, ils sont les responsables de leur continuité. D'eux dépend la planification et l'organisation de toutes les activités, autant de celles qui ont lieu dans la Mairie elle-même que celles qui sont développées dans les sessions de tutelle avec une périodicité mensuelle. Pour

---

<sup>2</sup> Pour un rapprochement plus détaillé, avec une évaluation de différents aspects du programme, voir : García Pérez y de Alba, 2007; García Pérez y de Alba, 2009; García Pérez et al., en presse.

cela ils tiennent des réunions périodiques avec les tuteurs et le conseiller des établissements dans lesquelles s'unissent des critères et se proposent et coordonnent les activités que finalement les tuteurs développeront dans la salle de classe.

On a détecté deux problèmes fondamentaux en rapport avec leur travail, autant à travers l'observation que de l'image qu'eux-mêmes transmettent par le biais d'entretiens et de groupes de discussion :

D'abord, ils vivent la relation avec les enseignants d'une manière problématique. Le fait que ces derniers représentent un agent étrange à l'institution et la dynamique scolaire traditionnelle fait qu'ils disposent de beaucoup de difficultés pour prendre part d'une manière utile dans la partie du processus qui est directement en rapport avec ce que les tuteurs font dans les classes, dans les sessions de tutelle consacrées au programme. Cette situation est renforcée par le fait que les enseignants soient plongés dans une dynamique de travail qui les consacre peu de temps et de compromis avec le programme, ce qui produit parfois dans les ADJ la sensation qu'ils ne s'occupent pas suffisamment bien des tâches en rapport qui sont de leur compétence. Dans les occasions les plus extrêmes, cette situation est vécue avec frustration par les ADJ :

Cette année le travail en classe par les tuteurs a été désastreux. Les professeurs ont été totalement déliés du programme. On a travaillé très peu pour ne pas dire qu'on n'a rien travaillé. Malgré l'effort du Secrétariat technique pour leur expliquer le programme et de donner l'approbation à ce dernier, le professorat n'a rien mis de sa part et ainsi nous a été transféré par les élèves. Le problème ne nous a pas été transmis, ce pourquoi nous ne savons pas qu'est-ce qui est arrivé (Témoignage d'un ADJ).

De toute façon, nous devons dire que ce type de situations extrêmes ne sont pas généralisables à tous les cas. De fait, un des éléments détectés par les ADJ eux-mêmes comme clé dans le bon fonctionnement du programme est précisément leur relation avec les tuteurs insérés eux-mêmes dans le programme et l'attitude que ceux-ci prennent en ce qui concerne les problèmes travaillés dans le programme. Cette relation fait qu'ils perçoivent que, dans beaucoup d'occasions, les conditions pour une bonne introduction du programme sont en rapport avec de multiples facteurs, parmi lesquels, les professeurs sont précisément un de ceux plus positifs :

Il est certain que l'école n'est pas le reflet immédiat de la réalité, elle a besoin que tout le mécanisme bureaucratique s'imprègne des transformations sociales pour satisfaire les nouvelles demandes. De toutes manières, dans les niveaux les plus « inférieurs » le professorat, qui est le chaînon le plus perceptible de la chaîne, est en effet consciente de ces changements et les transmet dans sa salle de classe (Témoignage d'un ADJ).

D'autre part, les techniciens sont généralement très préoccupés par le bon fonctionnement des activités prévues dans le développement du programme, préoccupation qui, parfois, a priorité sur les objectifs proprement éducatifs de ce dernier. Ainsi, leur objectif fondamental est généralement que les activités «réussissent», ce qui fait que parfois ils disent aux élèves en quel sens ou comment ils doivent intervenir. Cette situation est aggravée, si c'est possible, dans ces sessions qui sont développées dans la Mairie elle-même et avec la présence d'autorités municipales, comme le maire ou un certain conseiller municipal (généralement celui de jeunesse). De cette manière, ce type de dynamiques arrivent à aboutir, parfois, dans des pratiques qui

se ressemblent plus à des exercices de simulation ou jeux de rôle qu'à un processus de participation réelle.

### ***3.2. Les élèves***

Les étudiants, comme derniers destinataires du programme, sont une des clés pour connaître son fonctionnement et voir si on atteint les objectifs attendus. Dans cette ligne à travers un rapprochement plus général au moyen des observations de sessions plénières dans les mairies et en essayant d'approfondir au moyen d'observations directes de plusieurs sessions de travail dans des heures de tutelle, nous avons pu arriver aux conclusions suivantes.

