



HAL
open science

Formes et pratiques de l'observation et du contrôle dans la pédagogie des philanthropistes de Dessau (1774-1793)

Alexa Craïs

► **To cite this version:**

Alexa Craïs. Formes et pratiques de l'observation et du contrôle dans la pédagogie des philanthropistes de Dessau (1774-1793). Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2015. Français. NNT : 2015TOU20087 . tel-01346691

HAL Id: tel-01346691

<https://theses.hal.science/tel-01346691>

Submitted on 19 Jul 2016

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.



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :
Alexa CRAIS

le 23 novembre 2015

Titre :
Formes et pratiques de l'observation et du contrôle dans la pédagogie
des philanthropistes de Dessau.
1774-1793

École doctorale et discipline ou spécialité :

ED ALLPH@ : Allemand

Unité de recherche :

Centre de recherches et d'études germaniques

Directeur/trice(s) de Thèse :

Mme Françoise KNOPPER, professeur à l'université Jean Jaurès Toulouse

Jury :

M. Marc BRU, Professeur émérite à l'université Jean Jaurès Toulouse
M. Tristan COIGNARD, Maître de conférence HDR, université de Bordeaux 3
Mme Françoise KNOPPER, Professeur à l'université Jean Jaurès Toulouse
M. Jean MONDOT, Professeur émérite à l'université de Bordeaux 3 – Michel de
Montaigne
M. René-Marc PILLE, Professeur à l'université Vincennes Saint-Denis (Paris 8)

Remerciements

Je tiens à remercier, Madame Françoise Knopper, qui, depuis de nombreuses années, a soutenu mes projets, dont ce travail de thèse. Elle a avec justesse critiqué ce qui devait l'être, mais elle m'a également donné la force et la ténacité pour persévérer et ne pas me décourager. Ses conseils sont précieux, son aide inestimable, sa direction magistrale. Merci à elle.

Au cours de ces années, de nombreuses personnes, amis, collègues ou simples connaissances ont par une parole, une discussion, quelques mots, soutenu à des degrés divers mon travail. Je les remercie et je pense plus particulièrement à Hilda, Anne, Marie-Claude, Yves et Catherine. Pauline, dans la dernière ligne droite, fut un soutien inestimable, merci à elle.

Alexandre, toujours présent, a su, à sa manière, m'épauler et m'accorder sa confiance. Il sait ce que je lui dois.

Pour finir, je pense à mes deux garçons, Paul et Sacha, qui ont été d'une grande patience envers moi. Ils m'ont été bénéfiques en me forçant à ne pas me perdre, à être juste et précise et à laisser mûrir – entre deux activités – une réflexion sur un sujet qui nourrit ma pratique professionnelle au quotidien.

Sapere aude

Introduction

Contexte général

Le terme de « philanthropisme » (*Philanthropismus*) fut employé au dix-huitième siècle par les *Spätaufklärer* pour synthétiser les objectifs d'une instruction que les « amis des hommes » plaçaient sous le signe du rationalisme et de la sensibilité, de l'utilitarisme et de la construction du bien-être¹. Il désigne, dans l'histoire de la pédagogie allemande, un groupe de réformateurs praticiens, « les philanthropistes » (*die Philanthropisten*), qui se rassemblèrent autour de la personne de Johann Bernhard Basedow (1724-1790) et qui furent aux origines de nombreuses réflexions sur l'éducation dès la fin du dix-huitième siècle. En 1771, dans différents articles de la revue *Vierteljährige Nachrichten* – éditée jusqu'en 1773 –, Basedow annonce son intention de créer une école exemplaire et de proposer un manuel spécifique pour l'école : « Le manuel élémentaire » (*Basedows Elementarwerk*). Il entend ainsi réformer l'éducation publique populaire, « améliorer les grandes écoles publiques citadines » (*Verbesserung der großen öffentlichen Stadtschulen*)² car c'est aux yeux de Basedow une priorité. C'est à son retour du Danemark, avec l'aide du ministre von Bernstoff, du prince François Léopold III et de son épouse Henriette Wilhelmine que cela devient possible à Dessau, où il s'installe avec sa famille en décembre 1771³ et où le *Philanthropinum*⁴ est inauguré trois ans plus tard.

Depuis la signature des traités de paix de Westphalie en 1648, le pouvoir des princes territoriaux s'était accru dans le Saint-Empire de sorte que, dans certains États, des modernisations politiques, juridiques et culturelles s'étaient effectuées dans l'esprit de l'absolutisme. Ce processus s'accéléra après la signature du traité de

1 U. HERRMANN, *Das « pädagogische Jahrhundert »: Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*, Weinheim, Beltz, 1981; N. HAMMERSTEIN, U. HERRMANN, (Eds.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800*, München, C. H. Beck, 2005; H. SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2007.

2 *ibidem*, p. 102.

3 *ibidem*, p. 105.

4 Dès 1774, Basedow avait pensé nommer ainsi son école. Erhard Hirsch suggère qu'une influence franc-maçonnique pourrait être à l'origine, même si Basedow n'a jamais appartenu à une loge et bien qu'il ait largement fait appel à leur soutien. Cf. E. HIRSCH, « Das meiste neue pädagogische Licht », in J. GARBER, « *Die Stammutter aller guten Schulen* », *das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774-1793*, Halle, Walter de Gruyter, 2008, p. 26-28.

Hubertusburg, qui avait mis un terme à la guerre de Sept Ans en 1763, des réformes étant dorénavant entreprises dans l'esprit de l'absolutisme éclairé. C'était le cas dans la principauté d'Anhalt-Dessau dont le souverain François Léopold III de Saxe-Anhalt⁵ (1740-1817) avait engagé un vaste programme⁶ de réformes agricoles, économiques, sociales et scolaires. Il pratiqua également une politique tolérante envers les juifs de sa principauté. Bien qu'Anhalt-Dessau soit un petit territoire, la renommée des réformes et des résultats fut grande et nombreux furent les visiteurs de ce que les contemporains nommaient déjà « le royaume des jardins de Dessau-Wörlitz⁷ », se référant au grand parc qui avait été dessiné et décoré de bâtiments symboliques de la pensée des Lumières. En 1774, le prince demanda ainsi à Basedow d'ouvrir à Dessau un établissement qui reçut le nom de *Philanthropinum* et il lui accorda un soutien tant politique que financier jusqu'à sa fermeture en 1793.

Avec trois autres cofondateurs, deux jeunes enseignants alsaciens, Jean-Frédéric Simon (1751-1829) et Jean Schweighäuser (1753-1801), et un enseignant allemand Christian Wolke (1741-1825), Basedow souhaitait appliquer ses théories sur l'éducation, qui étaient, dans leurs traits essentiels, proches de la pédagogie développée par Rousseau, en 1762, dans *Émile*⁸. Comme le nombre d'élèves restait bas, ces quatre associés firent paraître le temps d'une année (1776) un journal, *Philanthropisches Archiv*⁹, destiné à diffuser leurs idées, et ils invitèrent les adeptes de leur cause, les « philanthropes cosmopolites », à assister à un examen qui démontrerait l'excellence des méthodes d'enseignement¹⁰ employées dans l'institut de Dessau. Cet examen se déroula les 13, 14 et 15 mai 1776, en présence d'un nombreux public venu de toutes les parties du Saint-Empire ; et les résultats constatés accrurent la renommée de Basedow, du *Philanthropinum*, et le nombre de pensionnaires.

5 F. REIL, *Leopold Friedrich Franz, Herzog und Fürst von Anhalt-Dessau, ältestregierender Fürst in Anhalt, nach seinem Wirken und Wesen*, Dessau, Aue, 1845 ; H. ZAUNSTÖCK, *Das Leben des Fürsten*, Halle, Mitteldeutscher Verlag, 2008.

6 Le prince soutint le projet de « maison d'édition universelle pour intellectuels et artistes » (*Die Allgemeine Buchhandlung der Gelehrten und Künstler*), in *Der Dessauer Philanthropismus. Erziehung im Sinne der Aufklärung. Fürst Franz von Anhalt-Dessau. Fürst der Aufklärung 1740-1817*, Dessau, Museum für Stadtgeschichte, 1990, p. 25.

7 M. NIEDERMEIER, (éd.), *Das Gartenreich Dessau-Wörlitz als kulturelles und literarisches Zentrum um 1780*, Dessau, Kulturamt und Amt für Denkmalpflege, 1995 ; H. KÜSTER, A. HOPPE, *Das Gartenreich Dessau-Wörlitz: Landschaft und Geschichte*, München, C.H.Beck, 2010.

8 J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, La Haye 1762, pour l'édition originale. Nous utiliserons ici la réédition en poche J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou De l'éducation*, Paris, Gallimard, 1995.

9 Le titre intégral des trois numéros de la revue est *Stück des Philanthropischen Archivs: worinn von dem gegenwärtigen Zustand des Dessauischen Education-Instituts Nachricht gegeben wird*.

10 Nous définissons une « méthode pédagogique » comme « un ensemble de moyens pour atteindre un ou plusieurs buts inscrits dans une visée à travers des actions organisées et distribuées dans le temps », in M. BRU, *Les méthodes en pédagogie*, Paris, PUF, 2006, p. 3.

Le but de l'éducation donnée dans cet établissement était « de former des Européens, des citoyens du monde, et de les préparer à une existence aussi utile et aussi heureuse que possible¹¹ » :

Der Zweck der Erziehung muß also seyn, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig, und so zufrieden seyn möge, als es durch Erziehung veranstaltet werden kann.¹²

C'était un point de vue conforme à l'idéologie et à l'utilitarisme des *Spätaufklärer*. Au point de vue religieux, l'enseignement reposait sur les principes de la religion naturelle au nom de laquelle Basedow affirme l'existence de Dieu tout en tenant compte des données de l'histoire et de la diversité des convictions personnelles :

Und diese Sache ist nicht catholisch, lutherisch oder reformiert, aber christlich und Gott ehrend¹³.

Quant aux méthodes employées pour l'acquisition des connaissances, elles reposaient sur une priorité donnée à la méthode de l'observation - expérimentation : s'adresser au raisonnement et non à la seule mémoire ; rendre l'étude attrayante, supprimer la fatigue et l'ennui ; introduire l'éducation physique, les exercices du corps ; substituer à la discipline fondée sur la crainte et sur les châtiments celle de l'émulation et des récompenses. Tous ces principes paraissaient alors des nouveautés hardies : prétendre les appliquer, c'était, si ce n'est révolutionner, tout du moins réformer l'instruction. Aussi le philanthropisme rencontra-t-il de nombreux adversaires. Des théologiens se défiaient des tendances religieuses de Basedow, et le soupçonnaient de fragiliser le christianisme ; les philologues, qui régnaient alors en maîtres dans les gymnases allemands, lui reprochaient de compromettre la solidité des études classiques et implicitement de redéfinir la relation entre enseignants et apprenants.

À cela s'ajouta le fait que, peu après l'examen de mai 1776, des tensions internes apparurent. Simon et Schweighäuser se retirèrent, et Basedow dut céder pour dix mois la direction de l'établissement à Joachim Heinrich Campe (1746-1818). Celui-ci ne resta à Dessau qu'une année, après laquelle il partit fonder en 1777 à Trittau, près de Hambourg, un institut où furent appliqués aussi les principes du philanthropisme. Après le départ de Campe, Basedow redevint directeur du *Philanthropinum* jusqu'en 1779 ; mais à cette époque, de nouvelles difficultés étant

¹¹ Cf. nous remarquons que cette traduction est plus explicative que littérale, in l'article sur le philanthropisme dans le dictionnaire de F. BUISSON, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette, 1911.

¹² *Philanthropisches Archiv*, n°1, p.16.

¹³ *ibidem* « Cette affaire n'est ni catholique, ni luthérienne, ni réformée, elle est chrétienne et respecte Dieu. ».

apparues, il dut prendre une retraite définitive ; ce fut son disciple Wolke qui lui succéda, et qui resta à la tête de l'institut jusqu'en 1784. Wolke partit ensuite pour la Russie et ce fut Carl Gottfried Neuendorf (1750-1798) qui prit la tête de l'école de Dessau qu'il réorganisa et transforma en établissement plus traditionnel. La cadence de la succession des différents directeurs ou directoires fut donc rapide comme le montre le tableau ci-dessous :

années	Noms du directeur et adjoints	Raisons du changement
1774-1776	Basedow- Wolke	Départ de Basedow
1777-1778	Campe	Démission de Campe
1779- moitié de l'année de 1782	Basedow pour quelques mois qui part définitivement en 1782. En 1781, quelques changements avec un directoire autour de Wolke, Feder, Du Toit, Jasperson et Salzmänn	Retrait de Basedow
1782 -1784	Wolke et un directoire de professeurs avec Neuendorf, Feder, Du Toit, Busse, Jasperson puis Huot.	Départ de Wolke pour la Russie et de Salzmänn pour Schnepfenthal
1784-1793	Neuendorf puis Feder	

Parmi les enseignants qui séjournèrent au *Philanthropinum* de Dessau sous la direction de Basedow et sous celle de Wolke, nous insisterons sur quatre d'entre eux : Ernst Christian Trapp (1745-1818), Jean-Jacques Du Toit (1750-1826), Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759-1839) et Christian Gotthilf Salzmänn (1744-1811), nous nous référerons également à Christian Karl André (1763-1831), collaborateur proche de Salzmänn à Schnepfenthal. Trapp, arrivé à Dessau en 1777, avec Campe, n'y resta qu'un an ; il fut ensuite nommé professeur de pédagogie à l'université de Halle, puis succéda en 1783 à Campe à la direction de l'institut de Trittau. Salzmänn, arrivé aussi en 1781, quitta Dessau en 1784 pour créer un institut à Schnepfenthal, dans le duché de Saxe-Gotha¹⁴. Salzmänn quitta Dessau essentiellement pour des raisons personnelles que nous détaillerons dans une partie ultérieure ; l'appel du duc Ernest II de Saxe-Gotha-Altenburg, entre autre, fut décisif

¹⁴ C. SCHAUBS, *Die Erziehungsanstalt in Schnepfenthal im Umfeld geheimer Sozietäten. Ein Beitrag zum Leben und Werk Christian Gotthilf Salzmanns*, Nordhausen, Verlag Traugott Bautz, 2005.

quant à son installation à Schnepfenthal où il dirigea l'établissement jusqu'à sa mort. Les années comprises entre 1777 à 1793 sont les plus fructueuses pour le *Philanthropinum* de Dessau. En 1782, il réunissait cinquante-trois pensionnaires venus de toutes les parties de l'Europe. A partir de 1784, après le départ de Wolke pour la Russie et de Salzmann pour Schnepfenthal, il commença à décliner, et quelques années plus tard, en 1793, il dut fermer. L'école de Schnepfenthal¹⁵ continua à promouvoir et diffuser les théories et les pratiques des philanthropistes par l'entremise de Salzmann, André et Johann Christoph Friedrich GutsMuths¹⁶.

Ainsi, les années 1776-1793 furent les plus riches en réflexions et expérimentations dans les établissements du *Philanthropinum* de Dessau et de Schnepfenthal.

Objectifs et objets de la thèse

Ayant constaté que chacun de ces différents éducateurs avait des particularités pédagogiques, nous avons cherché une approche qui permette de les relier malgré tout et de reconstituer leur éventuelle cohérence commune. Nous avons ainsi décelé une constante qui paraît recouvrir à la fois leurs valeurs et leurs pratiques, celle de la mobilité dans le sens où elle concrétise l'observation. La mobilité¹⁷ sera comprise ici à la fois dans un sens concret et dans un sens symbolique. Dans un sens concret en tant qu'organisation de voyages effectués par un enseignant et un groupe d'élèves ou en tant que recours matériel à la lecture de relations de voyages dans le cadre même de leur enseignement. Dans un sens symbolique, nous replaçons cette mobilité dans la pensée de ces philanthropistes qui souhaitaient que les élèves puissent devenir des « citoyens du monde » (*Weltbürger*) et accéder à un cosmopolitisme transcendant les frontières :

*Wohl dem Staate, der die förmliche Untersuchung der Sache befiehlt! Der wird zuerst allen übrigen Gutes thun, und doch selbst Gutes gewinnen. Auch ein einziger reicher, guter, ehrliebender Weltbürger, kann so wirken, als hier von einem Staate verlangt wird. Unter welchem Himmelsstriche ist dieser Staat, oder dieser Weltbürger?*¹⁸

15 L. FRIEDRICH, *Pädagogische Welt – Salzmanns Schnepfenthal*, Jena, Paideia, 2008.

16 On relève différentes orthographes pour ce nom GutsMuths ou Guts Muths ou GutsMuths.

17 D. ROCHE, « Circulation et cosmopolitisme en Europe : Voyages, mobilités, lumières ». *Revue de synthèse*, 2002, 123, *Circulation et cosmopolitisme en Europe*, Paris, Éditions de la rue d'Ulm, 2002, p.20 : « Replacer les voyages dans la mobilité, le mobile et les mouvements permet d'y réfléchir autrement que par les catégories de la découverte culturelle mais, de façon plus ouverte, à tous les types des relations à l'espace, à tous les usages et à tous les effets des déplacements ».

18 *Philanthropisches Archiv*, numéro 1, 1776, texte placé en exergue : « Que soit remercié l'État qui ordonne l'examen formel des choses ! Il fera dans un premier temps grand bien à chacun et même en tirera profit pour lui en contrepartie. Même un seul cosmopolite riche, bon et honnête peut agir comme on le demande ici à l'État. Mais sous quels cieux se trouve cet État ou ce cosmopolite ? ».

Plus encore, les deux plans, celui de l'intellect et du physique, étaient censés se rejoindre si l'on se conformait aux directives de Basedow et de ses collaborateurs, or l'étude de la mobilité permet de voir comment ces derniers ont procédé pour faire converger l'expérience du déplacement dans l'espace et son interprétation, voire sa transposition en abstraction scientifique et morale. Il s'agit donc pour nous, en nous servant d'exemples liés à cette notion de mobilité, de montrer en quoi ces enseignants furent à des degrés divers et au cours de leur vie non seulement des praticiens mais également des théoriciens.

Nous examinerons dans quelle mesure le concept de mobilité s'intègre dans les théories politiques, économiques et pédagogiques des philanthropistes. Comme l'écrit Daniel Roche, « l'usage [du concept de mobilité est opératoire car] analysable dans le temps, [il] travaille comme un canon réflexif les textes les plus variés parce qu'il est à l'œuvre dans la tête des auteurs et des lecteurs, parce qu'il oriente simultanément pratiques, usages, représentations et imaginaires sociaux¹⁹ ». Nos sources sont principalement des récits d'excursions d'élèves effectuées sous la direction respective de professeurs du *Philanthropinum* de Dessau et de Schnepfenthal, en l'occurrence Christian Gotthilf Salzmann, Christian Karl André, Johann Christoph Friedrich GutsMuths. Nous utiliserons également les récits de voyage écrits et/ou publiés par Joachim Heinrich Campe à l'attention explicite des enfants. En outre, nous prendrons en compte des écrits théoriques de ces enseignants en particulier, et d'autres tels que Wolke ou Trapp. Enfin, nous utiliserons des manuscrits inédits qui sont conservés dans les archives de l'école de Dessau²⁰.

Cette lecture nous a amenée à constater que tous les textes de notre corpus sont l'illustration non seulement d'une mobilité physique mais aussi d'une mobilité intellectuelle, car la pédagogie de Dessau consistait à éveiller les potentialités des enfants, à les inciter à une sorte de voyage, même immobile, qui visait à élargir l'horizon des connaissances, à transformer le lecteur, à faire bouger les critères habituels de la pensée. Il nous apparaît que, dans ce mouvement de va-et-vient qu'ils encourageaient entre la lecture (ou l'écriture) de relations de voyages et l'assimilation des écrits, se déployait l'ambition de ces philanthropistes, d'éduquer l'être humain et leur espérance, dans ces années 1770-1790, de relever le défi de concilier le respect

19 D. ROCHE, « Circulation et cosmopolitisme en Europe », *op. cit.*, p.21.

20 Une partie existe en format microfiche *Philanthropinum Dessau*, Harald-Fischer Verlag, 1999 et une autre partie est conservée aux archives municipales de Dessau, « Landeshauptarchiv Sachsen Anhalt » dans deux volumes sous la cote LHASA, DE, Abt. Dessau, C18b Nr 34.

des régimes absolutistes, si éclairés fussent-ils, avec les aspirations de la société à une plus grande autonomie intellectuelle, politique et économique.

Le fait d'étudier des récits de voyage, d'observer un temps historique dans une aire géographique, de questionner les liens entre pédagogie et société nous a conduit à la croisée de différents champs scientifiques. En effet, durant cette phase des Lumières que l'usage allemand dit tardives (*Spätaufklärung*) et que l'on préfère parfois appeler en français « Secondes Lumières »²¹, le support textuel que sont les relations de voyages constitue un genre spécifique : il repose sur l'expression d'un individu qui fait part à un lecteur de sa mobilité, de sa confrontation personnelle avec d'autres paysages, infrastructures, mentalités qu'il va jauger et juger supérieures, inférieures ou équivalentes au regard de son milieu d'origine. Ainsi chacun retranscrit-il à l'échelle de sa pensée et de ses pratiques pédagogiques sa propre conception de l'Homme, de la société, sa vision de la marche de l'Histoire²².

Nous avons défini notre délimitation temporelle en fonction de l'existence du mouvement de réforme scolaire des philanthropistes tel qu'il s'est matérialisé par le biais de l'établissement du *Philanthropinum* de Dessau. Les dates de l'inauguration²³, le jour de l'anniversaire du fils du prince héritier de Dessau, François Léopold III, le 27 décembre 1776, et de sa fermeture en 1793 correspondent à une période qui nous semble extrêmement fertile pour l'analyse car elle s'inscrit dans un moment historique plus ample qui coïncide avec un changement de paradigme²⁴ : le passage de l'encyclopédisme à la synthétisation, à la spécialisation du récit²⁵ de voyage d'une part, et le passage de la description factuelle à une émergence de l'esthétisation du genre²⁶ d'autre part. Cela peut, selon nous, s'expliquer en partie par une segmentation et une spécialisation du lectorat ciblé pour les relations de voyages (les marchands, les artistes, les enfants notamment).

21 On utilise au lieu de « Lumières tardives » la formule « Secondes Lumières ». Elles étaient situées en fonction du débat auquel Kant prit part en 1784 et l'hégémonie remportée par le courant romantique vers 1795. Cf. R. DARNTON, *Pour les Lumières : défense, illustration, méthode*, Pessac, PUB, 2002, p. 77 ou A. VASAK, *Entre Deux Eaux. Les secondes Lumières et leurs ambiguïtés (1789-1815)*, Paris, Editions Le manuscrit, 2012 ; D. EDELSTEIN, *The Super-enlightenment*. Oxford, Voltaire Foundation, 2010.

22 M. DUCHET, *Anthropologie et histoire au siècle des Lumières : Buffon, Voltaire, Rousseau, Helvétius, Diderot*, Paris, Flammarion, 1978.

23 L'établissement a ouvert effectivement en 1774 mais avec les seuls enfants du directeur. Il ne naît qu'à partir de 1776.

24 M. MAURER, *Neue Impulse der Reiseforschung*, Berlin, Akademischer-Verlag, 1999.

25 R. BAASNER, « Unser Staatsgeographus ist beständig auf Reisen. Zur Ausdifferenzierung von Reiseliteratur und Geographie 1750-1800 » in M. MAURER, *Neue Impulse der Reiseforschung*, *op. cit.*, p.249-265.

26 A. MEIER, « Textsorten-Dialektik. Überlegungen zur Gattungsgeschichte des Reiseberichts im späten 18. Jahrhundert, » in *op.cit.*, p. 237-245.

Dans le cadre de la présente étude, le lectorat auquel nos auteurs s'adressent est très clairement défini dans les préfaces : des enfants âgés de six à quinze ans environ et des « amis du genre humain²⁷» adultes (les philanthropistes) concernés par le problème essentiel de l'éducation.

Notre objectif étant d'analyser les cultures de la mobilité à l'œuvre dans les récits de voyage des philanthropistes, nous nous poserons des questions telles que : Quels rapports ont-ils à l'espace ? Au temps ? À l'espace public ? Il s'agira également de questionner la cohérence interne du récit et, en décryptant l'implicite du discours, de commenter les spécificités formelles des relations de voyages, de s'interroger sur leurs convergences notables et de déceler des particularités individuelles. Ces récits étant destinés en priorité à des élèves mais également aux futurs maîtres, aux parents, aux éducateurs, ils participent par conséquent à l'évolution des théories pédagogiques qui subissent dans cette même période une mutation avec la prise en compte de la méthode empiriste-sensualiste comme procédé d'acquisition et de transmission des savoirs. Nous nous concentrons en outre sur des textes écrits par un groupe particulier de pédagogues allemands qui, comme nous l'avons déjà signalé, avaient souvent été considérés comme formant un groupe homogène alors que la recherche actuelle s'efforce, tout comme nous nous y essayerons dans ce travail, de distinguer les points de convergence et de divergence dans leurs théories et conceptions de l'apprentissage, l'éducation, la formation, la société. Il s'agit de suivre cette dynamique entre théorie, pratique et politique et ainsi se demander ce qu'ils attendaient de cet heureux mélange entre mobilité, littérature et éducation.

A l'instar d'autres chercheurs, nous constatons que les récits de voyage des philanthropistes empruntent des éléments narratifs et informatifs aux robinsonnades, manuels de géographie, d'histoire, de sciences, de médecine ainsi qu'aux livres de morale – dont nous verrons plus tard qu'ils étaient effectivement utilisés en classe –, autrement dit, ils font appel à l'imaginaire et au divertissement et ils apportent cependant des données factuelles, informatives, scientifiques et édifiantes pour s'instruire. En cela, nous nous référons une nouvelle fois à la synthèse de Daniel Roche :

Le genre de la relation de voyages intervient ici. C'est un moyen de découvrir la transformation des voyageurs et la topique qui procède à la présentation de ce cheminement vers soi à travers l'espace du déplacement. Elle mobilise des lieux, des monuments, des thèmes, elle vise à créer des effets de vérité à travers l'ordonnement

27 J. B. BASEDOW, *Das in Dessau errichtete Philanthropinum. Eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche. Ein Fidei-Commiß des Publicums zur Vervollkommnung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks*, Leipzig, Crusius, 1774.

du récit. Mais, si l'on veut comprendre au-delà du voyage cultivé, culturel, les effets de la mobilité, il faut le confronter à d'autres catégories interprétatives.²⁸

Les auteurs ont choisi d'écrire des livres pour la jeunesse dans lesquels ils utilisent le motif du voyage dans une forme qui se veut tout à la fois instructive et divertissante à des fins didactiques. Un de leurs principaux objectifs était de faire en sorte que « les enfants devinssent des adultes heureux et de les rendre en mesure de s'assurer eux-mêmes plus tard cet état²⁹ ». Le moyen pour y parvenir était d'instaurer une mobilité pédagogique, organisée dans l'espace et la maîtrise du temps, pendant laquelle ils seraient formés à observer, analyser et penser par eux-mêmes à tout instant, et pourraient s'instruire. Nous retrouvons des catégories de la *peregrinatio academica*. Par delà toutefois, il y a « l'administration des âmes, celle des corps et des choses qui sont tout autant incitatives que les nécessités d'un apprentissage social, d'une pédagogie artistique, d'une propédeutique à l'établissement dans lesquelles on enferme les voyageurs. La formation, l'agrément, la connaissance des autres font la connaissance de soi-même³⁰ ».

Définitions

Philanthrope et philanthropisme

Le terme de *Philantrop* a été réemployé au dix-huitième siècle par les tenants du droit naturel, selon lequel « l'amour de l'humanité » (conformément à l'étymologie grecque de philanthropie) serait un penchant inné de l'être humain. Ce terme est ainsi couramment employé par les philosophes contemporains de Basedow et Campe, il implique pour ces philosophes une forme sécularisée de l'altruisme et de la tolérance religieuse³¹.

Le terme de *Philanthropismus*, si on le replace dans sa tradition culturelle allemande et si on se réfère toujours à cette génération des Seconde Lumières, implique un traitement pédagogique de cette philanthropie dite innée. Il se manifeste par des principes d'éducation qui sont placés sous le sceau de la raison et du respect

28 D. ROCHE, « Circulation et cosmopolitisme en Europe », *op. cit.*, p. 29.

29 « *Der Zweck der Erziehung geht dahin, die Kinder zu glücklichen Menschen zu machen, und sie soweit zu bringen, dass sie ihre Glückseligkeit selbst befördern könnten* » in L. J. F. HÖPFNER, *Deutsche Encyclopädie oder Allgemeines Real-Wörterbuch aller Künste und Wissenschaften*, Leipzig, Varrentrapp und Wenner, 1783, p. 863 (entrée *Erziehung*).

30 D. ROCHE, « Circulation et cosmopolitisme en Europe », *op. cit.*, p. 31.

31 Cf. l'emploi de ce terme par Mendelssohn, Biester ou Klein in J. MONDOT (Ed), *Qu'est-ce que les Lumières ? Textes choisis*, Bordeaux, PUB, 2007, p. 41, 46, 76.

de la nature.³²

Les termes philanthropinisme ou philanthropisme, philanthropistes ou philanthropes sont des entrées qui figurent dans le dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson³³. Ils constituent également le cœur de la thèse d'Auguste Pinloche qui est, de nos jours encore, souvent citée comme un ouvrage de référence par les non-germanistes³⁴. La recherche en sciences de l'éducation³⁵ a privilégié l'utilisation du substantif « philanthropistes », nous ferons de même dans cette étude. Le terme se rapporte à celui que les acteurs de l'époque utilisaient et n'a pas de définition ou d'étymologie univoque. Il est avéré que le nom « philanthropiste »³⁶ fut utilisé par Basedow³⁷ comme synonyme de *Menschenfreund* – ami du genre humain – pour annoncer l'ouverture de son « école expérimentale » (*Experimentalschule*) :

*Man bildet sich zwar insgeheim ein, dass Experimente bei der Erziehung nicht nötig wären, und dass man schon aus Vernunft urteilen könnte, ob etwas gut oder nicht gut sein werde. Man irrt hierin aber sehr, und die Erfahrung lehrt, dass sich oft bei unseren Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen von denen, die man erwartet*³⁸.

L'associé de Basedow, Christian Wolke, donne une définition dans laquelle il met en avant le caractère messianique de cette école :

Le philanthropinum idéal nous sert de but dont nous croyons devoir nous rapprocher de plus en plus, c'est-à-dire, nous désirons que notre établissement avec plusieurs autres qui aient les mêmes desseins, vienne à cette force et à cette perfection de pouvoir pousser ses influences bienfaisantes au-delà des limites de l'Europe, de propager, sur la terre des connaissances utiles et des sentiments nobles, l'amour de Dieu, Père des hommes, l'amour de Jésus-Christ, notre modèle, l'amour du prochain, de nos frères, la paix, la concorde, le contentement du cœur – enfin le bonheur du genre humain. Plut à Dieu que nous puissions intéresser bientôt tout le monde pour une religion pratique et une philanthropie impartiale qui nous porte à bannir l'esprit de secte, l'intolérance et même toute prévention nationale; qui nous fait estimer dans chaque homme ce qu'il a d'estimable, sans nous informer, quelle religion il professe et dans quel coin de la terre il est né. Nous nous rassurons quelquefois par la pensée agréable que nos élèves contribueront à l'accomplissement de nos souhaits philanthropiques, qu'entrés dans le

32 D. BENNER, H. KEMPER, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Weinheim, Beltz, 2001.

33 F. BUISSON, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, op.cit., in <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/> (consulté le 5/01/2014). Pour un article plus développé sur le contexte éditorial de ce dictionnaire : cf. P. DUBOIS, « Le Dictionnaire de F. Buisson et ses auteurs (1878-1887) », in *Histoire de l'éducation*, 1 janvier 2000, n°85.

34 A. PINLOCHE, *La réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle : Basedow et le philanthropinisme*, Paris, A. Colin, 1889.

35 C. HERBERT, D. COSTE, *Contributions à l'histoire de l'enseignement du français*, Tübingen, G.Narr, 1990.

36 On peut par ailleurs noter l'existence antérieure d'une « société des Philanthropes » à Strasbourg que nous ne traiterons pas dans le cadre de ce travail.

37 J. B. BASEDOW, *Das in Dessau errichtete Philanthropinum*, op. cit.

38 Kant évoque cette école dans son écrit « Über Pädagogik » in U. HERRMANN, N. HAMMERSTEIN, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, op.cit., p. 263 : « On s'imagine en secret que les expériences pédagogiques ne seraient pas nécessaires et qu'on pourrait se contenter de théories pour déterminer ce qui serait bien ou mauvais. Mais on se trompe lourdement, et l'expérience apprend qu'il ressort de ces expérimentations tout à fait le contraire de ce qu'on attendait. »

monde ils répandront leurs connaissances et leurs sentiments, chacun dans sa sphère ³⁹

De cette présentation, il ressort que, pour Wolke, qui était alors le directeur de l'école de Dessau, « *Philanthropinum* » était un terme générique englobant un système philosophique et un projet pédagogique. Le terme a encore plusieurs autres acceptions comme cela est mis en relief par le titre de la revue *Philanthropisches Archiv*. Il désigne tout à la fois les établissements, ainsi que les acteurs, le mouvement dans son entier, autrement dit un réseau de personnes cultivées⁴⁰ – dans une aire géographique qui va du duché de Brunswick, d'Anhalt-Lunebourg au royaume de Prusse en passant par celui de la Saxe –, concernés à différents niveaux par les problèmes d'éducation dans le dernier tiers du dix-huitième siècle, et qui se réunissaient dans des clubs de lectures, des cafés, salons, loges maçonniques, caractéristiques de la sphère publique du temps⁴¹. Quelques autres établissements, qui ne seront pas pris en compte dans notre travail mais qui ont été créés à l'imitation de celui de Dessau, portèrent du reste ce même nom de *Philanthropinum*. Par exemple, en 1774, le comte Charles-Ulysse de Salis, ayant transféré au château de Marschlins (Grisons) l'institut créé à Haldenstein en 1761 par Martin Planta, en fit un *Philanthropinum* dont il confia la direction au théologien allemand Carl Friedrich Bahrtdt (1740-1792), ami de Campe. L'institut de Marschlins ferma pour différentes raisons l'année suivante. Bahrtdt, retourné en Allemagne, fonda un autre *Philanthropinum* à Heidesheim ; mais au bout de trois ans (1779) il ferma également. Un peu plus tard, un troisième *Philanthropinum* fut fondé, encore dans les Grisons, à Jenins près de Maienfeld, par Johann Baptista von Tscharner (1751-1835) ; il fut ensuite transféré à Reichenau, où il eut un moment de prospérité (1796-1798) sous la direction d'un jeune éducateur, Heinrich Zschokke (1771-1848). C'est dans l'institut de Reichenau que Louis-Philippe d'Orléans enseigna incognito pendant un an (1794)

39 Ecrit directement en français : C.H. WOLKE, *Méthode naturelle d'instruction. Méthode propre à accélérer sans traduction l'intelligence des mots de chaque langue étrangère, l'acquisition de nouvelles idées et leur combinaison mutuelle, praticable par des entretiens sur toutes les choses présentes aux écoliers et sur les objets qui, dessinés par M. D. Chodowiecki pour l'ouvrage élémentaire de Mr. Basedow, se trouvent sur cent estampes dont ce livre contient la description : explication des 53 du premier recueil*, Leipzig, Lebrecht et Crusius, 1782, p. 22-23.

