Récit géographique de la France et de l'Allemagne : regards croisés

AUTRICES

Caroline LEININGER-RÉZAL,
Sandra SPRENGER,
Karine FÉROL

RÉSUMÉ

Cet article propose une analyse comparée du récit du pays construit dans les *curricula* allemand et français sur leur pays respectif et sur leur voisin (Allemagne et France). Cette analyse se fonde sur les *curricula* prescrits ainsi que sur les documents d'accompagnement et les manuels scolaires. Alors que le terme de territoire est structurant dans les programmes français, il est absent des *curricula* allemands. Les récits géographiques de pays dans ces deux pays montrent des convergences manifestes dans la manière dont la géographie est enseignée (étude de cas thématisée). Néanmoins, les piliers du récit géographique national ne sont pas les mêmes. La mise en scène de la puissance publique est à l'échelle nationale en France et locale en Allemagne. La géographie du territoire allemand est abordée prioritairement par le prisme des paysages. En revanche les *curricula* français et allemands accordent peu de place à la géographie du voisin, essentiellement abordée par le prisme de l'interface.

MOTS CLÉS

géographie scolaire, territoire, *curriculum*, récit géographique de pays, approche comparée

ABSTRACT

This article proposes a comparative analysis of the country narrative constructed in the German and French curricula within their respective countries and about their neighbours (Germany and France). This analysis is based on the prescribed curricula as well as on the accompanying documents and textbooks. While the term "territory" is structuring in the French curricula, it is absent from the German curricula. The geographical narratives of countries in these two countries show clear convergences in the way geography is taught (themed case study). Nevertheless, the pillars of the national geographic narrative are not the same. The staging of public power is on a national scale in France and local in Germany. The geography of the German territory is approached primarily through the prism of landscapes. On the other hand, French and German curricula give little space to the geography of the neighbour, essentially approached through the prism of the interface.

KEYWORDS

Geography education, Territory, Curriculum, Geographical narrative, Compared curriculum

Comme le souligne justement l'appel à communications de cette session, le territoire est un terme à la fois omniprésent dans les programmes scolaires français mais aussi polymorphique tant il désigne des objets géographiques différents : aménagement, acteur, développement, durabilité etc. Ce choix épistémologique central dans la géographie scolaire française n'a pas d'équivalent dans la géographie scolaire allemande d'où le terme « territoire » est absent. En effet, ce terme – au sens où nous l'entendons en français — n'a pas d'équivalent en allemand. Le *Territorium* désigne l'espace de la souveraineté étatique. Son acception est politique. Le terme le plus souvent utilisé en allemand est *Raum* que nous traduirions en français par « espace ». Cette considération explique l'absence du terme « territoire » dans les *curricula* allemands et justifie pleinement d'examiner la place faite à l'espace. En effet, les termes et concepts centraux sont ceux de « topographie », « cartes » et « espace ». Le concept d'espace, en particulier, revêt une très grande importance pour les géographes. Dürr et Zepp le décrivent comme « le concept central, à peine contesté, du travail géographique »¹ (2012 : 75).

S'il n'est pas possible de comparer directement l'usage du terme « territoire » dans les *curricula* allemand et français, il l'est néanmoins d'analyser dans une perspective comparative les récits géographiques de pays construits respectivement en France et en Allemagne. Un récit géographique de pays est une « narration [qui] est configurée par une enquête représentée comme conduite en des lieux ou à partir de localisations jugées significatives de problématiques sociales » (Thémines, 2016 : 3). Le récit géographique de pays a les caractéristiques d'une narration : un « énoncé caractérisé par l'existence d'une succession temporelle d'actions, d'un processus de mise en intrigue et par l'engagement d'actants au sein et au service de cette intrigue » (Lévy & Lussault, 2013 : 841). La particularité du récit géographique de pays est qu'il met en jeu l'identité d'un pays et sa vision de l'altérité (Thémines, 2016). En France, ce récit de pays a constitué à la fin du XIX^e siècle le pendant géographique de l'écriture du grand roman national. Il a conduit à valoriser la capitale (centre de commandement) et les frontières maritimes et terrestres, posant ainsi le cadre dans lequel pouvait s'exprimer le destin de la nation française. Cette communication propose de mettre en évidence le récit que construisent les *curricula* français et allemand sur leur territoire national, ainsi que la manière dont chacun aborde respectivement son voisin, à savoir l'Allemagne et la France. Les *curricula* seront abordés à partir des programmes et

¹ Traduction des autrices.

des documents d'accompagnement (collège et lycée général en France ; *gymnasium* en Allemagne) dans les deux pays. Le *curriculum* allemand se compose d'un *curriculum* national, développé par la Société allemande de géographie (DGfG, 2020) et d'un *curriculum* régional développé par les Länders. Notre analyse se limitera aux *curricula* national et de l'État de Hambourg, au regard des marqueurs du récit géographique, à savoir les acteurs mis en avant, les actions mises en scène, les marqueurs de l'identité et de l'altérité.