D'abord, il paraît très évident que les élèves ont des difficultés pour incorporer ce type d'activités comme significatives dans l'ensemble des activités scolaires habituelles. Nous ne pouvons pas oublier que l'activité du programme qui est effectué en heure de tutelle une fois par mois - et avec celles d'autres programmes semblables - doit « concourir » avec des matières réglées qu'on travaille plusieurs fois par semaine et qui, en outre, soumettent à l'étudiant à la pression de la qualification.

Ce fait, en général, provoque un détachement par rapport au contenu qui fait l'objet du processus qui, en comparaison avec les contenus traditionnels est évalué comme un contenu de second niveau. Et ceci parce que les contenus sont diffus et non facilement identifiables avec aucune des matières traditionnelles. Si à cela on unit le fait que ce type d'activités ne font normalement pas l'objet d'évaluation ou d'une qualification explicite, ces éléments font que les activités du Parlement Jeune puissent être vécues, parfois, plus comme une espèce de passe-temps que comme contenus réels travaillés dans la salle de classe.

Finalement, et en parallèle a ce qui précède, le fait que les activités de ces programmes supposent une rupture avec la dynamique habituelle de travail constitue un attrait et une occasion pour beaucoup d'étudiants qui, dans ce contexte, en effet osent mettre en jeu, vraiment, leurs propres idées.

### ***3.3. Par rapport aux enseignants***

Les enseignants constituent l'élément nucléaire du processus de recherche qui a été développé. Ceci est ainsi parce que bien que, comme on peut voir facilement, le reste d'éléments, autant ceux qui ont été objet d'analyse que ceux qui ne l'ont pas été, jouent un rôle très important, nous pensons que le rôle qui joue le professorat est décisif et central. Quant au reste, nous sommes convaincus que la modification réelle des pratiques scolaires vers un modèle plus désirable et dans lequel on travaille la participation d'une manière plus adéquate, passe nécessairement par un développement professionnel enseignant (Porlán et Rivero, 1998). Développement qui doit leur permettre de dépasser des pratiques et des routines traditionnelles qui ont très peu d'efficacité en termes d'apprentissage réel et utile pour la vie. Surtout, parce que, dans ce domaine de la participation, l'apprentissage doit être ainsi nécessairement. Ou il est pour la vie ou, simplement, il n'est pas.

Algunas de las consideraciones fundamentales que se pueden hacer al hilo de lo investigado en relación con los docentes que participan en el proyecto y que

participaron en entrevistas, grupos de discusión y cuyas clases fueron observadas, son las siguientes.

Certaines des considérations fondamentales qui peuvent être faites au fil de ce qui a été recherché par rapport aux enseignants qui participent au projet et aux entretiens, groupes de discussion et dont les classes ont été observées, sont les suivantes.

En général, les professeurs interrogent la capacité de leurs élèves pour travailler ce type de contenus. Surtout dans les groupes de discussion, les commentaires dans cette ligne se sont centrés sur le fait que les élèves de premier cycle d'ESO<sup>3</sup> sont considérés trop petits pour être formés dans des contenus en rapport avec la citoyenneté. Dans la majorité des cas, les professeurs font allusion à que les contenus travaillés sont trop complexes pour ces âges. Ainsi, en général, on propose des dynamiques qui forment aux élèves des cours plus faibles dans les contenus proprement dits, en laissant la pratique de ces derniers pour les cours supérieurs. Ceci a son explication, surtout, dans deux questions fondamentales : d'abord, avec la vieille conception de ce qu'on pourrait appeler « apprentissage différé » de la connaissance, dans laquelle on considère nécessaire dominer d'abord le contenu qui doit ensuite être appliqué, et cela, à son tour, est en rapport avec la conception elle-même du système scolaire comme un lieu où on apprend des choses dans l'abstrait, sous la croyance qu'à un moment postérieur elles pourront être transférées à la vie réelle, comme si les relations entre la théorie et la pratique ne pouvaient pas être recursives et retroalimentées ; deuxièmement, la position exposée est justifiée par les enseignants avec le fait qu'il serait plus positif de travailler ces contenus dans des âges plus proches à la majorité d'âge et, par conséquent, à l'occasion des élèves de prendre part dans le système politique à travers le vote. Ce type de conceptions dénonce dans les professeurs recherchés une assimilation, plus ou moins consciente, de la participation sociale et politique avec l'exercice du droit au vote, si non d'une manière exclusive, en effet privilégiée. Comme s'il n'existait pas un autre type de canaux, ou comme si les élèves n'étaient pas des citoyens avec des séances plénières droites et des devoirs jusqu'au moment de leur accès à prendre part au système de représentation politique à travers les élections.

