



**HAL**  
open science

**Enseignement de l'organisation territoriale française :  
Collectivités françaises, décentralisation et  
reconfigurations territoriales contemporaines dans les  
programmes scolaires français du secondaire  
[Communication complétée]**

Gabriel Bideau

► **To cite this version:**

Gabriel Bideau. Enseignement de l'organisation territoriale française : Collectivités françaises, décentralisation et reconfigurations territoriales contemporaines dans les programmes scolaires français du secondaire [Communication complétée]. Enseigner les territoires. Apprendre des territoires (CIST 2023), CIST (Collège International des Sciences Territoriales), Nov 2023, Aubervilliers, France. hal-04299021

**HAL Id: hal-04299021**

**<https://hal.science/hal-04299021>**

Submitted on 21 Nov 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Communication au 6e colloque international du CIST (2023).

Session A, Géographie scolaire et territoires. Enseigner les territoires dans les écoles primaires et secondaires : enjeux et problèmes.

Enseignement de l'organisation territoriale française : Collectivités françaises, décentralisation et reconfigurations territoriales contemporaines dans les programmes scolaires français du secondaire

#### AUTEUR

Gabriel BIDEAU

#### RÉSUMÉ

L'organisation territoriale française est au cœur de la territorialisation institutionnelle, qu'il s'agisse du rôle des différents niveaux de collectivités ou de processus comme la décentralisation. Sont étudiés ici la place de ces éléments dans les programmes scolaires français du collège et du lycée, en particulier en Enseignement Moral et Civique et en Histoire-Géographie. Cela révèle que l'organisation territoriale française y est très peu imposée, pour ne pas dire presque absente. Elle est évoquée dans trois niveaux, en Troisième et en Seconde en EMC ainsi qu'en Terminale en Histoire-Géographie, mais avec des horaires souvent restreints ou en tant que sujet optionnel. Elle peut être abordée, mais sans obligation, dans quelques autres chapitres. Les enseignants ont donc les moyens de se saisir de ces points d'accroches pour développer ces thématiques, pour éviter que les territoires institutionnels ne soient vus uniquement comme des carcans ou des coquilles vides.

#### MOTS CLÉS

Territoire, programmes scolaires, collectivités locales, décentralisation, gouvernance, pouvoirs locaux.

#### ABSTRACT

France's territorial organisation is at the heart of institutional territorialisation, whether in terms of the role of different levels of local authorities or processes such as decentralisation. This paper studies the place of these elements in the French secondary school curricula, in particular in « Moral and Civic Education » and in History-Geography. It reveals that French territorial organisation is given very little prominence, if not almost none at all. It is mentioned in three grades, 3 and 2 in EMC and terminale in HG, but often with restricted timetables or as an optional subject. It may, but need not, be addressed in a number of other chapters. Teachers therefore have the means to take advantage of these opportunities to develop these themes, so that institutional territories are not seen only as straitjackets or hollow shells.

#### KEYWORDS

Territory, school programs, local authorities, decentralization, governance, local authorities.

#### TEXTE PRINCIPAL<sup>1</sup>

En juin 2020, E. Macron, recevant les propositions des membres de la « Convention citoyenne pour le climat », s'était déclaré « favorable » à la réécriture de l'article 1 de la Constitution en insistant sur sa dimension fondamentale. Tous les élèves de France auront, sans doute, entendu au moins une fois tout ou partie de cet article tel qu'il est actuellement rédigé :

Article 1 de la Constitution de la Ve République La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure
--

<sup>1</sup> Merci à Magali Hardouin et Jean-François Thémines, les porteurs de la session « Géographie scolaire et territoires. Enseigner les territoires dans les écoles primaires et secondaires : enjeux et problèmes » de nous avoir permis de communiquer au colloque. La version présentée ici reprend quelques modifications suite aux échanges postérieurs à la communication, merci en particulier à Caroline Léneinger-Frézal et à Aurore Lecomte pour leurs remarques.

l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée.

La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales.

Source : [Légifrance](#)<sup>2</sup>.