PARLER DE SON PROPRE ESPACE / TERRITOIRE NATIONAL : APPROCHES COMPARÉES

L'espace est au centre du *curriculum* allemand, conformément aux concepts spatiaux mentionnés ci-dessus (Wardenga, 2002) : l'espace peut donc être analysé sous différents angles, il peut être considéré de manière objective ou subjective. La géographie scolaire s'inscrit dans la perspective d'une éducation au développement (DGfG, 2020) avec des contenus issus de la géographie physique, de la géographie culturelle, économique et de l'aménagement. L'Allemagne est enseignée dans l'enseignement secondaire inférieur (niveau 2 de la classification internationale type de l'éducation [CITE], cf. ISU, 2012), par le prisme des espaces urbains et industriels, et d'un chapitre intitulé « Vivre et gérer en Allemagne ». Dans les manuels scolaires de ce niveau, l'accent est mis sur l'Allemagne décrite par les paysages des différentes régions. C'est un mélange de géographie générale et de géographie régionale organisé autour de thèmes de géographie physique et de géographie humaine, dont la conception est laissée à l'appréciation des établissements scolaires (programme scolaire interne). Les manuels donnent des indications sur la mise en pratique². On y trouve souvent une distinction entre quatre types de paysages, décrits comme de « grands paysages » (Glaser *et al.*, 2007) :

- Plaines d'Allemagne du Nord : elles commencent sur les côtes de la mer du Nord et de la mer Baltique et s'étendent jusqu'au centre de l'Allemagne. Ce grand paysage est mis en avant pour sa platitude et son faible relief. D'autres contenus présents dans les manuels scolaires sont liés à la protection du littoral et l'espace économique côtier.
- Moyenne montagne : le centre de l'Allemagne est appelé *Mittelgebirgslandschaft* (paysage de moyenne montagne). Il se compose de plusieurs systèmes montagneux, à une altitude d'environ 1000-1500 m au-dessus du niveau de la mer. Les manuels scolaires traitent de la formation des moyennes montagnes et d'aspects ponctuels de la météo et du climat.
- Préalpes : elles désignent la zone située entre la bordure nord des Alpes et le fleuve Danube.
- Alpes : la part de l'Allemagne dans les Alpes est relativement faible. Son relief, son importance pour le tourisme et les transports, les étages d'altitude et les glaciers y sont thématiques.

Dans l'enseignement secondaire supérieur (niveau 3 de la CITE, cf. ISU, 2012), le programme d'études de Hambourg (*Ville libre et hanséatique de Hambourg, autorité pour l'école et la formation professionnelle 2012*) comporte quatre priorités en termes de contenu : la mise en œuvre et le choix d'exemples d'espaces appropriés sont définis dans le programme interne de chaque école. Les exemples d'espaces obligatoires doivent provenir, entre autres, d'Allemagne et d'Europe. Dans les manuels scolaires³, les quatre points principaux développés sont : le domaine physico-géographique (structure, utilisation et modification des géoécosystèmes) ; la géographie urbaine et rurale ; le domaine socioéconomique (disparités et différence de développement) ; et les problématiques mondiales et l'aménagement pour un développement durable. Par exemple, l'Allemagne face aux changements démographiques, les grands paysages, la migration.

La géographie scolaire française a pour points communs avec cet enseignement allemand le passage à une géographie thématique et problématisée organisée autour d'études de cas. En revanche, la géographie régionale et l'étude des paysages ont presque disparu des programmes français. La France est enseignée du point de vue de territoires qui gagnent dans la mondialisation : les littoraux, les espaces urbains, par opposition aux espaces de faibles densités et aux espaces ultramarins. Ces espaces sont abordés par le biais de la métropolisation, de la production, des mobilités, des réseaux. Le récit de pays construit sur la France : les métropoles qui concentrent les « pouvoirs de commandement » structurent leur région et ont un rayonnement important. Dans ces pôles, les acteurs qui intègrent le récit de pays peuvent être l'État, les collectivités territoriales, des entreprises, plus rarement la société civile et la population. En creux, la métropolisation est peu étudiée dans les villes petites et moyennes (sauf dans le thème 1 en 1^{re}) (Leininger-Frézal, 2017).