D'autre part, les professeurs recherchés présentent une certaine insécurité par rapport à un contenu pour lequel ils ne disposent pas d'une préparation spécifique. Le domaine de la citoyenneté est, par définition, un cadre interdisciplinaire et d'intégration, dans lequel confluent contenus de diverses sciences, de disciplines et de branches du savoir. En outre, le fait de s'agir d'une expérience qui est développée dans l'Éducation Secondaire fait que tous disposent d'une marquée préparation disciplinaire dans une des disciplines traditionnelles. Ceci fait que le contraste avec le manque de formation dans des contenus en rapport avec ce qui est thématique est, s'il entre, beaucoup plus évident. Tout ceci les reconnaît constamment non seulement le manque de base formative, mais aussi le manque d'habiletés pour chercher des ressources adéquates.

Suite à cette insécurité, la plupart des enseignants se centrent fondamentalement sur les activités programmées et proposées par les ADJ et sont très peu flexibles dans son développement. Si à ceci nous unissons le fait que ce qui arrive dans classe a un reflet extérieur dans les sessions dans lesquelles les parlementaires sortent de la salle de classe

---

<sup>3</sup> Il faut rappeler que le programme se centre sur ce cycle.

pour prendre part à des moments communs dans la Mairie de la localité avec le reste des parlementaires de l'établissement, la rigidité dans le développement de la dynamique des activités se rend encore plus grande. Ce qui semble importer aux enseignants, d'abord, plus que l'apprentissage des élèves, est, surtout, que le résultat soit l'attendu. Ainsi, les activités, au lieu d'un moyen pour favoriser le travail des contenus, se transforment, facilement, en une fin en elle-mêmes. Ceci fait que les enseignants reproduisent des attitudes que, en aucune façon, leur sont étrangères dans l'enseignement de leur propre matière. Surtout à partir de l'introduction dans la dynamique scolaire d'épreuves communes de diagnostique ou de rapports qui donnent une dimension plus publique, en tant que publicité, aux résultats du travail et que, dans beaucoup de cas, mènent à une mise en question sociale de la qualité du travail des propres enseignants<sup>4</sup>.

Finalement, mais aussi par rapport à ce qui précède, nous pouvons dire que le travail autour de ce type de thématiques suppose une mise en question du savoir lui-même et même de l'identité professionnelle des enseignants. Une disjonctive se produit entre le professeur comme enseignant d'une connaissance académique et comme éducateur. Cette disjonctive apparaît d'abord par les caractéristiques mêmes de la formation initiale des enseignants d'Éducation Secondaire, auxquelles nous venons de faire référence et, deuxièmement, par les espoirs sociaux qui produisent autant la formation enseignante que les routines scolaires elles-mêmes par rapport à la profession enseignante. Dans cette ligne il est très significatif que la plupart des professeurs, autant dans les groupes de discussion que dans les entretiens, affirment se considérer, au moins quand ils travaillent dans les activités propres du programme, plus comme éducateurs et formateurs de citoyens que comme professeurs spécialistes dans une certaine matière dans le sens scolaire classique. Même certains d'eux déclarent explicitement que les activités du programme les ont fait s'interroger et remettre en question les buts de leur travail. Nous pouvons affirmer, ainsi, que ce type de programmes peut mener au professorat à reconstruire sa propre identité professionnelle, autant dans ce qui est en rapport avec les pratiques directes dans la salle de classe que, ce qui est plus significatif, dans les buts sociaux eux-mêmes et, par conséquent, avec le sens de la profession.

## 4. Conclusions

En synthèse, nous pouvons conclure que le programme Parlement Jeune constitue une expérience de richesse éducative énorme qui a quelques difficultés, mais aussi de grandes potentialités, la plupart d'elles ont été signalées tout au long de ce travail.

Entre les difficultés nous pouvons souligner fondamentalement deux qui nous paraissent très importants par leur pénétration. D'abord, il est très évident que n'importe quel type d'initiative qui heurte avec les routines et le habitus scolaire établi devra faire face à une

---

<sup>4</sup> Bon exemple de ceci est l'intense débat informatif qui commence chaque fois qu'on publie les résultats de d'une de ces études, comme peut être le cas des Rapports PISA, en se terminant par culpabiliser principalement aux enseignants, sans entrer dans une analyse plus complexe des causes des mauvais résultats.

grande quantité de problèmes. L'école se résiste au changement. Si ceci, comme nous savons, est applicable dans le cas des innovations qui partent du sein lui-même de l'administration ou de l'institution scolaire, il l'est, si c'est possible, avec beaucoup de force dans celui d'expériences de ce type qui proviennent de l'extérieur.