Cet article a pour but d'exposer les principes fondamentaux de la République ; or quels élèves pourront comprendre ce qui en constitue un des cinq piliers : « Son organisation est décentralisée. » ? Cette question a été un enjeu d'actualité à plusieurs reprises puisque, pour ne citer que lui, le Président de la République n'a pas fait mystère de son souhait de « changer profondément l'organisation de l'État » (allocution du 14 juin 2020, thème déjà abordé dans le deuxième sujet soumis aux Français lors du « Grand débat national » lancé en janvier 2019<sup>3</sup>) ou de « simplifier le mille-feuille territorial » (programme de campagne en 2022)<sup>4</sup>. De plus, la question de l'équilibre entre pouvoirs locaux, pouvoirs étatiques et supra-étatiques (Union européenne en particulier) est un enjeu de débats. Pour se forger une opinion, il paraît nécessaire de comprendre le fonctionnement de l'État, l'organisation des pouvoirs et la manière dont ils s'articulent. Dans ce cas, certains repères sont fondamentaux, parmi lesquels la question de l'organisation territoriale.

Chaque personne attirée par une question regrette sans doute qu'elle ne soit pas assez enseignée. Cependant, il ne s'agit pas ici des préoccupations d'un (sous-)champs disciplinaire mais plutôt de ce qui a été mis en exergue par les représentants de la Nation. Si l'École française a pour but de permettre aux élèves de se forger une culture citoyenne et d'être à même de comprendre la société dans laquelle ils vivent, les programmes scolaires contemporains se donnent-ils les moyens de cette ambition ?

Cette communication propose d'observer la place des territoires administratifs dans les programmes scolaires<sup>5</sup>. D'après ceux-ci, quelle place doit impérativement être laissée à la compréhension de l'organisation territoriale française ?<sup>6</sup>

Cette communication, après une contextualisation rapide de l'enseignement des questions territoriales, présentera les notions qui peuvent servir à décrire l'organisation territoriale française et leur place dans les programmes scolaires du collège et du lycée.

## 1. LE CADRE PRESCRIPTIF DE L'ENSEIGNEMENT DES TERRITOIRES EN FRANCE : LES PROGRAMMES OFFICIELS

L'enseignement en France est guidé par des textes prescriptifs : les « programmes officiels ». Ils ne constituent pas la totalité des enseignements reçus par les élèves mais ils composent néanmoins la seule trame obligatoire. Pour avoir une vision complète des enseignements, il faudrait aborder au moins trois autres dimensions. Tout d'abord, il serait possible d'étudier le contenu des manuels scolaires ; ceux-ci sont réalisés, en général, par des enseignants, mais sans regard impératif de l'administration de l'Éducation nationale et leur contenu, variable, doit être distingué des enseignements comme des programmes (Champy, 2019). Ensuite, il serait possible d'observer les cours réellement façonnés par les enseignants, ces derniers allant nécessairement plus loin que les seules prescriptions des programmes officiels et utilisant de manière variable les manuels. Enfin, il serait possible d'étudier les connaissances réelles des élèves, par exemple à la fin d'un niveau, en fonction des enseignements mais aussi des éléments acquis hors de l'école. Sur ces trois éléments, les connaissances actuelles sont limitées.

L'objectif de la communication n'est donc pas de décrire ce qui est effectivement enseigné aux élèves mais plutôt d'observer, comme première approche, ce qu'il est obligatoire que les élèves reçoivent comme enseignement. Cela signifie donc une prise en compte partielle du phénomène de l'enseignement et il serait évidemment souhaitable de compléter par une étude empirique sur les manuels, les cours des enseignants et les connaissances des élèves<sup>7</sup>.

En ayant conscience des biais inhérents au corpus étudié, nous allons nous concentrer sur le contenu de deux disciplines obligatoires, pour lesquelles la dimension civique est particulièrement mise en avant : l'Enseignement Moral et Civique (EMC) et l'Histoire-Géographie (HG).

2 Cet article n'a pas été rédigé ainsi dès le départ. La version de 1958 était la suivante : « La République et les peuples des territoires d'outre-mer qui, par un acte de libre détermination, adoptent la présente Constitution instituent une Communauté. La Communauté est fondée sur l'égalité et la solidarité des peuples qui la composent. », c'est dans l'article 2 que la France est définie comme une République indivisible etc. Sa formulation actuelle est bien plus récente et a été composée de la manière suivante : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. » [1995] « Son organisation est décentralisée. » [2003] « La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales. » [2008, alinéa se situant auparavant à l'article 3].