40 Nous nous appuyons sur la définition donnée par R. Vierhaus sur ce qu'il appelle les intellectuels (*Gebildete*) : « *die Schicht derer, die entweder Universitäten und anderen höhere Schulen (gymnasii illustri) besucht hatten oder auf anderen Wegen an der wissenschaftlich-philologisch bestimmten Bildung der Zeit partizipierten, die wissenschaftliche und schöngeistige Literatur verfolgten oder auch selber schrieben und einen Beruf ausübten, der „gelehrten Bildung“ voraussetze.* », in R. VIERHAUS, *Deutschland vor der Französischen Revolution. Untersuchungen zur deutschen Sozialgeschichte im Zeitalter der Aufklärung*, habil. Schrift, Münster, 1961, p. 244.

41 J. HABERMAS, *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Neuwied, Berlin, Luchterhand, 1962.

comme professeur d'histoire⁴², ce qui souligne la notoriété acquise par les thèses des philanthropistes.

Réseau

Le réseau est à prendre ici comme un groupe qui est issu d'un partage de connaissances et d'affinités intellectuelles. De plus, comme tout réseau au sens bourdieusien du terme, il possède sa propre structure et échappe à des cadres imposés d'en haut. Il est par définition à la fois différent et relationnel, puisqu'il instaure une communication spécifique entre personnes partageant la même curiosité intellectuelle. Mais Bourdieu⁴³ relie étroitement l'économique et le social de sorte qu'il souligne le profit matériel susceptible d'être tiré du « capital culturel ». Comme les philanthropistes prônent ouvertement des enjeux moraux et civiques, leurs textes n'explicitent pas ces enjeux matériels, même si nous pouvons les reconstituer quand nous vérifions l'origine familiale des élèves ou les identités des souscripteurs. Le soin apporté à cultiver des réseaux se manifeste également dans la configuration des voyages et les excursions des élèves.

Cosmopolitisme

Le concept de cosmopolite est central dans les textes présentant les programmes du *Philanthropinum* de Dessau. L'adjectif est très fréquemment répété par Basedow dès le premier numéro du *Philanthropisches Archiv*, et au demeurant souvent associé ou confondu avec « européen ». Basedow le précise dans l'article 4 de ses principes généraux exposés dans le premier numéro de la revue de 1776 :

Wir verstehen unter einem Europäer einen Menschen unter gesitteten Völkern, welche solche Sitten und Einrichtungen haben, als in Europa, nicht hier oder dort, sondern fast allgemein sind. Wir reden hier von dem Europäer sowohl in den gemeinen als vornehmen Ständen ohne sein Vaterland, seine Kirche, und seine Bestimmung zu besondern Amtspflichten in Betrachtung zu ziehen. So handeln wir Anfangs von der Erziehung eines Europäers und von dem Unterrichte desselben; sowohl zu Hause als in der Schule.⁴⁴

Il souligne que le Prince d'Anhalt Dessau est un « cosmopolite », et que les donateurs

42 F. BUISSON, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. op.cit. article Philanthropisme.

43 P. BOURDIEU, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979, vol. 30, n° 1, p. 3-6 ; P. BOURDIEU, *Le capital social*. Notes provisoires, Paris, La Découverte, 2006.

44 *Philanthropisches Archiv*, 1776, vol. 1, p. 15 : « Par Européen, nous entendons un homme civilisé qui a des mœurs et des institutions comme en Europe non seulement ici ou là mais presque partout. Nous parlons ici de l'Européen issu des classes privilégiées et non privilégiées sans prendre en considération ni sa patrie d'origine, ni sa confession, ni sa profession. Ainsi nous nous intéressons au début à l'éducation d'un Européen, aussi bien chez lui que dans une école. »

potentiels, comme le roi du Danemark, l'impératrice de Russie Catherine II le sont tout autant. L'adjectif « cosmopolite » est par la suite souvent remplacé par « européen », lequel est utilisé en synonyme de « citoyen du monde » (*Weltbürger*) :

[...] sind Philanthropisten oder Cosmopoliten Rußlands oder Dänemarks Souverainiter wird in unsern Lehren und Urtheilen nicht vorgezogen, und auch nicht nachgesetzt der Schweizerischen Freyheit. Alles Gute hat seine Zeit und seinen Ort. Wir sind Weltbürger.⁴⁵

Dans les écrits de cette époque, cosmopolite est la traduction de *Weltbürger* et il est manifeste que dans ce mot composé, *Welt* se rapporte avant tout à ce réseau d'intellectuels, à une « République des Lettres⁴⁶ ». Cet emploi du terme cosmopolitisme correspond à celui qu'en font les autres Aufklärer⁴⁷ car *Weltbürgertum* est une notion débattue dans les deux dernières décennies du dix-huitième siècle. Elle ne peut pas se définir de manière univoque⁴⁸ : le cosmopolitisme ne s'oppose plus au patriotisme, il en devient une facette et la fraternité qui régit les citoyens d'une même nation est élargie à l'ensemble de l'Europe. Patriotes et cosmopolites réclament un engagement politique personnel qui contribue à améliorer le bien commun⁴⁹. Être patriote signifie avant tout être un être moral faisant partie d'une communauté liée par une culture et une langue⁵⁰. Ainsi les philanthropistes ont-ils l'intention d'éduquer « un Européen dont la vie doit être aussi vertueuse, utile et satisfaisante que l'éducation peut le faire⁵¹ » .

La notion de cosmopolitisme⁵² est donc associée aux concepts de patriotisme⁵³ et philanthropisme. Nous pouvons dans une certaine mesure déterminer des buts communs. Le cosmopolitisme ne signifierait pas seulement, au sens moral, que

45 *ibidem*, p.3 : « Nous sommes des « Philanthropistes » ou des « Cosmopolites » comme on le dit en Russie ou « Souverainiter » comme on le dit au Danemark, tout cela n'est pas hiérarchisé dans nos enseignements et nos jugements ; et n'est pas non plus estimé moindre que la liberté helvétique. Car tout ce qui est bien possède sa propre époque et son propre site. Nous, nous sommes des « citoyens du monde » .

46 F.R. RICKLEFS, « Über Cosmopolitismus », *Deutsches Magazin*, 1791-1800, 1797, vol. 14, p. 523 – 534, ici p. 524.

47 P. HAZARD, « Cosmopolite », in *Mélanges d'histoire littéraire générale et comparée offerts à Ferdinand Baldensperger*, vol. 1, Paris, 1930, p. 359 cité par C. LOSFELD, *Philanthropisme, libéralisme et révolutionle "Braunschweigisches Journal" et le "Schleswigsches Journal" (1788 - 1793)*, Tübingen, Niemeyer, 2002, p. 160.

48 A. ALBRECHT, *Kosmopolitismus: Weltbürgerdiskurse in Literatur, Philosophie und Publizistik um 1800*, Berlin, Walter de Gruyter, 2005.

49 R. VIERHAUS, *Deutschland im 18. Jahrhundert : politische Verfassung, soziales Gefüge, geistige Bewegungen*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1987, p. 24.

50 *Philanthropisches Archiv*, vol.1, 1776 , p. 10.

51 *ibidem*, p. 16.

52 T. BREMER, W. FINK, T. NIKLAS (Eds.), *Patriotismus, Kosmopolitismus, Nationalismus: Entstehung und Entwicklung einer deutschen Gemengelage 1756-1815: vierzehn Studien zu Ehren von Françoise Knopper*, Halle, Universitätsverlag Halle-Wittenberg, 2013.

53 C.S.L.v. BEYER, « Über Kosmopolitismus und Patriotismus », in *Deutsche Monatsschrift*, 1790-1800, 1795, vol. 1, p. 223-230.

l'individu a un devoir vis-à-vis de l'humanité ou bien, uniquement d'un point de vue politique, celui d'instaurer un système où prévaut l'universalité. L'individu ne doit pas être subordonné, hiérarchisé par rapport aux autres, pas plus qu'il ne doit se fondre dans une communauté⁵⁴. Le cosmopolitisme reconnaît l'altérité, le particulier, mais également l'humanité. Les philanthropistes, cosmopolites et patriotes, éduquent les élèves à se préparer à vivre dans un État dans lequel ils participeront aussi au développement et au bien-être de l'humanité.

Comme ils partageaient ces valeurs avec les personnes auxquelles ils rendaient visite, nous constatons de quelle manière ces philanthropistes pratiquaient la culture du réseau : ils entretenaient des relations de civilité, des pratiques épistolaires, ils rédigeaient des critiques réciproques d'ouvrages, élaboraient des travaux en commun, échafaudaient des projets d'équipes. On peut le constater à partir de la liste des membres de la « société philanthropique » (*philanthropische Gesellschaft*⁵⁵) établie de 1777 à 1793 à Dessau. Ce réseau de communication s'est également concrétisé dans la « société des didacticiens » (*Gesellschaft praktischer Erzieher*⁵⁶) qui avait été fondée par Campe en 1785 et qu'il avait par ailleurs annoncée dès 1783 dans le *Berlinische Monatsschrift* : « une société d'éducateurs et de pédagogues réformateurs » (*eine Gesellschaft reformatorischer Erzieher und Schulmänner*)⁵⁷. Cette société publia, dans cette période, seize volumes de l' *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesen*⁵⁸. Il s'agissait de proposer une systématisation des méthodes d'apprentissage et de tenter de faire émerger une science sur l'art d'enseigner exercé par des professionnels.

Pédagogie, instruction, formation

Par pédagogie, nous comprenons un « enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative (...) une pratique-théorie de l'action

54 Cf. les travaux de Tristan Coignard, notamment : T. COIGNARD, « Gibt es ein Kulturmuster Kosmopolitismus? Beispiele einer weltbürgerlichen 'posture' in der Publizistik um 1800 », *Das achtzehnte Jahrhundert*, Heft 2, 2011, p.204-219.

55 J. RAMMELT, *J.B. Basedow, der Philanthropismus und das Dessauer Philanthropin*, Dessau, Anhaltischen Landesbücherei, 1927, vol. 1, p. 27. La liste comprend vingt-six noms qui ont tous plus ou moins joué un rôle dans le mouvement du philanthropisme comme Basedow, Trapp, Wolke, Neuendorf, Feder, Busse, Du Toit, Crome, Matthisson, Spazier, Lenz, Stuve.

56 Avec entre autres Büsch, Ebeling, Ehlers, Fischer, Gedicke, Funk, Moritz, Resewitz, Stuve, Bahrdt, Salzmann, Pfeffer, Schummel, Rochow et une femme Karoline Rudolphi.

57 C. KERSTING, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert: Campes « Allgemeine Revision » im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft*, Weinheim, Deutsche Studien-Verlag, 1992, p. 71, note 5.

58 J. H. CAMPE, *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, 16 volumes, Vienne, 1785-1792.

éducative⁵⁹». C'est dans cette production spécifique du rapport théorie-pratique en éducation que la pédagogie prend son origine, se crée et se renouvelle. Elle peut s'entendre comme étant une proposition pratique et en même temps « une théorie de la situation éducative référée à cette pratique, soit une théorie de la situation pédagogique⁶⁰». Pour une analyse de la pédagogie, il faudra prendre en compte le faire (l'action sur le terrain dans les laboratoires pédagogiques comme Dessau, Schnepfenthal), les textes et comment ils sont assimilés, renouvelés ou rejetés, et les échecs, qui apportent des preuves en quelque sorte de la difficulté de lier théorie et pratique, entre idéal et réalité, techniques et fins, entre « l'adaptation à un système et les modifications de ce même système⁶¹» afin de peu à peu la surmonter.

Afin que notre travail soit le plus précis possible, nous entendons par éducation l'ensemble des actions ayant pour but « d'éclairer les esprits et de former les cœurs » en nous référant à la définition donnée dans l'encyclopédie d'Yverdon⁶² et qui nous semble pertinente pour notre recherche. Sous la plume de Campe, nous retrouvons ce concept sous le terme de « former » (*bilden* ou *ausbilden*), c'est-à-dire de développer une aptitude à utiliser des connaissances acquises, de façonner l'esprit, le caractère. Il utilise, en outre, le mot « éduquer », « instruction » (*Erziehung*) auquel les philanthropistes vont adjoindre en suffixe le nom commun *-kunst* qui garde ici son sens étymologique de « savoir faire ». Il s'agit dès lors de combiner les deux, de les harmoniser plutôt que de les opposer.

Bourgeois

Nous envisageons trois approches pour définir le concept de bourgeoisie : juridique, sociologique et économique.

Dans un premier temps, il renvoie au statut juridique et sociologique de celui qui a droit de cité : encore au dix-huitième siècle, il s'agit du bourgeois disposant des droits d'un citoyen, à l'inverse par exemple des domestiques. Au sens plus large, économique, c'est en même temps le « bourgeois », celui qui détient une propriété, un logement par exemple. Les artisans, les commerçants, sont des bourgeois dans ce double sens juridique et économique (mais pas les apprentis ou les compagnons). De

59 J. HOUSSAYE, *Quinze pédagogues leur influence aujourd'hui Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers*, Paris, Bordas, 2002, p. 11.

60 *ibidem*.

61 *ibidem*, p. 16.

62 Encyclopédie en ligne https://www.classiques-garnier.com/numerique/index.php?option=com_content&view=article&id=65%3Aencyclopedie-dyverdon&catid=33%3Acatalogue-bases-dicenc&Itemid=30 [consulté le 20 février 2014].

même, l'élite intellectuelle du dix-huitième siècle est aujourd'hui souvent qualifiée en allemand de *Bildungsbürgertum*, même si elle englobe aussi bien des nobles que des bourgeois au sens économique du terme. Dans ce composé, *Bürgertum* est un terme impropre, comme l'a démontré Vierhaus⁶³. Sur un plan culturel, il va s'ajouter, à l'époque des Secondes Lumières, le sens de « citoyen » et « civique » ; ce sens va l'emporter en France à partir de 1789. En Allemagne, on voit émerger le terme de *Staatsbürger*, mais ce terme restera rarement employé, et il ne va en fait se diffuser qu'après 1800.

Bonheur

*Tous les hommes recherchent d'être heureux. Cela est sans exception, quelques différents moyens qu'ils y emploient. Ils tendent tous à ce but. Ce qui fait que les uns vont à la guerre et que les autres n'y vont pas est ce même désir qui est dans tous les deux, accompagné de différentes vues. La volonté [ne] fait jamais la moindre démarche que vers cet objet. C'est le motif de toutes les actions de tous les hommes. Jusqu'à ceux qui vont se pendre.*⁶⁴

Cette citation que nous faisons ici de Pascal illustre la position d'un rationaliste qui estime d'une part que la recherche du bonheur est une fin en soi et d'autre part qu'elle est intrinsèque à la nature humaine. Dans son Dictionnaire de la langue allemande, Campe partage la même définition lorsqu'il écrit que la « recherche de la félicité est innée à l'homme » (*Das Streben nach Glückseligkeit ist uns angeboren*⁶⁵). Pour les philanthropistes, représentants de l'Aufklärung, le bonheur, dans le sens de *Glück, Glückseligkeit* est ce vers quoi tout individu doit tendre. C'est un état dans lequel les hommes sont satisfaits, en bonne santé, en bonne entente avec leurs concitoyens. Pour y parvenir, il faudrait éduquer les enfants dès le plus jeune âge afin de les rendre capables de manière autonome d'être heureux par eux-mêmes. Cela passerait par une éducation civique, cosmopolite et patriote :

*Der Zweck der Erziehung geht dahin, die Kinder zu glücklichen Menschen zu machen, und sie soweit zu bringen, daß sie ihre Glückseligkeit selbst befördern könnten.*⁶⁶

Conjointement au terme *Glückseligkeit*, on relève souvent le terme *Wohl* et tous ses composés comme « bienveillance », « charité », « bienfaisance », « bien-être », « bienséance » (*Wohllollen, Wohltätigkeit, Wohltun, Wohlfahrt,*

63 R. VIERHAUS, *Bürger und Bürgerlichkeit im Zeitalter der Aufklärung*, Berlin, Walter de Gruyter, 1981 ; M. RIEDEL, « Der Begriff der "Bürgerlichen Gesellschaft" und das Problem seines geschichtlichen Ursprungs », in E.W. BÖCKENFÖRDE, *Staat und Gesellschaft*, Darmstadt, Wege der Forschung Band 471, 1976, p. 77-108.

64 PASCAL, *Pensées*, Chap. XXI - *Contrariétéz estonnantes* : 1669 et janv. 1670, p. 164-167 / 1678 n° 1, p. 161-164, in <http://www.penseesdepascal.fr/Bien/P-R-Bien2.php> [consulté le 8 juin 2015].

65 J.H. CAMPE, *Wörterbuch der Deutschen Sprache*, In der Schulbuchhandlung, 1807-1811.

66 Cf. *supra*, p. 13, note 29 : « Le but de l'éducation est de faire des enfants des hommes heureux et de parvenir à ce qu'ils arrivent à pouvoir assurer eux-mêmes leur bonheur. »

Wohlanständigkeit). Ce terme lie l'individu à l'État dans lequel il vit. Ce dernier, selon les philanthropistes, a des devoirs vis-à-vis des citoyens et réciproquement. Il faut qu'il y ait adéquation entre les intérêts de l'État et la prospérité de ses membres. Il ne peut se concevoir de « bonheur des hommes » sans « prospérité d'une nation ». Pour parvenir à cet équilibre, il faut éduquer les enfants dans le but de contribuer à l'enrichissement de leur pays.

Etat de la recherche sur la littérature viatique

La recherche sur le genre viatique a particulièrement souligné son caractère hétérogène, ce qui rend parfois malaisé d'en proposer une approche cohérente. En effet, ces récits peuvent présenter deux types : des descriptions relatant les expériences successives du voyageur selon des lieux, itinéraires et temps particuliers, conférant ainsi à la structure d'ensemble une apparente discontinuité dont nous allons nous efforcer de montrer qu'elle n'est justement qu'apparente, car une cohérence est décelable dans chaque récit de voyage étudié. Mais ils sont également des présentations brutes de données géographiques, démographiques, économiques, politiques, historiques organisées selon le modèle des sciences camérales, et donc en ce sens se distinguent de relations de voyages répondant à la seule quête d'exotisme ou de divertissement. Pour respecter la spécificité du genre, il faut alors examiner la proportion de réflexions personnelles et les quantités d'informations concernant les événements extérieurs et l'environnement géographique, politique, commercial, religieux. Cette hétérogénéité, que nous pouvons certes considérer comme une richesse potentielle pour la recherche, nécessite de procéder par générations de voyageurs⁶⁷. Ce qui justifie également la délimitation générationnelle que nous avons choisie entre 1776-1793.

Parmi les synthèses, dont l'utilisation a été particulièrement fructueuse pour notre étude, nous citerons tout d'abord celle de Peter J. Brenner⁶⁸, lequel a été l'un des premiers à dresser l'inventaire des études critiques allemandes consacrées à la littérature viatique. Dix ans plus tard, Michael Maurer⁶⁹ a continué et complété ce travail en l'inscrivant dans une optique interdisciplinaire, permettant ainsi de sortir

67 F. KNOPPER, *Le regard du voyageur en Allemagne du Sud et en Autriche dans les relations de voyageurs allemands*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1992.

68 P. J. BRENNER, *Der Reisebericht in der deutschen Literatur ein Forschungsüberblick als Vorstudie zu einer Gattungsgeschichte*. Tübingen, M. Niemeyer, 1990.

69 M. MAURER, *Neue Impulse der Reiseforschung*, op.cit.

de la perspective purement synchronique qui avait traité séparément les voyages au Moyen-Âge, à la Renaissance, au temps des Lumières. Brenner et Maurer ont restitué aux récits de voyage un statut à part entière, alors qu'ils n'étaient jusqu'alors considérés par les historiens que comme des documents annexes à d'autres recherches.

Le fait que les relations de voyages que nous étudions relèvent en priorité de l'éducation des enfants leur confère une autre spécificité littéraire. Nous avons à traiter ici un genre qui mêle littérature de voyage, littérature de jeunesse et manuel d'apprentissage. Tous ces types de publications suscitaient l'engouement à cette période. Il n'est pas surprenant que des dizaines d'ouvrages – récits originaux, compilations ou traductions⁷⁰ – aient été publiés par les acteurs du mouvement pédagogique des philanthropistes.

Ce phénomène a attiré l'attention de Bärbel Panzer⁷¹, qui s'est penchée sur les origines et l'évolution de cette littérature. Par la suite, d'autres études leur ont été consacrées comme on peut le constater dans le catalogue de l'exposition organisée par la bibliothèque universitaire de Göttingen en 2004 sur la littérature de jeunesse⁷². Toutefois, il nous semble qu'aucune de ces études ne s'est vraiment arrêtée sur les spécificités didactiques des relations de voyages, c'est-à-dire plus particulièrement sur leur utilisation à des fins d'apprentissage. C'est tout l'enjeu de notre travail que de se servir de catégories de didactique contemporaine tout en respectant celles de l'époque de Dessau.

B. Panzer situe l'apparition des relations de voyages à destination des enfants dans une évolution diachronique qui aurait commencé par les textes concernant les jeunes aristocrates effectuant leur Grand Tour. Comme leurs récits de voyage sont le plus souvent confiés aux précepteurs les accompagnant⁷³, ces relations renferment

⁷⁰ Pour avoir une vue d'ensemble sur la production littéraire à destination de la jeunesse au temps de l'Aufklärung, il est profitable de se référer au catalogue de l'exposition organisée par la Bibliothèque universitaire de Göttingen : E. MITTLER, W. WANGERIN, *Nützliches Vergnügen: Kinder- und Jugendbücher der Aufklärungszeit aus dem Bestand der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und der Vordemann-Sammlung: Ausstellungskatalog*, Göttingen, Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek, 2004.

⁷¹ B. PANZER, *Die Reisebeschreibung als Gattung der philanthropischen Jugendliteratur in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts*, Frankfurt a.M./Bern/New York, Europäische Hochschulschriften I/697, 1983.

⁷² On peut lire à ce sujet l'article de Wolfgang WANGERIN « Belehrung, Stärkung der Tugenden, Veredlung des Charakters ». *Die Kinderliteratur der Aufklärungszeit* in E. MITTLER, W. WANGERIN, *Nützliches Vergnügen*, op. cit., p. 9-17.

⁷³ A. LOSFELD, C. LOSFELD (éd), *G. H. von Berenhorst, U. Quilitzsch, Die Grand Tour des Fürsten Franz von Anhalt-Dessau und des Prinzen Johann Georg durch Europa: aufgezeichnet im Reisejournal des Georg Heinrich von Berenhorst 1765 bis 1768*, Kulturstiftung Dessau/Wörlitz, Halle, Mitteldeutscher Verlag, 2012.

déjà la prise en compte de nouvelles connaissances scientifiques acquises (ou à acquérir) au cours du trajet. À cela s'ajoutaient les remarques sur les mœurs et coutumes des pays traversés. Mais les voyages offraient aux jeunes nobles un miroir qui leur permettait de mesurer la notoriété de leur famille⁷⁴. Or, il y a un changement de perspective décelable après 1763, époque où les voyages sont devenus relativement plus faciles et plus fréquents grâce à l'amélioration des routes et des moyens de communication. Ils furent alors aussi prisés par les bourgeois cultivés pour qui le voyage permettait de confronter différentes façons de penser, liant ainsi mobilité physique et intellectuelle, et de développer leur réseau⁷⁵.

Pour justifier l'apparition de récits de voyage explicitement destinés à la jeunesse dans le dernier tiers du dix-huitième siècle, il faut bien évidemment se reporter à *Émile* de Rousseau (publié en 1762) comme déclencheur. Car *Émile* voyage. Son premier voyage lui apprend à s'approprier des connaissances par l'expérience sensible, et le second à découvrir les rouages de la société et les mécanismes qui régissent la politique. Par ailleurs, le seul livre qu'*Émile* enfant peut lire est le *Robinson Crusoë* de Defoe, qui fait coïncider instruction et divertissement. Selon Rousseau, le recours à des livres n'est nullement prioritaire mais *Robinson*, lui, pourrait être utile à l'enfant si, en s'identifiant au héros, cet enfant imagine être dans la situation d'un naufragé qui doit observer et juger les choses par lui-même et comprendre celles qui sont utiles pour lui :

*Puisqu'il nous faut absolument des livres, il en existe un qui fournit, à mon gré, le plus heureux traité d'éducation naturelle. Ce livre sera le premier que lira mon Émile ; seul il composera durant longtemps toute sa bibliothèque, et il y tiendra toujours une place distinguée. Il sera le texte auquel tous nos entretiens sur les sciences naturelles ne serviront que de commentaire. Il servira d'épreuve durant nos progrès à l'état de notre jugement ; et, tant que notre goût ne sera pas gâté, sa lecture nous plaira toujours. Quel est donc ce merveilleux livre ? Est-ce Aristote ? est-ce Plin ? est-ce Buffon ? Non ; c'est Robinson Crusoë.*⁷⁶

B. Panzer, qui rappelle ces faits, en déduit que Rousseau, par ce recours à la littérature viatique, fut le principal inspirateur des philanthropistes⁷⁷, même s'ils s'en sont parfois éloignés comme elle le démontre dans la deuxième partie de son ouvrage, qui analyse plus finement les relations entre la pédagogie des philanthropistes et la pensée de Rousseau. Elle examine assez longuement la

74 J. EIBACH, H. CARL (éds.), *Europäische Wahrnehmungen, 1650-1850: interkulturelle Kommunikation und Medienereignisse*, Hannover, Wehrhahn, 2008.

75 F. KNOPPER, *Le regard du voyageur en Allemagne du Sud et en Autriche dans les relations de voyageurs allemands*, op. cit.

76 J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou De l'éducation*, op. cit., p. 290-291.

77 Campe publie d'ailleurs la première traduction complète en allemand de Carl Friedrich Cramer (1752-1807) (après celle partielle de 1762) annotée dans sa série *Allgemeine Revision* dans les tomes XIV et XI publiés entre 1789 et 1791.

rédaction de récits de voyage en se concentrant sur trois auteurs : Campe, Salzmann et Johann Georg Friedrich Pabst (1754-1821). Elle termine en légitimant la place de ces relations de voyages dans le domaine de la littérature de jeunesse en se plaçant sous la tutelle du germaniste H. Ewers⁷⁸. Même si la référence à Rousseau nous semble à maints égards justifiée⁷⁹, il sera judicieux de ne pas oblitérer d'autres influences théoriques comme l'a démontré⁸⁰ Overhoff, ce dernier analysant les tentatives pédagogiques de Basedow, cite Locke, Reimarus. La lecture de l'ouvrage collectif de M. Maurer⁸¹ indique même que les récits de voyage ont subi des évolutions.

Les études critiques que nous avons privilégiées soulignent que le voyage illustre l'intrication de la pratique et de la théorie. Ainsi, P. Brenner⁸² revisite le « mythe du voyage » en soulignant la complexité d'une mobilité géographique et de son récit : dimension pratique liée au départ, aux déplacements, au retour ; forme du récit ; rencontre avec un au-delà de soi ; transferts culturels opérés par la lecture du récit de voyage⁸³. Il rappelle que les auteurs du seizième et du dix-septième siècle font évoluer leurs récits. Trois phénomènes peuvent être distingués au cours de cette évolution⁸⁴. Tout d'abord, le nombre de connaissances étant exponentiel, il devient

78 H.-H. EWERS, *Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung : eine Textsammlung*, Stuttgart, Reclam, 1980 ; B. DOLLE-WEINKAUFF, H.-H. EWERS, C. POHLMANN, *Kinder- und Jugendliteraturforschung 2009/2010*, Frankfurt/Main, Peter Lang, 2009 ; H.-H. EWERS, *Literatur für Kinder und Jugendliche: eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur*, München, UTB, 2000 ; H.-H. EWERS, « La littérature de jeunesse entre roman et art de la narration », *Revue de littérature comparée*, 2002/4 (n°304).

79 Ne serait-ce que si nous pensons à cette citation : *Tout ce qui se fait sans raison, doit avoir ses règles/ Les voyages, pris comme une partie de l'éducation, doivent avoir des leurs. Voyager pour voyager c'est errer, être vagabond ; voyager pour s'instruire, est encore un objet trop vague : l'instruction qui n'a pas un but déterminé, n'est rien.* In J.-J. ROUSSEAU, *Émile*, op.cit. p. 159.

80 J. OVERHOFF, *Die Frühgeschichte des Philanthropismus, 1715-1771: Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung*, Tübingen, M. Niemeyer, 2004, p. 17 et suivantes.

81 M. MAURER, *Neue Impulse der Reiseforschung*, op. cit. Et plus particulièrement les articles de Peter J. BRENNER, « Der Mythos des Reisens. Idee und Wirklichkeit der europäischen Reisekultur in der frühen Neuzeit », p. 13-65 ; T. GROSSER, « Reisen und soziale Eliten. Kavaliertour – Patrizierreise – bürgerliche Bildungsreise », p. 135-177 ; W. SIEBERS, « Bildung auf Reisen. Bemerkungen zur Perigrinatio academica, Gelehrten- und Gebildetenreise », p. 177-189 ; A. MEIER, « Textsorten-Dialektik. Überlegungen zur Gattungsgeschichte des Reiseberichts im späten 18. Jahrhundert », p. 237-249 ; R. BAASNER, « Unser Staatsgeographus ist beständig auf Reisen. Zur Ausdifferenzierung von Reiseliteratur und Geographie 1750-1800 », p. 249-267 ; M. MAURER, « Reisen interdisziplinär – Ein Forschungsbericht in kulturgeschichtlicher Perspektive », p. 287-409.

82 M. MAURER, *Neue Impulse der Reiseforschung*, *ibidem*, p. 13-61.

83 H.E. BÖDEKER / A. BAUERKÄMPER / B. STRUCK, « Reisen als kulturelle Praxis » in *Die Welt erfahren. Reisen als kulturelle Begegnung von 1780 bis heute*, Campus, 2004, p. 10-11.

84 W. SIEBERS, « Darstellungsstrategien des empirischen Wissens in der Apodemik und im Reisebericht des 18. Jahrhunderts » in *Cardanus 3: Wissenschaftliches Reisen – reisende Wissenschaftler. Studien zur Professionalisierung der Reiseformen zwischen 1650 und 1800*, 2003, p. 29-50, ici p. 47.

difficile de se contenter de les accumuler sans les classer. Des classements apparaissent selon des disciplines (la minéralogie, la géographie par exemple). Le lectorat devient ensuite plus éclairé, il est en attente de récits qui correspondent à ses centres d'intérêt. Enfin, la puissance publique aspire à des statistiques, des données plus efficaces au sujet de son territoire. C'est pourquoi, les récits vont devenir plus techniques et les voyageurs vont avoir besoin d'une méthodologie que nous retrouvons dans les apodémies, qui sont des ouvrages qui enseignaient « l'art de bien voyager » (*Kunstlehren des richtigen Reisens*⁸⁵), c'est-à-dire au dix-huitième siècle qu'elles dispensaient des conseils généraux sur les pays à visiter – se distinguant ainsi de guides de voyage comme on pouvait en trouver pour les pèlerins –, elles fournissaient la grille des observations à consigner et s'accompagnaient de conseils sur le comportement à adopter en société. Le voyageur ne devait pas noter au hasard des impressions personnelles mais, fort de sa lecture d'apodémies faite avant de partir, il fallait qu'il suive un schéma de rédaction relativement rigide. C'étaient initialement des ouvrages destinés aux jeunes aristocrates et surtout aux mentors qui accompagnaient ces jeunes aristocrates dans leur Grand Tour.

Brenner énumère également les différents types de voyageurs : ceux qui effectuent véritablement le voyage et qui ont besoin d'une sorte de « guide », puis les voyageurs immobiles et ceux qui voyagent pour devenir autre, pour prendre conscience du monde, pour « froter et limer leur cervelle à celle d'autrui » comme l'a écrit Montaigne⁸⁶. Nous retrouvons par là-même nos critères initiaux, objet de notre thèse : mobilité géographique, patriotisme et cosmopolitisme. Certes, les progrès techniques des moyens et voies de communication permettent de faire évoluer le genre du récit de voyage mais tous les styles coexistent, on ne peut pas envisager l'ensemble comme une succession mais plutôt comme une assimilation, une réorganisation de ce que les hommes pensaient que c'était sûr et à connaître. Ce serait la dialectique même du progrès que de détruire en partie les croyances pour en produire de nouvelles, elles-mêmes destinées à être remplacées, dépassées. Plus loin, P. Brenner souligne le fait qu'avant Rousseau, il y a eu Locke, ou plus avant Montaigne. En revanche, nous pouvons nous référer à des fonctions communes assignées à ces récits de voyage « éclairés » tels qu'un contemporain, Franz Posselt⁸⁷,

85 J. STAGL, *Apodemiken. Eine räsionierte Bibliographie der reisetheoretischen Literatur des 16., 17. und 18. Jahrhunderts*, Paderborn, Schöningh, 1983 ; J. STAGL, «Das Reisen als Kunst und als Wissenschaft », *Zeitschrift für Ethnologie*, vol. 108, H. 1 (1983), p. 15-34.