Les espaces ruraux sont étudiés sous le prisme des dynamiques socioéconomiques qui contribuent au renouvellement et à l'aménagement de ces territoires : la mise en tourisme, la recherche d'attractivité. La puissance publique y est mise en scène notamment en 3^e et en 1^{re} comme un levier d'équité territoriale. Le récit construit sur les espaces d'Outre-mer repose aussi sur le même ressort : un aménagement pour amoindrir les discontinuités et les inégalités. Cette finalité de l'aménagement tout-puissant de l'État constitue d'ailleurs le titre du premier chapitre du thème 2 des programmes de 3^e (« Aménager pour répondre aux inégalités croissantes entre territoires français, à toutes les échelles »). Toutefois, qu'il s'agisse des espaces ruraux ou des territoires ultramarins, les études de cas valorisent les dynamiques qui conduisent ces territoires à trouver leur propre voie de développement économique. L'État apparaît donc comme un arbitre et un pourvoyeur de fonds, en surplomb des acteurs locaux, ces derniers faisant preuve d'inventivité ou de résilience.

La puissance française est donc mise en scène au travers des actions publiques déployées pour soutenir la compétitivité des territoires et réduire les discontinuités territoriales et les inégalités spatiales. Les marqueurs de la puissance ne sont pas évincés, abordés par le prisme de l'intégration française dans l'Union européenne et le rayonnement de la France dans le monde.

À travers l'exploration de ce récit de pays mis en scène dans les programmes et documents d'accompagnement se construit donc un rapport au territoire dicté par une logique d'adhésion (Leininger-Frézal & Souplet, 2022). Il s'agit d'élaborer un territoire

² Voir le manuel Paul S., 2012, *Terra Geographie 5/6 Hamburg*, Stuttgart, Ernst Klett.

³ Entre autres manuels : Latz W., 2017, *Diercke Geographie*, Braunschweig, Westermann.

auquel tous les élèves attacheront une portée symbolique commune. La primauté est donnée aux territoires les plus dynamiques et à ceux capables de se réinventer.

ENSEIGNER LE TERRITOIRE DU VOISIN

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne (niveau 2 de la CITE, cf. ISU, 2012), la France n'est guère abordée, l'accent étant mis ici sur l'Allemagne. Les liens avec la France n'apparaissent qu'au niveau supérieur, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La France n'est pas abordée en tant que pays dans le sens d'une approche de civilisation, le lien se fait surtout sur les thèmes des infrastructures de transport et des espaces économiques internationaux / européens. Dans les manuels scolaires, cette question est abordée sous le thème « Vivre et faire des affaires en Europe » dans la perspective de la relation historique et actuelle entre l'Allemagne et la France, comme par exemple à travers une photographie des hommes politiques Mitterrand et Kohl se donnant la main⁴.

Dans l'enseignement secondaire supérieur (niveau 3 de la CITE, cf. ISU, 2012), le thème est abordé ponctuellement dans différents chapitres⁵, notamment :

- Production d'énergie : l'usine marémotrice de la Rance ;
- Ville et campagne en France : exemples d'espaces de Saint-Cirq-Lapopie et de Bordeaux ;
- Aménagement du territoire : la vision de Le Corbusier pour Paris.

Pour résumer, le programme hambourgeois aborde peu la géographie de la France. Les entrées privilégiées sont économiques et politiques.

De manière symétrique, le *curriculum* français aborde peu la géographie de l'Allemagne.

Lorsque le *curriculum* français était centré sur une géographie régionale et générale, l'Allemagne était étudiée au collège et au lycée aux mêmes titres que d'autres pays européens comme l'Italie et le Royaume Uni. La réorganisation des programmes a réduit l'étude de l'Allemagne à une étude de cas possible en classe de terminale sur « L'Allemagne : une puissance européenne aux territoires inégalement intégrés dans la mondialisation ». L'Allemagne est donc abordée comme une puissance de l'Union européenne. L'eurodistrict Strasbourg-Ortenau est proposé comme un cas possible d'étude pour montrer aux élèves comment les régions frontalières engendrent des dynamiques différenciées de part et d'autre de la frontière mais aussi des coopérations transfrontalières. Bien que le titre de l'étude de cas laisse à penser que l'intégration allemande soit largement abordée, peu d'éléments viennent étayer cette affirmation dans la fiche Eduscol. C'est une analyse désincarnée de la puissance allemande qui semble proposée.