3 « Le deuxième sujet sur lequel nous devons prendre des décisions, c'est l'organisation de l'État et des collectivités publiques. » Lettre aux Français d'Emmanuel Macron, 13 janvier 2019, <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2019/01/13/lettre-aux-francais>.

4 Source : <https://avecvous.fr/wp-content/uploads/2022/03/Emmanuel-Macron-Avec-Vous-24-pages.pdf>, p. 11.

5 Elle reprend en partie les observations formulées sur le site des *Cafés géographiques* (Bideau, 2021).

6 Pour une vision plus large des programmes de lycée en géographie, S. Genevois en a déjà proposé en bonne approche (Genevois, 2018).

7 D'ailleurs, la différence entre les injonctions officielles comme les programmes et la réalité des enseignements pose très sérieusement la question de la possibilité d'évaluer les réformes des programmes.

La géographie, comme l'histoire, a bien reçu comme impératif de permettre aux élèves de se forger des repères pour agir en citoyens : « Conséquemment, si l'histoire et la géographie scolaires se sont profondément transformées au cours des trente dernières années, leurs objectifs n'ont pas fondamentalement changé : il s'agit de construire une conscience citoyenne chez l'élève. » (Éthier, Mottet, 2017, p. 8). Les découpages administratifs participent de cette conscience citoyenne, en tant que lieux d'expressions de pouvoirs et lieux d'identifications. Ils sont d'ailleurs perçus par les citoyens de manière très variable mais avec, au final, un attachement certain à la presque totalité des échelons comme a pu le montrer l'étude GlocalMap (Grasland et al., 2019).

Pourtant, les collectivités et circonscriptions territoriales sont souvent vues comme des carcans, empêchant de penser la territorialisation alors même qu'elles en sont une des facettes. Car les collectivités sont le lieu, d'une part de l'expression du vote et, d'autre part, de l'action publique. Évidemment, il est impossible de réduire la question de la territorialisation à la question des territoires institutionnels ; en revanche, alors que la dimension civique de la géographie affirme permettre aux élèves de se conduire comme citoyens, la compréhension des échelons de la gouvernance paraît un pré-requis qui est loin d'être un acquis. Il est alors surprenant de lire dans un ouvrage consacré à l'enseignement du territoire que les territoires administratifs ne paraissent être que des objets descriptifs voire de simples repères spatiaux sans sens, d'une certaine manière une forme d'ersatz, pour ne pas dire de pis-aller de la territorialisation (Thémines, 2011).

« Ainsi les espaces proches peuvent fort bien ne pas être enquêtés, mais être pré-supposés, pré-délimités par les enseignants. Ils sont alors rabattus sur des territoires institutionnels (la commune, la communauté de communes) grâce auxquels on s'assure de ce que les élèves savent s'orienter, lire les distances relatives, avant que de replacer ces territoires dans une image analogique de la surface terrestre qui efface les relations sociales, par exemple avec Google Maps (Google) ou Géoportail (Institut Géographique National). » (Thémines, 2011, p. 161-162)

L'organisation territoriale française est donc un angle restreint pour permettre de comprendre les territoires et la territorialisation, mais un angle non négligeable et, à notre sens, nécessaire et primordial pour remplir la dimension civique de la géographie.

Précisons, d'ailleurs, que la seule présence de notions comme la décentralisation ne permettrait pas de postuler d'un enseignement permettant aux élèves de se positionner en citoyens, comme cela a pu être montré sur des programmes plus anciens, où l'action de l'État était présentée comme un grand récit faisant perdre la notion actorielle aux collectivités, celles-ci ne devenant plus que des actants (à la limite entre acteurs et objets, des acteurs non-sujets) (Leiningier-Frézal, Carré, 2016).