86 J. STAGL, *Eine Geschichte der Neugier: die Kunst des Reisens 1550 – 1800*, Wien, Böhlau Verlag, 2002.

87 F. POSSELT, *Apodemik oder die Kunst zu reisen; Ein systematischer Versuch zum Gebrauch*

dans son apodémie, les définit : pour lui, les récits ont pour but de former un homme complet. Dans son introduction, F. Posselt explique qu'il écrit pour des voyageurs qui veulent « former leur raison, leur cœur, leur goût et leurs mœurs mais également augmenter la quantité de connaissances, de compétences [utiles à une charge ultérieure] » :

*ihren Verstand und ihr Herz, ihren Geschmack und ihre äußeren Sitten zu bilden, und sich in derjenigen Wissenschaft oder Kunst, die der Gegenstand ihres Berufs oder Standes ist, mehr Einsichten und Kenntnisse, mehr Erfahrungen und Fertigkeiten zu erwerben.*⁸⁸

Nous retrouvons là des objectifs poursuivis antérieurement par les aristocrates lors de leur Grand Tour sur lesquels se sont greffées des intentions pragmatiques, professionnelles, des catégories du *Bildungsbürgertum*. Les demandes énoncées par Posselt se retrouvent dans les avant-propos des textes de notre corpus. Ainsi, Salzmann se justifie sur la légitimité de faire voyager des enfants et d'écrire et lire des récits de voyage, il s'agit d'accroître ses savoirs scientifiques et sur les hommes en observant la nature :

*Sie [die Kinder] lernen Beschwerlichkeit aushalten erweitern ihre Kenntnisse in Ansehung einer Menge Gegenstände aus der Natur und Kunst, die man ihnen auf de Zimmer nicht vorzeigen kann, und gewöhnen sich mit Menschen aus allerlei Ständen umzugehen [...]. Sie schärfen die Beurteilungskraft und veredeln ihre Gesinnung.*⁸⁹

Campe partage le même point de vue, tout en y adjoignant d'autres buts, lorsqu'il écrit, dans l'avant-propos du premier volume de sa nouvelle collection de voyages pour les enfants⁹⁰, que la lecture de ces récits doit « élargir le réservoir de connaissances sur le monde et les hommes » (*seine Welt- und Menschenkenntnisse erweitern*), les « empêcher de lire des romans trop sentimentaux », « affiner le bon goût et les bonnes manières » (*wünschenswürdigen Geschmack*) et les « éduquer à leur vie de futur citoyen » (*Erziehung für das bürgerliche Leben*). Les jeunes filles ne sont pas oubliées et il est attendu d'elles la même chose. C.K. André le résume dans l'introduction de son récit d'excursions faites avec les pensionnaires filles de Schnepfenthal, en notant que les voyages doivent endurcir ses élèves tout « en affinant leur intelligence » (*Urteilstkraft schärfen*⁹¹). La lecture de récits de voyage et

junger Reisenden aus den gebildeten Ständen überhaupt und angehender Gelehrten und Künstler insbesondere, Leipzig, Breitkopf, 1795.

88 *ibidem*, p. XVI.

89 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, Leipzig, Crusius, VI :I « [les enfants] apprennent à endurer les peines, élargissent leurs connaissances au sujet d'une multitude d'objets de la nature et des arts qu'on ne peut pas leur montrer dans leur maison et s'habituent à fréquenter des gens de toutes les conditions (...), ils affutent leur entendement et ennoblissent leur raison. »

90 J. H. CAMPE, *Sammlung interessanter und durchgängig zweckmässig abgefasster Reisebeschreibungen für die Jugend*, Reutlingen, Johannes Grözingen, 1785.

91 C. K. ANDRE, *Kleine Wandrungen auch grössere Reisen der weiblichen Zöglinge zu*

le voyage en lui-même doivent permettre à la jeune génération de s'endurcir physiquement, ne pas se borner à un apprentissage fondé uniquement sur des manuels mais ouvrir la classe au monde, autrement dit être mobile géographiquement et socialement. Il est à chaque fois répété que les voyages et la lecture de récits de voyage poursuivent le double objectif d'instruire et de former.

Etat de la recherche sur le philanthropisme de Dessau et Schnepfenthal

Depuis les années 1980-1990, nous notons certaines tendances nouvelles dans le domaine de la recherche en sciences de l'éducation en Allemagne en lien avec le dix-huitième siècle⁹². On peut d'abord citer le travail fourni par Ulrich Herrmann et Norbert Hammerstein avec la publication d'une œuvre monumentale sur l'éducation⁹³. On peut également se référer à l'histoire de l'éducation, devenue une référence, de Tenorth⁹⁴. On observe ensuite la volonté d'affiner les études notamment en s'axant sur les différents cycles scolaires (l'élémentaire, le secondaire et le supérieur). Dans le cas de l'école élémentaire et de l'alphabétisation, les spécificités régionales et confessionnelles des territoires germanophones sont analysées. La plupart des études sont centrées sur des États du Nord et de l'Est d'obédience protestante, comme par exemple l'étude de Hanno Schmitt sur le duché de Brunswick⁹⁵. Ces études visent à démontrer qu'il ne faut pas considérer le seul dix-huitième siècle comme le « siècle pédagogique » en ignorant ce qui le précède. En ce qui concerne le cycle secondaire, on peut citer l'ouvrage, un peu ancien mais servant toujours de référence, de Friedrich Paulsen⁹⁶ qui a le mérite de proposer une vue plus large de la période. Mais force est de constater que le nombre d'études portant sur une période allant du Moyen Âge à la fin du dix-huitième siècle est beaucoup plus faible que pour les époques ultérieures.

Avant que de faire référence à l'ouvrage essentiel d'Auguste Pinloche⁹⁷, publié

Schnepfenthal, um Natur, Kunst und den Menschen immer besser kennen zu lernen, Leipzig, Crusius, 1788.

92 E. FRANCOIS, « Publications récentes sur l'histoire de l'éducation en Allemagne de la fin du Moyen-Âge à la fin du XIXe siècle », *Histoire de l'éducation*, n°33, janvier 1987, p. 3-20.

93 Cf. *supra*, p. 5, note 1.

94 H.-E. TENORTH, *Geschichte der Erziehung*, Juventa Verlag, 1992 ; cf. aussi W. BÖHM, *Geschichte der Pädagogik*, München, Beck, 2004.

95 H. SCHMITT, *Schulreform in aufgeklärten Absolutismus : Leistungen, Widersprüche und Grenzen philanthropischen Reformpraxis im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel 1785-1790*, Weinheim, Beltz, 1979.

96 F. PAULSEN, R. LEHMANN, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten*, Leipzig, Verl. von Veit u. Comp, 1919.

97 A. PINLOCHE, *La réforme de l'éducation en Allemagne*, *op. cit.*

à la même période que le dictionnaire de Ferdinand Buisson,⁹⁸ nous nous apercevons que le mouvement philanthropique était étudié pour être critiqué ou défendu⁹⁹. Avant la thèse d'A. Pinloche, nous trouvons des articles relativement exhaustifs sur ce mouvement dans la première édition du *Dictionnaire de la pédagogie* de F. Buisson¹⁰⁰. L'article « philanthropinisme » est anonyme à l'inverse de celui sur Basedow, lequel avait été signé Michel Bréal¹⁰¹ (qui a aussi écrit la notice sur Campe) et de ceux sur d'autres pédagogues signés James Guillaume (1844-1916)¹⁰². Ce dernier semble être celui qui, avant A. Pinloche, a le mieux connu ce mouvement. Les chercheurs français qui ont étudié la problématique du dictionnaire de Buisson sont unanimes pour souligner l'influence du modèle alémanique tout particulièrement due à James Guillaume, pièce maîtresse dans l'élaboration et l'écriture de cet ouvrage collectif. Hormis le fait qu'il maîtrisait l'allemand de par ses origines suisses, il est vraisemblable qu'il ait eu une connaissance approfondie des encyclopédies alors en cours en Allemagne¹⁰³ qui servaient de références aux auteurs français. Le modèle le plus proche dont s'inspirent les Français semble être l'encyclopédie pédagogique de Schmid¹⁰⁴ dont le dernier tome paraît en 1878 au terme de plus de vingt ans. En effet, l'article anonyme « philanthropinisme » dans le dictionnaire de Buisson présente le

98 F. BUISSON, *Dictionnaire de pédagogie*, op. cit.

99 On peut se rapporter à l'édition critique des écrits de Basedow « *Ausgewählte Schriften* » et particulièrement à l'introduction de H. GÖRING in J. B. Basedow, *J. B. Basedow's Ausgewählte Schriften*, Langensalza, Beyer, 1880.

100 Pour une analyse détaillée du *Dictionnaire de la pédagogie* et de ses auteurs, ses influences, nous pouvons nous reporter à P. DUBOIS, « Le *Dictionnaire* de F. Buisson et ses auteurs (1878-1887) », op.cit. ; D. DENIS, P. KAHN, *L'école de la Troisième République en questions: débats et controverses dans le « Dictionnaire de pédagogie » de Ferdinand Buisson*, Bern, Peter Lang, 2006. Ouvrage dans lequel Loïc Chalmel met en relief les influences de la pédagogie alémanique sur les auteurs des articles, in « Entre la France et l'Allemagne: philanthropinisme dans le Nouveau Dictionnaire de pédagogie », p.53-65.

101 Michel Bréal (1832-1915) est né en Allemagne d'une famille juive d'origine alsacienne. Il a passé le début de sa scolarité en Allemagne puis a fait ses études en France. Il devint à 32 ans professeur de philologie comparée au Collège de France. Proche de Jules Ferry, il est pressenti pour devenir Ministre de l'Instruction Publique, mais il refusa. En 1872, au temps de la rédaction du dictionnaire, il publie un manifeste pour la réforme de l'enseignement en s'inspirant du modèle prussien de Guillaume IV. Il prône une éducation par « l'intuition sensible » et la généralisation de l'enseignement du français en parallèle des langues régionales. De telles propositions rappellent sans équivoque les idées de Basedow. Toutefois, M. Bréal verra son nom supprimé dans la *Nouvelle Edition du dictionnaire* (1911) car, à l'inverse de F. Buisson, il ne sera pas un ardent défenseur de la séparation de l'Eglise et de l'Etat. In Patrick DUBOIS, « Le dictionnaire de F. Buisson : et ses auteurs (1878-1887) », *Histoire de l'éducation*, n°. 85 , 2000, p. 25-47 <http://www.jstor.org/stable/41159869>. [consulté le 20 mars 2014].

102 James Guillaume a écrit les notices sur les philanthropistes suivantes Simon, Salzmann, Rochow, Olivier, Bahrtdt, GutsMuths et Trapp.

103 Dans son article « Le temps des dictionnaires, en France et en Allemagne », Jürgen Helmchen rappelle les différents voyages d'études d'universitaires français comme Victor Cousin ou Émile Durkheim en Allemagne pour y observer les systèmes scolaires. Il relève le déséquilibre, voire le sentiment d'infériorité des français par rapport aux allemands. In D. DENIS, P. KAHN, *L'école de la Troisième République en questions*, op. cit. p.39-50.

104 K.A. SCHMID, *Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Gotha, 1859-1878.

mouvement comme l'histoire de la tentative de Basedow et de ses disciples pour réformer l'éducation en Allemagne. Il insiste donc sur le rôle fondamental tenu par Basedow. Il présente ensuite une chronologie avec des références aux différents acteurs comme Wolke, Simon et Schweighäuser. L'Examen de 1776 est commenté tout comme l'enseignement de la religion – « le déisme universel » et la méthode qualifiée de « hardie ». Les détracteurs du mouvement sont énumérés tout comme les soutiens (l'influence des francs-maçons). Avant de conclure, l'auteur de la notice rappelle les noms des principaux collaborateurs et conclut en soulignant le fait que les idées et pratiques mises en place furent aux origines d'une nouvelle pédagogie :

Le philanthropisme a préparé la voie aux réformes accomplies en Allemagne et en Suisse dans les premières années du dix-neuvième siècle, il a donné le premier choc à l'édifice vermoulu de la pédagogie scolastique, et quelles que soient les imperfections et les lacunes de sa doctrine et de ses méthodes pratiques, il mérite la reconnaissance pour les services qu'il a rendus. La pédagogie moderne ne fait sur la plupart des points que continuer son œuvre¹⁰⁵.

Outre le fait que cet article suive de manière quasi identique le plan de celui en allemand de l'encyclopédie de Schmid, certaines expressions ou détails laissent à penser que l'auteur français en a fait une simple traduction et parfois une réinterprétation. Nous pourrions citer, à titre d'exemple, la note sur Bahrdt relative à l'ouverture de l'école des Grisons à Jenins reprise mot à mot ou bien l'expression « donné le premier choc à l'édifice » dans la citation ci-dessus qui en allemand était exprimée par « déclarer la guerre » (*den Krieg erklären*). Nous ne pouvons toutefois pas dire que les deux notices soient identiques car l'allemande est beaucoup plus longue et complète puisque l'auteur allemand contextualise le mouvement dans une perspective diachronique en faisant allusion à l'héritage piétiste. Plus encore que dans l'ouvrage français, la pédagogie en Allemagne est étroitement liée à l'engagement religieux et s'abstient de poser la question de la laïcité, question d'actualité en France au début du vingtième siècle. Ce qui n'est pas surprenant puisque le fait pédagogique est appréhendé en France, dans les années de la publication du *Dictionnaire* de Buisson, plutôt comme du militantisme politique. Ainsi est-il rappelé que le philanthropisme avait pour objectif de « former les individus » c'est-à-dire de les « préparer à une vie utile, patriotique et heureuse ¹⁰⁶ » et alors « l'homme sera entièrement homme » - (*die Erziehung muss den ganzen Menschen berücksichtigen*).

105 <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3378>.

106 *Vorbereitung zu einem gemeinnützigem, patriotischen und glückseligen Leben*, in K. A. SCHMID, *Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, op. cit.

Pinloche, tout comme les auteurs des deux notices, place Basedow au centre de ce mouvement. Néanmoins, à l'inverse des auteurs des notices du dictionnaire de Buisson, il ne cantonne pas le mouvement à l'aire germanique *stricto sensu*, Pinloche ayant perçu la volonté universaliste des « philanthropistes cosmopolites européens ». Ils se rejoignent cependant pour considérer Basedow, en 1776 alors âgé d'une cinquantaine d'années, secondé par de jeunes gens âgés de 25 à 34 ans tels que Wolke, Simon et Schweighäuser, comme la figure tutélaire de cette révision de l'éducation.

La recherche en histoire de l'éducation en Allemagne, depuis les années 1990¹⁰⁷, s'est à juste titre interrogée sur cette position dominante¹⁰⁸ de ce « pédagogue patriarche¹⁰⁹ », cet « apôtre d'une nouvelle évangile » (*Apostel des neuen Evangeliums*)¹¹⁰ et a replacé le rôle de Basedow dans une perspective plus ample¹¹¹. La principale conclusion est que ce mouvement est inséré dans un réseau de diffusion du savoir, un faisceau d'idées et que la création de Dessau en est l'expression la plus significative, tout comme Campe et son projet de l'*Allgemeine*

107 G. PY, *Rousseau et les éducateurs : essai sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au dix-huitième siècle*, Thèse de doctorat, Paris, 1991 ; A. PINLOCHE, *La réforme de l'éducation en Allemagne*, op.cit. ; C. LOSFELD, *Philanthropisme, libéralisme et révolution*, op.cit. ; J.L. LE CAM, « L'histoire de l'éducation en Allemagne avant les Lumières : Les colloques de l'Arbeitskreis für die Vormoderne in der Erziehungsgeschichte », *Histoire de l'éducation*, n° 121, janvier-mars 2009, p. 5-41 ; L. CHALMEL, *Réseaux philanthropistes et pédagogie au dix-huitième siècle*, Berne, Lang, 2004 ; J. GANDOULY, *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1997 ; V. TROGER, *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2006 ; C. MARTIN, « Éducatrices négatives » *fictions d'expérimentation pédagogique au dix-huitième siècle*, Paris, Éd. Classiques Garnier, 2010 ; J. HOUSSAYE, *Quinze pédagogues*, op.cit. ; M.-M. COMPÈRE, *L'histoire de l'éducation en Europe : essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1995 ; J.-A. CARAVOLAS, *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières : précis et anthologie thématique*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2000.

108 Lempa écrit : « ob Basedow wirklich der Gründungsvater der modernen [deutschen] Pädagogik war », in H. LEMPA, *Bildung der Triebe: der deutsche Philanthropismus (1768-1788)*, Turku, Turun yliopisto, 1993, p. 79. Nous constatons que la recherche jusque dans les années 1970 et 1980 inscrit le mouvement des philanthropistes dans une filiation directe avec les théories sur la nouvelle éducation in J. OVERHOFF, *Die Frühgeschichte des Philanthropismus, 1715-1771: Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung*, Tübingen, M. Niemeyer, 2004 et Hanno SCHMITT in N. HAMMERSTEIN, U. HERRMAN, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, op.cit, p. 262-274.

109 Ainsi le nommait un critique contemporain anonyme de l'*Allgemeine Deutsche Bibliothek* dans un article « Basedow, 'J. B. zum Nachdenken und Nachforschen, von der Lehrform der Latinität durch Sachkenntniß' » in *Allgemeine deutsche Bibliothek*, 1771-91, 1791, n°53-86, vo. 5, p. 2554 – 2558.

110 K.A. SCHMID, *Encyclopädie*, op. cit.

111 Cf. l'article de Hanno Schmitt dans le dictionnaire de H. REINALTER, *Biographisches Lexikon zur Geschichte der demokratischen und liberalen Bewegungen in Mitteleuropa (1770-1800)*, Peter Lang, 1992, vol. 1, p.9, C. KERSTING, *Die Genese der Pädagogik*, op.cit., p. 9-10. ou H. BERNETT, *Die pädagogische Neugestaltung der bürgerlichen Leibesübungen durch die Philanthropisten*, Schorndorf bei Stuttgart, Hofmann, 1971, p. 88.

Revision, Salzmann et son école de Schnepfenthal, Carl Friedrich Bahrdt à Marschlins en Suisse ou, bien avant, Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805) avec son école pour jeunes paysans de Reckahn dans le Brandebourg.

H. Lempa suggère par exemple une filiation entre Basedow et son contemporain Johann Peter Miller (1705-1781)¹¹². Ce dernier, dès 1752, dans *Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst* (1768) avait mis en avant le principe du plaisir d'apprendre, la méthode empiriste, sensualiste, de nouvelles matières comme l'histoire, la géographie, la technique et la physiologie, thèmes présents dans l'ouvrage de Basedow *Vorstellung an Menschenfreunde*¹¹³ publié la même année. Toutefois, contrairement à Basedow, Miller ne se tourne pas vers une religion naturelle et reste dans une tradition chrétienne de la Révélation.

Nous le constatons, dès son apparition et avant même la thèse de Pinloche, le philanthropisme est source de controverse. Une des plus retentissantes découle du titre de l'ouvrage de Niethammer de 1808 « *Der Streit des Philanthropinismus und des Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*¹¹⁴ ». « Il confronte de manière exagérée et systémique les deux modèles pédagogiques de cette période : éducation utilitaire *vs.* formation générale aux humanités¹¹⁵ » comme si l'une excluait nécessairement l'autre. En continuant notre état de la recherche de manière chronologique, nous dénombrons, à partir du dix-neuvième siècle, comme thèses allemandes ayant comme mots clés « philanthropinisme », cinquante-huit travaux de 1915 à 2002. Nous constatons ainsi que chaque génération trouve dans ce courant de pensée et d'action des échos à ses propres préoccupations.

Nonobstant, la thèse de Pinloche est essentielle pour plusieurs motifs que nous rappelons. Il associe explicitement le philanthropisme et Basedow qui apparaît comme étant la figure principale. Il est le premier à avoir embrassé le mouvement dans sa durée. Il a eu accès aux documents originaux, il a écrit une histoire du philanthropisme mais sans se priver de faire des sarcasmes vis-à-vis des méthodes appliquées par les philanthropistes. Comme Pinloche s'est attaché à la figure de Basedow, la recherche ultérieure s'est alors orientée vers des monographies

112 H. LEMPA, *Bildung der Triebe*, *op. cit.*, p. 74.

113 J. B. BASEDOW, *Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt: Mit einem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntniß*, Hamburg 1768.

114 F. I. NIERTHAMMER, *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*, Jena, Frommann, 1808.

115 M. SCHAUER, « Friedrich Immanuel Niethammer und der bildungspolitische Streit des Philanthropinismus und Humanismus um 1800 », *Pegasus-Onlinezeitschrift* V/1 (2005), p. 28.

s'efforçant de décrire diverses facettes de ce personnage¹¹⁶ pour ensuite s'attaquer aux pédagogues les plus représentatifs comme Bahrddt, Campe, Salzmann, Stuve, Trapp. Avant la partition de l'Allemagne se dessine un consensus quant à l'interprétation du mouvement considéré comme une manière d'enseigner dans une optique majoritairement utilitariste.

Dans la recherche ancrée en République Démocratique d'Allemagne, c'est cette manière de mettre l'accent sur l'utilitarisme qui va être reprise et idéologisée. Le philanthropisme est en effet interprété comme mouvement précurseur d'un enseignement polytechnique, orienté vers le développement économique de l'Etat¹¹⁷. En parallèle se développe une autre analyse à l'Ouest. Là, c'est l'aspect avant-gardiste, expérimental de l'école qui est souligné, notamment la volonté d'avoir voulu combiner la théorie et la pratique¹¹⁸. La polémique enclenchée par Niethammer sur les différences entre le *Neuhumanismus* et le *Philanthropismus* est remise en perspective, voire atténuée. La représentation d'une histoire divisée en périodes distinctes, « en tranches¹¹⁹ » qui se succèderaient, est peu à peu abandonnée et le philanthropisme est appréhendé comme un élément positif ayant contribué à faire émerger une nouvelle manière d'enseigner.

La recherche sur l'histoire de l'éducation dans les années quatre-vingt envisage le philanthropisme sous un nouvel angle, et ce sous l'impulsion des débats – alors vifs – sur la question de l'autorité. Ainsi le philanthropisme est-il appréhendé comme une « pédagogie noire¹²⁰ » où l'élève serait à discipliner tant dans son corps que son esprit. Il s'ouvre alors un nouveau périmètre pour l'étude de cette école de Dessau, celui de l'histoire des mentalités. L'ouvrage de Jörn Garber et les multiples écrits de Hanno Schmitt¹²¹, le spécialiste allemand de ce mouvement, en sont une belle illustration. Cette nouvelle approche méthodologique offre d'amples perspectives, c'est pourquoi des rapprochements s'opèrent entre le courant piétiste de Halle et le philanthropisme et également avec la monarchie prussienne. Il s'y

116 J.H. BESSLER, *Unterricht und Übung in der Religion am Philanthropin zu Dessau*, Universität Leipzig, 1900 ; D. STERN, *Johannes Bernhard Basedow und seine philosophischen und theologischen Ansichten*, Königsberg 1912 ; W. VORBRODT, *Basedow's Leben und Werke*, Halle 1920 ; J. RAMMELT, *Johannes Bernhard Basedow, der Philanthropismus und das Dessauer Philanthropin*, Dessau 1929.

117 Nous pensons ici aux multiples ouvrages d'Erhard Hirsch publiés à cette période ou aux articles issus de la revue *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, Volkseigener Verlag, Berlin.

118 Nous faisons ici référence aux écrits de Hanno Schmitt.

119 J. LE GOFF, *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?*, Paris, Seuil, 2014.

120 K. RUTSCHKY, *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Berlin, Ullstein, 1977.

121 J. GARBER, H. SCHMITT, « Affektkontrolle und Sozialdisziplinierung: protestantische Wirtschaftsethik und Philanthropismus bei Carl Friedrich Bahrddt », In *Carl Friedrich Bahrddt : (1740 – 1792)*, St. Ingbert 1992.

retrouve les liens du réseau culturel, économique et social¹²² perceptibles dans les textes visant à édicter des règles.

Au début des années 1990, l'étude de C. Kersting¹²³ replace le philanthropisme dans le champ des sciences de l'éducation en interrogeant justement les origines de ces sciences. Son analyse minutieuse des seize tomes de *l'Allgemeine Revision*¹²⁴ donne à voir quels étaient les penseurs, quelles doctrines, quels débats de fond occupaient les philanthropistes. Elle propose un parallèle cohérent entre « éduquer et soigner » (*Erziehen und Heilen*) qui permet de considérer les pédagogues tant comme des anthropologues que des psychologues qui envisagent l'être physique et spirituel. Les références à Locke, Helvetius, Condillac, Rousseau sont étudiées avec soin tout comme les influences de la médecine. La pédagogie se révélerait alors comme une science intégrative avec en son centre l'anthropologie, la psychologie et la morale et en périphérie la médecine.

Au cours de ces années coexistent deux visions du philanthropisme selon l'interprétation qui est faite des objectifs poursuivis : un être moral¹²⁵ (l'aspect universaliste est alors mis en avant) ou un citoyen utile¹²⁶ (le philanthropisme comme mouvement protolibéral).

Les écrits de Max Weber et Norbert Elias sont par la suite cités par Garber, par exemple, afin de scruter le philanthropisme en se concentrant sur la relation de l'individu, du sujet, au pouvoir, à l'État et d'observer de quelle manière s'opèrerait une internalisation de la contrainte ; la question de l'autorité, de la relation aux pouvoirs régaliens et religieux prend de l'importance. L'ouverture des Archives de Dessau, après 1989, permit à Michael Niedermeier¹²⁷ de démontrer que ce serait au sujet de cette question essentielle de l'autorité que les philanthropistes se seraient scindés en deux groupes que Niedermeier, reprenant les formulations de Campe, qualifie d'opposition générationnelle, (les « Génies contre les Anciens¹²⁸ »). Les premiers, issus du mouvement du *Sturm und Drang* strasbourgeois, souhaitaient ne

122 J. GARBER, « Von den nützlichen zur harmonischen Gesellschaft: Norddeutscher Philanthropismus (JH Campe) und frühliberaler Ökonomismus » in A. HERZIG, I. STEPHAN, H. G. WINTER, (éds.), *Sie, und nicht wir: Die Französische Revolution und ihre Wirkung auf Norddeutschland und das Reich*, Hamburg, Dölling und Galitz Verl, 1989, p. 245-287.

123 C. KERSTING, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*, op.cit.

124 J. H. CAMPE, *Allgemeine Revision*, op.cit.

125 H. LEMPA, *Bildung der Triebe*, op.cit.

126 U. HERRMANN (éd.), *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne: Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*, Weinheim, Beltz Juventa, 1989.

127 M. NIEDERMEIER (éd.), *Das Gartenreich Dessau-Wörlitz*, op. cit.

128 M. NIEDERMEIER, « Campe als Direktor des Dessauer Philanthropins » in H. SCHMITT, *Visionäre Lebensklugheit: Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746-1818)*, Wiesbaden, Harrassowitz, 1996, p. 45-67, ici p. 55.

pas corseter l'élève dans un système éducatif trop coercitif pendant que les autres, *Spätaufklärer*, entendaient développer des méthodes scientifiques efficaces fondées en grande partie sur un contrôle de l'enfant. Au sein du philanthropisme s'affronteraient une science fondée sur les sens et la technique, qui met en place une didactique contraignante, et une méthode dite « naturelle » épousant le développement propre de l'enfant et respectueuse de son autonomie.

La richesse du mouvement est apparue de manière beaucoup plus évidente si l'on restreint le périmètre de recherche. C'est la raison pour laquelle les années deux-mille furent propices à des travaux plus circonscrits : à une œuvre (pour n'en citer qu'une : le *Robinson* de Campe¹²⁹) ou à un ensemble textuel homogène comme des articles de journaux¹³⁰. Il existe des études sur l'histoire des réformes éducatives se concentrant sur des États du Saint-Empire¹³¹. L'importance du corps, l'évolution des pratiques corporelles¹³², l'instruction morale, religieuse, les rapports aux autres disciplines comme la médecine, la psychologie, ont également été analysés. Si nous étudions les titres de thèses d'un point de vue diachronique, nous nous rendons compte que ces thèmes sont sans cesse repris. Néanmoins, les années 1980 marquèrent l'arrivée de nouvelles thématiques comme celle de la littérature pour la jeunesse. Plus récemment, c'est-à-dire depuis la fin des années 1990, le courant philanthropique a été mieux analysé, notamment grâce aux archives – avant tout celles de Dessau - qui étaient auparavant en République Démocratique d'Allemagne – et celles portant sur Schnepfenthal¹³³. Par la suite, il fut également examiné dans la perspective des théories du genre (*gender studies*), particulièrement grâce au travail

129 S. KOESTLER-HOLSE, *Natürliches Sprechen im belehrende Schreiben: J. H. Campes « Robinson der Jüngere » (1779/80)*, Dissertation, Braunschweig Universität, 2002.

130 C. LOSFELD, *Philanthropisme, libéralisme et révolution : le « Braunschweigisches Journal » et le « Schleswigsches Journal » (1788 – 1793)*, op.cit.

131 A. SCHMIDT, *Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates: der Einfluss Karls I. und Karl Wilhelm Ferdinands sowie die philanthropistischen Bestrebungen Joachim Heinrich Campes*, Clausthal-Zellerfeld, Bönecke, 1969 ; H. SCHMITT, *Schulreform in aufgeklärten Absolutismus*, op.cit.

132 M. KRÜGER, J. C. F. GutsMuths, Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft Sektion Sportgeschichte, « Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759 - 1839) und die philanthropische Bewegung in Deutschland Jahrestagung der dvs-Sektion Sportgeschichte aus Anlass des 250. Geburtstages von GutsMuths vom 16. - 18. April 2009 in Quedlinburg », Hamburg, Feldhaus, Ed. Czwalina, 2010, M. JUNIGE, *Gedanken zur Körper- und Gesundheitserziehung im Philanthropismus, dargestellt am Streben und Wirken Johann Christoph Friedrich GutsMuths*, Halle/S 1980.

133 L. FRIEDRICH, *Pädagogische Welt - Salzmanns Schnepfenthal*, op. cit., R. Bolz, « Christian Gotthilf Salzmann, ein Pädagoge von Weltruf. Ein Beitrag zu seinem 250. Geburtstag », *Paedagogica Historica*, 1994, vol. 30, n°2 ; R. LACHMANN, *Der Religionsunterricht Christian Gotthilf Salzmanns: Ein Beitrag zur Religionspädagogik der Aufklärung*, Herbert Lang, 1974 ; R. LACHMANN, « Christian Gotthilf Salzmann - Schnepfenthal als Erziehungsanstalt der Aufklärung: württembergische Klosterschulen in philanthropischer Außensicht », *Blätter für württembergische Kirchengeschichte*, 2007, vol. 107.

de grande ampleur de Elke Kleinau et de Claudia Opitz¹³⁴, de l'université de Cologne, et Pia Schmid¹³⁵ qui ont mis en lumière la place des enseignantes et la vision des philanthropistes sur l'éducation des jeunes filles.

La recherche sur le philanthropisme est devenue interdisciplinaire et côtoie plusieurs domaines : philosophie, littérature, sciences de l'éducation, histoire, sociologie. Notre travail s'insère à nos yeux dans une recherche telle que J. Garber la définit dans l'article introductif à l'ouvrage le plus récent sur la question¹³⁶, c'est-à-dire dans une vision plus globale de l'histoire des idées. Garber souligne l'enrichissement qu'implique l'interdisciplinarité. Il préconise des études qui tiennent compte des théories didactiques, des acteurs principaux et qui s'appuient aussi sur des connaissances historiques, sociologiques, géographiques, religieuses quand ces études portent sur des politiques scolaires. Nous verrons pour notre part, dans cet esprit, comment le *Philanthropinum* de Dessau ou l'école de Schnepfenthal s'insèrent dans un territoire où les aspirations des artistes, des intellectuels, de la bourgeoisie d'affaires, du souverain, se rejoignaient. Rappelons que c'est à Dessau, à partir de 1758, qu'avait été conçu l'ensemble de jardins anglais composé par Friedrich Wilhelm von Erdmannsdorff¹³⁷. Le prince François Léopold III avait souhaité concrétiser ses idées et faire converger la politique, la justice, l'économie et les questions sociales, la culture, les arts, la littérature. Au fond, le *Philanthropinum* de Dessau, souhaité, financé par le prince en était une importante composante.

Plus récemment, à la fin des années 1990, deux chercheurs allemands en sciences de l'éducation, Benner et Kemper¹³⁸, ont observé les réformes voulues par les philanthropistes en se référant aux discussions menées de nos jours sur l'éducation. À leurs yeux, les réformes lancées par les philanthropistes à Dessau seraient « constitutives ¹³⁹ » de toutes celles qui suivront. Elles auraient en fait tenté de réconcilier deux tendances *a priori* antagonistes : éduquer les enfants selon les

134 E. KLEINAU, C. OPITZ-BELAKHAL, *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*, Frankfurt am Main, Campus, 1996.

135 W. HOFF, E. KLEINAU, P. SCHMID, *Gender-Geschichte/n: Ergebnisse bildungshistorischer Frauen- und Geschlechterforschung*, Köln, Böhlau, 2008 ; D. GRENZ, *Mädchenliteratur: Von den moralisch-belehrenden Schriften im 18. Jahrhundert bis zur Herausbildung der Backfischliteratur im 19. Jahrhundert*, Weinheim, Juventa-Verlag, 1981.

136 J. GARBER, « Die Stammutter aller guten Schulen », *op.cit.*

137 E. HIRSCH, *Dessau-Wörlitz: Aufklärung und Frühklassik* ; « Zierde und Inbegriff des 18. Jahrhunderts », Döbel, Stekovic, 2013, H. SCHMITT, H. BÖNING, P. ALBRECHT, (éds.), *Dessau-Wörlitz und Reckahn: Treffpunkte für Aufklärung, Volksaufklärung und Philanthropismus*, Bremen, Ed. Lumière, 2014 ; *Friedrich Franz von Anhalt-Dessau*, DKV-KUNSTFÜHRER NR. 563/2, München, Deutscher Kunstverlag München/Berlin.

138 D. BENNER, H. KEMPER, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, *op.cit.*

139 « Konstitutionsphase der modernen pädagogischen Handlungstheorien » ; « Herausbildung der modernen Schule », in *op. cit.*, p. 27.

besoins de la société et du groupe auquel ils appartiennent et former l'enfant selon sa propre nature¹⁴⁰. À l'inverse de Garber, ils ne mettent pas en avant les limites apparentes du philanthropisme mais au contraire l'essor et la diffusion d'une réflexion fructueuse sur les réformes pédagogiques, scolaires, à sans cesse renouveler.