Deuxièmement, la formation du professorat ou, plus concrètement, le manque de cette dernière dans un cadre comme celui de la citoyenneté et la participation, suppose autre des grands défis à dépasser. Bien qu'il soit certain que la maîtrise du contenu à travailler n'est pas la seule condition nécessaire pour l'enseignement, en effet il est confirmé comme indispensable. En ce sens, il serait nécessaire de garantir un développement professionnel enseignant lié à ce type de contenus, qui permette aux professeurs de formuler des propositions de connaissance scolaire désirable par rapport à thématiques comme la problématique de la participation.

Finalement, quelques perspectives intéressantes qui apportent ce type de programmes et qui serait nécessaire de continuer à renforcer et en faisant des recherches pourraient être les suivantes. D'abord, ce type de programmes et projets font partie généralement d'initiatives extrascolaires que dans une grande mesure ils boivent de propositions proches à l'éducation non formelle, mais qui sont introduites de l'une ou l'autre manière dans l'espace scolaire. Ceci les fait constituer un pont entre le monde de l'éducation formelle et celui de l'éducation non formelle, ce qui, de notre point de vue, leur dote d'une potentialité énorme. La possibilité d'inclure des activités et des techniques dont l'origine est trouvée en marge des routines scolaires habituelles, les fait se transformer en une possibilité de rupture et innovation méthodologique (De Alba, 2005).

Deuxièmement, comme il a été décrit plus haut, l'introduction de ce type de dynamiques et les contenus liés à la réalité permet aux enseignants de s'interroger, d'une manière plus ou moins consciente, beaucoup des piliers fondamentaux de l'école traditionnelle : autant la dynamique de la classe, que les caractéristiques et la nature de la connaissance qui doit être travaillé dans la salle de classe, en passant par l'identité professionnelle elle-même ou les buts de l'ensemble du système éducatif. Indépendamment du résultat, en termes réels, d'apprentissage, il nous paraît que ce type de processus sont chaque fois plus nécessaires sur le chemin d'établir des liens entre la réalité scolaire et les nouvelles demandes sociales en ce qui concerne l'éducation.

D'autre part, le fait de travailler autour de problèmes liés à la réalité des citoyens de chaque localité permet qu'une mise en question et un débat sur le modèle de citoyenneté qu'on prétend construire se produise. Ainsi, face au programme d'études proposé par l'administration pour la matière d'Éducation à la Citoyenneté, dans lequel propose un modèle terminé ou fermé de citoyenneté qui n'est pas généralement explicitée (de Alba, 2007), le rapprochement au contenu à travers des problèmes permet que ce modèle soit débattu et reconstruit d'une manière plus ou moins direct par des étudiants comme par des enseignants.

Finalement, il serait nécessaire l'établissement d'une hypothèse réaliste de progression dans laquelle il se reflète d'une manière détaillée, tandis que flexible, les différents pas qui doivent être donnés pour atteindre un modèle désirable de jeune citoyen participant (Hart, 2001). Il n'y a pas de doute que ce type de propositions plus progressives et ordonnées coexistent beaucoup mieux avec un rapprochement à la connaissance scolaire à travers des problèmes.

## Bibliographie

- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44 (avril 2007), « L'élève, futur citoyen », 25-34. (<http://www.ciep.fr/ries/ries44.htm>).
- De Alba, N. (2005). Educación para el Desarrollo, ¿una Oportunidad para Cambiar la Educación? *Investigación en la Escuela*, 55, 63-71.
- De Alba, N. (2007). ¿Qué Ciudadanía? ¿Qué Educación para la Ciudadanía? En: En R. M<sup>a</sup> Ávila Ruiz, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 345-352.
- De Alba, N. & García Pérez, F.F. (2008). Manuels scolaires et Education à la Citoyenneté en Espagne. Comunicación presentada en : Colloque International des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques? Nantes 8 y 9 de diciembre de 2008. Publicado en actas electrónicas del Congreso.
- De Alba, N. & García Pérez, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento Joven". En R.M<sup>a</sup> Ávila, B. Borghi y Matozzi, I., *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"*. Bologna: Patrón Editore, 515-521.
- García Pérez, F. F. & De Alba, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, (segunda época), 9, 243-258.
- García Pérez, F.F. & De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, núm. 270 (122). (<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>).
- García, F.F., De Alba, N., Estada, P., & Herrero, T. (En prensa. Aceptado para su publicación). La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles: expériences à Séville. *Carrefours de l'éducation*.
- Hart, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: Eds. Pau. 208 pp. (Versión original en inglés: *Children's Participation: the Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Nueva York: UNICEF / Londres: Earthscan, 1997).