## 2. QUELLES NOTIONS POUR COMPRENDRE L'ORGANISATION TERRITORIALE FRANÇAISE ?

Commençons par faire l'inventaire des notions et objets géographiques qui font l'armature conceptuelle et concrète de l'organisation territoriale française. La *décentralisation*, d'abord, du fait de sa place dans la Constitution mais, également, de sa dynamique contemporaine et toujours en progression (depuis les années 1980 principalement). Face à cette décentralisation, la *déconcentration*, moins connue, certes, mais outil majeur de l'administration du territoire, mise en œuvre depuis, au moins, le Premier Empire. Ces deux notions, la décentralisation (donner des compétences à des acteurs représentant un territoire infra-national) et la déconcentration (déléguer des pouvoirs à un représentant de l'État, qui les exerce sur un territoire donné), sont mises en œuvre, en France, à différents niveaux. Ce sont les deux concepts majeurs, articulés l'un avec l'autre, pour comprendre l'organisation des territoires français.

Les acteurs qui bénéficient de la décentralisation sont appelées *collectivités territoriales* (on pouvait parler, auparavant, de collectivités locales) et sont dotées de *compétences*. Pour les territoires qui sont le siège d'un pouvoir déconcentré, on préférera parler de *circonscription administrative*. En France, trois échelons majeurs existent : la *commune*, le *département* et la *région*. On pourrait, éventuellement, mentionner également le *canton* (mais qui n'est qu'une circonscription électorale), l'*arrondissement* (qui est une circonscription administrative mais pas une collectivité) et, avec un statut un peu particulier, les *intercommunalités* qui sont des entités qui forment, avec les communes, le *bloc communal*.

## 3. DES NOTIONS MAJORITAIREMENT ABSENTES DES PROGRAMMES OFFICIELS

Certain de ces termes sont tout simplement absents des programmes d'histoire-géographie du collège et du lycée général et technologique : la déconcentration, les intercommunalités, les cantons, les arrondissements et les compétences (dans le sens de compétences des collectivités) n'apparaissent à aucun moment. Pour les derniers cités, on pourra arguer d'un aspect technique et non primordial dans la compréhension des phénomènes territoriaux. Pour la notion d'intercommunalité et, surtout, de déconcentration, cela est plus surprenant. En effet, l'organisation territoriale française repose, justement, sur une dualité de l'action publique territoriale, à la fois par les représentants de l'État (la déconcentration) et par les représentants des citoyens du territoire en question (la décentralisation). L'articulation de l'action des collectivités et des services déconcentrés de l'État a été particulièrement visible pendant la crise dite « Covid » avec le rôle des mairies, départements, régions mais aussi

ARS (Agences Régionales de Santé).

Il paraît d'autant plus surprenant que la déconcentration soit absente des programmes du lycée alors qu'elle était justement au cœur d'un chapitre dans les anciens programmes de la voie de STI2D (Sciences et Techniques de l'Industrie et du Développement Durable, publiés en 2011), accordant une large place aux territoires de proximité et que le terme est lui uniquement présent dans les programmes d'EMC du cycle 4 : « Le fonctionnement de l'État : décentralisation, déconcentration. »<sup>8</sup> Il est, d'autre part, frappant que la question de l'organisation administrative française ne soit pas clairement mentionnée dans le programme de géographie de 3<sup>e</sup> alors qu'il est spécifié que « L'orientation de la classe de 3<sup>e</sup> consiste à proposer aux élèves des bases pour la connaissance de la géographie de la France et de l'Union européenne. »<sup>9</sup>

Concernant l'intercommunalité, il s'agit d'un phénomène qui, bien qu'ancien (fin du XIX<sup>e</sup> siècle), s'est accéléré depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle et qui touche aujourd'hui toutes les communes françaises, des instances regroupant plusieurs communes étant chargé d'un certain nombre de compétences liées au quotidien des habitants. Ne pas le mentionner dans les programmes officiels fait prendre le risque de son absence dans le bagage scolaire des élèves.