En nous appuyant aussi sur un corpus d'écrits non exclusivement théoriques, à savoir principalement des récits de voyage, et secondairement sur des archives contenant des lettres, des préparations de cours, des réflexions personnelles d'acteurs du mouvement, d'articles de journaux, nous pensons pouvoir montrer dans quelle mesure le philanthropisme, de par son universalisme et cosmopolitisme, a nourri une mobilité dans les pratiques pédagogiques, mais également dans les conceptions théoriques et les pratiques sociales et civiles.

Les sources dans leur matérialité

Nos sources se composent de relations de voyages d'auteurs pédagogues relevant tous du philanthropisme. Notre travail s'appuie sur trois tomes issus de la collection de voyage de Campe : *Sammlung interessanter und durchgängig zweckmäßig abgefaßter Reisebeschreibungen für die Jugend*, en douze tomes, publiée entre 1785 et 1793. Les rééditions furent rapides¹⁴¹. Les tomes que nous privilégions sont le premier, le deuxième et le quatrième. Ils contiennent les six relations de voyages suivantes¹⁴². Dans le premier tome, nous trouvons *Jakobs Hemkerks und Wilhelm Barenz nördliche Entdeckungsreise und merwürdige Schicksale*, dont la source principale est pour Campe le récit de Johann Christoph Adelung intitulé *Geschichte der Schiffahrten zur Entdeckung des nordöstlichen Wegs nach Japan und China* publié à Halle en 1768. Campe y adjoint le voyage de

140 *op.cit.*, p.306-307 : « die individuelle Anerkennung eines jeden Einzelnen an dessen Bewährung in gemeinnützlichen Handlungssituationen zurückbinden und individuellen Ehrgeiz an der Rationalität eines gewinnorientierten Wirtschaftens und den von ihm ausgehenden Belohnungen ausrichten. Zu diesem Zweck unterscheidet Salzmann seine Zöglinge nicht mehr nach sozialer Herkunft und beruflicher Bestimmung, sondern behandelt alle gleich. » Même si nous verrons au cours de notre analyse que Salzmann n'envisage pas de fortes mobilités sociales.

141 Pour le premier tome, la réédition est de 1796, pour le second de 1793, pour le troisième tome, c'est une édition originale de 1787 et pour le quatrième une réédition de 1796. Ci-après les dates de parutions originales des différents tomes : Tome 1. 1786 - Tome. 2. 1787 - Tome. 3. 1787 - Tome 4. 1790 - Tome. 5. 1791 - Tome. 6. 1789 - Tome. 7. 1790 - Tome 8. 1790 - Tome. 9. 1792 - Tome. 10. 1792 - Tome 11. 1795 - Tome 12. 1793.

142 Tous ces ouvrages sont consultables à partir du site internet recensant toutes les œuvres et articles de Campe numérisés à l'adresse électronique suivante : http://www.liberley.it/c/campe_jh.htm mais également sur le site des ouvrages numérisés de la bibliothèque de Munich http://www.digitale-sammlungen.de/index.html?c=digitale_sammlungen&l=de

Vasco de Gama, *Vasco de Gama Reise nach Ostindien, die erste, welche von den Portugiesen um Afrika herum vollgeführt wurden* ainsi que la première partie de son voyage personnel vers la Suisse de 1785, *Reise des Herausgebers von Hamburg bis die Schweiz im Jahr 1785*¹⁴³. Dans le quatrième tome, nous pouvons lire le récit des aventures d'Isabel de Godin des Odonais, *Traurige Schicksal der Frau Godin Desodonais auf einer Reise von Riobamba unweit Quito in Peru durch das Amazonland* qui se fonde sur l'histoire de son mari, Jean de Godin des Odonais publiée en 1787. Nous trouvons également une traduction du voyage de Carver en Amérique du Nord, *Reisen des Herrn Carvers durch die inneren Gegenden von Nordamerika*. Nous traiterons également des *Briefe aus Paris zur Zeit der Revolution geschrieben*¹⁴⁴ de 1790 ainsi que le *Reise von Braunschweig nach Paris im Heumonat 1789*¹⁴⁵ relatant les mêmes événements. Le cas de Campe et de son *Robinson le Jeune*¹⁴⁶ nous conduira à aussi évoquer le genre des robinsonnades.

Nous commenterons aussi les récits des excursions faites par Salzmann avec les élèves de Dessau en 1784 puis à partir de 1785 avec ceux de son propre établissement de Schnepfenthal qu'il publie entre 1784 et 1793 en six tomes¹⁴⁷. Il est l'auteur des tomes I, II et VI respectivement publiés en 1784, 1786 et 1793. Les tomes II et III sont publiés en 1787 et écrits par André, les tomes IV et V édités en 1787 sont l'œuvre de GutsMuths. Afin de le clarifier, car nous nous y référons souvent, nous proposons un tableau synthétique ci-dessous :

143 Le deuxième tome contient la seconde et dernière partie de son voyage vers la Suisse.

144 J. H. CAMPE, *Briefe aus Paris zur Zeit der Revolution geschrieben*, Braunschweig, Verlag der Schulbuchhandlung, 1790.

145 J. H. CAMPE, *Reise von Braunschweig nach Paris im Heumonat 1789*, Braunschweig, Verlag der Schulbuchhandlung, 1790.

146 J.H. CAMPE, *Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder*, Hamburg 1779.

147 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, Leipzig, Crusius. Nous indiquerons dorénavant le tome en chiffre romain suivi de la page.

tome	auteurs	année	itinéraire
I	Salzmann	1784	Dessau-Barby et Reckau
II	Salzmann et André	1786 et 1787	Dessau-Barby Dessau-Schnepfenthal Schnepfenthal-Gotha, Langensalza, Mülhausen, Eisenach Schnepfenthal: début
III	André	1787	Schnepfenthal-Gotha, Langensalza, Mülhausen, Eisenach Schnepfenthal: fin.
IV	GutsMuths	1787	Schnepfenthal-Frankfurt/Main
V	GutsMuths	1787	Schnepfenthal-Mainz, Frankfurt/Main-Fulda- Eisenach-Schnepfenthal Schnepfenthal- Schmalkalden
VI	Salzmann	1793	Schnepfenthal, Jena, Erfurt

Nous avons aussi étudié le récit d'André¹⁴⁸ publié en 1788 qui correspond aux excursions faites uniquement avec les jeunes filles de son institut autour de Schnepfenthal.

Nous avons consulté les fonds d'archives du *Philanthropinum* de Dessau : il s'agit du *Nachlass des Philanthropinums* ou « *reliquiae philanthropini* » que nous mentionnerons dorénavant sous l'appellation « Archives de Dessau ». Elles sont conservées à la bibliothèque universitaire régionale de Dessau – Wissenschaftliche Anhaltische Landesbücherei Dessau – et aux archives régionales – Landeshauptarchiv Sachsen-Anhalt. Certains documents de ces archives proviennent de la bibliothèque originelle de l'école parvenue quasi intacte jusqu'à nos jours. On y trouve par ailleurs des ouvrages originaux de Basedow, Campe et autres auteurs du mouvement. Ces archives contiennent également de nombreuses lettres de parents et d'élèves, d'enseignants et d'érudits de cette époque. Le quotidien pédagogique mais aussi fonctionnel est également présent sous la forme de comptes rendus de cours, de réunions, de préparations de cours, de productions d'élèves, de règlements intérieurs, de listes nominatives de bons résultats scolaires ou bien de blâmes, de factures, d'inventaires.

Nous nous sommes aussi référée au vaste projet de l'*Allgemeine Revision* qui réunit vingt-trois auteurs avec vingt-sept contributions originales en seize volumes. Ce projet présente un caractère protéiforme. Certains auteurs ont produit des textes

¹⁴⁸ C. K. ANDRE, *Kleine Wandrungen auch Grossere Reisen der weiblichen Zöglinge zu Schnepfenthal, um Natur, Kunst und den Menschen immer besser kennen zu lernen*, Leipzig, Crusius, 1788.

généralistes, d'autres plus précis selon leur profession comme Unden et Unzer, tous deux médecins. On y trouve également des traductions d'*Émile* de Rousseau et de Locke par Ludwig Rudolphi et Carl Friedrich Cramer accompagnées d'une foule de commentaires, marque de fabrique de ce projet collaboratif. Aux côtés des initiateurs Campe, Stuve, Trapp et Villaume se croisent une douzaine de pédagogues : Bahrdt (1741-1792), Johann Georg Büsch (1720-1800), Christoph Daniel Ebeling (1741-1817), Martin Ehlers (1732-1800), Gottlob Nathanael Fischer (1748-1800), Gottfried Benedict Funk (1734-1814), Friedrich Gedicke (1754-1803), Konrad Heusingen (1752-1820), Lieberkühn (1754-1811).

Les prémisses théoriques

Concernant la recherche sur la littérature viatique, les multiples travaux en lien avec l'histoire sociale¹⁴⁹, et l'apparition de la notion de « transfert culturel¹⁵⁰ » ont souligné le bien-fondé d'une démarche interdisciplinaire. La littérature de voyages a alors été étudiée, dans les années 1980, avec ses particularités et ses limites, elle a gagné en légitimité. La recherche s'est interrogée sur ses origines, ses évolutions, sa réception, a étudié ses contenus aussi bien que ses multiples formes. C'est un des défis actuels que de lier justement le « critère du factuel » et les « facteurs narratologiques¹⁵¹ ».

Du point de vue de la forme, nous sommes aussi confrontée à un ensemble hybride : fiction, voyages effectivement vécus par l'écrivain, voyages rapportés, traductions de relations de voyages, compilations de plusieurs auteurs de langues différentes du même trajet, journaux de bord, journaux intimes, correspondance privée ou publique pour des périodiques, récits pour adultes, pour enfants. Tous ces

149 A. MACZAK, H. J. TEUTEBERG, *Reiseberichte als Quellen europäischer Kulturgeschichte: Aufgaben und Möglichkeiten der historischen Reiseforschung*, Wolfenbüttel, Herzog August Bibliothek, 1982 et B. I. KRASNOBAEV, G. ROBEL, *Reisen und Reisebeschreibungen im 18. und 19. Jahrhundert als Quellen der Kulturbeziehungsforchung*, Essen, Hobbing, 1987.

150 M. ESPAGNE, M. WERNER (éds.), *Transferts, les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand : XVIIIe et XIXe siècle*, Paris, Éd. Recherche sur les civilisations, 1988 ; J. PAULMANN, « Internationaler Vergleich und interkultureller Transfer. Zwei Forschungsansätze zur europäischen Geschichte des 18.-20. Jahrhunderts », in *Historische Zeitschrift*, 267 (1998), p. 649-685 ; M. WERNER, B. ZIMMERMANN, « Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der *histoire croisée* und die Herausforderung des transnationalen » in *Geschichte und Gesellschaft* 28 (2002), p. 607-636 ; M. ESPAGNE, *L'horizon anthropologique des transferts culturels*, Paris, PUF, 2004. Toutes les références sus-citées extraites de l'article de F. KNOPPER, « Présences autrichiennes dans la littérature des voyages jusqu'à la fin de XIXe siècle », *Austriaca*, n°62, 2006, p. 49-65.

151 F. KNOPPER, « Présences autrichiennes dans la littérature des voyages jusqu'à la fin du XIXe siècle », *ibidem*.

documents ont toutefois pour dénominateurs communs de suivre un trajet défini par un point de départ et d'arrivée et de s'inscrire dans une période temporelle avec une date de début et de fin. Le narrateur endosse plusieurs rôles : celui de témoin se prétendant fiable, d'observateur plus ou moins attentif, tout à la fois savant et spirituel, égocentrique et altruiste. Une des tâches du chercheur sera d'essayer de mettre de l'ordre dans cet apparent désordre, de retisser les fils du discours, bref d'identifier une « cohérence interne » et de reconstituer, de décoder « l'implicite¹⁵² ». Pour nous aider dans notre analyse, nous nous fonderons en partie sur l'hypothèse de travail des « dispositifs » proposée par Michel Foucault. Nous essaierons de mettre au jour les dispositifs mis en place dans les relations de voyages de notre corpus. Par dispositif, nous entendons un « *ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions (...) des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques (...) bref, du dit, aussi bien que du non-dit* » conçu pour répondre à une urgence, à un « *impératif stratégique¹⁵³* » à un moment donné, ce qui dans notre cas correspondrait aux attentes d'un réseau qui souhaitait que l'instruction publique soit réformée, et, par-delà, qu'une nouvelle configuration institutionnelle soit pensée afin de concéder plus de libertés.

Nous nous inscrivons donc dans une démarche plus vaste que l'approche purement thématique qui aurait consisté à seulement étudier la représentation de l'enfant ou la littérature de voyages en tant que littérature de jeunesse. Il nous importera de considérer les récits de voyage des philanthropistes dans leur ensemble, comme un « objet global qu'il prétendait être pour leur public »¹⁵⁴. De la sorte, nous nous inscrivons dans le domaine de l'histoire culturelle, qui pourrait se définir, selon la proposition de P. Ory¹⁵⁵, par sa diachronicité (« un être dans un temps qui observe un autre temps ») et sa polysémie (« ouvrir l'interprétation à différentes appartenances car un individu est toujours au carrefour de plusieurs plans »). Il faudra, dès lors, replacer les propositions scientifiques dans le contexte des avancées scientifiques du dix-huitième siècle ; situer le document, en décoder l'implicite et ne pas perdre de vue la temporalité des documents, ce qui implique de prendre en compte la réception contemporaine des relations de voyages des philanthropistes, de s'intéresser au contexte économique, politique, religieux, au rôle de l'État - censeur ou promoteur.

152 *Ibidem*.

153 M. FOUCAULT, *Dits et écrits, op.cit.* „Le jeu de Michel Foucault“, texte 206, tome II p.298-299.

154 P. ORY, *L'histoire culturelle*, Paris, Presses universitaires de France, 2004, p. 20.

155 *ibidem*, p. 30.

La méthode de travail

Notre hypothèse de travail est le fait que les projets des philanthropistes de Dessau étaient pensés en fonction de l'observation des élèves. Nous le constaterons quand nous examinerons leurs théories et pratiques.

Si l'instauration d'un établissement scolaire dans un État du Saint-Empire, sous la férule d'un monarque éclairé comme dans le cas de la principauté d'Anhalt-Dessau signifiait que les pédagogues réfléchissaient à l'encadrement de leurs élèves, il importe de rappeler que la génération à laquelle ils appartenaient impliquait qu'ils prennent leurs positions en se situant par rapport aux usages et règlements dont s'inspiraient les États absolutistes éclairés. Ces derniers s'attribuaient la vocation de « discipliner¹⁵⁶ » la société et de mettre en place ce qui relevait d'une « bonne police » (*Gute Polizey*). En se référant à Elias, on constate que la période que nous étudions se situe dans un temps pendant lequel les mœurs se civilisent au moyen des concepts liés d'autocontrainte et de contrainte externe. « Au sein des sociétés étatiques, le niveau des autocontrôles des individus, c'est-à-dire leur aptitude à la maîtrise spontanée des pulsions et des affects, s'accroît, la contrainte directe par une autorité extérieure devient superflue¹⁵⁷. » Corollairement à ce phénomène de pacification des mœurs, on assistait à l'émergence de territoires policés, dans lesquels la seule violence légitime est celle exercée par les instances étatiques. Cette « bonne police » était destinée non seulement à maintenir l'ordre public, garantir la tranquillité de tous, mais aussi à promouvoir le bien commun, ce qui revenait à régir la moralité et la vie culturelle, à surveiller d'en haut l'ensemble de la vie sociale :

Policey oder Polizey ist entweder so viel, als das gemeinsame Wesen, Republik, Regimentsform, oder auch die Gesetze, Anstalten und Verordnungen, so einer Stadt oder Lande gegeben und vorgeschrieben, daß jedermann im Handel und Wandel sich darnach achten, mithin alles ordentlich und friedlich zu gehen, und die menschliche Gesellschaft erhalten werden möge¹⁵⁸.

156 N. ELIAS, *Die höfische Gesellschaft. Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie*, Frankfurt/Main., Suhrkamp, 1969 ; *Über den Prozess der Zivilisation*, Basel, Verlag Haus am Falken, 1939.

157 J.M. POUGET, « Pacification des rapports sociaux par le jeu, régulateur des luttes concurrentielles de pouvoir : de l'homme grec à l'homme moderne, les regards croisés de Friedrich Nietzsche et de Norbert Elias » in M. COUSTILLAC, F. KNOPPER (Ed), *Jeu, compétition et pouvoir dans l'espace germanique*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 29-41, p. 31.

158 « La police est soit le bien-commun, la république ou une forme de gouvernement mais aussi les lois, institutions et ordonnances donnés ou prescrits à une ville ou un pays que chaque individu doit respecter dans ses faits et gestes pour vivre ensemble en paix et dans l'ordre et pour que la société humaine puisse rester en bon état de marche. », J.H. ZEDLER, *Grosses vollständiges*

La *Policey* concerne l'administration, l'économie, l'ensemble des lois et décrets, le maintien de la paix et de l'ordre publics. Nous trouvons par ailleurs, dans la revue *Allgemeine Deutsche Bibliothek*, une recension anonyme élogieuse contemporaine de la parution de l'ouvrage de Frank qui donne une définition similaire :

*Unter Polizey versteht der Verfasser die Bemühungen der obersten Gewalt im Staate, die Wohlfahrt der einzelnen Familien mit dem Staatinteresse zu verbinden, damit durch gemeinnützige Anstalten und Verordnungen die innere öffentliche Sicherheit, Ruhe und Ordnung erhalten wird.*¹⁵⁹

S'accompagnant d'une tendance à centraliser les institutions du territoire, les polices servaient à conforter les monarchies en place et à consolider le *statu quo*¹⁶⁰. Mais elles puisaient leur légitimité dans la défense du bien-être collectif : c'était un élément primordial de ce qu'enseignaient les caméralistes, juristes et politologues spécialistes des « sciences de la police » (*Policeywissenschaft*) comme par exemple l'analyse qu'en faisait Johann Gottlob von Justi (1717-1771) en 1756. Il conseillait au gouvernement de la duchesse de Saxe-Eisenach de prendre soin de l'éducation de ses sujets s'il voulait qu'ils se rendent utiles à la société. Pour y parvenir, il développa une police de l'éducation¹⁶¹, garante de l'ordre moral et matériel. Peu à peu, et précisément de plus en plus nettement après 1763, des fissures apparurent dans la mesure où, dans un esprit proto-libéral, le bien-être individuel, « la liberté¹⁶² », étaient davantage pris en compte et où les théoriciens précédents, Justi y compris, estimaient que des pans de la vie sociale devaient être dissociés de ces tendances centralisatrices (fiscalité, religion, liberté d'expression). C'est cette collision entre libertés individuelles et rationalisation de l'autorité scolaire que nous croyons retrouver à Dessau.

L'encadrement des écoliers devra être relié à cet environnement politique bureaucratique de l'État absolutiste, nous le constaterons dans la priorité que le *Philantropinum* de Dessau et l'école de Schnepfenthal accordaient à la formation de

Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste, 1731-1754, tome 28, p. 615 [en ligne] <http://www.zedler-lexikon.de/index.html?c=einzelseite&zedlerseite=ze280615&bandnummer=28&seitenzahl=0615&dateiformat=2&supplement=0&t=1>) (consulté le 22 juin 2015).

159 *Allgemeine Deutsche Bibliothek*, 1790, vol. 94 , n°1, p. 229-231 : « Par police, le commentateur entend les efforts des plus hautes instances de l'Etat afin de combiner ses intérêts avec la prospérité de chaque famille pour que règne la sécurité intérieure, le calme et l'ordre par le biais d'institutions et de règlements d'utilité générale. »

160 M. STOLLEIS, *Geschichte des öffentlichen Rechts in Deutschland*, München, Beck, 1988, t.1, p. 379-385, ici p. 371.

161 P. LABORIER, « La «bonne police». Sciences camérales et pouvoir absolutiste dans les États allemands », in *Politix*. Vol. 12, n°48, Quatrième trimestre 1999, p.7-35, ici p. 17. Dans l'article est également évoqué qu'à la même période Adam Smith, en Angleterre, propose une police économique, *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, 1776.

162 M. STOLLEIS, *Geschichte des öffentlichen Rechts in Deutschland*, op.cit.

futurs citoyens appelés à être responsables à leur manière du bien-être commun. Mais leurs paramètres dépassent ce strict cadre bureaucratique, de sorte qu'il nous a semblé judicieux de nous référer aux thèses sur les relations de pouvoirs de Michel Foucault¹⁶³ : ses thèses ont permis de complexifier celle de l'analyse des stratégies du pouvoir absolutiste¹⁶⁴ et en particulier de la mise en place de mesures de coercition. M. Foucault a en effet ouvert largement la palette des « relations entre individus, du gouvernement des hommes par les hommes » : il incite à évaluer la « police » et la surveillance non pas seulement par le biais de la codification, des décrets, des attributs de l'État, mais aussi en les replaçant dans un « ensemble constitué par les institutions, les procédures, les analyses et les réflexions, les calculs et les tactiques » qui permettent d'exercer ce pouvoir, d'institutionnaliser les savoirs de gouvernement. Et, à notre avis, à ne pas sous-estimer les résistances – par exemple la désobéissance ou tout simplement l'inertie de certains élèves – auxquelles ces pratiques de l'autorité pouvaient aussi se heurter.

La théorie de la surveillance de M. Foucault nous permet de poser deux catégories : « contrôler » et « réguler » qui nous semblent opératoires pour les relations de voyages de notre corpus. Nous verrons que le contrôle est externe dans le sens où ce qu'il y a à observer, étudier n'est pas le fruit du hasard selon les philanthropistes. Leurs nombreuses incitations à la lecture nous informent que le contrôle est aussi interne, l'imagination doit être sous surveillance ; le corps quant à lui sera soumis au même régime de contrôle par diverses techniques que nous expliciterons. Nous avons également opéré ce rapprochement entre les philanthropistes et Foucault parce que, dans son article « La technologie politique des individus¹⁶⁵ », il fait référence au premier volume d'un ouvrage du médecin allemand Johann Peter Frank paru sous le titre « *System einer vollständigen Medicinischen Polizey*¹⁶⁶ ». Cette référence nous intéresse dans le cadre de notre

163 «The Political Technology of Individuals» («La technologie politique des individus» ; université du Vermont, octobre 1982, trad. P.-E. Dauzat), in P.H. HUTTON, H. GUTMAN, L.H. MARTIN, *Technologies of the Self A Seminar with Michel Foucault*, Amherst, The University of Massachusetts, 1988, p. 145-162, in M. FOUCAULT, *Dits et écrits 1954-1988*, op.cit., « Le jeu de Michel Foucault », texte 206, t. II, p.298-299 ; M. FOUCAULT, *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1966 ; M. FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 2011.

164 In Pascale Laborier, *Les sciences camérales. Activités pratiques et histoire des dispositifs publics*, Paris, PUF, 2011, p. 15 : « La construction des États modernes ne peut se saisir au seul prisme de la 'disciplinarisation du social', comme une lecture parfois univoque y conduit » (P. Laborier renvoie ici à des travaux anciens d'Oestreich et Peukert).

165 «The Political Technology of Individuals» («La technologie politique des individus» ; université du Vermont, octobre 1982, trad. P.-E. Dauzat), in M. FOUCAULT, *Dits et écrits 1954-1988*, op. cit., p.1632.

166 J. P. FRANK, *System einer vollständigen medicinischen Polizey*, op.cit.

travail car Johann Peter Frank (1745-1821) est classé dans la catégorie des « médecins philanthropiques¹⁶⁷ ». Cette « Police médicale complète » compte six volumes que Frank a écrits tout au long de sa vie¹⁶⁸. Les quatre premiers ont été publiés à Mannheim entre 1779 et 1784, le cinquième à Stuttgart en 1813 et le dernier à Vienne entre 1817 et 1819. Il est à noter qu'il a certainement fréquenté des philanthropistes ou des établissements dans lesquels ils enseignent, comme il l'évoque dans son ouvrage alors qu'il était professeur de médecine et praticien dans différents hôpitaux de l'Allemagne du Nord avant de partir pour Vienne. En outre, il y fait explicitement référence lorsqu'il aborde l'éducation en évoquant des « philanthropistes » qui développent une méthode d'apprentissage fondée sur le jeu¹⁶⁹. Plus loin, il fait usage du terme « belle et grande révolution que connaît l'enseignement depuis quelques années » (*Die große und glückliche Revolution, welche das Erziehungswesen seit einigen Jahren in vielen Gegenden erlebt hat*)¹⁷⁰ et nous verrons dans notre première partie que Basedow utilisait précisément cette même formule.

Frank situe en outre ce mouvement dans la lignée de Montaigne, Locke et Rousseau, auteurs auxquels les philanthropistes se réfèrent. Il leur accorde sans équivoque son soutien en opposant les philanthropistes aux traditionnels « despotes de l'enseignement ». Dans une autre partie consacrée aux questions relevant de la vie dans un établissement, il énumère les durs châtiments corporels usuels infligés aux enfants par leurs parents ou éducateurs et demande des lois « plus humaines » (*menschenfreundliche Gesetze*¹⁷¹) pour y remédier ; il va même plus loin en appelant de ses vœux des « droits des enfants » (*Rechte der Kinder*) vis-à-vis de parents qui se montreraient violents et plaide pour la création de « surveillants » (*Aufseher*) qui contrôleraient l'application de ces lois et le respect de ces droits : autant de demandes qui sont caractéristiques des philanthropistes.

En faisant référence à J.P.Frank, M. Foucault ne s'intéresse pas aux questions éducatives que le médecin allemand traite mais à l'ensemble de ce que Frank propose et appelle « *Polizey* », au sens du maintien du bon ordre public. En effet, les

167 K. REINHART, M. KRÜGER, « Funktionen des Sports im modernen Staat und in der modernen Diktatur » in *Historical Social Research*, vol. 32, 2007, n°1, p.43-77 ici p. 46 où les auteurs rappellent l'article de M. Foucault.

168 Article „Frank, Johann Peter“ de A. HIRSCH in *Allgemeine Deutsche Biographie*, vol. 7, 1878, p. 254-257.

169 J. P. FRANK, *System einer vollständigen medicinischen Polizey*, op. cit., p. 577, « menschenfreundliche Lehrer » ; « spielend unterrichten ».

170 *ibidem*, p. 623.

171 *ibidem*, p. 589.

biographies écrites par des historiens de la médecine sur J.P. Frank soulignent toutes l'apport de cette « police médicale » comme ancêtre de ce qui est nommé de nos jours « *human enhancement* ». Dans un article, l'historienne de la médecine Iris Ritzmann¹⁷² entend par là « les interventions médicales ou biotechnologiques dont l'objectif primaire n'est pas le traitement ou la prévention des maladies mais l'amélioration de caractéristiques non pathologiques ». Pour elle, la « police médicale » développée par J.P. Frank visait à déployer des efforts pour améliorer la santé de la population, augmenter le taux de natalité, prévenir la pauvreté et les handicaps. C'est la raison pour laquelle se créèrent par exemple des institutions de prévoyance, de lutte contre les pseudo médecins, des bâtiments plus lumineux et aérés, des manuels d'exercices physiques, un intérêt plus grand pour l'alimentation. En définitive, la santé serait devenue un bien social qu'il faudrait protéger et conserver. M. Foucault n'évoque évidemment pas le concept actuel de « *human enhancement* », toutefois en considérant l'ouvrage de J.P. Frank en tant qu'inventaire de techniques institutionnelles pour contrôler, régir les individus et réguler une croissance démographique performante et efficace, il propose une définition similaire.

Par le biais de cette « bonne police¹⁷³ », ensemble de techniques concrètes, qui propose un cadrage des individus et un contrôle à distance de leurs conduites, l'État peut s'affranchir peu à peu d'un cadre juridique contraignant et de la hiérarchie ecclésiastique. Les réalisations diverses, multiples, que sont les écoles, les publications, les manifestes, les lettres des philanthropistes sont, de notre point de vue, à traiter comme des techniques concrètes de surveillance, contrôle et régulation des individus. C'est pourquoi, la méthode de M. Foucault nous semble opératoire car il ambitionnait de mettre à l'épreuve les pratiques concrètes du pouvoir. « Il analyse l'étatisation de la société c'est-à-dire le développement d'un ensemble de dispositifs concrets, de pratiques par lesquels s'exerce matériellement le pouvoir. En sorte que M. Foucault développe une analyse au niveau des dispositifs pris à la fois comme ce qui dispose et autorise, comme ce qui contraint et libère ¹⁷⁴ ».

172 I. RITZMANN, « Du corps jugé au corps désiré – le human enhancement en tant que processus historique », in *Bulletin des médecins suisses*, 2013, vol. 11, p. 417-422.

173 P. LABORIER, « La «bonne police», *op. cit.* p. 10.

174 P. LASCOUMES, P. LABORIER, « L'action publique comprise comme gouvernementalisation de l'Etat », in P. LABORIER, *Les Sciences camérales, activités pratiques et histoire des dispositifs publics*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011, p. 81-101, p. 48.

En introduisant le terme de « police¹⁷⁵», M. Foucault trouve l'articulation « entre une série d'appareils spécifiques de gouvernement, et un ensemble de savoirs, plus précisément de systèmes de connaissance¹⁷⁶ » qui concerne l'ensemble de la population qu'il s'agit non plus de conquérir, acquérir ou réprimer ou de seulement protéger et pacifier (ce qui relèverait de la politique) mais d'organiser, de rendre plus productive, moins fragile, d'augmenter, en somme de contrôler et de réguler (la police). C'est à la suite de cette analyse qu'il fait référence aux sciences camérales et par conséquent à l'ouvrage de Frank qui cherche par une organisation concrète de la société à combiner une vision politique fondée sur *l'Aufklärung* et des principes rationnels institutionnels. Avec les deux concepts de *Politik* et *Polizey*, Foucault « inverse le regard et considère que la question centrale est celle de l'étatisation de la société, c'est-à-dire le développement d'un ensemble de dispositifs concrets, de pratiques par lesquels s'exerce matériellement le pouvoir¹⁷⁷ ».

La possibilité d'utiliser la conception foucauldienne de la surveillance sur le contrôle et la régulation de l'individu par des structures étatiques et de les lier au développement de la pédagogie - ce que Foucault avait peu fait pour sa part - a été testée récemment par quelques chercheurs. Christa Kersting, dans son ouvrage sur les philanthropistes¹⁷⁸, cite M. Foucault dans son état de la recherche et elle l'associe aussitôt à P. Ariès¹⁷⁹ et N. Elias¹⁸⁰. Elle met en parallèle ces trois penseurs quant au processus « d'internalisation du pouvoir » chez les enfants via « les règles et la discipline scolaire » (*Selbstregulierung* et *Selbstdisziplinierung*). Elle relève, comme nous, la conception foucauldienne au sujet du contrôle et de la régulation de l'individu par des techniques étatiques qui auraient eu comme conséquence pour certains analystes le développement d'une « pédagogie noire », d'une « machinerie pédagogique », termes qui font référence à des textes polémiques¹⁸¹ contemporains

175 P. Laborier précise avec justesse que bien que M. Foucault ait porté un regard inexact sur les sciences camérales, il a permis de préciser sa pensée quant à l'analyse du politique.

176 P. LASCOURMES, « La Gouvernamentalité : de la critique de l'État aux technologies du pouvoir », *Le Portique* [En ligne], 13-14 | 2004, mis en ligne le 15 juin 2007, consulté le 11 mai 2014. URL : <http://leportique.revues.org/625>.

177 *Ibidem*.

178 C. KERSTING, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*, p. 30. En outre, dans le cadre de notre recherche, nous pouvons déjà avancer que C. Kersting ne développe guère plus profondément les théories du pouvoir de M. Foucault, il est à noter qu'elle ne fait que très peu référence aux relations de voyages ou à la problématique de la mobilité qui nous occupent.

179 P. ARIÈS, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Editions du Seuil, 1973.

180 N. ELIAS, *Über den Prozess der Zivilisation: soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1997.

181 K. RUTSCHKY, *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. op.cit ; W. DREßEN, *Die pädagogische Maschine: zur Geschichte des industrialisierten Bewusstseins in Preußen*, Frankfurt/M., Ullstein, 1982.

des écrits de Foucault de la fin des années soixante-dix. C'est-à-dire que les techniques scolaires établies pour contrôler les élèves se seraient concrétisées dans l'élaboration de techniques et instruments pour forcer les élèves à obéir et à apprendre sans, en apparence, s'en rendre compte. Il est à relever que cette critique était déjà contemporaine de la création du *Philanthropinum* comme on peut le lire sous la plume de Herder¹⁸². Les enfants n'auraient été considérés que comme des objets à polir, à dresser. Dans le cadre de notre recherche, nous nuancerons ces vues car nous pourrions avancer que les philanthropistes acceptaient la nature de l'enfant, et comme nous l'avons cité plus haut avec J.P.Frank, ils étaient, majoritairement, contre les châtiments corporels infligés aux enfants. De plus, les critiques contemporaines à Dessau ou celles plus proches de nous se fondent sur un choix de textes très partiels et partiaux, sur des observations qui légitiment un point de vue souvent à charge.

François Dubet, dans son article « Foucault et l'école¹⁸³ » établit le même constat sur l'absence d'analyse d'une grande ampleur sur l'école dans laquelle les « concepts foucauldien trouveraient un terrain particulièrement favorable ». Il tente d'en trouver une raison en rappelant que la théorie du « contrôle et de la discipline » ne peut avoir surgi seulement au dix-huitième siècle (comme semble le suggérer Foucault) car l'école a depuis toujours le goût de la discipline, du contrôle, des classements et des examens. F. Dubet ajoute qu'au sujet de l'école, il serait difficile de parler de « ruptures » au sens où l'entend Foucault mais plutôt de mutations : « l'installation de régimes démocratiques exigeant la formation d'un sujet citoyen à la place ou à côté d'un sujet chrétien ; la création d'une nation imposant une culture nationale transmise par l'école ; la lente substitution d'une société méritocratique 'ouverte' à une société 'fermée' de castes et d'héritages ». Il conclut en suggérant que la rupture serait uniquement dans le contenu des valeurs enseignées qui passent de la religion à la raison et non dans la forme scolaire elle-même. Dans notre travail, nous avançons l'hypothèse que ce n'est pas le cas pour les philanthropistes. Comme nous le verrons, il y a mutation tant dans les contenus d'enseignements que dans la forme scolaire. F. Dubet explique l'impossibilité d'appliquer la théorie foucauldienne à l'école car la relation des savoirs aux élèves n'est

182 M. NIEDERMEIER, *Das Gartenreich Dessau-Wörlitz*, op. cit., p.22. Il cite Herder qui, en 1776, compare de manière péjorative l'école de Dessau à une « pépinière » (*Treibhaus*) et même à une « basse-cour pour oies humaines » (*Stall von menschlichen Gänsen*).