En classe de 3^e, une étude de cas incluant l'Allemagne est possible à travers l'étude d'une eurorégion dans le chapitre intitulé « L'Union européenne, un nouveau territoire de référence et d'appartenance ». Sur les sept manuels parus en 2016, seulement trois (Belin, Hatier et Hachette « Plaza ») proposent en étude de cas la « Grande région ». Cependant, force est de constater que l'Allemagne n'y joue qu'un rôle de figuration. En effet, si elle apparaît bien dans les cartes et graphiques, les acteurs privilégiés sont soit les acteurs supranationaux (Union européenne, entreprises) qui invisibilisent les États (dont l'Allemagne), soit les acteurs individuels (transfrontaliers) qui privilégient les migrations de travail dans les pays francophones. Un seul d'entre eux, Hatier, met en scène l'apprentissage du français dans les classes maternelles de la Sarre.

Il ressort donc de cette étude que les *curricula* franco-allemands restent très franco-centrés et ne consacrent que peu de place à un enseignement du récit géographique de pays de ses voisins, quels qu'ils soient. La finalité d'adhésion choisie pour ces programmes conduit à valoriser l'espace national et l'espace européen. Même lorsque les programmes laissent la possibilité d'une étude plus locale au travers d'une région transnationale, on retrouve valorisé le point de vue national d'une part et européen d'autre part. L'occasion n'est pas donnée d'aborder les autres territoires nationaux qui composent cet espace européen. La programmation, qui amène à traiter l'Union européenne, ne permet pas non plus à l'enseignant de développer un récit géographique européen qui se placerait du point de vue de l'un de nos voisins et permettrait donc d'enseigner réellement leur territoire.

CONCLUSION

La comparaison des récits de pays dans les programmes français et allemands (hambourgeois) met en évidence des dynamiques communes notamment une entrée par études de cas qui met en valeur les espaces urbains, l'aménagement du territoire, l'insertion dans la mondialisation, l'insertion nationale dans l'espace européen. La place accordée aux paysages et à la géographie physique constitue en revanche une différence majeure. Les deux récits de pays visent à générer une citoyenneté dont les ressorts sont différents. En France, la puissance française et le rôle de l'État sont mis en scène alors qu'en Allemagne, c'est la richesse des paysages et la mise en valeur des milieux qui sont les piliers du récit national de pays. Nous pourrions émettre l'hypothèse que cette différence réside dans l'organisation étatique de ces pays. La France centralisée construit l'image d'un État-nation fort alors que l'Allemagne fédérale privilégie le local. Il est vrai que la part accordée aux Länders est importante. Cette assertion ne peut rester qu'à l'état d'hypothèse. Elle nécessiterait d'autres investigations curriculaires pour être vérifiée.

Quant à la place accordée au pays voisin (la France en Allemagne et inversement), elle est réduite à quelques études de cas dont l'un des ressorts de part et d'autre du Rhin est la figure de l'interface par le prisme des eurorégions.

4 Comme dans le manuel Paul S., 2010, *Terra Geographie 7/8 Hamburg*, Stuttgart, Ernst Klett.

5 Voir supra Latz, 2017.

RÉFÉRENCES

- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie), 2020, *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*, Bonn, Selbstverlag.
- Dürr H., Zepp H., 2012, *Geographie verstehen. Ein Lotsen- und Arbeitsbuch*, Paderborn, Schöningh.
- Glaser R., Gebhardt H., Schenk W., Baumhauer R., Welzel B., 2007, *Geographie Deutschlands*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ISU (Institute de statistique de l'Unesco), 2012, *Classification internationale type de l'éducation – CITE 2011*, Montréal [uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf].
- Leininger-Frézal C., 2017, « Enseigner les marges dans le secondaire. Quelle place au politique ? », *Bulletin de l'association de géographes français*, 94(3), p. 533-548 [doi.org/10.4000/bagf.2200].
- Leininger-Frézal C., Souplet C., 2022, *Citoyenneté, identité, altérité. Perspectives nationales et internationales*, London, ISTE.
- Lévy J., Lussault M. (dir.), 2013, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin.
- Thémines J.-F., 2016, « La géographie du collège à l'épreuve des récits. Des programmes à venir entre éthique professionnelle et tradition disciplinaire », *ÉchoGéo*, n° 37 [doi.org/10.4000/echogeo.14651].
- Wardenga U., 2002, « Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht », *Geographie heute*, n° 200, p. 8-11 [onlinekurslabor.phil.uni-augsburg.de/system/files/media_browser/wardenga_2002_alte_und_neue_raumkonzepte_fuer_den_geographieunterricht.pdf].

LES AUTRICES

Caroline Leininger-Frézal

UPC – LDAR

caroline.leininger-frezal@u-paris.fr

Sandra Sprenger

Universität Hamburg – Faculté de l'éducation
(Allemagne)

sandra.sprenger@uni-hamburg.de

Karine Férol

UPC – LDAR

karine.ferol@ac-versailles.fr