D'autres termes que nous avons relevés sont mentionnés mais davantage pour désigner des espaces en tant que tels que pour parler de leur gouvernance. Par exemple, le terme de « commune » n'est employé qu'une fois pour désigner ce qui pourrait être un territoire (mais est aussi un système politique) : il s'agit de la Commune de Paris de 1871 (Histoire, Première Générale). Les départementations sont mentionnées en Histoire (Première Générale et Première Technologique) pour parler de la départementation de l'Algérie à partir de 1848 ou en géographie (Terminale Générale) pour désigner les départements d'outre-mer. Les occurrences du terme « région » et de ses dérivés font souvent référence à des régions comme cadres mais non comme objet d'étude ; la notion de région est d'ailleurs plus fréquemment utilisée comme définition d'un ensemble supra-étatique. Dans les différents cas que nous venons d'évoquer, aucune mention n'est faite des compétences des acteurs que sont les collectivités ou les autorités déconcentrées. Ne sont pas non plus évoquées les rapports de forces ou les dynamiques de recomposition du « mille-feuille » territorial français, éléments pourtant déterminants dans la compréhension des acteurs intervenant dans les aménagements des territoires du quotidien. Il est frappant de voir combien la logique, pourtant largement spiralaire<sup>10</sup>, des programmes d'Histoire-Géographie, n'a que très peu donné lieu à une reprise, dans les programmes officiels, de la notion abordée au cycle 3 (CM1-CM2-6e) des « territoires de proximité » pour montrer à la fois leur importance et leur dimension réellement géopolitique.

Il est, enfin, pour le moins étrange de voir que le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015<sup>11</sup> n'évoque plus la question des collectivités territoriales alors que le Socle commun de compétences et de connaissances de 2006 mentionnait lui, dans un des items du pilier 6 « les principales institutions de la République (pouvoirs et fonctions de l'État et des collectivités territoriales) »<sup>12</sup>.

Enfin, un programme ressort clairement : il s'agit du programme de Terminale du lycée professionnel<sup>13</sup>. Celui-ci est, au contraire des autres programmes, extrêmement clair sur la question des collectivités territoriales, mentionnées au sein du thème 1 qui doit conduire à aborder le fait que « En France, l'État et les collectivités territoriales déploient leurs engagements à travers des politiques territoriales. » et au sein du thème 2 où il est question de la gestion des risques par ces mêmes collectivités territoriales.

Fait-on moins confiance aux élèves des sections professionnelles pour connaître le cadre territorial français ? Pourtant, on voit mal (sauf à postuler que cela a été complètement acquis au cycle 3) comment les autres élèves maîtriseraient ce sujet. Est-ce lié à la très grande polyvalence des enseignants du lycée professionnels (l'Histoire-Géographie est enseignée par des enseignants de Lettres-Histoire-Géographie) ? Ce ne sont que des hypothèses.

#### 4. DEUX PORTES D'ENTRÉES POUR TRAVAILLER SUR LES COLLECTIVITÉS

##### Une notion plusieurs fois évoquée : la décentralisation

Au-delà de la seule question de l'occurrence des termes et en mettant à part le programme de lycée professionnel très clair sur la question, trois programmes évoquent l'organisation territoriale française. Il s'agit du programme d'EMC de 3<sup>e</sup> (ou, pour être précis, les « Repères annuels de progression pour le cycle 4 » de l'EMC), du programme d'EMC de Seconde et du programme d'Histoire-Géographie de Terminale Générale. Dans ceux-ci, le principal angle est celui de la décentralisation.

Dans les repères de progression concernant la 3<sup>e</sup>, il est spécifié que « En travaillant sur le principe de la décentralisation et sur les rapports entre l'État et les collectivités locales, les élèves comprennent que la

8 Source : Programme du cycle 4, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, <https://eduscol.education.fr/document/621/download>.

9 Programme du cycle 3, p. 72, [https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/76/0/Programme\\_cycle\\_4\\_pour\\_B.O.\\_1424760.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/76/0/Programme_cycle_4_pour_B.O._1424760.pdf).

10 Par enseignement « spiralaire » on désigne le fait de revenir sur un même objet ou sujet, à plusieurs reprises lors de la scolarité d'un élève. L'objectif étant, progressivement, de l'approfondir et de le conceptualiser de manière plus complète et complexe. Cela part du principe qu'« apprendre est un processus continu qui suppose une reprise constante de ce qui est déjà acquis et une complexification progressive » (Queval, 2010).