183 F. DUBET, « Foucault et l'école : une étrange absence », in Sciences Humaines, Hors-Série spécial n°19, mai-juin 2014, p. 74-76.

possible que si l'élève se considère comme objet de son apprentissage, or, pour Foucault, le sujet, l'être humain, n'est ni libre ni autodéterminé et est façonné par des savoirs spécifiques¹⁸⁴. En ce sens, Foucault s'émancipe de la problématique de la finalité de l'éducation pensée par les Aufklärer - la discipline des sujets ou l'intégration des citoyens – pour se concentrer sur l'État au concret saisi dans ses actions, sur ce qu'il nommait la gouvernementalité¹⁸⁵. Il prolonge par là-même la réflexion entamée dans son ouvrage « Surveiller et punir¹⁸⁶ » où une attention particulière est portée aux relations du pouvoir et à l'induction d'une discipline intériorisée via des dispositifs matériels.

Annnonce du plan

Nous essaierons de voir dans quelle mesure les relations de voyages de notre corpus peuvent être considérées comme des « polices scolaires », autrement dit, comment elles participent d'un travail de contrôle des corps, des mœurs, des esprits, des espaces et territoires par une « pédagogisation de l'espace¹⁸⁷ » afin de mesurer le degré d'autodétermination des élèves. Il s'agit en définitive d'approcher toute l'ambiguïté et le paradoxe des méthodes pédagogiques des philanthropistes en particulier, voire de la pédagogie en général¹⁸⁸ : comment rendre un élève autonome, c'est-à-dire vraiment sujet de son apprentissage tout en le considérant comme un objet d'une situation d'apprentissage en vue de la réalisation d'un projet de société (politique, économique, culturel, religieux) ?

Cette étude permettra de vérifier dans quelle mesure le philanthropisme

184 On pourrait objecter que le consentement de l'élève peut être obtenu par une ruse plus profonde et raffinée du contrôle et du pouvoir.

185 « Cette notion apparaît à partir de 1978 dans le cours que Foucault donne au Collège de France. Il désigne le nouvel art de gouverner, qui apparaît entre la fin du XVIIe siècle et le début du XVIIIe siècle, s'appuyant sur une technologie politico-militaire, une police, et l'enrichissement par le commerce. Par gouvernementalité, j'entends l'ensemble constitué par les institutions, les procédures, les analyses et réflexions, les calculs et les tactiques qui permettent d'exercer cette forme bien spécifique, bien que complexe, de pouvoir, qui a pour cible principale la population, pour forme majeure de savoir l'économie politique, pour instrument technique essentiel les dispositifs de sécurité ». („Sécurité, territoire, population“, *La Gouvernementalité*, cours du collège de France, 1977-1978, 4e leçon, 1er février 1978). Plus qu'au pouvoir dans son acception courante, Foucault s'intéresse à „la rencontre entre les techniques de domination exercées sur les autres et les techniques de soi“. A partir du XVIIIe siècle, c'est l'Etat lui-même qui se „gouvernementalise“ selon Foucault. « L'appareil étatique cesse de s'appuyer sur la sagesse, la justice, ou les coutumes ancestrales, et repose désormais sur la rationalité » in *Sciences Humaines*, Hors-Série spécial n°19, mai-juin 2014, p. 99.

186 M. FOUCAULT, *Surveiller et punir*, op.cit.

187 H. SCHMITT, « Zur Pädagogisierung des Raumes im Philanthropismus », In F.J. JELICH, H. KEMNITZ (Eds), *Die pädagogische Gestaltung des Raums, Geschichte und Modernität*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2003, p. 55-66.

188 M. BRU, *Les méthodes en pédagogie*, op.cit.

implique de commencer par la phase de l'observation et de démontrer en quoi celle-ci présuppose la mobilité, c'est-à-dire de sortir de la classe. Salzmann affirme sa foi en la méthode empirique-sensualiste qui ne serait vraiment efficace que si les élèves allaient au contact du monde extérieur concrètement ou bien par le biais de la lecture :

die Liebe zur Natur wurde immer stärker, ich kam zu der Überzeugung, daß der erste Unterricht der Kinder darinne bestehen müsse, daß man ihnen die sichtbaren Dinge, die um sie in der Natur sind, zeige, ihnen die Absicht und den Nutzen derselben erkläre. Diese Überzeugung wurde in der Folge immer stärker, und brachte mich endlich zu dem Entschlusse, auf das Land zu ziehen, und daselbst eine Erziehungsanstalt zu gründen¹⁸⁹.

Cette première phase est au demeurant soumise à une surveillance attentive de l'élève par l'éducateur. Ce faisant, nous verrons que de l'observation et du contrôle résulte une troisième notion importante : la régulation que nous comprenons comme l'action de ce qui soumet à la norme. L'enjeu est que les élèves intériorisent et assimilent les normes et valeurs des philanthropistes : être un patriote cosmopolite, utile à la société et vivre pleinement heureux. L'enfant est appréhendé comme objet de surveillance et de contrôle qu'il faut guider afin que, petit à petit, il finisse par se contrôler, se réguler lui-même. Le contrôle viendrait de l'extérieur alors que la régulation serait un processus interne.

Il s'agit pour nous, dans une première partie, d'analyser le concept d'observation et de voir dans quelle mesure il a joué un rôle dans l'ambition réformatrice des philanthropistes afin de cerner quelles sont les composantes dans leurs pratiques et priorités civiques et sociales. Après avoir dressé un panorama de l'éducation en cette fin de dix-huitième siècle, nous examinerons l'anthropologie de l'enfant pour nos auteurs. Cela nous amènera à analyser les influences de philosophes de l'éducation tels que Locke ou Rousseau sur la pensée des fondateurs du philanthropisme : Basedow, Campe et Salzmann. Comment se les sont-ils appropriés ? Les ont-ils prolongés ? Dans quelle mesure sont-ils parvenus à les concrétiser dans leurs établissements ? Il ne faut pas perdre de vue, en outre, que Basedow, Salzmann et Campe sont des théologiens. Il conviendra alors d'examiner leur lien à la religion afin de voir en quoi la religion naturelle prônée par Basedow, Campe et Salzmann, telle qu'elle est utilisée, a des conséquences sur les pratiques pédagogiques de ces enseignants et amorce une rupture dans l'éducation. Dans

189 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, VI : 18 « l'amour pour la nature grandit toujours plus, j'étais persuadé que le premier cours à donner aux enfants devait consister à leur rendre visible les choses qui les entouraient dans la nature et leur expliquer le comment et le pourquoi de celles-ci. J'en étais de plus en plus persuadé de telle sorte que j'ai finalement décidé [de quitter Dessau] et de fonder une école à la campagne. »

quelle mesure arrivent-ils à combiner raison et foi dans leurs pratiques quotidiennes à Dessau et Schnepfenthal ? Il s'agira, en nous appuyant sur les essais théoriques de ces personnes, sur les Archives de Dessau et les récits de voyage de notre corpus, de confronter la théorie à la pratique quotidienne dans les écoles afin de chercher d'éventuelles discordances. Nous serons donc amenée à étudier de manière chronologique l'évolution des établissements expérimentaux de Dessau et Schnepfenthal en analysant ce qui les distinguait des écoles de leur temps auxquelles ils reprochaient une utilisation excessive de l'autorité qui empêchait l'enfant de réfléchir par lui-même. Enfin, nous observerons l'évolution de ce réseau afin de nous interroger sur le consensus autour de la nécessité de réformer l'enseignement de la religion. Cela se fera en examinant les déplacements des acteurs à l'intérieur de leur réseau mais également leurs échanges avec la puissance publique.

Dans une deuxième partie, nous examinerons la notion du contrôle à l'aune de la mobilité. Nous analyserons la manière dont les philanthropistes ont utilisé des écrits antérieurs sur l'éducation des enfants par le biais d'exercices physiques, notamment en les actualisant et en faisant appel à d'autres sciences comme la médecine. L'application apparaît dans leur prédilection pour les excursions en plein air et la lecture de récits de voyage, jugées par eux comme des moyens efficaces pour développer l'observation chez les enfants de sorte que, d'objets d'instruction, ces derniers en deviennent acteurs d'observation. Cela contribue aussi à contrôler l'apport de connaissances dans des domaines considérés essentiels comme les sciences naturelles, l'économie et la morale. La mobilité spatiale est appréhendée comme un procédé servant à faire assimiler les valeurs politiques et économiques des philanthropistes et à réguler les idéaux des enfants. Le contenu ainsi relié à la forme du récit de voyages semble par conséquent être un dispositif, au sens foucauldien du terme, pour les philanthropistes. C'est pourquoi nous analyserons leur méthode empirique fondée sur l'observation, quelle en était la source ? Quels pouvaient en être les bénéfices et les limites ? Nous explorerons ensuite l'objet de leurs observations en nous concentrant sur les lieux de diffusion des connaissances qu'étaient les cabinets de curiosité et les écoles puis les espaces représentatifs du monde économique.

La troisième partie portera sur la manière dont les récits de voyage sont structurés. Puisqu'ils sont censés s'adresser aux enfants, c'est là un type d'écriture

mêlant distraction et instruction. Nous verrons que les débats sur l'émergence d'une littérature pour la jeunesse étaient nombreux entre les pédagogues et qu'il y avait notamment des transferts entre la France et l'espace germanophone. Il s'agira de démontrer quels transferts sont opérés, y-a-t-il appropriation ou bien rejet ? Les écrits des philanthropistes ont-ils contribué à un renouvellement du genre de la littérature viatique ? Ont-ils innové en légitimant une littérature pour la jeunesse ? L'analyse du texte emblématique de Campe, *Robinson*, nous guidera dans notre réflexion. Cela nous conduira à examiner les matériaux d'un point de vue pédagogique et pragmatique afin d'interroger les méthodes sous-jacentes, les théories pédagogiques impliquées, les pratiques quotidiennes, les contenus et les exercices. Ce que nous relierons à la notion de « matérialité » du savoir¹⁹⁰. En définitive, après avoir étudié la relation entre les textes et les élèves, nous nous interrogerons sur l'apport de ces pratiques et formes d'une pédagogie particulière dans le processus de régulation des valeurs et normes auxquelles devraient se soumettre tant les enfants que les éducateurs.

Le fil directeur

Les trois mots clés de ce travail seront observer – contrôler – réguler car ce sont les catégories communes aux philanthropistes, à des degrés divers. Ils se sont en effet distingués quant à la mise en place d'un système de surveillance hiérarchique fort, associé à des sanctions normalisatrices et à des examens fréquents. Pour certains, ces moyens étaient rejetés car ils pensaient que cela transformerait l'élève en objet de connaissance (il est sans cesse observé) et objet de prise de pouvoir (le sujet est contrôlé). Néanmoins tous faisaient converger ces trois critères – observer, contrôler, réguler – si bien que les questions suivantes pourront se poser : de quelle manière et dans quelle mesure le recours aux relations de voyages faisait-il émerger des pratiques éducatives nouvelles ? De quelle manière et dans quelle mesure les récits de voyage des philanthropistes parviennent-ils à concrétiser ces mobilités ? Quelles modalités empruntent-ils ? Quelles conceptions théoriques les sous-tendent ? Quelles priorités civiques et sociales sont mises en avant ?

¹⁹⁰ T.BREMER (Ed), « La dichotomie entre savoirs des élites et cultures populaires dans les pays de langue allemande (1740-1795) », à paraître.

I. L'ambition réformatrice du philanthropisme

Dans cette première partie, nous allons explorer l'ambition réformatrice du philanthropisme. Nous nous appuyerons sur les textes de notre corpus en y adjoignant les écrits de Basedow, celui de 1768, *Vorstellung an Menschenfreunde*¹⁹¹, l'édition de 1770 de *l'Elementarbuch*¹⁹², puis en 1771 *Methodenbuch für Väter und Mütter*¹⁹³ et en 1774 *l'Elementarwerk: Ein Geordneter Vorrath Aller Nöthigen Erkenntniß*¹⁹⁴, son ouvrage le plus connu. Nous travaillerons également avec des extraits de *l'Allgemeine Revision*, des articles issus du *Philanthropisches Journal*, des lettres de Campe ainsi que des documents (lettres, notes) non publiés extraits des Archives de Dessau. Nous nous appuyerons en outre fortement sur le texte fondateur en pédagogie de Trapp, *Versuch einer Pädagogik*.

Après avoir introduit l'anthropologie de l'enfant selon les philanthropistes et plus généralement la place qu'occupait l'enfant dans la société du dix-huitième siècle, nous ferons un court état des lieux de l'éducation de cette période dans le Saint-Empire. Il nous semble nécessaire, après la présentation du cadre général, de commencer par nous concentrer sur les propositions de Basedow car c'est autour de ses idées que les autres philanthropistes se sont positionnés. Nous privilégions ainsi une approche chronologique en commençant par Basedow puis en passant par Campe pour aller jusqu'à Salzmann. Il ne s'agit cependant pas d'écrire une monographie du mouvement mais d'examiner les réformes envisagées sous l'angle du politique, du religieux et de l'institutionnel de sorte que, dans cette partie, nous détaillerons la philosophie de l'éducation de Basedow, Campe et Salzmann en prenant en compte leur relation à la puissance publique, à la tutelle ecclésiastique et en étudiant leur projet éducatif, notamment dans sa concrétisation à Dessau, et ce sans oublier leur ambition d'éduquer les jeunes filles. Pour mettre en relief ce qui caractérise la théorie éducative des philanthropistes, nous proposerons une analyse détaillée du plan d'études qu'ils envisageaient, autrement dit des contenus à enseigner.

Il s'agit donc, dans un premier chapitre, de présenter l'ambition réformatrice

191 J.B. BASEDOW, *Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfarth. Mit einem Plane eines Elementarbuchs der menschlichen Erkenntniß*, Hamburg 1768.

192 J.B. BASEDOW, *Des Elementarbuchs für die Jugend und für ihre Lehrer und Freunde in gesitteten Ständen*, Altona 1770.

193 J.B. BASEDOW, *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*, Altona 1771.

194 J.-B. BASEDOW, *Elementarwerk: Ein Geordneter Vorrath Aller Nöthigen Erkenntniß*, Dessau 1774, traduit en français par M. Huber, *Manuel élémentaire d'éducation, ouvrage utile à tout ordre de lecteurs, en particulier aux parents et autres maîtres*, Berlin 1774.

des philanthropistes au niveau politique. Quels sont ses liens au pouvoir ? Cherchent-ils à s'en émanciper ? Proposent-ils un autre modèle ? Dans un deuxième chapitre, nous nous poserons des questions similaires vis-à-vis de la tutelle ecclésiastique : y avait-il une religion dominante ? Quelles sont les transferts opérés par Basedow ? Nous terminerons cette première partie en essayant de déterminer comment ces théories se matérialisent dans le *Philanthropinum* de Dessau et l'école de Schnepfenthal.

1. L'enfant au temps de l'Aufklärung

1.1. Le « sentiment de l'enfance »

Quand ils ont placé l'enfant au centre de leurs préoccupations, les pédagogues de Dessau ont pu opérer un croisement entre les diverses connaissances que leur génération possédait en la matière. Comme leurs propres références nous l'indiquent et, comme nous le verrons à plusieurs reprises, nous rappellerons que ce sont d'abord leurs lectures des réflexions sur la pédagogie par des philosophes qui les ont guidés, en particulier Locke et Rousseau¹⁹⁵. John Locke a en particulier mis en avant les sentiments naturels des parents envers leurs enfants, sentiments sur lesquels les pédagogues vont s'appuyer pour construire leurs discours. En effet, l'intérêt des parents issus des catégories privilégiées va s'accroître et la demande de nouvelles méthodes va se faire explicite : « Après que René Descartes a conféré l'usage de la raison à l'enfance et qu'ont été remises en question, au tournant du dix-huitième siècle, la notion de péché originel et la définition anthropologique du sujet pensant, la pédagogie peut s'ouvrir à une nouvelle représentation de l'enfant qui, non plus condamné ou nié dans sa spécificité, apparaît tel un être d'espoir, dont l'éducation est par conséquent précieuse¹⁹⁶ ». Nos pédagogues vont alors, en tant que penseurs de l'Aufklärung, chercher des méthodes et des instruments afin de répondre à cette demande sociale. Ils souhaitent adapter l'éducation au développement progressif des enfants, les sensibiliser aux fonctions et aux rôles rattachés à leur future vie d'adulte plutôt que de les y mener de force et par la contrainte. Les conceptions philosophiques de la raison, des passions, de la morale et du bonheur, tout comme

195 D. BENNER, « Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik », *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999) 1, p. 1-18.

196 M. CARON, *Conversation intime et pédagogie dans Les conversations d'Émilie de Louise d'Épinay*, thèse de doctorat, Université Laval, 2003, p. 3.

l'émergence du sentiment de l'enfance, ainsi que la volonté de compréhension et la tendresse qui l'accompagnent influencent donc toute la réflexion pédagogique de l'époque des Lumières, par ailleurs témoin d'une richesse et d'une abondance aussi symptomatique qu'inédite de productions dans ce domaine.

Nonobstant, il est aussi évident que le lien que les mercantilistes, puis les caméralistes et les physiocrates ont établi – dans un esprit humaniste mais aussi utilitariste – entre la mortalité infantile¹⁹⁷ et le développement de la démographie a incité les souverains à encourager les progrès de la médecine pour mieux protéger les enfants ; les progrès des savoirs médicaux¹⁹⁸ ont aussi contribué à faire prendre en compte la physiologie des enfants et des adolescents. Par ailleurs, les analyses psychologiques qui prenaient une importance croissante dans les publications ont justifié et encouragé la focalisation sur l'enfant. Dans le Saint-Empire, ce mouvement avait commencé sous l'impulsion des autobiographies piétistes et de leur culture de l'introspection à des fins religieuses, puis cette écriture avait été systématisée à des fins thérapeutiques par Karl Philipp Moritz (1756-1793) et ses collaborateurs du *Magazin zur Erfahrung der Seelenkunde*¹⁹⁹. Enfin, s'ajoutant à ces références, ils ont conservé la responsabilité dont les moralistes s'étaient investis depuis le dix-septième siècle lorsqu'ils furent gagnés par le « sentiment de l'enfance », comme l'a démontré Philippe Ariès²⁰⁰, responsabilité qui, en Allemagne, sera réactivée avec insistance dans les revues moralisatrices (*Moralische Wochenschriften*) à partir des années 1740 : dans le cadre de cette filiation spirituelle, la pédagogie prenait une part importante à la formation morale des enfants.

Si les pédagogues de Dessau ont profité de ce faisceau de connaissances, les unes héritées des générations précédentes (morales et philosophiques), d'autres plus modernes voire émergentes (psychologiques, médicales, démographiques), ils étaient en revanche confrontés à la disparité sociologique de leur temps. Les parents qui enverront leur progéniture à Dessau faisaient partie de ceux qui s'occupaient

197 J. HECHT, « Le Siècle des Lumières et la conservation des petits enfants », in: *Population*, 47e année, n°6, 1992, p. 1589-1620, url : [/web/revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_1992_num_47_6_3941](http://web.revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_1992_num_47_6_3941)

198 Cf. le démographe Süßmilch en 1741 in J. HECHT, « Johann Peter Süßmilch (1707-1767) aux origines de la démographie : L'« Ordre divin », In: *Population*, 35e année, n°3, 1980 pp. 667-677, ou les progrès de la vaccination dans l'Autriche de Marie-Thérèse dans les années 1760, cf. aussi l'article « Enfants » dans l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert.

199 *Magazin zur Erfahrung der Seelenkunde*, revue publiée en dix volumes de 1783 à 1793.

200 « Les livres d'éducation du XVII^e siècle insistent sur les devoirs des parents concernant le choix du collège, du précepteur [...], la surveillance des études, la répétition des leçons, quand l'enfant rentre chez lui coucher. Le climat sentimental est désormais tout à fait différent et se rapproche du nôtre, comme si la famille moderne naissait en même temps que l'école, ou tout au moins que l'habitude générale d'élever les enfants à l'école. », P. ARIÈS, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, op.cit., p. 254.

attentivement de l'éducation et de l'avenir de leurs enfants, si bien que ce serait une erreur que de généraliser à partir du cas du *Philanthropinum* de Dessau.

Il serait de fait préférable d'utiliser un pluriel et de parler « d'enfances », étant donné les divergences des situations, selon que l'enfant était issu d'une famille de paysans, d'artisans, de bourgeois cultivés, ou encore d'une famille noble²⁰¹. La majorité des enfants était alors issue des couches modestes de la société, ils travaillaient avec leurs parents et n'allaient pas ou très peu à l'école ; l'introduction de l'obligation de fréquenter l'école primaire avait certes été mise en place dans certaines monarchies éclairées, mais l'application de ce règlement n'était pas respectée²⁰². Ils se formaient à un métier, souvent celui de leurs parents, « par la pratique²⁰³ ». Ils étaient du reste très tôt impliqués dans la vie et la réalité des parents du fait que le lieu de travail (la ferme, la boutique, l'atelier) était souvent aussi le lieu de vie ; il n'y avait pas de lieu ou de moment spécifiquement réservé à l'enfant. Leurs parents tenaient néanmoins au respect des rites religieux. C'était au demeurant souvent le pasteur ou le curé qui inculquait les premiers rudiments de lecture, d'écriture et de calcul. Ainsi, le milieu social, l'entourage (parents, familles, camarades), était le facteur le plus déterminant dans leur processus de socialisation²⁰⁴.

L'influence du milieu familial et social ainsi que la quasi absence de sentiments entre les enfants et leurs parents sont des traits qui pouvaient aussi souvent caractériser les enfants des aristocrates, à l'autre extrémité de l'échelle sociale. Même si nous sommes bien consciente qu'il y avait plusieurs sortes de noblesse, nous pouvons néanmoins mettre en exergue la notion de représentation comme point commun entre elles. Les nobles incarnaient le pouvoir, la richesse, la bienséance. Leurs enfants étaient rapidement éduqués dans cette optique, ils devaient « faire honneur à leur nom ²⁰⁵ ». Cela signifiait qu'ils vivaient, dès leur prime enfance, une vie d'adulte en représentation auprès de leurs pairs. Ils avaient peu de contacts avec d'autres enfants si ce n'est avec ceux de leur propre famille. Les enseignements liés aux activités de représentation comme la danse, la chasse,

201 J. SCHLUMBOHM, *Kinderstuben*, München, DTV-Dokumente, 1983, p. 7.

202 *ibidem*, p. 72.

203 « Gebildet wurde nicht so sehr durch Reden und Hören, als durch unmittelbare Teilnahme » in Ein Berliner Pädagogik-Professor über seine Kindheit im schleswigschen Bauerndorf , *ibidem*, p. 106.

204 *ibidem*, p. 67. Cf. aussi le compte rendu qui est fait du livre par E. FRANÇOIS, « Jürgen Schlumbohm (dir.), *Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden, 1700-1850* », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 1984, vol. 39, n° 5.

205 *ibidem*, p. 167.

l'escrime étaient privilégiés et délivrés par des précepteurs (*Hofmeister*), lesquels les accompagnaient au cours de leur Grand Tour²⁰⁶. Ils apprenaient par l'entremise de leurs familles proches l'histoire de leurs ancêtres dont ils suivaient la voie. L'éventuelle parcimonie des sentiments entre parents et enfants peut s'expliquer par la reproduction au sein de la cellule familiale de la hiérarchie sociale : le père est le monarque qu'il faut respecter comme le font ses sujets envers leur souverain.

Les pédagogues de Dessau font donc partie des penseurs qui, sous l'influence de l'*Aufklärung* et des changements sociaux que nous détaillerons ultérieurement, ont développé des normes éducatives afin de répondre aux besoins nouveaux des États, ces derniers s'efforçant de s'enrichir en augmentant leur population « pour qu'il y ait plus de force de travail, de soldats et de contribuables ²⁰⁷ ». C'est la raison pour laquelle, en plus des polices médicales, il y avait des manuels publiés à l'attention des sages-femmes et des jeunes mères pour enseigner l'art et la manière d'allaiter son enfant et de le soigner afin de faire baisser le taux de mortalité infantile. C'est notamment un des premiers chapitres dans *Émile*. Par le biais de l'allaitement, il était espéré, à long terme, qu'un lien affectif se tisserait entre la mère et l'enfant et que, plus prosaïquement, celui-ci ne mourrait pas de malnutrition ou de maladie. Les orphelins ou les enfants mendiants, nombreux à trainer dans les rues et à se battre, livrés à eux-mêmes, vont être pris en compte et des institutions pour les accueillir vont être créées²⁰⁸. Les ecclésiastiques vont également jouer un rôle dans cette nouvelle prise en compte des enfants en se rendant dans les familles pour conseiller les parents sur ce qu'il convient de faire pour les éduquer aux valeurs morales dominantes²⁰⁹. Ces conseils et prescriptions seront diffusés par le biais de revues spécialisées, copiées du modèle anglais²¹⁰, puis dans des ouvrages qui se firent de plus en plus nombreux dans le dernier tiers du dix-huitième siècle²¹¹.

Cette augmentation du nombre de livres destinés aux enfants est certes à mettre en parallèle avec la croissance générale du marché du livre durant cette période. Elle est toutefois également à mettre en regard avec la nouvelle place que prend l'enfant, avant tout dans les familles bourgeoises et dans certaines familles

206 A. LOSFELD, C. LOSFELD, *Die Grand Tour des Fürsten Franz von Anhalt-Dessau*, op.cit.

207 J. SCHLUMBOHM, *Kinderstuben*, op. cit. p. 42.

208 On peut faire référence à l'initiative de Sextro louée par Campe dans Campe, *Sammlung*, II : 23 et *infra* p. 227.

209 J. SCHLUMBOHM, *Kinderstuben*, op. cit., p. 45.

210 H.-H. EWERS, *Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung*, Stuttgart, 1980.

211 H.-H. EWERS, *Erfahrung schrieb's und reicht's der Jugend: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. bis zum 20. Jahrhundert: gesammelte Beiträge aus drei Jahrzehnten*, Bern, Peter Lang, 2010, p. 17.

d'aristocrates éclairés à qui ils sont principalement destinés. Dans ces familles où les conditions matérielles étaient suffisantes pour que les enfants et la mère n'aient pas besoin de travailler, les enfants avaient un espace réservé dans la maison²¹² et disposaient de plages horaires qu'il convenait d'occuper efficacement. Souvent, la première éducation était faite par les parents qui se servaient d'ouvrages et de revues, ou se faisaient aider par des étudiants ayant achevé leur formation. Les familles faisaient aussi appel à des précepteurs. Et une minorité envoyait les enfants dans des écoles comme celles de Dessau ou Schnepfenthal. Peut-être retrouvons-nous l'influence du milieu social dans le fait que les bourgeois insistaient pour que leurs enfants acquièrent des connaissances qui seraient utiles pour leurs futurs métiers ou leur faciliteraient l'accès à de belles situations. À titre d'illustration, nous pouvons citer des lettres de parents qui veulent inscrire leurs enfants à Dessau. Des parents ont écrit être « *dans l'espérance qu'entre vos mains [du directeur de Dessau] ils ne pourront que devenir des hommes illustres*²¹³ ». Une veuve espère que l'école de Dessau permettra à son fils de devenir un « *homme de lettres* » et, à ce titre, de « *trouver une charge de futur homme d'État ou d'officier*²¹⁴ ». Ces parents apprécient également que, dans les écoles, les enfants soient évalués en fonction de leur mérite et non en fonction de leur naissance, qu'une saine émulation existe. Même si le *Philanthropinum* de Dessau a inscrit aussi de jeunes nobles, l'éducation qu'il dispensait était comprise comme ouvrant des perspectives aux enfants de la bourgeoisie aisée²¹⁵.

Les élèves pensionnaires des *Philanthropinum* avaient des parents soucieux de leur avenir qui souhaitaient certes que leurs enfants se préparent à un métier mais aussi qu'ils bénéficient d'une formation morale ; ils envisageaient l'éducation sous deux angles : celle de « l'honnête homme » et celle du « citoyen utile » (*Erziehung zum Menschen und zum Bürger*²¹⁶). De tels parents appartenaient à la catégorie de ceux chez qui P. Ariès décelait un « sens moderne²¹⁷ » de la famille.

En définitive, trois aspects sont à souligner. Tout d'abord, le fait que, même si

212 J. SCHLUMBOHM, *Kinderstubben*, op. cit., p. 19

213 IV, 3, 3, Bl. 5-6 (Nachlaß: Fiche 64) Conas, ...: Brief von Conas an N.N. / ... Conas. N.N. [Adr.]. - Warschau, 1789.03.25. En français dans le texte.

214 IV, 1, 10, Bl. 1 - 2 (Nachlaß: Fiche 58) Lups, Brigitte: Brief von Lups an Christoph Friedrich Feder /Brigitte Lups. Christoph Friedrich Feder [Adr.]. - Amsterdam, 17 [??]. 04. 10. En français dans le texte.

215 J. SCHLUMBOHM, *Kinderstubben*, op. cit., p. 311.

216 W. SCHNEIDERS, *Lexikon der Aufklärung*, München, Beck, 2001, article « Erziehung », p. 108-109.

217 P. ARIES, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, op. cit., p. 307.

l'intérêt de certains parents se modifie, essentiellement chez les bourgeois d'affaires et dans quelques familles d'aristocrates éclairés, il s'agissait d'une minorité. Nous pouvons ensuite noter que l'élan réformateur des philanthropistes avec leurs projets d'écoles de Dessau et Schnepfenthal a ceci d'original qu'ils envisagent l'enfant dans sa spécificité, un enfant qui n'est ni un adulte en miniature, ni uniquement une force de travail, comme nous allons ci-après le détailler. Ils entendent également mêler des enfants des classes défavorisées avec ceux des classes dominantes, cette volonté correspondait au mouvement de la *Volksaufklärung*²¹⁸. Mais ce mélange des milieux sociaux – supérieurs et inférieurs – n'a pas réellement été mis en place et n'a pas pu véritablement fonctionner. En effet, à Dessau et Schnepfenthal, les enfants étaient certes issus de différents milieux sociaux mais on ne peut pas parler de *Volksaufklärung* dans le sens où les pensionnaires (*Zöglinge*) étaient séparés selon qu'ils étaient soit des *Zöglinge* payant leur scolarité soit des *Famulanten*²¹⁹, c'est-à-dire des enfants qui étaient issus de familles nécessiteuses sélectionnées par les enseignants et qui payaient leur place en servant de domestiques pour les pensionnaires des riches familles. On peut relever ici le choix délibéré des philanthropistes d'utiliser le terme de *Zögling*. Pour ce qui est de sa traduction, le terme *Zögling* est généralement connu en France par le biais de la nouvelle de Robert Musil dont le titre est traduit par « Les désarrois de l'élève Törless²²⁰ ». Il signifie « élève interne », sur le plan institutionnel, et il désigne « celui qui reçoit une instruction » (le mot *Zögling* est dérivé du verbe « éduquer » – *erziehen*). Mais dans le cas du philanthropisme, il a aussi une connotation idéologique car il implique une relation amicale, personnalisée, qui ne veut pas être confondue avec un dressage d'enfants, et la connotation entre le pupille et son tuteur n'est plus seulement administrative, elle devient affective, émotionnelle. En consultant dans les encyclopédies contemporaines le terme *Zögling*, on constate la filiation durable entre enseignement reçu et futur adulte :

eine junge Person, welche man erziehet und unterrichtet, oder ehemals erzogen und unterrichtet hat, da es denn von beyden Geschlechtern gebraucht wird. Er, sie ist mein

218 W. SCHNEIDERS, *Lexikon der Aufklärung. op.cit.*, article „Schule“, p. 370-372 ; H. BÖNING, « Entgrenzte Aufklärung - Die Entwicklung der Volksaufklärung von der ökonomischen- zur Emanzipationsbewegung », in H. SCHMITT, R. SIEGERT, *Volksaufklärung. Eine praktische Reformbewegung des 18. und 19. Jahrhunderts*, Bremen, Editions Lumière, 2007, p. 13-50 ; R. SIEGERT, « Volksbildung im 18. Jahrhundert », in: N. HAMMERSTEIN, U. HERRMANN, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, op.cit. p. 443-483.*

219 « Ce sont des enfants pauvres avec de bonnes qualités et ils sont pris en charge par la charité et reçoivent un enseignement. » *Sie sind arme Kinder von guten Naturgaben, und werden durch Wohltat erhalten und unterrichtet.* In J.B. BASEDOW, *Des pädagogischen Philanthropinums. Zweck, wirklicher Ursprung und erste Beschaffenheit, op.cit.*, p. 6.

220 R.MUSIL, *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*, Wien/Leipzig, Wiener Verlag, 1906.

*Zögling, ich habe ihn, oder sie erzogen. Zögling ist vermittelt der Ableitungssylbe -ling, von ziehen, erziehen gebildet.*²²¹

À la fin du dix-huitième siècle, il n'y a toujours pas d'unité de l'enfance mais des parents de différentes catégories sociales supérieures sont sensibles à un « sentiment de l'enfance » et, de fait, aux nouvelles propositions éducatives de l'Aufklärung comme celles des philanthropistes qui offrent une alternative aux écoles existantes, c'est-à-dire un enseignement répondant aux nouvelles attentes sociales et économiques, et proposant des modalités pratiques répondant à la nature de l'enfant.

1.2. La nature de l'enfant

Nous allons à présent examiner des textes théoriques des philanthropistes afin de détailler leur anthropologie de l'enfant et les conséquences pédagogiques qu'ils en tirent. Il s'agit avant tout du texte d'Ernst Christian Trapp, *Versuch einer Pädagogik*²²², publié en 1780, des articles publiés dans l'*Allgemeine Revision*²²³ dirigée par Campe, ainsi que les écrits de Salzmann²²⁴, André²²⁵ et GutsMuths²²⁶. En évoquant, comme nous allons le faire succinctement, le parcours d'Ernst Christian

²²¹ J.H. CAMPE, *Wörterbuch der deutschen Sprache, op.cit.* ; J.C. ADELUNG, *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart, mit bestandiger Vergleichung der übrigen Mundarten, besonders aber der Oberdeutschen*, bey Christian Friedrich Wappler, 1798 ; J. GRIMM, W. GRIMM, M. HEYNE, *Deutsches Wörterbuch*, S. Hirzel, 1878. « une jeune personne qu'on éduque et instruit ou que l'on a éduquée ou instruite, cela concerne les personnes des deux sexes. Il ou elle est mon élève, je l'ai éduqué-e. Dans *Zögling*, il y a le suffixe -ling qui vient du verbe erziehen » (traduction de l'article extrait de l'encyclopédie de Campe).