11 Cf. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>.

12 Source : <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>.

13 Le pourcentage d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat est aux alentours de 80 % aujourd'hui, répartis en un peu plus de 40 % pour le bac général, un peu plus de 15 % pour le bac technologique et un peu plus de 20 % pour le bac professionnel d'après les données 2018-2019 (source : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4797586>, consultée le 9 juin 2023).

communauté nationale qui se veut intégratrice prend aussi en compte les particularités locales.»<sup>14</sup> La présentation est assez vague et ce point est un des huit items d'une des trois thématiques. Pour rappel, l'EMC est un enseignement auquel est alloué 18 heures dans l'année (au-delà des risques de voir cet enseignement faire les frais de choix des enseignants d'avoir davantage de temps sur d'autres programmes, cet horaire est lié aux 36 semaines théoriques de classe, qui sont rarement pleinement respectées dans les faits). Il n'est pas certain que les enseignants, à la lecture de ces repères, se sentent particulièrement désignés pour l'item des programmes que nous évoquons plus haut : « Le fonctionnement de l'État : décentralisation, déconcentration. »<sup>15</sup>.

En EMC en Seconde, au mieux, une partie d'une séquence durant à peine quelques heures peut être attribuée à l'enjeu de l'organisation territoriale. Le programme d'EMC est constitué de deux axes, chacun devant être traité en mobilisant au moins deux domaines. Par conséquent, avec quatre domaines au moins dans l'année, un domaine peut, au mieux, se voir attribuer 4,5 heures. Dans les cinq domaines proposés au sein de l'axe 1, l'un s'intitule « L'espace d'exercice des libertés : d'une "République indivisible" centralisée à une organisation décentralisée ; la démocratie locale ; la Nation et l'Europe. ». Le programme de Seconde offre bien une opportunité de développer la question de l'organisation territoriale française mais cela nécessite que ce thème soit choisi et ce sujet approfondi par l'enseignant, alors que l'EMC est souvent tournée vers un « projet d'année » rendant complexe la mise en cohérence de tous les points du programme.

En Terminale Générale, la question de l'organisation territoriale de la France est l'objet d'un « Point de Passage Obligatoire » (PPO) : « L'approfondissement de la décentralisation ». Celui-ci se trouve au sein du chapitre 3 « La République française » du thème 4 d'histoire « Le monde, l'Europe et la France depuis les années 1990, entre coopérations et conflits ». Les « PPO » sont « des dates-clefs, des lieux ou des personnages historiques » qui permettent une « mise en œuvre de la démarche historique ». En revanche, aucun volume horaire n'est associé à ces éléments, « Le professeur est maître de leur degré d'approfondissement » (pour mémoire, le chapitre 3 en question a, comme volume horaire dédié, un tiers des 8 à 10 heures du thème 4).

Au final, toute la question de l'organisation territoriale française est donc résumée à l'enjeu de la décentralisation, sans que, dans les programmes, cette dynamique de la décentralisation ne soit consolidée par des notions, exception faite de la notion de « collectivité territoriale », mentionnée à la toute fin du programme de géographie de Terminale Générale mais non rattachée à un thème ou objet précis. Le développement de ces questions est laissé à l'appréciation des enseignants, aucune obligation ne leur est faite à ce sujet. Au contraire, le temps imparti aux séquences intégrant la compréhension de ces thèmes est souvent très limité, et à partager avec d'autres sujets. Seul se détache le programme de Terminale Professionnelle, bien plus clair et prescriptif sur ce sujet.

### **Des thématiques où les collectivités ne sont pas mentionnées, malgré leur pertinence**

Un objet d'étude, mentionné par les programmes, est assez récurrent et peut donner l'occasion de développer le rôle des collectivités sans que ces dernières ne soient explicitement mentionnées : il s'agit de la question des aménagements. Ce sujet se retrouve particulièrement dans deux niveaux : en Troisième et en Seconde (en Terminale Professionnelle, la question des collectivités est également relié à l'enjeu d'aménagement mais de manière cette fois explicite). C'est souvent dans ces chapitres que les enseignants ou les manuels peuvent développer la question des collectivités, donner la définition de la décentralisation etc.

En Troisième, le thème 2 s'intitule « Pourquoi et comment aménager le territoire » ; il y est précisé que « Ce thème permet de livrer aux élèves les bases des notions renvoyant à l'étude de l'aménagement de l'espace. Il permet notamment de les sensibiliser aux outils et acteurs de l'aménagement français et européen. »<sup>16</sup> On imagine donc bien que ce thème peut être l'occasion d'un développement sur l'organisation territoriale française mais rien n'y oblige<sup>17</sup>.