²²² E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, Berlin, Nicolai, 1780.

²²³ J. H. CAMPE, *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, op. cit.*

²²⁴ C. G. SALZMANN, *Noch etwas über die Erziehung, nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt*, St. Goar, Reichl, Otto Der Leuchter, 2007.

²²⁵ C. G. SALZMANN, *Nachrichten aus Schnepfenthal : Für Eltern und Erzieher Nebst Nachricht von einer weiblichen Erziehungsanstalt, von André, Christian Carl und einer Abhandlung « Über die Versinnlichungs- und Sprech-Methode, bey dem Sprachunterrichte sowohl überhaupt, als bey dem Lateinischen insbesondere »*, 1786 - 1788. St. Goar, Reichl, Otto Der Leuchter, 2008.

²²⁶ J. C. F. GUTSMUTHS, *Gymnastik für die Jugend, enthaltend eine praktische Anweisung zu Leibesübungen: ein Beytrag zur nöthigsten Verbesserung der körperlichen Erziehung*, Schnepfenthal, Buchhandlung der Erziehungsanstalt, 1793.

Trapp²²⁷, nous abondons dans le sens de la recherche actuelle²²⁸ qui le considère comme un personnage central dans l'élaboration des théories éducatives des philanthropistes. Il est celui qui a tenté d'asseoir « l'art d'éduquer » (*Erziehungskunst*) sur un fondement scientifique. Il est avec Campe, Stuve, Basedow un des penseurs principaux du philanthropisme mais également un acteur majeur dans la mise en pratique des idées pédagogiques du mouvement.

■ Trapp

Les pédagogues-philanthropistes sont généralement originaires d'Allemagne du Nord, ont suivi des études théologiques, et Trapp ne fait pas exception. Né dans le Holstein en 1745, il entama sa carrière d'enseignant comme recteur à Seegeberg en prenant la suite de Martin Ehlers en 1768 puis à Itzehoe de 1722 à 1776. Il fut ensuite directeur-adjoint au Gymnasium Christianeum à Altona. Après l'écho positif que reçurent ses textes « *Rede von der Pflicht der Schullehrer, den Unterricht der Jugend nach den Bedürfnissen und Forderungen der Zeit einzurichten* » (Altona 1773) et « *Unterredung mit der Jugend* », publié en 1775, il arriva en 1777 à Dessau, où il entra comme maître au *Philanthropinum*, pour remplacer Campe avec qui il s'était lié à Altona. Un premier constat est à faire : la trajectoire suivie par Trapp correspond peu ou prou à celle des autres philanthropistes, c'est-à-dire qu'il y a un passage obligé par Dessau, lieu qui joue son rôle d'incubateur. Il travailla là avec Wolke et eut GutsMuths comme élève. Mais Basedow, encore directeur de l'établissement, et Trapp ne purent trouver un terrain d'entente dans la gestion de l'établissement.

227 Pour ce faire, nous nous référons aux notices biographiques de différentes encyclopédies : K. Sander, *Lexikon der Pädagogik*, 1883 ; K.G. Hergang, *Pädagogische Real-Encyklopädie*, Grimma 1843 ; *Lexikon der Pädagogie*, Freiburg im Breisgau 1913 ; *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, Rein 1903. Pour une approche plus contemporaine H. SCHMITT, « Ernst Christian Trapp: Halle und die Widrigkeiten der Welt », in *Aufklärung: Stationen - Konflikte - Prozesse ; Festgabe für Jörn Garber zum 65. Geburtstag*, Eutin, Lumpeter & Lasel, 2007 ; « Ernst Christian Trapp (1745-1818) als erster Pädagogikprofessor in Halle », in *Vernunft und Menschlichkeit, op.cit.*, p. 103-116. W. GRIEP, « Schritte im Unbekannten » in U. KRONAUER, W. KÜHLMANN, *Aufklärung*, Eutin, 2007, p. 105-25 ; P. ZIMMERMANN, « Trapp, Ernst Christian », in *Allgemeine Deutsche Biographie* (1894), p. 497-498 [en ligne] ; URL: <http://www.deutsche-biographie.de/pnd118623621.html?anchor=adb> [consulté le 29/09/2014] ; J. GEBHARDT, *Ernst Christian Trapp – ein streitbarer Pädagoge und Publizist der Aufklärung*, Halle, 1984.

228 H. DIELE, P. SCHMID, « Zu den Anfängen empirischer Kinderforschung in Deutschland » in C. RITZI, U. WIEGMANN (éds.) : *Beobachten. Messen. Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/ Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2010, p. 51-76 ; H.J. KERTSCHER, « Erziehung ist Bildung zur Glückseligkeit » – Ernst Christian Trapp an der halleschen Universität, in Ernst Christian Trapp (1745-1818). Dokumentation der Fachtagung zur Enthüllung des Trapp-Reliefs 20.06.2008, Halle 2009, p. 33-44.

Trapp profita alors de l'appel du ministre prussien von Zedlitz, lui-même conseillé par son secrétaire Biester, et grâce à l'entremise du libraire-éditeur Friedrich Nicolai, pour devenir le premier professeur de pédagogie et de philosophie à l'université de Halle de 1779 à 1783. En 1783, il démissionna de ses fonctions à la suite de son conflit avec Semler²²⁹, également professeur à l'université de Halle, qui ne partageait pas les théories pédagogiques pour l'enseignement de la religion et des langues vivantes que Trapp avait développées dans ses deux ouvrages qui repensaient les sciences de l'éducation. Ces deux écrits de Trapp peuvent être lus comme des essais novateurs ayant l'ambition de définir et de promouvoir la pédagogie comme une science : « Essai d'une pédagogie » et « Sur l'institut d'éducation de Halle » (*Versuch einer Pädagogik* [Berlin 1780], *Ueber das Hallische Erziehungsinstitut*²³⁰ [Halle 1782]). Il quitta Halle pour prendre la direction de l'institut de Trittau, près de Hambourg où il succédait à son ami Campe. En définitive, le passage par Dessau, décisif pour la plupart des pédagogues, fut pour Trapp un tremplin vers des postes à responsabilité. Son séjour à Dessau lui permit sans doute d'observer *in situ* des pensionnaires, de réfléchir à des dispositions matérielles dans les salles de cours et d'en induire des conclusions sur la nature de l'enfant.

Trapp suivit également Campe et Stuve dans le duché de Brunswick où il fut chargé par le duc Charles Guillaume Ferdinand de Brunswick de mettre en place une réforme de l'enseignement public. Trapp avait comme mission d'écrire les manuels scolaires. Cependant, cela n'aboutit pas pour diverses raisons, l'une d'entre elles tenait aux prises de position sur les questions religieuses de Trapp et Campe. En 1790, il se retira à Wolfenbüttel et il collabora aux publications pédagogiques de Campe, et particulièrement à l'*Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* pour laquelle il écrivit trois tomes, il rédigea également les principales recensions sur Kant dans l'*Allgemeine Deutsche Bibliothek*. Il fut, dès 1787 et jusqu'en 1791, avec Campe, Heusinger et Stuve à l'origine du *Braunschweigisches Journal philosophischen, philologischen und pädagogischen Inhalts*, revue où les questions pédagogiques, politiques, philosophique, religieuses et sur « la société civile » (*Öffentlichkeit*) sont débattues²³¹. Trapp mourut à Salzdalum en 1818. C'est sans conteste cette recherche perpétuelle, cette mobilité

229 H. Schmitt détaille, en s'appuyant sur la correspondance de Trapp, les événements de cette période et des machinations ourdies par Semler pour littéralement se débarrasser de Trapp. In SCHMITT, *op.cit.*

230 *Über das Hallesche Erziehungsinstitut*, in der Buchhandlung der Gelehrten, 1782.

231 C. LOSFELD, *Philanthropisme, libéralisme et révolution*, *op. cit.*

tant physique qu'intellectuelle, qui permit à sa réflexion de ne pas se scléroser et d'apparaître de nos jours encore comme riche d'enseignement.

Trapp est clairement identifié comme un personnage central dans le courant philanthropique, ne serait-ce que parce qu'il est un ancien élève de Martin Ehlers qui avait déjà réformé l'enseignement scolaire danois à Altona dans un esprit philanthropique. Il fut un compagnon de route de Campe, il a collaboré avec Wolke puis Stuve et son élève GutsMuths va poursuivre la réflexion qu'il a engagée. Celle-ci porte sur la nécessité de former et d'éduquer, de ne pas séparer instruction et formation. Il est aussi celui qui a le plus, avec Wolke, développé une méthode pour apprendre les langues vivantes dite *Übungsmethode*, appelée parfois *Gouvernante-Methode* que nous pouvons rapprocher dans une certaine mesure de la « méthode directe » ou bien « méthode naturelle » présentes à la fin du dix-neuvième siècle et dans les premières décennies du vingtième siècle²³². Pour finir, il est à noter qu'il est celui qui a, grâce à son ouvrage de référence *Versuch einer Pädagogik*, le plus œuvré à légitimer les théories des philanthropistes d'un point de vue scientifique.

Si nous faisons référence au parcours de Trapp, c'est parce qu'il est celui de nos auteurs qui a écrit le plus de textes théoriques sur ce qu'est un enfant, et ce en adoptant un point de vue didactique et en explicitant la manière dont il faudrait procéder pour éduquer. Dans une recension²³³ de l'ouvrage de Trapp, l'auteur de l'article, Albrecht Walch, enseignant de Schleisingen, énumère les traits distinctifs de l'enfance tels qu'ils sont présentés par Trapp. Un enfant se caractériserait selon lui par une activité incessante liée à une énergie débordante, une aspiration à agir selon son bon plaisir sans supporter de restrictions, une capacité de concentration réduite, une difficulté d'appréhension des choses abstraites. Rousseau avait également émis des observations de cet ordre : les enfants, comme nous allons le détailler, lui semblent infatigables, curieux, rétifs aux contraintes, facilement distraits et par nature joyeux²³⁴. En ce sens, les philanthropistes se démarquent de l'image qu'en avaient les adultes des siècles précédents, comme l'a analysé Philippe Ariès²³⁵, l'enfant n'est plus vu comme un simple échantillon :

Au Moyen Age, au début des temps modernes, longtemps encore dans les classes populaires, les enfants étaient confondus avec les adultes, dès qu'on les estimait

²³² La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. In C. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE International, 1988.

²³³ Notice de A.G. Walch dans l'*Allgemeine Deutsche Bibliothek*, 1765-96, t. 46, p. 321-343, ici p. 323.

²³⁴ J.J. Rousseau, *Émile*, op.cit. livre II.

²³⁵ P. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, op.cit., p. 311-312.

capables de se passer de l'aide des mères ou des nourrices, peu d'années après un tardif sevrage, à partir de sept ans environ ; dès ce moment, ils entraînent d'emblée dans la grande communauté des hommes.

■ Un enfant vif

Salzmann indique, dès le premier tome de ses récits de voyage, qu'il ne considère par les enfants comme des adultes en miniature ou des individus sans caractère, il met en revanche en avant leur insouciance, leur joie de vivre apparente, leur goût pour le jeu :

[Kinder sind] *ja so schon fröhlich, sie haben keine übertriebenen Arbeiten, wissen nichts von den Sorgen, die oft den Väter und die Mütter, die nicht nur für sich, sondern auch für ihre Kinder, sorgen müssen, traurig machen. Ein Ball, ein Kegelspiel, eine Puppe kann sie fröhlich machen.*²³⁶

GutsMuths associe à l'enfant âgé de moins de six ans, des mots clés comme « nature, innocence, amour et bonheur » (*Natur ; Unschuld ; Liebe ; Glück*²³⁷). Trapp, dix années auparavant énumérait de manière empirique quels étaient les traits distinctifs de l'enfance²³⁸. L'enfant vivrait dans l'instant présent car il aurait du mal à se repérer dans les temps de la journée ; il aimerait « agir par lui-même » (*selbsthandeln*), il aurait une attirance spontanée et instinctive « pour les êtres vivants » (*lebendige Geschöpfe*), il serait naturellement sociable et il n'aurait pas une grande capacité de concentration puisqu'il « n'aimerait pas rester immobile » (*Regsamkeit*). Les philanthropistes décortiquent le comportement enfantin, cherchent à en comprendre les mécanismes à l'œuvre pour trouver le geste pédagogique le plus approprié à ces phénomènes qu'ils pensent mécaniques. Ils souhaitent appréhender la nature en vertu de ces règles mécaniques qu'ils déduisent de leurs observations, pour ensuite les analyser et les normaliser²³⁹. La vitalité des enfants n'est pas perçue négativement comme une agitation qu'il faut réprimer à tout prix et tout le temps mais il convient de la canaliser par le biais d'exercices corporels qui sont dorénavant, comme nous le verrons, acceptés et utilisés puisqu'ils sont nécessaires à l'épanouissement des individus enfants et adultes.

236 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., I : 107 : « [les enfants sont] des êtres joyeux, ils n'ont pas de trop lourdes charges, ils ne se font pas de soucis comme c'est le cas pour leur père ou leur mère, souvent accablés, car ils doivent se soucier, en plus d'eux-mêmes, de leurs enfants. Une balle, une quille, une poupée suffit à leur bonheur. »

237 *ibidem*, IV : 81.

238 E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, op. cit., p. 164.

239 C. KERSTING, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*, op. cit., p. 190.

■ Un enfant curieux

Nous relevons de nombreuses citations qui soulignent la curiosité des enfants. Par exemple, Campe la résume en quelques lignes pour la valoriser et l'associer à d'autres traits de caractères proches : être ingénieux, être curieux, se servir de son intelligence « pour concevoir de nouvelles industries et œuvrer au bien de l'humanité » :

Denn es ist schön, neue Triebräder der menschlichen Tätigkeit in Bewegung zu setzen und zum Besten der menschlichen Gesellschaft kräftig mitwirken zu können²⁴⁰.

Salzmann et les autres enseignants partagent le même avis. L'enfant est curieux par nature et il faut encourager cette « soif d'apprendre » (*Wissensdrang*²⁴¹ ; *Wißbegierde, Lernlust*²⁴²), « d'observer par soi-même et de réfléchir dessus » (*selbst zu beobachten und darüber zu denken*²⁴³) ; en proposant des objets bien particuliers à observer :

Ihr könnt aber daraus sehen, daß in der Natur gar vieles ist, was man noch nicht recht erklären kann. Und dies muß eure Begierde reizen, auf die Natur immer aufmerksamer zu sein. Denn wenn ihr einmal die Ursache oder sonst etwas merkwürdiges, entdecken könntet – bedenkt einmal, was euch das für Freude machen müßte!²⁴⁴

Il est clair que cette volonté de développer chez les élèves l'envie d'en savoir plus, de s'interroger :

Wir konnten des Betrachtens, Verwunders und Fragens nicht satt werden. Bald rief eins, bald wieder ein anderer. Bald versammelten wir uns alle bei einem Vogel und sagten einander, was wir davon wußten, bald zerstreuten wir uns wieder, jedes zu den Vögeln, die ihm die merkwürdigsten schienen.²⁴⁵

de développer l'esprit d'initiative, l'autonomie à des fins utilitaires est liée à la croyance forte en la perfectibilité chez l'homme et la nécessité de l'élever, de l'extraire de l'état de nature afin de l'ennoblir :

Kinder! Die aufrechte Bildung ist ein Vorrecht des Menschen, wodurch er sich vom Tiere unterscheidet. O findet in der Haltung, Stellung und den Beweggen eures Körpers

240 J.H. CAMPE, *Reise in die Schweiz, op.cit.*, p. 187 : « Car c'est bien, de mettre en marche de nouveaux processus dans les activités humaines et d'agir pour la félicité de la société des hommes. »

241 SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge, op. cit.*, I : 197.

242 *ibidem*, VI : 19.

243 *ibidem*, André III, p.4 et p. 15.

244 *ibidem*, I : 50 : « Vous pouvez constater qu'il y a dans la nature de nombreuses choses qu'on ne sait pas encore vraiment expliquer. Cela doit exciter votre curiosité à être toujours attentif à la nature. Car si vous pouvez un jour découvrir les causes ou bien quelque chose d'extraordinaire, pensez alors à la joie que cela vous procurera. »

245 *ibidem*, I : 61 : « Nous n'arrivons pas à nous arrêter d'observer, de nous étonner, de nous questionner. Tantôt c'était l'un qui s'écriait, tantôt c'était un autre. Tantôt nous nous réunissions autour d'un oiseau et disions ce que nous savions sur lui, tantôt nous nous dispersions chacun de notre côté pour observer l'oiseau qui nous semblait le plus remarquable. »

*nicht zum Tiere herab! Ein edler Anstand im Äußeren, verkündigt edlen inneren Sinn!*²⁴⁶

C'était d'ailleurs une sorte de leitmotiv à Dessau²⁴⁷ «ce que je ne sais pas, je dois l'apprendre ; ce que je n'ai pas, je dois chercher à l'obtenir ; je dois essayer tout même ce qui me semble impossible » (*Was ich nicht kann, das muß ich lernen ; was ich nicht habe, das muß ich mir zu verschaffen suchen, was mir unmöglich scheint, das muß ich versuchen*).²⁴⁸ Salzmann, toute sa vie, continuera à marteler cette idée comme il le fait en 1793 (dix ans après la parution du premier tome des récits de ses excursions autour de Schnepfenthal) dans le dernier tome de la série des voyages :

*Und wer weiß, was für Vortheile und Bequemlichkeiten, die wir jetzt nicht kennen, unsere Nachkommen genießen werden, wenn wir fortfahren, uns im Nachdenken zu üben, und noch mehrere Kräfte der Natur entdecken und benutzen lernen.*²⁴⁹

■ Un enfant qui doit se modérer

En s'appuyant sur la curiosité, l'appétence intellectuelle des enfants, ils espèrent développer un esprit d'initiative. Ils souhaitent par ailleurs contrôler et réguler cette énergie à des fins utiles, c'est pourquoi il faudrait acquérir des qualités qui constitueraient les fondements d'une éthique du travail (*Arbeitsethos*). Avec les philanthropistes se déploie donc une « pédagogie du travail²⁵⁰ ». Les caractéristiques de leur « ethos » du travail sont la tempérance, la charité et la persévérance. Savoir modérer ses désirs, ses envies, ses pulsions est à apprendre au fur et à mesure de son apprentissage. Salzmann égrène ainsi au fil des ouvrages des maximes sur la même thématique, comme le montre l'exemple suivant :

*Wer die Meinung hat, daß es in der Welt immer nach seinen Wünschen gehen müsse, der wird viele mißvergnügte Tage haben, wer sich aber bald auf die Aber gefaßt macht, und sich gewöhnt, seinen Unwillen bei fehlgeschlagenen Hoffnungen und Wünschen zu mäßigen, der wird weit vergnügter leben*²⁵¹.

246 *ibidem*, II : 104 : « Chers enfants ! Une bonne éducation est le privilège de l'homme, ce qui le distingue de l'animal. O, ne vous rabaissez pas à vous comporter ou vous tenir avec votre corps comme un animal ! Une attitude extérieure noble est le signe d'un sens moral digne !

247 *Das sagten wir im Dessauischen Erziehungsinstitut immer unsern Zöglingen vor* in *ibidem*, I : 25.

248 *Ibidem*.

249 *ibidem*, VI : 129 : « Et qui sait quels seront les avantages et les améliorations que nous ne connaissons pas encore et dont nos descendants profiteront si nous continuons à exercer notre pensée et apprenons à découvrir et exploiter les nombreuses ressources de la nature ».

250 H. SCHMITT, « Zur erziehungsgeschichtlichen Bedeutung Halles im 18. Jahrhundert », in J. KÖHLER, J. NOLTE (Eds.), *Vernunft und Bildung für eine fortgesetzte Aufklärung. Festschrift für Rudolf W. Keck zum 60. Geburtstag* (= Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, t. 18), Köln 1996, p. 23-33 ou W. CONZE, article « Arbeit » in *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Stuttgart 1971, t. I, p. 171.

251 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, *op. cit.*, I : 205 : « Celui qui croit qu'ici-bas tout doit toujours aller selon ses désirs, se réserve une longue série de jours malheureux, celui

Cette maxime renferme un verbe clé de pédagogie de Dessau : « modérer » (*mäßigen*), terme étymologiquement proche de « réguler » qui définit bien la manière dont les élèves doivent se comporter, c'est-à-dire se contrôler : tout en retenue, que ce soit dans les vêtements, la nourriture, la représentation, l'expression des sentiments, même si ces derniers ne sont toutefois pas à bannir. Tempérer ses pulsions, ses désirs, sans les annihiler – « sois plein de sagesse, reste sur la route du milieu, celle qui est la meilleure, et exerce toujours un contrôle raisonnable mais strict sur tes désirs » (*sey aber weise, halte die goldne Mittelstraße und sey stets über deine Begierde ein strenger aber vernünftiger Herr*²⁵²) –, se montrer persévérant en faisant fi de l'adversité (froid, faim, attente) mais également se montrer charitable envers son prochain. Les élèves de Dessau sont des exemples idéaux d'enfants « généreux, cordiaux, affables » (*wohltätig, leutselig, gefällig*). Ils le prouvent au cours de leur voyage avec Salzmann : au moment du départ, les élèves qui restent dans l'école rivalisent entre eux pour décider lequel prêtera sa pelisse aux deux garçons qui partent²⁵³. Par ailleurs, Salzmann les décrit comme quotidiennement très généreux et serviables, parce qu'ils donnent un peu de leur argent de poche aux nécessiteux, jouent avec les enfants pauvres et ne se disputent pas pendant les jeux. Dans la nouvelle perception de l'enfant, des valeurs comme la sociabilité, la générosité, l'inverse de l'égoïsme, sont prévalentes²⁵⁴. Les relations de voyages des philanthropistes permettent de décrire des rencontres de ce genre et de les mettre en scène pour attirer l'attention des enfants sur ce qu'il faut faire et sur les comportements à proscrire. En ce sens, ils attribuent à ces modèles un aspect prescriptif et universel, ils leur confèrent un contenu civil et civique dans la mesure où ils posent des principes susceptibles de régir nos choix d'action dans les situations où ces choix impliquent des conséquences pour autrui.

Les philanthropistes considèrent l'enfant pour ce qu'ils pensent qu'il est, c'est-à-dire un être animé par la passion et la joie, mais également une personne en devenir qui n'a pas les mêmes capacités d'attention, de réflexion, que des adultes, et c'est pourquoi ils estiment qu'il faut que les enseignants adaptent leur manière de

qui, en revanche, s'attend précocement à des aléas et s'habitue à modérer sa contrariété quand ses espoirs sont déçus et ses souhaits non exaucés, celui-là vivra bien plus heureux. »

252 *ibidem*, GutsMuths III : 205.

253 *ibidem*, II : 4.

254 H.H. EWERS, « Familie im Kinderschauspiel des ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhunderts. Christian Felix Weiße, August Rode und Chr. Ernst von Houwald » in G. CYPRIAN / M. HEIMBACH-STEINS, *Familienbilder. Interdisziplinäre Sondierungen*, Opladen, Leske + Budrich, 2003, p. 73.

parler, leur façon de présenter des objets, des concepts, des démonstrations :

*Denn deutlicher kann ich nicht sprechen, und da die Erwachsenen sich mehr im Nachdenken geübt haben, so verstehen sie auch jede Sache leichter, als ihr lieben Kleinen, die ihr erst anfangt nachzudenken.*²⁵⁵

Eux-mêmes le mettront en pratique, comme nous l'analyserons au cours de notre étude, et ils se différencient en cela de ce que les autres enseignants faisaient dans la plupart des écoles, pensionnats ou lycées de cette période. Pour le montrer, nous avons choisi d'insérer ici un panorama de l'éducation en cette seconde moitié du dix-huitième siècle.

2. Le paysage scolaire du Saint-Empire dans la seconde moitié du XVIII^e siècle

Dans les régions allemandes protestantes cohabitaient différents types d'écoles – *Stadtschule* et *Gelehrtenschule*²⁵⁶ – qui elles-mêmes se distinguaient selon le nombre d'années d'études proposées – de trois à neuf. On relevait ainsi, dans des cités de taille moyenne, de petites écoles avec une dizaine d'élèves et un voire deux maîtres mais également de grands ensembles regroupant une centaine d'élèves dans des villes plus importantes. Les écoles dites *Lateinschule* avaient toutes comme objectif de faire acquérir la maîtrise du latin par l'apprentissage imitatif ; en outre l'étude du grec ancien et des mathématiques était parfois proposée. La norme pour une école protestante correspondait en général à une formation en cinq ans avec cinq ou six enseignants, ce qui deviendra le « modèle prussien » par la suite²⁵⁷. Il ne faut toutefois pas oublier qu'à côté de ces écoles, un grand nombre de précepteurs officiaient à domicile.

Dans la seconde moitié du dix-huitième siècle, les préceptes de l'humaniste Jan Amos Komensky (1592-1670), très connu sous le nom de Comenius, continuaient à être largement diffusés, notamment en fonction de son *Orbis Pictus* publié en

255 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op.cit., p.129 : « Car je ne peux pas le dire plus clairement, et puisque les adultes sont plus habitués à réfléchir, ils comprennent de fait plus facilement que vous, chers enfants, qui n'êtes que des débutants dans cet art de la réflexion. »

256 L'inventaire des noms des différentes écoles suffit à lui seul à en démontrer la multiplicité : *Lateinschule, Gymnasium, Gelehrtenschule, Lyzeum...*

257 J. BRUNING, « Das protestantische Gelehrtenschulwesen im 18. Jahrhundert: Pietismus-Aufklärung-Neuhumanismus », in N. HAMMERSTEIN, U. HERRMANN, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, op.cit., p. 278-323 ; R. MEYER, « Norddeutsche Aufklärung versus Jesuiten », in H.H. BÖDEKER, M. GIERL, *Jenseits der Diskurse: Aufklärungspraxis und Institutionenwelt in europäischer komparativer Perspektive*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2007, p. 99-132.

1658²⁵⁸. Son projet d'«apprendre partout par tous sur tout²⁵⁹» n'est pas remis en question. La volonté de comprendre le monde, la nature permettrait de l'organiser pour ne pas sombrer dans le chaos. Toujours en fonction de la conviction que les désordres et les dysfonctionnements résulteraient d'un manque général d'éducation, il se produisit durant les années 1770-1790, celles des Seondes Lumières, dans la lignée de ces transformations didactiques et organisationnelles, une vague de réformes des systèmes scolaires. Trois groupes de territoire émergent²⁶⁰ : l'Autriche sous l'impulsion de l'impératrice Marie-Thérèse et de son conseiller Felbiger²⁶¹, la Prusse, à un moindre degré sous l'impulsion du roi Frédéric II et de son ministre Zedlitz, et d'autres petits États comme la principauté d'Anhalt-Dessau ou le duché de Saxe-Gotha-Altenburg.

Dans les États catholiques autrichiens, une réforme majeure fut introduite par l'impératrice Marie-Thérèse en 1774²⁶² : elle avait été rendue nécessaire par l'interdiction de la Compagnie de Jésus en 1773 et fut mise en place par Jean-Ignace Febinger²⁶³. Ce dernier avait été influencé par ce qui avait été fait à Berlin dans les premières *Realschulen*. Après avoir rédigé en 1765 un «Règlement pour les écoles catholiques du duché de Silésie et du comté de Glatz», il répondit à l'appel de l'impératrice pour réformer le système scolaire autrichien en 1774. Cette même année parut le « Règlement scolaire général pour les écoles allemandes normales, principales, et triviales des États héréditaires de l'impératrice et reine » (*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen k. k. Erbländern*). « Ce règlement rendit l'instruction obligatoire, fixa dans tous ses détails le plan d'études de trois catégories d'écoles, la *Trivialschule* ou école élémentaire primaire, la *Hauptschule* ou école primaire principale, et l'école dite 'normale', et prescrivit l'emploi de manuels d'enseignement uniformes²⁶⁴ ».

Dans les régions protestantes, un important mouvement de réformes de

258 Benner et Kemper proposent une comparaison entre l'*Orbis* et l'*Elementarwerk* dans laquelle ils expliquent que pour Comenius, le monde, tel qu'il transparaît dans l'ouvrage, est un monde soumis à une vision téléologique dépendante de Dieu alors que chez Basedow, l'être humain occupe une position centrale, un être devenu maître de la nature qui doit être au service de ses besoins. In D. BENNER, H. KEMPER, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, op. cit., p. 99.

259 W. BÖHM, *Geschichte der Pädagogik: von Platon bis zur Gegenwart*, München, CH Beck, 2004, p. 53-54.

260 H. LEMPA, *Bildung der Triebe*, op. cit., p. 175.

261 F. BUISSON, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, op. cit., Article Felbinger.

262 J. STANZEL, *Die Schulaufsicht im Reformwerk des Johann Ignaz von Felbiger:(1724-1788). Schule, Kirche und Staat in Recht und Praxis des aufgeklärten Absolutismus*, Paderborn, Schöningh, 1976.

263 H. KLUETING, *Der Josephinismus: Ausgewählte Quellen zur Geschichte der thesesianisch-josphinischen Reformen*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995, p. 192.

264 F. BUISSON, *Dictionnaire de pédagogie*, op.cit.

l'enseignement avait commencé dans le derniers tiers du dix-septième siècle dans le cadre de l'émergence du piétisme. Une proposition centrale de ce mouvement fut de refondre concrètement l'éducation des jeunes gens et par conséquent des écoles. August Hermann Francke (1663-1727), pasteur à Halle, professeur à l'université de Halle, avait créé en 1695 une école qui acquit rapidement une grande réputation. Il avait élaboré un plan pédagogique d'ensemble novateur : mise en avant des matières scientifiques – géographie, histoire, arithmétique, géométrie, sciences naturelles avec création de cabinets de curiosités pour les enfants – et remise en question de la prédominance du latin. Il avait mis en pratique ses idées à Glaucha²⁶⁵. Les enseignants étaient souvent ses anciens étudiants ; une fois formés, ils partaient enseigner dans d'autres établissements afin de diffuser la nouvelle pédagogie²⁶⁶. L'influence du piétisme ne peut certes pas être généralisée à un vaste ensemble de régions mais elle sert de catalyseur à plusieurs méthodes pratiquées à Dessau et Schnepfenthal.

Une école exemplaire serait celle créée en 1773 par Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805) à Reckahn en Prusse. Elle est considérée comme la première école exemplaire du philanthropisme²⁶⁷. Rochow, riche propriétaire terrien, finança sa construction et son fonctionnement. Elle était destinée aux enfants, filles et garçons, des paysans, petits artisans et commerçants de son vaste domaine qui y suivaient une scolarité élémentaire gratuite. Il était en contact avec les philanthropistes et a lui-même écrit un ouvrage qui servit à la fois d'essai théorique et de manuel d'apprentissage et qui était distribué à tous les élèves : *Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen* publié en 1776 à Halle. Rochow n'enseignait pas lui-même et une grande part de la mise en place de ses préconisations en matière d'enseignement en revient à Heinrich Julius Bruns (1746-1794)²⁶⁸.

Nous constatons donc qu'il y eut des réformes scolaires tant dans les régions protestantes que catholiques. Il a été cependant souligné par les spécialistes que

265 E. BEYREUTHER, « Francke, August Hermann », in *Neue Deutsche Biographie* 5 (1961), p. 322-325 [en ligne] URL: <http://www.deutsche-biographie.de/ppn118534688.html> (consulté le 17 juin 2015).

266 J. BRUNING, „Das protestantische Gelehrtenschulwesen im 18. Jahrhundert: Pietismus-Aufklärung-Neuhumanismus“, *op.cit.*, p. 285.

267 H. BÖNING, « Friedrich Eberhard von Rochow und seine Wirkung in der deutschen Volksaufklärung », In H. SCHMITT, F. TOSCH, *Vernunft fürs Volk : Friedrich Eberhard von Rochow, 1734-1805, im Aufbruch Preussens*, Berlin, Henschel, 2001, p. 177-186.

268 Heinrich Julius Brun est entré au service de Rochow comme secrétaire in <http://www.deutsche-biographie.de/sfz6143.html> (dernière consultation le 12 novembre 2014). On peut également consulter F. TOSCH, *"Er war ein Lehrer" - Heinrich Julius Bruns: (1746-1794); Beiträge des Reckahner Kolloquiums anlässlich seines 200. Todestages*, Potsdam, Universität Potsdam, 1995.

l'appartenance confessionnelle n'était pas toujours prédominante dans le choix de l'école, si elle proposait peu ou prou les mêmes cours que les autres, et il n'avait pas été exceptionnel de voir des élèves protestants chez les jésuites et vice-versa²⁶⁹. De sorte qu'il n'est pas surprenant que Dessau accepte quelques élèves catholiques.

Ce vaste mouvement était d'ailleurs européen et si nous opérons un bref détour par les articles de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert²⁷⁰, nous constaterons la même importance accordée à l'éducation de la jeunesse dans la mesure où la priorité qui est donnée aux questions relatives à l'instruction de la jeunesse fait partie des spécificités des Lumières, quelle que soit l'aire culturelle concernée. Du reste, on prête à Campe la qualification de « siècle de la pédagogie » (*das pädagogische Jahrhundert*) pour désigner sa génération²⁷¹. Il est significatif que ce soit donc à un des représentants du philanthropisme que la paternité de cette formulation soit attribuée. Et ce bien que Campe n'en soit pas le seul inventeur puisque cette même qualification avait été précédemment employée dans des sens divers, y compris critiques ou humoristiques, par exemple dans le titre que l'écrivain F. Schummel avait donnée à une de ses satires visant l'idéalisme des enseignants-philanthropistes en général, et notamment ceux de Dessau: *Spitzbart. Eine komi-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert* (1779)²⁷².