En Seconde, dans un chapitre sur les transports, il est par exemple mentionné que l'étude doit porter spécifiquement sur « La France : mobilités, transports et enjeux d'aménagement. » Il est alors question des « enjeux de l'aménagement des territoires », pour lesquels il paraît nécessaire de parler des collectivités, mais celles-ci ne sont pas mentionnées, pas plus que le terme d'« acteur ».

Dans un autre passage du programme, cette fois en Terminale Générale, on est particulièrement surpris par l'absence de mention de collectivités précises autre que le terme de « région » (utilisé fréquemment pour désigner une entité spatiale sans s'attarder sur la dimension territoriale et administrative), de phénomènes tels que la décentralisation, ou justement d'un lien direct avec la notion de « collectivité territoriale » mentionnée dans le vocabulaire général. Il s'agit du thème conclusif de géographie (soit le point de programme qui a le plus de chance de ne pas être traité car se situant généralement en fin d'année), portant sur « L'étude de la France et de ses régions » ainsi que sur « L'étude de la région du lycée » ; « Il s'agit d'envisager avec les élèves les territoires de proximité et les divers aspects de leur attractivité. Cette approche leur fournit des clés de lecture pour comprendre leur territoire de proximité. » C'est donc aux enseignants de se saisir de ce passage pour développer ce qui leur paraît adapté sur ce sujet.

14 Repères annuels de progression pour le cycle 4, Enseignement moral et civique, <https://eduscol.education.fr/document/14086/download>.

15 Source : Programme du cycle 4, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, <https://eduscol.education.fr/document/621/download>.

16 Source : [https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/76/0/Programme\\_cycle\\_4\\_pour\\_B.O.\\_1424760.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/76/0/Programme_cycle_4_pour_B.O._1424760.pdf) p. 73.

17 Nous ne proposons pas ici de comparaison approfondie des programmes par rapport aux précédents mais, sur ce point du programme de 3<sup>e</sup>, on peut par exemple remarquer que les programmes de 2013 étaient bien plus clairs puisqu'il était clairement demandé que les élèves sachent « Identifier les différentes collectivités territoriales et expliquer le processus de décentralisation », cf. [https://cache.media.education.gouv.fr/file/42/56/7/4776\\_annexe1\\_280567.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/42/56/7/4776_annexe1_280567.pdf) p. 10.



Enfin, alors qu'un point d'accroche est assez aisé à trouver en Terminale Générale et que le sujet est clairement mentionné en Terminale Professionnelle, les programmes de la voie technologique laissent peu de prise à une occasion de développer la question de l'organisation des territoires. Le dernier chapitre de géographie, sur la France, propose avant tout de parler de rayonnement et d'influence, même si ce sont ceux de « La France et ses régions ». Éventuellement, il est possible de choisir le Sujet d'étude sur Disneyland (il est optionnel, les enseignants pouvant traiter le cas du centre spatial guyanais), toujours dans cette logique d'aménagement : « Les politiques d'aménagement menées par les acteurs privés et publics permettent, entre autres, de multiplier les infrastructures et les moyens d'accès au site. »<sup>18</sup>

## 5. CONCLUSION : PEUT-ON FAIRE COMPRENDRE L'ORGANISATION TERRITORIALE FRANÇAISE AVEC LES PROGRAMMES SCOLAIRES ?

L'organisation territoriale française, au seuil de cette étude, apparaît donc bien peu imposée par les programmes scolaires français, exception notable du lycée professionnel. Pour donner aux élèves des clés de lecture suffisantes sur ce sujet, il paraît primordial que les enseignants se saisissent des points d'accroches qui ont pu être relevés lorsque les programmes ne mentionnent pas spécifiquement ces notions. Ainsi, en Troisième, deux à trois heures peuvent être consacrées au principe de décentralisation en EMC et le chapitre sur l'aménagement peut être l'occasion d'un développement plus approfondi sur les collectivités. En Seconde, environ quatre heures peuvent être dédiées à l'approche des échelons de la gouvernance au sein du programme d'EMC, sujet qui pourra être repris en Terminale Générale lorsque sera travaillé le rôle des régions et la notion de collectivité territoriale. Pour les élèves de la voie Technologique, on voit mal à quel point du programme il pourrait être prévu de rattacher ces questions alors que la question est beaucoup mieux balisée en Terminale Professionnelle. D'une manière générale, les chapitres amenant à traiter d'aménagements peuvent être l'occasion d'approfondir ces sujets. Il paraît important d'éviter que ces sujets passent systématiquement par pertes et profits lorsque les programmes sont difficiles à terminer.