La critique portée par les philosophes des Lumières et les philanthropistes sur les collèges vise l'enseignement du latin²⁷³. Ils ne jugent pas le latin inutile pour comprendre les grands auteurs mais il leur semble secondaire par rapport à l'importance et la nécessité de maîtriser en premier lieu sa langue maternelle, en l'occurrence le français ou l'allemand, et des connaissances scientifiques. Ils regrettent également que les élèves soient maintenus dans des situations d'apprentissage où ils ne font que répéter et qu'ils ne seraient ainsi jamais amenés à réfléchir par eux-mêmes, ce qui était une critique fort répandue dans les milieux rationalistes et relayée par les Aufklärer sitôt qu'ils visitaient un établissement

269 J. BRUNING, „Das protestantische Gelehrtenschulwesen im 18. Jahrhundert: Pietismus-Aufklärung-Neuhumanismus“, *op.cit.* p. 282, l'auteur fait référence à la ville de Kalkar am Niederrhein.

270 *Encyclopédie dirigée par Diderot et d'Alembert (1751-1765)*, vol. 3, p. 634, online sur le site (consulté le 03-01-2013) <http://artflsrv02.uchicago.edu/cgi-bin/philologic/getobject.pl?c.2:1468.encyclopedie0513>).

271 H. SCHEUERL, *Lust an der Erkenntnis. Die Pädagogik der Moderne*, München, Piper, 1992, p. 45.

272 N. HAMMERSTEIN, U. HERRMANN, (éds.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, *op. cit.*, p. 101 ; S. AUSTERMANN, *Die Allgemeine Revision. Pädagogische Theorieentwicklung im 18. Jahrhundert*, Berlin, Julius Klinkhardt, 2010, p. 43-44.

273 J.B. BASEDOW, *Vorstellung*, *op.cit.* p. 74

scolaire²⁷⁴ :

Denn noch vor zehn Jahren verlangte man in den mehrsten Schulen, daß die Lehrer immer ernsthaft sein und recht steif gehen sollten, die Schüler wurden gezwungen, fast den ganzen Tag in verschlossenen Stuben zu sein, und den Vortrag ihrer Lehrer anzuhören. Spiel und Bewegung wurden ihnen nur selten erlaubt und an Übung der körperlichen Kräfte wurde fast gar nicht gedacht. Auf diese Art wurden Lehrer und Schüler verdriesslich gemacht, die letzten wurden schwächlich, bekamen ein kurzes Gesicht, und wenn sie bei ihren Geschäften und Reisen in Gefahr kamen, so mussten sie sich weder rathen noch helfen²⁷⁵.

Les philanthropistes, comme d'autres penseurs contemporains²⁷⁶ des Lumières, critiquent l'éducation fondée sur la prédominance du latin, la répétition et l'obéissance servile d'enfants. Le manque d'adaptation aux besoins de la société de la fin du dix-huitième siècle est maintes fois dénoncé. La société bourgeoise de plus en plus dominante sur le plan économique a besoin d'hommes ayant des connaissances en langues vivantes, géographie, sciences physiques, sciences naturelles, en mathématiques. L'ambition réformatrice des philanthropistes visait ainsi par l'éducation à ennoblir le genre humain et le guider vers le bonheur. Ils s'appuyaient sur l'idée d'une perfectibilité naturelle de l'homme qui se concrétiserait dans l'éducation²⁷⁷. L'homme ne pouvait devenir pleinement homme que s'il était éclairé, éduqué, s'il savait se servir de sa raison pour chasser l'obscurité qui l'entoure (pour reprendre une métaphore souvent utilisée dans les textes de cette époque). Bien qu'ils aient plus fortement que d'autres insisté sur la nécessité de ne pas étouffer pour autant les pulsions de la sensibilité, ils partageaient donc les idées des Aufklärer en les promouvant par leur programme pédagogique²⁷⁸. Ils avaient en commun la volonté de rendre l'éducation plus «utile» (*nützlich*) et «physique» (*sinnlich*). Cette demande forte avait certes été prise en compte avant eux dans certaines écoles tenues par des ecclésiastiques²⁷⁹ mais c'est à la fin du dix-huitième siècle que les «matières scientifiques et pratiques» (*Realien*) entreront durablement et massivement dans les plans d'études des écoles. Cette volonté de mettre en place des cours plus en lien avec la réalité sociale sera présente chez les philanthropistes et,

274 F. KNOPPER, *Le Regard du voyageur*, op.cit.

275 C.G.SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op.cit., I : 126 : « Car il y a encore une dizaine d'années, on exigeait dans la plupart des écoles que les enseignants soient toujours compassés et rigides, les élèves étaient contraints de rester presque toute la journée enfermés dans des salles sombres pour écouter le cours de l'enseignant. On ne les autorisait que très rarement à sortir ou jouer et les cours de gymnastique n'étaient même pas envisagés. De la sorte, tant les enseignants que les élèves étaient insatisfaits, les élèves s'affaiblissaient, leur visage s'émaciaient et lorsqu'ils étaient en voyage ou travaillaient, ils ne savaient ni quoi faire ni comment s'en sortir. »

276 G. PY, *Rousseau et les éducateurs*, op.cit., p. 160.

277 H. E. TENORTH, *Geschichte der Erziehung*, Weinheim, Juventa Verlag, 1992.

278 J. BRUNING, « Das protestantische Gelehrtenschulwesen im 18. Jahrhundert: Pietismus-Aufklärung-Neuhumanismus », op.cit., p. 286.

279 *ibidem*, p.315, note 40.

comme nous le démontrerons, elle est à rapprocher des transformations industrielles, politiques, religieuses, sociales et culturelles à l'œuvre pendant cette période.

Par ailleurs, les collèges vont, tant en France qu'en Allemagne, être peu à peu concurrencés par des instituts privés, gérés par des particuliers, où était proposée une éducation plus variée²⁸⁰ et mieux adaptée aux besoins des familles : cela s'inspirait des pratiques de l'enseignement à domicile et était appliqué à l'échelle d'une petite école. Dans ces instituts, les matières proposées aux élèves étaient généralement les mathématiques, l'histoire naturelle, la physique expérimentale et la morale civique. Le latin n'avait pas disparu mais occupait une place mineure. Dans ces petites structures, l'enseignement n'était plus fondé sur le psittacisme, les châtiments corporels, l'obéissance servile, le déroulement des cours ne se faisait plus dans des classes sombres à l'air vicié avec des maîtres peu formés. On envisageait un enseignement plus utilitaire en même temps qu'on recherchait des méthodes qui stimuleraient la curiosité et l'attention des élèves sans surcharger la mémoire tout en tenant compte de la nature enfantine qu'il fallait éduquer et former, c'est-à-dire qu'on essayait d'éviter de créer des ruptures entre le temps scolaire consacré à l'éducation et le temps familial participant à la formation de l'individu²⁸¹. C'est pourquoi la pension de type familial, majoritairement située dans des villes moyennes, ces dernières passant pour moins offrir de tentations de dissipation et de gaspillage, convenait mieux aux parents des milieux éclairés, issus de la bourgeoisie ou de l'aristocratie libérale. Dessau et Schnepfenthal vont s'inscrire dans ce mouvement. Nonobstant, aucun projet ambitieux de réforme de l'enseignement ne pouvait s'envisager sans l'accord ni le soutien d'un monarque éclairé.

3. La relation à la puissance publique

Nous l'avons annoncé dans l'introduction, la pensée pédagogique, philosophique et religieuse de Basedow est constitutive du mouvement. Il est l'instigateur de la réforme des philanthropistes. Toutefois, les contemporains de

²⁸⁰ L.-H. PARIAS, R. RÉMOND, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Nouvelle librairie de France : G.-V. Labat, 1981, p. 550.

²⁸¹ « Les promenades deviendront, par l'application du maître, une école de religion et d'agriculture. Les réflexions qu'on fera aux jeunes élèves sur le cours des astres (...) leur fixeront dans l'esprit l'idée d'un Dieu tout puissant et infini » in « Plan détaillé de la pension de M. Lebon (...) pour l'éducation de la jeunesse dans la ville de Beauvais » in G. PY, *Rousseau et les éducateurs*, *op. cit.*, note 12.

Basedow ont parfois eu du mal à cerner une cohérence de la réforme dans son ensemble. Cela est sans doute dû aux caractères des différents acteurs, à leur forte mobilité en un temps relativement bref. Cela a conféré au mouvement une apparence chaotique qui a été critiquée par les premiers historiens du mouvement comme A. Pinloche. La recherche actuelle a, comme nous l'avons dit, dépassé cette approche négative. Christa Kersting, dans son étude sur les références philosophiques et scientifiques qui étaient à la source du mouvement du philanthropisme, a souligné la diversité des réflexions et des parcours qui, selon elle, illustre la dynamique propre au philanthropisme, elle emploie le terme « work in progress²⁸² » lorsqu'elle entreprend de définir l'élaboration de cette pensée pédagogique. Cette dénomination renvoie certes à une idée de tâtonnements, d'aller-retour, à l'intérieur de laquelle cependant on pourrait déceler une cohérence. Il est effectivement possible de détecter ce qui a agrégé des penseurs et des éducateurs autour de Basedow. Nous verrons dans ce chapitre les caractéristiques du système de Basedow qui présuppose une implication de l'État. Nous étudierons ensuite la relation au prince et les raisons qui ont poussé celui-ci à s'associer aux philanthropistes. Nous finirons en examinant les limites de cette coopération.

3.1. La pensée de Basedow : l'élan initial

Avant 1768, Basedow²⁸³ est surtout un auteur de textes philosophiques et religieux. Né à Hambourg, il fait ensuite des études à l'université de Leipzig. Il y suivra les cours du professeur de théologie et philosophie Christian August Crusius (après avoir écouté ceux de Reimarus à Hambourg) qui s'est rendu célèbre pour avoir eu comme objectif de réconcilier théologie et philosophie. De 1749 à 1752, il est

282 C. KERSTING, *Die Genese der Pädagogik*, op. cit. p. 89.

283 Pour avoir une approche plus approfondie de la vie de Basedow, on peut consulter outre la thèse de A. PINLOCHE, *La réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle*, op. cit., la biographie écrite par son fils A. BASEDOW, *Johann Bernhard Basedow (1724-1790). Neue Beiträge, Ergänzungen und Berichtigungen zu seiner Lebensgeschichte*, Langensalza, 1924, H. LEMPA, *Bildung der Triebe*, op.cit. p. 79 sq., J. OVERHOFF, *Die Frühgeschichte des Philanthropismus, 1715-1771*, op. cit. ou l'article du même auteur « Johann Bernhard Basedows Frühschriften und die Anfänge der philanthropischen Pädagogik in Sorô (1753-1758) » ou l'article de Klaus Bleeck « J.B.Basedow ethische Grundlegung einer „vernünftigen“ Lebenspraxis aus dem Geiste der Philosophie, Natürlichen Theologie und des Christentums » in J. GARBER, « *Die Stammutter aller guten Schulen* » *das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774-1793*, op. cit., l'article de Raumer issu de l'encyclopédie *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde* de 1884 et celui de Bauer de 1859 dans *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesen bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrte*, Gotha.

précepteur²⁸⁴ (*Hofmeister*) au service de la famille Qualen à Borghorst²⁸⁵, laps de temps, pendant lequel il rédige sa thèse²⁸⁶ sur l'éducation, dans laquelle il s'inspire de l'interprétation que son maître Reimarus avait faite des écrits de John Locke. Il est donc très tôt influencé par les nouvelles manières de considérer l'enfant et de répondre aux nouveaux besoins éducatifs qui en résultent. En 1747, il intègre l'académie militaire de Sorö, au Danemark, qui vient juste d'ouvrir. Pendant cinq ans (1753-1758), il va écrire des textes philosophiques centrés autour de la question religieuse. En 1753 paraît *Versuch, wiefern die Philosophie zur Freygeisterey verführe?* dans lequel, tout comme son maître Crusius, Basedow tente de jeter un pont entre raison et croyance, éthique et politique. De fait, il essaie d'établir une philosophie pratique qui serait étayée par une base théologique et qui viserait à améliorer la société²⁸⁷ durablement et efficacement. En 1757, il obtient la chaire de théologie à Sorö et publie en 1758 *Practische Philosophie für alle Stände* dans laquelle il va, dans un premier temps, à nouveau affirmer un rationalisme religieux (*die biblische Offenbarung mit der Vernunft verbinden*) en vertu duquel il ne devrait pas y avoir d'autoritarisme sectaire ou étatique. Chaque individu devrait avoir la liberté de trouver en soi la vérité sur la religion. Cette conviction, qui s'inscrit dans la tradition du droit naturel, est déterminante dans la pensée de Basedow. Dans un second temps, il porte son attention sur le fait que ces valeurs (amour du prochain et tolérance religieuse, cosmopolitisme) doivent être au préalable inculquées aux jeunes enfants sans quoi il ne serait pas possible de vivre dans une société paisible²⁸⁸. Il ne veut plus d'une manière d'enseigner fondée sur l'autorité et la menace physique mais sur l'obéissance et l'amour ; en germe il se profile ici la dialectique entre discipline, contrôle et intégration de la règle. D'après sa perception de l'enfant, celui-ci doit être aimé, sollicité ou réprimandé par le biais d'activités dans lesquelles on lui transmet l'amour du prochain et le principe d'obéissance. En ce sens, son anthropologie de l'enfant reflète la conception de l'homme selon les penseurs des Lumières. Ainsi, avant même la création de l'école à Dessau, Basedow souligne d'une part la nécessité d'observer et de contrôler l'enfant pour qu'il obéisse et, d'autre part, il insiste sur le

284 A. PINLOCHE, *La réforme de l'éducation*, op. cit., p. 52-57.

285 Il est remarquable que les auteurs des articles des encyclopédies pédagogiques entre 1791 et 1884 qui contestent la personne de Basedow soulignent avec plus ou moins d'ironie que c'est là qu'il a appris à parler avec plaisir français au contact de la gouvernante qu'il épousa par la suite.

286 *Pro summis in philosophica honoribus vite consequendis inusitatam* (1752).

287 J. GARBER, « *Die Stammutter aller guten Schulen* », op. cit., p. 87.

288 « Hauptzweck der Erziehung ist, daß Kinder glückselige und gemeinnützige Glieder der menschlichen Gesellschaft werden » Cité dans J. OVERHOFF, *Die Frühgeschichte des Philanthropismus, 1715-1771*, op. cit., p. 94.

libre choix de sa religion.

L'intérêt de Basedow pour réformer l'éducation était manifeste dès ses premiers écrits et ses premières fonctions, il n'a fait ensuite que s'amplifier. Après sa thèse sur une problématique éducative, après ses expériences en tant que *Hofmeister*, puis en tant qu'enseignant dans une académie militaire et ensuite l'université, il fait en 1762 la découverte de l'*Émile* de Rousseau, ce qui, tout comme auparavant la lecture de Bacon ou Locke, a été pour lui et pour tous les penseurs de l'éducation une étape décisive pour construire son propre programme. Il l'expose dans ce qui sera l'ouvrage pédagogique²⁸⁹ déterminant de 1768, *Vorstellung an der Menschenfreude*. Cet ouvrage contient un programme de réformes qui a un fondement religieux chrétien stable, une volonté d'agir pour le bien commun et un discours qui prône la tolérance religieuse²⁹⁰. Nous retrouverons ces mêmes propositions, plus détaillées, dans le *Methodenbuch* de 1770 aux chapitres quatre et cinq ainsi que dans les programmes de Dessau de 1774 :

*Ihr seid mit mir einig, daß das Wesen der Schulen und Studien das brauchbarste und sicherste Werkzeug sei, den ganzen Staat nach seiner besonderen Beschaffenheit glücklich zu machen oder glücklich zu erhalten*²⁹¹.

Dès 1771, le prince d'Anhalt-Dessau, comme nous l'avons dit en introduction, avait pris contact avec Basedow qui lui présenta son plan pour une réforme de l'éducation. En effet, Basedow souhaitait que des princes « philanthropes » prennent en charge les questions éducatives et les financent comme cela avait été le cas pour éditer son *Elementarwerk* :

*Ich lehre auf meinen Weg gerade zurück durch Wiederholung des Gedankens, daß die Oberaufsicht über die Erziehung und den Unterricht wegen ihrer Wichtigkeit ein angesehenes Staatskollegium erfordere*²⁹².

Même si le prince d'Anhalt-Dessau, un monarque absolutiste éclairé, semble aux dires d'un témoin avoir douté de Basedow, il accepta de financer un tel projet parce que cela faisait partie d'un ensemble plus général de réformes dont nous allons voir

289 J. GARBER, *Die Stammutter aller guten Schulen*, op. cit., p. 84.

290 Bleek soutient la thèse que Basedow aurait été fortement influencé par l'ouvrage du français François Vincent Toussaint, *Les Mœurs*, Amsterdam 1763, car il est le seul auteur cité (et recopié) par Basedow op.cit. p. 127. Pour le prouver il cite la phrase de Toussaint « *Je veux qu'un Mahométan puisse me lire aussi bien qu'un Chrétien: j'écris pour les quatre parties du monde* » et le sous titre de la deuxième édition en 1777 de sa *Practische Philosophie. Ein weltbürgerliches Buch ohne Anstoß für irgendeine Nation, Regierungsform und Kirche*. En outre, dans son introduction, Basedow ajoute que son livre doit pouvoir être lu par des « Israélites, Mahométans et Naturalistes ». On trouve cela également dans le programme de Dessau.

291 J.B. BASEDOW, *Vorstellung*, op.cit., p.12-13, « Vous conviendrez avec moi que la nature de l'école et des études est d'être l'instrument le plus commode et sûr pour que l'Etat, selon sa disposition, soit heureux et le reste. »

292 *ibidem*, p. 15 « J'ai réfléchi d'après mes expériences que, au vu de leur importance, il incombait à l'Etat, par le biais d'un ministère spécifique de contrôler l'éducation et les cours. »

qu'elles n'avaient pas uniquement un objectif éducatif :

Ich weiß nicht, sagte mir der Fürst bei einer gewissen Veranlassung, wo von dem Philanthropin die Rede war, ich weiß nicht, wie es zugeing, aber mir wurde gleich bei meinem ersten Zusammentreffen mit Basedow etwas unheimlich zu Muthe; ich hatte gleich nach den ersten beiden Unterredungen eine geheime Ahnung des Mißlingens, und das Basedow doch wohl der Mann nicht sei, der das, was er angefangen, auch zu Stande bringen könne. Er war mir zu stürmisch, zu rücksichtslos.²⁹³

3.2. La « bonne police » éducative des philanthropistes

Le prince d'Anhalt-Dessau a lu le projet de Basedow qu'il a convié à Dessau et Basedow accepte de s'y installer. L'appel du prince n'est sans doute pas l'unique raison qui a motivé Basedow. Il y avait d'ores et déjà dans la principauté d'Anhalt-Dessau une agriculture florissante, une architecture néogothique, le riche fonds des bibliothèques, une infrastructure de qualité, la beauté du parc et des jardins. Basedow lui-même le surnommait « Le pays libre » (*Freyland*²⁹⁴). Il s'inscrivait dans un programme plus large, celui que l'on nommait le « royaume des jardins de Dessau-Wörlitz ». Le fait qu'après 1771 (année de fortes inondations et de famines), le prince puisse, de plus, prendre à sa charge les frais d'entretien du *Philanthropinum* est également d'importance. Dans la revue *Philanthropisches Archiv*²⁹⁵, Basedow vante tous ces mérites de Dessau : sa qualité de l'air, sa beauté des paysages, le coût peu élevé de la nourriture, la correction de l'allemand parlé, la taille relativement moyenne de la ville qui permet de tenir les élèves éloignés de tentations²⁹⁶ et la présence d'une cour autour du prince.

Quelles sont toutefois les raisons politiques pour lesquelles un despote éclairé souhaite améliorer l'éducation dans son territoire et dans quelle mesure les philanthropistes participent à ce mouvement ? Dans la seconde moitié du

293F. REIL, *Leopold Friedrich Franz, Herzog und Fürst von Anhalt-Dessau, op. cit.*, p. 65 : « Le prince me dit un jour : J'ignore où j'ai entendu parler la première fois du Philanthropin, je ne me souviens plus comme cela se fit mais je me rappelle que la première fois où je vis Basedow, je n'ai pas eu un bon pressentiment ; après les deux premières entrevues, j'avais déjà compris inconsciemment que cela serait un échec et que Basedow n'était pas l'homme qui pourrait achever ce qu'il l'avait commencé. A mon sens, il était trop colérique, trop brutal. »

294 A l'inverse, le choix d'établir des établissements hors des grandes métropoles va sur la durée les priver d'élèves qui souhaitent s'orienter vers une carrière politique ou diplomatique qui nécessite une présence dans les centres de décision. In H. SCHMITT, *Visionäre Lebensklugheit, op.cit.*, p. 49.

295 volume 1, 1776 p. 110.

296 Basedow notait dans sa *Nouvelle méthode d'éducation, op.cit.*, p. 349 : « L'endroit où sont établis les études publiques, est un point très important. Pour les écoles en général, la chose est assez indifférente. Il n'en est pas de même des collèges et des universités, que je ne voudrais jamais établir dans de grandes villes, à cause de la distraction ; je conseillerais de choisir pour cet objet celles d'une grandeur médiocre, où l'inspection sur la moralité civile serait plus exacte et la plus sévère et où néanmoins la jeunesse trouverait les occasions de puiser des expériences utiles .»

dix-huitième siècle, les sciences camérales ont permis l'essor d'un courant de pensée rationaliste qui passe du « souci perfectionniste » (faire baisser le taux de mortalité par des réformes agraires, sanitaires, éducatives) au « bonheur des populations ²⁹⁷ ». Ce souci de lier un haut degré de bien être à la sécurité de l'individu est à mettre en parallèle avec le « développement d'une politique providentielle²⁹⁸ » à l'œuvre tout au long du dix-huitième siècle. Ce projet de civiliser, cultiver, moraliser les sujets des États repose sur le présupposé que les individus ne disposent pas encore eux-mêmes des conditions de leur bonheur et qu'il relève de la puissance publique de les y conduire. Pour y parvenir, les États vont s'appuyer sur les sciences camérales. Celles-ci ambitionnent de dépasser le système seigneurial et correspondent à une rupture d'avec une conception du pouvoir aux mains d'une autorité centralisée pour proposer une série d'appareils spécifiques de gouvernements, de savoirs, de systèmes de connaissances appliqués à la population²⁹⁹. L'instrument principal institué par les sciences camérales est la « bonne police » que nous avons présentée en introduction³⁰⁰.

Il est manifeste que la relation à la puissance publique est un élément essentiel dans l'essor du philanthropisme. Pour y parvenir, il fallut mettre en place des techniques se conformant à certaines règles. Ces règles ne regardent pas simplement les coutumes ou les traditions, mais aussi une certaine connaissance rationnelle.

M. Foucault explicite cette nouvelle approche de l'exercice du pouvoir :

Le propos de ce nouvel art de gouverner est précisément de ne pas renforcer le pouvoir du Prince. Il s'agit de consolider l'État lui-même [...]. Pour résumer, la raison d'État ne renvoie ni à la sagesse de Dieu ni à la raison ou aux stratégies du Prince. Elle se rapporte à l'État, à sa nature et à sa rationalité propre. Cette thèse - que le dessein d'un gouvernement est de renforcer l'État - implique diverses idées que je crois important d'aborder pour suivre l'essor et le développement de notre rationalité politique moderne.³⁰¹

En distinguant entre le politique et la politique, c'est-à-dire entre la manière de penser l'action politique et sa pratique effective qui, au dix-huitième siècle, deviendrait plus professionnelle, l'accent est mis sur la nécessité de ne plus se contenter de posséder un comportement vertueux ou guerrier, mais d'avoir des connaissances multiples dans divers domaines compilées dans « une bonne police »

297 P. LABORIER, « La « bonne police ». Sciences camérales et pouvoir absolutiste dans les États allemands », *Politix*, n°48, 1999, p. 7-35.

298 *ibidem*, p.8.

299 P. LASCOUMES, P. LABORIER, « L'action publique comprise comme gouvernementalisation de l'État ». P. LABORIER, *Les Sciences camérales, activités pratiques et histoire des dispositifs publics*, Presses Universitaires de France, Paris, 2011, pp.81-101, ici p. 43.

300 *supra* p. 41.

301 M. FOUCAULT, *Dits et écrits, op. cit.*, p. 819.

qui elle-même se décline en polices plus spécialisées. M. Foucault fait déjà allusion au nécessaire inventoriage des territoires³⁰² et propose une définition du concept de police proche de celle que nous avons déjà abordée en introduction. Il propose de distinguer la *Polizei*, la police, de la *Politik*, la politique, où la première aurait une fonction de surveillance et de régulation que les individus subiraient de la seconde perçue de manière plus positive car participant à l'amélioration de la vie commune³⁰³. Les projets de Dessau et Schnepfenthal apparaissent alors comme des instruments d'une gouvernementalité logée au cœur d'une relation complexe entre les régents et les philanthropistes qui aspirent à consolider la vie civique et la puissance de l'État. Une question en résulte : dans quelle mesure la finalité de ces techniques est-elle la discipline des sujets (surveillance et contrôle externe et interne) ou bien l'intégration des citoyens (régulation) ?

3.3. Les points de rupture

Les despotes éclairés en général et la personne du prince de Dessau en particulier sont des éléments fédérateurs pour les philanthropistes qui les respectent tant que leur liberté d'opinion est respectée. Basedow avait déjà fait appel au mécénat de dynastes (celui de Christian VII, roi du Danemark et de Norvège, et celui de l'impératrice Catherine II de Russie) pour la publication de son « Manuel Élémentaire ». Leur rôle de protecteur et pourvoyeurs de fonds est pour les écoles des philanthropistes capital, ainsi le changement de politique de Catherine II de Russie à l'encontre de Basedow lui fut préjudiciable³⁰⁴. Dans une lettre adressée à Campe³⁰⁵, Basedow nous indique quelle était sa relation au prince Léopold III. Basedow signale qu'il a informé le prince de chacun de ses desseins. Néanmoins, le fait d'informer un dynaste n'est pas anodin, cela correspond à une sollicitation indirecte, une demande d'approbation. Nonobstant, chacune de ses requêtes n'aboutissait pas. Basedow utilisait alors la voie de la médiatisation en publiant les

³⁰² *Ibidem*.

³⁰³ « La *Polizei*, en revanche, a une mission positive, et ses instruments ne sont pas plus les armes que les lois, la défense ou l'interdiction. Le but de la police est d'accroître en permanence la production de quelque chose de nouveau, censé consolider la vie civique et la puissance de l'État. La police gouverne, non par la loi, mais en intervenant de manière spécifique, permanente et positive dans la conduite des individus. Même si la distinction sémantique entre la *Politik*, assumant des tâches négatives, et la *Polizei*, assurant des tâches positives, a tôt disparu du discours et du vocabulaire politiques, le problème de l'intervention permanente de l'État dans la vie sociale, même sans la forme de la loi, est caractéristique de notre politique moderne et de la problématique politique », *ibidem*.

³⁰⁴H. LEMPA, *Bildung der Triebe*, op. cit., p. 196.

³⁰⁵ H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op.cit., p. 117, lettre 50.

lettres dans sa revue. Un tel passage de l'espace semi-privé à l'espace public marque le passage de la simple civilité au civisme. En agissant ainsi, Basedow affiche une certaine indépendance vis-à-vis du régent. De même, quand il écrit à Campe et lui explique qu'il souhaite le recruter, il énumère tous les liens qu'il a tissés avec des personnalités du pouvoir, et cela permet de deviner que Basedow espère bien profiter du fait que Campe occupe lui aussi une position reconnue et a de l'entregent. Faire venir Campe à Dessau pourrait convaincre les potentats de croire en son projet et de continuer à le financer. Campe apparaît alors comme la cheville ouvrière entre la sphère privée et publique.

En quittant précipitamment Dessau, en 1777, et en ne répondant pas aux demandes que le prince lui faisait de revenir sur cette décision, Campe marque aussi son indépendance vis-à-vis du dynaste. Celle-ci était conditionnée à son travail de réflexion. La publication d'écrits engagés était rendue possible car les écoles étaient situées dans des régions où régnait une certaine liberté d'opinion, de religion et de la presse comme dans le duché d'Anhalt-Dessau. D'ailleurs, les éditeurs des philanthropistes purent, du moins jusqu'en 1790, aborder tous les sujets qu'ils souhaitaient. Mais quand un décret du nouveau roi de Prusse, Frédéric Guillaume II, en 1788³⁰⁶ brida la liberté de la presse en Prusse où Campe s'était installé, ce dernier fut alors contraint de déménager ses activités éditoriales à Altona qui dépendait du duché du Holstein, sous tutelle danoise. Par la suite, la pression s'accrut, au cours des années 1792/93, sur des auteurs tels que Campe et Trapp qui reçurent de nombreuses interpellations pour ne plus traiter de problèmes politiques et religieux notamment à la suite de la Révolution.

Basedow et Campe restent fidèles aux princes, ils ne souhaitent pas réformer la monarchie tant qu'elle se porte garante des libertés jugées fondamentales. Néanmoins, quand celles-ci sont attaquées, ils ne peuvent pas s'y opposer sans risquer de perdre leur liberté. Par conséquent, le lien entre les philanthropistes et la puissance publique n'est pas entièrement déséquilibré. Les philanthropistes ont besoin de leurs financements et réseaux pour diffuser leurs valeurs. Les monarques éclairés ont besoin d'eux et des techniques qu'ils proposent afin d'accroître la richesse de leur territoire sans en passer par les armes. Ces deux groupes vont même œuvrer au « développement d'un ensemble de dispositifs concrets, de

³⁰⁶ Edit de Religion, 7 juillet 1788, cf. C. STANGE-FAYOS, *Lumières et obscurantisme en Prusse : le débat autour des édits de religion et de censure (1786-1796)*, Berne, Peter Lang (Convergences), 2003.

pratiques par lesquels s'exerce matériellement le pouvoir³⁰⁷ ». Au sein du réseau, les catégories sociales se mêlent, la mobilité verticale existe et permet une diffusion des idées principales des philanthropistes. On peut relever en outre que les princes « philanthropistes » ont reçu une éducation faite auprès de précepteurs ouverts aux idées des Lumières, ils ont voyagé en Europe sans verser dans la pure distraction et sont ouverts à la réflexion et aux nouvelles aspirations de leurs sujets. Ils tiennent à améliorer les conditions de leur vie et cela ne peut passer que par une réforme de l'éducation. Les attaques contre la liberté d'expression et d'opinion, les peurs suscitées par les répercussions de la Révolution Française vont cependant changer la donne car les philanthropistes vont alors redéfinir leur relation à la puissance publique.

■ Les philanthropistes et les débats sur la Révolution Française

À la suite de la Révolution Française, les philanthropistes vont affiner leur prise de position quant à leurs revendications politiques, sociales et éducatives. Ils vont être de fait amenés à poser des limites à leurs exigences. Ainsi, la mise en place d'une « révolution rapide » comme Kant l'avait d'abord escomptée semble pas être possible :

*Sie [die Schulen] müssen umgeschaffen werden, wenn etwas Gutes aus ihnen entstehen soll; weil sie in ihrer ursprünglichen Einrichtung fehlerhaft sind, und selbst die Lehrer derselben eine neue Bildung annehmen müssen. Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dieses bewirken.*³⁰⁸

Kant avait soutenu le projet de Basedow dès le début et cette citation est à mettre en lien avec la correspondance entre Kant et Campe, lequel lui avait demandé d'élaborer des cours sur la pédagogie³⁰⁹. Lorsque Kant fait référence aux réformes engagées au *Philanthropinum*, il emploie ce mot de « révolution ». Avec les philanthropistes, il espère donc un changement radical dans la manière d'enseigner et d'apprendre : un système dans lequel l'enfant serait au cœur des situations d'apprentissage, ce qui le rendrait autonome, prêt à penser par lui-même, afin qu'il devienne un individu utile à tout un chacun et à la société, si bien qu'il s'instaurerait

³⁰⁷ Cf. *supra* p. 43, note 164.

³⁰⁸ I. KANT, *An das gemeine Wesen in Pädagogische Unterhandlungen*, Dessau 1777 : « Les écoles doivent être totalement transformées si on veut qu'il en sorte quelque chose de bien ; parce qu'elles sont dans leurs fondations mêmes pleines de malfaçons et que les enseignants eux-mêmes doivent être formés autrement. Cela ne peut advenir par le biais d'une réforme progressive mais uniquement par le biais d'une révolution rapide. »

³⁰⁹ Toutes les références sur les liens entre Kant et les philanthropistes in E. HIRSCH, « Das meiste neue pädagogische Licht ist von Dessau ausgegangen » in J. GARBER, *Stammutter*, *op. cit.*, p. 26 et plus précisément la note 12.

une félicité s'installe durable.

En 1786, Campe, dans le même élan réformateur, agrège autour de lui deux douzaines de professeurs qui aspirent à une mise en pratique de ces idées. Il crée « la société des éducateurs et pédagogues réformateurs » (*Gesellschaft reformatorischer Erzieher und Schulmänner*) qui a pour but de faire la part entre les utopies pédagogiques et les initiatives concrétisables, lesquelles paraîtront au fur et à mesure dans *l'Allgemeine Revision*. Ils font découler de leur ambition d'éclairer les individus par l'éducation, de les rendre « utiles » (*gemeinnützig*), autonomes (*selbstdenken, selbsttätig sein*), leurs propositions de contenus en terme de compétences et connaissances à acquérir. Nous détaillerons à la fin de cette première partie leur plan de formation. Comme l'écrit Schmitt³¹⁰, « avec cette conception pragmatique de l'instruction et de l'éducation, ils croyaient garantir aux individus une place dans la société, et ce en leur permettant d'exercer un métier utile ». Une de leurs revendications est de mettre un terme à des privilèges dus uniquement à la naissance et de les remplacer par une reconnaissance du mérite. Néanmoins, les discussions à ce sujet sont riches et nombreuses, comme on peut le lire dans *l'Allgemeine Revision*, en 1785. Par exemple, Villaume³¹¹ est pleinement conscient qu'une conséquence de « l'ennoblissement des individus » et d'une « meilleure éducation » auraient pour résultat, éventuellement, de susciter le souhait de changer de catégorie sociale :

*Aus allen besagten Gründen, ist es immer zu besorgen, daß man den Menschen, durch Veredlung, d.h. durch Erhöhung seiner Kräfte aller Art, aus seiner Sphäre hebe. Man kann von dem Menschen sagen, daß er ein Rad in einer großen Maschine, der Gesellschaft, ist. Das Rad muß genau in die andern Theile greifen; es muß weder zu groß seyn, noch zu sauber ausgearbeitet werden.*³¹²

Villaume est préoccupé par cette hybris, à ses yeux inhérente à l'homme, car il préconise le maintien de l'équilibre sociétal. En ce sens, il a anticipé, quelques lignes plus bas, les suites de la Révolution en France qui de fait ont mis provisoirement à bas un système de castes :

310 H. SCHMITT, « Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland », in U. HERMANN, J. OELKERS (éd), *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*, Weinheim und Basel, Beltz, 1989, p. 163-185 et in H. SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit*, op. cit., p. 314.