Si cette dimension de la culture civique de leurs élèves leur paraît importante, les enseignants trouveront dans les programmes officiels des jalons qui seront l'occasion de développement plus généraux permettant une approche globale de ces questions. C'est cela qui permettra aux élèves, futurs citoyens, d'avoir des outils suffisants pour comprendre le fonctionnement de nos institutions mais aussi pour aborder avec un bagage suffisant et un esprit critique affûté les débats qui ne manqueront pas, espérons-le, de fleurir autour de ces questions.

Enfin, dans le cas d'une éventuelle réforme des programmes, une réflexion particulière sur les notions permettant la compréhension de l'organisation territoriale française paraît utile, mais une réflexion curriculaire approfondie paraît encore plus nécessaire. En effet, il ne s'agit pas de dire que tels niveaux devraient être réduits au seul apprentissage de repères géographiques dignes d'une géographie scolaire passiste et surannée alors que d'autres auraient pour objectif la compréhension des phénomènes à partir de ces repères. En revanche, penser que les élèves vont acquérir les repères et l'armature conceptuelle de base grâce à la multiplication d'études de cas et de séquences orientées autour de notions spécifiques montrant la complexité des phénomènes, si bien menées soient ces séquences, paraît prendre le risque de se leurrer.

## Bibliographie

- BIDEAU G., 2021, "Programmes scolaires et organisation territoriale. Que sauront les « bacheliers 2021 » de la décentralisation ?", *Les Cafés Géographiques*. <https://cafe-geo.net/programmes-scolaires-et-organisation-territoriale-que-sauront-les-bacheliers-2021-de-la-decentralisation/>
- CHAMPY P., 2019, "4. Qui conçoit et produit les manuels aujourd'hui ?", 86-113 in: *Vers une nouvelle guerre scolaire*. Cahiers libres. Paris, La Découverte. <https://www.cairn.info/vers-une-nouvelle-guerre-scolaire--9782348040627-p-86.htm>
- ÉTHIER M.-A., MOTTET É., 2017, *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : Recherches et pratiques*. De Boeck Supérieur.
- GENEVOIS S., 2018, "Pistes de lecture des nouveaux programmes soumis à consultation", *DIDAGEO, le blog de la didactique de la géographie*. <http://didageo.blogspot.com/2018/11/lecture-critique-des-programmes-de-lycee.html>
- GRASLAND C., DIDELON-LOISEAU C., BRENNETOT A., PECOUT H., PISTRE P., DE RUFFRAY S., ET AL., 2019, "Premiers résultats de l'enquête GlocalMap", *Les dossiers du CIST*, N°7, 8. [https://cist.cnrs.fr/wp-content/uploads/2019/11/cist-dossier\\_7-glocalmap.pdf](https://cist.cnrs.fr/wp-content/uploads/2019/11/cist-dossier_7-glocalmap.pdf)

<sup>18</sup> Source : <https://www.education.gouv.fr/media/23774/download>, p. 13.

LEININGER-FRÉZAL C., CARRÉ C., 2016, "La géographe scolaire : d'un tournant actoriel à l'autre ?", 227-242 in: J.-F. Thémines & S. Doussot (Éd.), *Acteurs et action. Perspective en didactiques de l'histoire et de la géographie*. Presses universitaires de Caen. <https://hal.science/hal-03807042>

QUEVAL S., 2010, "Pour une progression spiralaire de l'apprentissage du philosophe", *Diotime*, Vol.46, N°10/2010. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/046/013/>

THÉMINES J.-F., 2011, *Savoir et savoir enseigner le territoire*. Toulouse, France, Presses universitaires du Mirail, 176 p .

## L'AUTEUR

### **Gabriel Bideau**

Doctorant

Université Paris Cité – UMR Géographie-cités (UMR8504)

Enseignant au lycée Benjamin-Franklin (Orléans)

[gabriel.bideau@gmail.com](mailto:gabriel.bideau@gmail.com)