311 G. HUPPMANN, A. WERNER, « Peter Villaume (1746-1825): ein Pädagoge der Aufklärung als Vorläufer der Verhaltenstherapie bei Kindern Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie », *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, (1987) 8, p. 301-307.

312 J. H. CAMPE, *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, op. cit., 1785, t. 3, p. 525 et suivantes : « Pour lesdites raisons, il est toujours à craindre qu'on sorte les individus de leur sphère originelle si on ennoblit leur caractère, c'est-à-dire si on développe la totalité de leurs capacités. Or, on peut dire de l'être humain qu'il est un rouage dans cette grande machine qu'est la société. Ce rouage doit parfaitement s'enclencher dans les autres rouages ; il ne doit être ni trop grand, ni trop finement ciselé. »

*Im ersten Fall thut es keine Dienste, es muß aus der Maschine verworfen werden; in dem letzten bricht es leicht*³¹³.

Le travail de l'éducateur consisterait alors, pour Villaume, d'une part à brider, contrôler l'orgueil qui apparaîtrait chez l'élève, et d'autre part, à lui faire accepter comme normale sa place dans la société. Toutefois des exceptions seraient envisageables dans l'éventualité d'un élève très talentueux :

*Also muß der Erzieher allemahl auf den Stand seines Zöglings Rücksicht nehmen. Das ist ein sehr bekannter Satz. Aber dieser ist nicht ganz so trivial: er muß seinen Zögling nicht vollkommener machen, als es sein Stand erlaubt, außer, wenn er sieht, daß dessen Kräfte ihn offenbar zu einem andern Stande bestimmen.*³¹⁴

Cette notion de prédétermination sociale est illustrée par le recours à la figure de Luther que Salzmann utilise pour développer la même idée que Villaume :

Aber – fühlst du mein lieber kleiner Armer einen heftigen Trieb, etwas mehreres zu lernen, nun dann folge deinem Triebe! Bemühe dich Bücher zu bekommen! Lies sie! Brauche jede Gelegenheit, wo du etwas nützlich lernen kannst! Gott wird dich segnen. Ein Luther wirst du freilich nicht werden, weil dieser höchstens alle zweihundert Jahre nur einmal geboren wird, aber doch, wenn du in deinem Fleiße nicht ermüdet, wirst du ein brauchbarer Mann, unter Gottes Beistand werden, und ungleich mehr Gutes, als mit aller deiner Handarbeit stiften können.

*Ihr aber, meine Lieben, die ihr vom vornehmen Stande seid, habt wohl noch mehr Ursache fleißig und tätig zu sein, weil ihr so viele Mittel und Gelegenheiten habt, euch alle nötigen Kenntnisse zu erwerben. Und weil euch euer Stand ein Ansehen vor andern gibt, so ist es auch wohl billig, dass ihr durch gutes Betragen und Geschicklichkeit euch vor andern auszeichnet, damit ihr euer Ansehen behaupten könnt.*³¹⁵

Villaume, soutenu en commentaire de bas de page par Gedicke³¹⁶, poursuit son raisonnement en délimitant le concept d'Aufklärung et en le réduisant au verbe « rendre plus intelligent » (*Klugmachen*). Il ne s'agit pas de faire croire aux « petit

313 « Dans le premier cas, il ne rend aucun service, il doit alors être expulsé de la machine, et dans le second cas il est fragile et se casse. » in J. H. CAMPE, *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, op. cit., t.3, 1785, p. 525 et suivantes.

314 « L'éducateur doit alors prendre en considération la condition sociale de son pensionnaire. C'est bien connu. Mais cela n'a rien de commun : il ne doit pas rendre son élève trop bon pour la condition sociale qui est la sienne, sauf s'il se rend compte que celui-ci possède par lui-même des capacités qui lui permettent de s'élever dans la société. »

315 SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op.cit., II : 231 : « Mais – mon cher pauvre petit lecteur – si tu sens en toi une envie impérieuse d'apprendre plus, suis cette envie ! Efforce toi de trouver des livres ! Lis les ! Utilise chaque occasion qui se présente pour apprendre quelque chose ! Dieu te bénira. Tu ne deviendras pas le nouveau Luther, soit, car il n'en nait au maximum qu'un tous les deux cents ans, mais si tu ne perds pas courage, tu deviendras un homme utile sous la protection du Seigneur et tu feras plus de bien qu'avec seulement tes mains.

En revanche, ceux parmi vous, mes chers lecteurs, qui êtes issus de familles distinguées, vous devez être encore plus assidus et travailleurs parce que vous disposez de tant de moyens et d'occasions pour acquérir de nouvelles connaissances. Et comme, de par votre situation, vous vous exposez à la considération des autres, il est plus juste que vous vous distinguiez des autres par un bon caractère et une grande compétence pour que vous méritiez votre réputation. »

316 *Die Aufklärung muß allerdings ihre Grade haben. Gleichheit der Aufklärung würde schädlich, ja unmöglich seyn. Aber auch für die niedrigsten Menschenklassen giebt es ein gewisses Maaß der Aufklärung, das ihre Glückseligkeit erhöht.* In J. H. CAMPE, *Allgemeine Revision*, op. cit., t.3, 1785, p. 525 et suivantes.

peuple, paysans et artisans » (*gemeine Volk, Landmann, Handwerker*) qu'ils vont prendre en main les rênes du pouvoir mais seulement leur destin. « Klugmachen » n'a rien de révolutionnaire, il n'est pas question de mettre à bas toutes les croyances, de douter de tout, de ne croire en rien, ce qui mènerait au chaos, mais « d'affiner son goût » (*verfeinern, d.h. den Geschmack ausbilden*). Il faut mettre une limite au périmètre des connaissances à transmettre afin que les sujets ne rejettent pas leur condition, qu'ils l'acceptent de leur plein gré. Le glissement de la liberté à l'obéissance est visible chez Villaume³¹⁷ ; notamment par l'emploi du verbe de modalité « devoir » (*sollen*) :

*Sie wollen damit nur sagen, daß man ihm soviel Kenntnisse und Menschengefühle beibringen soll, als zu seinem Wohl in seinem Stande gehören. Man will, nicht, daß es alles wegräsonniren, sondern, fester glauben soll; und deswegen zeigt man ihm das Vernunftmäßige, das Nützliche. Man will, nicht, daß es die Gesetze verachten lerne, sondern, daß es sie willig befolge, mit Eifer und Treue darauf halte: deswegen zeigt man sie ihm von der ihm vortheilhaften Seite; man lehrt es, daß sie nützlich, nothwendig sind, auf das Wohl her der Menschheit abzwecken. Der gemeine Mann soll nicht den Contrat Social des Roußeau lesen, sondern die vernünftigen, wohlgemeinten Lehren seines Predigers begreifen und thätig glauben können.*³¹⁸

Ehlers, dans un commentaire du même article de Villaume, précise toutefois que la loi doit être juste, autrement dit que le « régent ne doit pas agir de manière injuste » (*der Regent soll nicht ungerecht handeln*), qu'il ne peut y avoir de légitimité donnée à un tyran qui méprise les droits de l'humanité (*Rechte der Menschheit*) et abuser de la faiblesse d'un peuple pour imposer de mauvaises idées. Remarque que les autres commentateurs de l'article de l'*Allgemeine Revision* approuvent unanimement.

Les philanthropistes ne sont pas des « Lumières radicales³¹⁹ » dans la mesure où ils prônent une éducation délimitée dans un périmètre clair. Une révolution, dans le sens d'une remise à plat des classes sociales, n'est pas voulue. Dieu a déterminé pour les humains une place dans la société, l'individu est « un rouage » de la « machine » qui ne doit pas être « brisée », tout un chacun, homme comme femme en apparence, a une fonction. En outre, cette société doit être juste, dirigée par un

³¹⁷ S. AUSTERMANN, *Die « Allgemeine Revision »*, op.cit., p. 73-74.

³¹⁸ *Ibidem* : « Ils veulent simplement dire qu'il faut lui apprendre autant de connaissances et de charité que sa condition le nécessite. On ne veut pas qu'il se mette à discuter pour un oui ou pour un non mais qu'il y accorde encore plus de confiance ; c'est pourquoi on doit lui apprendre à penser raisonnablement, utilement. On ne veut pas qu'il apprenne à mépriser les lois mais qu'il les respecte de son propre chef et les serve avec zèle et loyauté, c'est pourquoi on ne les lui présentera que sous un aspect positif, on lui enseignera qu'elles sont utiles, nécessaires et faites pour le bien de l'humanité. L'homme du peuple ne doit pas lire le *Contrat Social* de Rousseau mais être capable de comprendre et d'appliquer les leçons sages et bienfaisantes de son prédicateur. »

³¹⁹ J. MONDOT, « Des Lumières sans limites ? » in *Boundaries in the Eighteenth Century/Frontières au dix-huitième siècle*, volume I, Société finlandaise d'étude du dix-huitième siècle, 2007, p. 69-87 et J. MONDOT, C. REVAUGER, *Lumières radicales, radicalisme des Lumières*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2010.

régent qui respecte les « droits de l'humanité ». En creux se profile nonobstant la problématique d'une telle conception : où placer le curseur entre « utilité » et « accomplissement », entre autoriser et contraindre, discipliner le sujet ou intégrer l'individu ?

Les limites apposées à la liberté d'expression et d'opinion puis la Révolution Française vont les inciter à renforcer ces précautions. Les événements de 1789 sont, cet été là, applaudis par tous, Campe et son collègue Trapp seront les plus actifs. Tous deux, parce qu'ils se sont engagés pour la Révolution³²⁰, parce qu'à maints égards ils ont fait preuve de francophilie, cristallisent autour de leur personne toutes les attaques. La guerre menée contre les révolutionnaires français à partir d'avril 1792 exacerbe les crispations. Campe et Trapp se sentent alors forcés de riposter par une lettre ouverte dans le *Braunschweigisches Journal* en mai 1793³²¹. Ils intitulent cette déclaration « À mes concitoyens ». Ils rappellent, dans cet article, que leur enthousiasme pour la Révolution ne dura que le temps de l'année 1789 et qu'ils ne pouvaient pas imaginer un conflit européen. Ils continuent en rappelant les espoirs que la Révolution avait fait naître. En revanche, les événements qui suivirent, l'agitation des partisans et opposants en Allemagne, les ont amenés à prendre de la distance et finalement à se taire. On reprocha à Campe d'avoir été nommé en 1792 citoyen d'honneur de la France, mais c'était là oublier que c'était sans doute plus dû à ses sympathies avec certains politiciens français comme Mirabeau ou Louis-Sébastien Mercier qu'à sa demande personnelle.

Salzmann, lui aussi, fut enthousiasmé par les événements de Paris en 1789. Il fait lire la Déclaration des droits de l'homme par ses élèves dans le réfectoire de son école³²² mais très vite il craignit que les mêmes conséquences funestes se déroulent dans le Saint-Empire de sorte qu'il prit ses distances. Salzmann juge, en 1789, la prise de pouvoir par le Tiers Etat comme légitime et rejette le terme de « rébellion » mais le régime de la Terreur lui apparaît comme illégitime:

Die Franzosen haben eigentlich gar nicht rebelliert. Rebellieren heißt, wenn der gemeine Pöbel sich gegen die Obrigkeit auflehnt. Das ist aber in Frankreich nicht geschehen. Da haben die vornehmsten, die die von den Provinzen dazu bevollmächtigt waren, sich der gerechten Sachen angenommen, und darauf gedrungen, daß alles in

320 Sur le fait qu'on pouvait discuter des idées de 1789 sans être pour autant jacobin, cf. aussi René-Marc PILLE, « Eine Gruppe Sympathisanten der Französischen Revolution in Leipzig », in Helmut REINALTER (Ed.), *Französische Revolution, Mitteleuropa und Italien*, Frankfurt am Main/Bern / New York / Paris, Lang, 1992, p. 141-159.

321 L. KIENZ, *J.H. Campe et la Révolution française, avec des lettres et documents inédits*, Paris, H. Didier, 1939, p. 115-122.

322 H. SCHMITT, « Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland », *op.cit.*

*die gehörige Ordnung käme. Das ist keine Rebellion.*³²³

Ce qu'il redoute le plus sont les débordements comme le démontre la fin de cette citation car cela renverserait les ordres existants :

*Von der Rebellion behüte Gott jedes Land in Gnaden! Da geht alles bunt über, und weiß kein Mensch, wer Koch oder wer Kellner ist. Stell er sich nur vor, wenn sein Dorf rebellierte, und Nachbar Michel der Anführer wäre*³²⁴.

Salzmann partage donc les craintes exprimées par Villaume dès 1785 dans *l'Allgemeine Revision*. Outre le désordre qu'une révolte populaire ne manquerait pas d'entraîner, Salzmann dénonce, surtout après la décapitation du roi Louis XVI, les pratiques françaises. Il ne faut pas perdre de vue qu'il dépend du financement d'un despote éclairé qu'il respecte, le duc de Saxe-Gotha. Salzmann, comme ses confrères, ne croit pas qu'on puisse appliquer au Saint-Empire les méthodes françaises, il prône un absolutisme éclairé car il ne voit pas de meilleure alternative³²⁵. Lorsqu'éclatent, en 1793, les troubles et les soulèvements paysans en Saxe, Salzmann essaie de convaincre que la violence n'est pas une solution, qu'elle ne fait qu'engendrer plus de violence. Il souhaite la paix sociale, une société harmonieuse, où chacun saurait où est sa place.

En résumé, la relation des philanthropistes à la puissance publique était avant 1789 relativement équilibrée. Mais à la suite des débats initiés par les événements parisiens, les régents diminuent les libertés, les philanthropistes prennent leur distance mais énoncent tous leur préférence pour une monarchie éclairée qui garantirait des droits universels. Il y a donc un souhait de convergence entre plusieurs dynamiques. En haut de la société, des monarques façonnés par une éducation similaire auprès de précepteurs ouverts aux idées humanistes, de tolérance, d'équité, d'amour du prochain, règnent sur des petits territoires qui ne disposent pas d'une armée puissante pour s'imposer, qui de toutes façons n'aspirent plus à exister au travers de guerres. Sous l'impulsion des sciences camérales et de la « bonne police », ils se sentent concernés par les conditions de vie de leurs sujets, ils

323 *Ibidem* : « A vrai dire, les Français ne se sont pas rebellés. Se rebeller, cela implique que le petit peuple se soulève contre l'autorité. Ce n'est pas ce qui s'est passé en France. Là-bas, les élites, qui avaient reçu les pleins pouvoirs des provinces, ont pris les choses en main et insisté pour que tout corresponde à ce qu'ils souhaitaient. Ce n'est pas une rébellion. »

324 « Que Dieu préserve notre pays de toute rébellion ! Tout irait de travers et plus personne ne saurait qui est cuisinier ou aubergiste. Imaginez un peu que votre village se rebelle et que votre voisin le Grosjean en soit le meneur ! »

325 Pour une analyse détaillée des positions de Salzmann sur la Révolution Française, cf. H. SCHMITT, « Vernunft fürs Volk. Christian Gotthilf Salzmann im Einfluss der Französischen Revolution » in H. SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit*, op. cit., p. 349-361.

se préoccupent de leur éducation, percevant l'intérêt à avoir des habitants policés, plus compétents, efficaces et utiles. Pour y parvenir, ils rencontrent les philanthropistes et leur projet éducatif de rénovation du système scolaire. La difficulté de la collaboration entre eux se situe essentiellement dans la mesure à donner à l'éducation : « trop peu et c'est l'Homme qui en reste à l'état animal, à l'inverse un excès peut déstabiliser l'ordre établi³²⁶ ». La Révolution Française, jugée comme un acte légitime par tous les philanthropistes, est observée minutieusement, et ses débordements font qu'ils militeront, à partir des années 1790, pour des réformes pacifiques, dans un espace plus modeste : Salzmann en publiant un magazine adapté aux gens du peuple³²⁷, Trapp en se consacrant à l'éducation du premier cycle et Campe en éditant un dictionnaire de la langue allemande qu'il souhaitait accessible à tout un chacun. Tous ont donc œuvré afin d'éduquer leurs concitoyens, c'est-à-dire au sens premier du terme³²⁸ à les conduire hors de leur état d'ignorance, à les mener vers plus de lumière. Il est un groupe de rationalistes avec qui les philanthropistes ont tissé des liens afin de diffuser les idées de l'Aufklärung, et tout particulièrement la notion de cosmopolitisme : ce sont les Illuminés de Bavière qui, par l'entremise de Salzmann, espéraient créer un séminaire pour enseignants.

■ Les Illuminés et les philanthropistes

Il est à relever que les dates d'existence de l'Ordre correspondent peu ou prou à celles du *Philanthopinum* de Dessau. On trouve par ailleurs des figures participant aux deux réseaux et un lieu commun. Nous ne ferons pas ici l'historiographie³²⁹ du

326 M. GRANDIERE, *L'idéal pédagogique*, Oxford, Voltaire Foundation, 1998, p. 163.

327 C.G. SALZMANN, *Der Bote aus Thüringen*, Leipzig, Crusius, 1797.

328 Vient du latin *dux, ducis* (guide, chef) d'où *ducere* (conduire, commander) et les compléments *educere* (conduire hors de) et *educare* (élever, former, instruire) in Paul FOULQUIÉ, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Presses universitaires de France, 1971.

329 Sur l'influence manifeste des francs-maçons dans le développement des pédagogies des philanthropistes, on peut avec profit se référer à Richard van DÜLMEN, *Die Gesellschaft der Aufklärer: zur bürgerlichen Emanzipation und aufklärerischen Kultur in Deutschland*, Frankfurt am Main, 1986 ; Ulrich Im HOF, *Das gesellige Jahrhundert: Gesellschaft und Gesellschaften im Zeitalter der Aufklärung*, München 1982 ; Hans-Erich BÖDECKER et Etienne FRANÇOIS (éd.), *Aufklärung/Lumières und Politik. Zur politischen Kultur der deutschen und französischen Aufklärung*, Leipzig 1996, pp. 235-248. Les liens entre l'Ordre des Illuminés et le philanthropisme sont avérés, cf. Manfred AGETHEN, *Gemeinbund und Utopie. Illuminaten, Freimaurer und deutsche Spätaufklärung*, München 1987. Dans le répertoire édité par Hermann SCHÜTTLER (*Die Mitglieder des Illuminatenordens 1776-1787/93* [Deutsche Hochschuledition, 18], München 1991, nous relevons les noms de Salzmann et Trapp. Des études plus récentes tentent de mettre en parallèle la pédagogie telle qu'elle était envisagée par les Illuminés et les philanthropistes, comme celle de Christine SCHAUBS, « Salzmanns Schulgründung im Lichte der Illuminaten » in H. KEMPE, U. SEIDELMANN, *Menschenbild und Bildungsverständnis bei Christian Gotthilf*

mouvement mais nous souhaitons souligner des aspirations communes axées principalement autour du concept de cosmopolitisme. La création de l'ordre des Illuminés³³⁰ participe au mouvement, alors relativement général dans les milieux intellectuels, qui consistait à fonder des sociétés, des clubs de lecture, toutes sortes de manifestations de sociabilité et ainsi substituer aux hiérarchies traditionnelles des réseaux recomposés sur d'autres critères, objectifs et principes.

Des recoupements ont pu être faits à la suite de l'ouverture des archives de la République Démocratique d'Allemagne à partir des années 1990. Ainsi la thèse de C. Schaub³³¹ sur les liens entre Salzmann et les Illuminés nous démontre que les aspirations des Illuminés de Gotha et celles de Salzmann en relation avec l'installation d'un « séminaire pour former des enseignants » (*illuminatische Pflanzschule*) dans la région de Saxe-Gotha ont des résonances. En effet, dès 1783, Weishaupt est au courant du souhait de Salzmann de quitter Dessau pour construire sa propre école. Les informations proviennent de différentes sources : Rudolf Zacharias Becker (membre de la loge des Illuminés de Gotha depuis 1782), très proche du duc Ernest II de Saxe Gotha et Altenburg et membre des Illuminés, apprend que ce régent, figure tutélaire de la loge, souhaite l'édification d'une école pour de futurs Illuminés. Becker et Salzmann, qu'il a gagnés à son projet, s'unissent pour chercher un lieu propice à cette future école. Pour le premier, ainsi que pour Johann Joachim Bode, autre Illuminé impliqué dans le projet, il s'agit de mettre en place un établissement répondant aux critères des Illuminés et des principes des philanthropistes et de développer leurs idées via l'éducation. Bode correspondit avec Campe entre 1776 et 1777³³², c'est-à-dire lorsque ce dernier était à la tête du

Salzmann, Weinheim, Beltz, 1995, p. 103-129 ou la thèse de Peggy Pawlowski, *Der Beitrag Johann Adam Weishaupts zur Pädagogik des Illuminatismus* soutenue en 2004 à l'université Friedrich Schiller de Jéna.

330 A l'origine de l'Ordre, il y a la personne de Weishaupt qui fonde l'Ordre des Illuminés qui se veut hors de l'ordre de la franc-maçonnerie mais en reprend les principales caractéristiques (les grades, les cérémonies, etc). Le mouvement connaît un essor remarquable dès 1779 lorsque le Baron Knigge va user de sa place, de ses connaissances pour le développer jusqu'en 1783 où sa rupture avec Weishaupt va en arrêter l'expansion. En outre, pour des raisons politiques entre Joseph II et le prince électeur de Bavière, Max III Joseph paraît en 1784 un ordre de dissolution. Pour une étude de la question et une bibliographie détaillée Jean Mondot, *Franc-maçonnerie et politique au siècle des lumières : Europe-Amériques les illuminés de Bavière : suite et fin ?* Pessac, PUB, 2006, p. 267 ; R. Le Forestier, *Les Illuminés de Bavière et la Franc-Maçonnerie allemande*, Paris 1915 ; Richard van Dülmen, *Der Geheimbund der Illuminaten*, Stuttgart 1975 ; E.-O. Fehn, *Zur Wiederentdeckung des Illuminatenordens. Ergänzende Bemerkungen zu R. Van Dülmens Werk* in P. Ch. Ludz, *Geheime Gesellschaften*, Heidelberg 1979, p. 231-64 .

331 C. SCHAUBS, « Salzmanns Schulgründung im Lichte der Illuminaten » in H. KEMPER, U. SEIDELMANN, *Menschenbild und Bildungsverständnis bei Christian Gotthilf Salzmann*, *op.cit.*, p. 103-129.

332 H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, *op. cit.*, p. 141. lettre de Johann Joachim Christoph Bode à Campe du 24 décembre 1776, puis du 29 avril 1777, p. 156-157 et du 20 mai 1777, p.158.

Philanthropinum de Dessau. Bode y confirme le soutien idéologique et financier des loges maçonniques de Hambourg et celui « de ses amis » (*ein paar Freunde in Altona*) et oriente Campe vers Trapp qu'il recommande vivement et que Campe essaie de gagner à sa cause. Campe, dans une réponse à Bode, semble adhérer à cette idée « de fusionner le *Philanthropinum* dans une école maçonnique³³³ ». Son départ précipité fera avorter ce projet auquel Bode croit encore :

*Wenn Ihnen derweilen durch Nachdenken etwas beyfällt, oder Ihnen sonst Umstände bekannt werden, die die Idee, aus dem Philanthropin ein Ordens-Institut zu machen, der großen Anzahl der Bundes Brüder annehmlicher zu machen: so theilen Sie mir solches ja mit!*³³⁴

Pour Salzmann, il s'agit bien plus de mettre en pratique une pédagogie plus en concordance avec ses propres attentes que ce n'est le cas à Dessau. S'ajoute à cela le problème relatif aux droits d'auteur qui sont mutualisés à Dessau, ce que refuse Salzmann. Il y a donc entre le monarque Ernest II et Salzmann adéquation entre un objectif et un moyen, la Loge « Ernst zum Kompass » sert alors de catalyseur. Ainsi trouvons-nous un texte de Weishaupt de 1783 dans lequel ce dernier exprime son intérêt pour Salzmann, cité par C. Schaub :

*Salzmanns Vorschlag ist sehr cosmopolitisch, und mit unseren Planen ganz harmonisierend: verdient folglich von unserer Seite vollkommene Unterstützung*³³⁵.

Dans sa thèse, C. Schaub amène les preuves scientifiques que Salzmann n'est pas à l'origine du projet mais que, par un renversement de situation, il est celui qui en prendra les rênes. En effet, dès 1782, c'est-à-dire bien avant que Salzmann ne s'intéresse à Schnepfenthal, Christian Georg von Helholt, écuyer et officier de la garde, membre de l'ordre des « Chrysostomos » commence à ébaucher le projet d'un institut. Il en parle à Bode qui en réfère à Becker, lequel enseigne alors avec Salzmann à Dessau, avec lequel il échange sur ce projet. C'est par ailleurs le jardinier en chef, Heinrich Christian Wehmeyer, de l'ordre « Cleobulus », qui trouve l'emplacement. Il est de même avéré que ce sont ces deux mêmes membres des Illuminés qui se sont occupés de l'achat du terrain de Schnepfenthal³³⁶. Néanmoins, il semble que Salzmann ne finalisa jamais son intégration à une loge et qu'il prit toutes les précautions afin de garder son indépendance. Il usa de son influence et de sa

333 *Wenn der ehrwürdige Freymaurer-Orden unser Erziehungs-Institut zu den Seinigen machte? ibidem*, p. 156.

334 *ibidem* p. 164 Lettre de Bode à Campe du 18 août 1777 : « S'il vous venait une idée ou bien si l'occasion se présente pour que le principe de faire du Philanthropin une école de l'ordre [des Illuminés] suscite l'intérêt d'un grand nombre de frères, alors ne manquez pas de me le faire savoir ! »

335 « La proposition de Salzmann est très cosmopolite et en parfaite harmonie avec nos plans, il mérite par conséquent de notre part notre soutien intégral. »

336 C. SCHAUBS, « Salzmanns Schulgründung im Lichte der Illuminaten », *op.cit.*

possible participation au rayonnement des idées des Illuminés sans rien garantir et pour continuer de la sorte à être financé par le Duc Ernest II. Finalement, sa rupture d'avec Becker conduira Salzmann à rompre tout lien avec les Illuminés.

■ Bilan de la relation à la puissance publique

Les philanthropistes sont des réformateurs dans le cadre d'une intervention de l'État afin que se mettent en place un contrôle et une régulation des questions éducatives. Toutefois, à la fin des années 1780, certains membres du mouvement sont jugés trop radicaux et on les éloigne des écoles. Ils restent tous néanmoins unis autour de l'idée de cosmopolitisme. De plus, les enseignants qui sont venus à Dessau ont vraisemblablement été motivés par les mêmes raisons : réformer l'éducation. Cela signifiait en finir avec une didactique sclérosée, mieux prendre en compte la nature de l'enfant après l'avoir dûment observé, tenter une nouvelle manière d'enseigner. Nous verrons que dans la pratique il y avait des divergences au sujet de certains thèmes, ce qui est selon nous la résonance du problème génétique de la réforme éducative – contraindre et libérer. Nonobstant, la volonté de transcender (et pour Basedow presque de subsumer) les particularismes religieux semble générale.

4. La question religieuse

Les principaux leviers pour s'émanciper d'une tutelle religieuse dogmatique sont pour les philanthropistes le combat contre les superstitions, la réflexion sur ce qu'est la religion, la tolérance, en particulier envers la religion juive, et l'instauration de cours de religion iréniques.

4.1. *Sapere aude*

Ce qui nous importe ici est la notion « d'éducation du peuple » (*Volksbildung*). L'éducation du peuple a connu des changements de paradigmes dans ces dernières décennies du dix-huitième siècle où s'opère le passage à une approche réfléchie de ce que doit être un citoyen agissant au sein d'un ensemble où tous ne sont plus seulement soumis à la personne du monarque mais au contraire au service d'un collectif (l'État). Selon les philanthropistes, ce passage ne se fait pas

automatiquement et il faut au préalable agir sur un levier : l'éducation.

Pour commencer, il s'agirait de combattre les croyances superstitieuses. Campe, dans ses relations de voyages, ne néglige jamais ce combat. Lorsqu'il s'adresse au « peuple » qu'il définit comme étant composé par les paysans, journaliers, ouvriers, domestiques et mendiants³³⁷, c'est la plupart du temps pour démontrer les méfaits du manque d'éducation et la nécessité d'éclairer ces gens afin de les extraire de leur « bêtise » (*Dummheit*) et d'éradiquer des superstitions auxquelles ils croient. Ici, ce n'étaient pas seulement les légendes populaires qui étaient critiquées mais de manière générale tout penchant à la crédulité³³⁸. Au demeurant, Campe est bien conscient qu'on ne combat pas des croyances fortement ancrées dans une tradition rurale ou ancestrale seulement par des remarques acerbes ou méprisantes. Il faudrait faire comprendre aux habitants des campagnes, et en fait à tout un chacun, la vacuité de telles croyances :

*Nur schade, daß Aberglauben und Dummheit durch Verbote und Strafen nicht getilgt werden können! Belehrung in früher Jugend ist das einzige sichere Mittel dagegen. Alles, was man durch Strenge auszurichten vermochte, ist, daß die abergläubigen Lappen ihrer dummen Alfanzereien jetzt im verborgenen treiben, und um so viel lüsterner danach sind, weil man sie ihnen verboten hat. Man sucht sie gescheiter zu machen, und ihr Glaube an Zauberer, Gespenster und Teufeleien wird ohne Verbot, von selbst verschwinden. (...) Je finsterer es noch in einem Lande ist, desto mehr hört man von solchen Fragen: wird es heller darin, werden Vernunft und Wissenschaft angebaut: weg ist der ganze abergläubische Kram!*³³⁹

Cette réflexion-ci s'adresse à des éducateurs qui sont incités à ne pas oublier la naïveté ou le penchant à l'imagination propre aux enfants, on observe donc chez Campe une proximité entre sa représentation de l'enfance et celle du peuple. Il emploie à dessein, quelques lignes plus loin, l'expression « apprendre à voir » (*einsehen zu lehren*)³⁴⁰.

L'ambition réformatrice des Aufklärer consiste à détourner les individus d'un certain traditionalisme dans la manière de penser. Il ne faut plus se contenter d'accepter ce à quoi les générations futures ont toujours cru, mais confronter toutes

³³⁷ J.H. CAMPE, *Sammlung, op.cit.*, I : 443.

³³⁸ F. KNOPPER, W. FINK, Cahiers d'Etudes Germaniques n° 62 : *Diabes et spectres ; croyances et jeux littéraires*, Aix-en-Provence 2012, partie 1, p. 7-261 et Cahiers d'Etudes Germaniques n° 63 : *Diabes et spectres ; croyances et jeux littéraires*, Aix-en-Provence 2012, partie 2, p. 265-543.

³³⁹ J.H. CAMPE, *Sammlung*, I : 214 : « Qu'il est regrettable que des interdictions et punitions ne puissent faire disparaître la superstition et la bêtise ! Le seul et unique rempart contre elles reste l'éducation morale dès le plus jeune âge. Vouloir l'éradiquer par la force, ne fait que pousser ces gredins à poursuivre leurs stupides farces en cachette et elles en deviennent par là même encore plus attractives. Si on essayait de rendre ces personnes plus perspicaces, leurs croyances en la magie, sorcellerie, en des esprits, disparaîtraient d'elles-mêmes. Plus un pays reste plongé dans la sombre ignorance, plus on entend parler de cela, lorsqu'il sera éclairé et que la raison et l'esprit scientifique auront pris le dessus, alors on sera débarrassé de ces fadaïses. »

³⁴⁰ J.H. CAMPE, *Sammlung*, I : 217.

ces connaissances avec sa propre expérience, d'user de sa raison pour sonder l'exactitude de ce qu'on apprend avant d'agir, sachant que l'homme aurait par définition l'aptitude à se perfectionner. L'individu devrait de fait apprendre à définir le stade de son évolution, se fixer un certain mode d'être, agir sur lui-même, donner forme à son existence, s'éprouver, se perfectionner, établir son rapport au monde. Les premières lignes du texte de Kant « *Qu'est ce que les Lumières ?* », publié concomitamment à nos textes en 1784, résonnent comme un mot d'ordre :

*Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.*³⁴¹

La philosophe M. Revault d'Allonnes nous fournit une interprétation du texte kantien dans le sens où elle écrit que Kant se place « sous l'égide d'un progrès de la raison dont les Lumières sont l'instrument. Le processus d'émancipation qui les caractérise doit permettre d'échapper à toutes les formes possibles d'hétéronomie (préjugés, croyances infondées, tutelles en tout genre) et d'accéder à l'autonomie du penser par soi-même³⁴² ». Elle replace le texte dans la problématique générale d'un perfectionnement de l'humanité et d'une finalité émancipatrice du progrès. Elle rejoint par cette analyse l'interprétation usuelle du texte, néanmoins, elle propose de le considérer à l'aune de la lecture qu'en a faite Michel Foucault dans son commentaire pour une publication, parue en 1984, sous ce même titre, mais en anglais (*What is Enlightenment?*³⁴³). M. Foucault relève certaines interrogations que soulève le texte. En effet, ce que désigne Kant par « *Ausgang* » est certes un « processus d'arrachement » mais ce n'est pas un accomplissement. Rien n'est dit de la direction vers laquelle on va, du but vers lequel on tend. En outre, cette « sortie » est-elle un processus actif relevant de la seule décision ou bien est-elle entraînée par un mouvement d'ensemble plus général? Kant laisse le lecteur dans l'indétermination quant aux finalités. M. Revault d'Allonnes conclut en disant que

341 I. KANT, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, Berlinische Monatsschrift, vol. 4, t. 12, 1784, p. 481-494 ; « Qu'est ce que les Lumières ? La sortie de l'homme hors de sa minorité dont il est lui-même responsable. Minorité, c'est-à-dire incapacité de se servir de son entendement sans la direction d'autrui, minorité dont il est lui-même responsable, puisque la cause en réside non dans un défaut de l'entendement, mais dans un manque de décision de s'en servir sans la direction d'autrui. Sapere aude ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement. Voilà la devise des Lumières » in I. Kant, S. Piobetta, *La philosophie de l'histoire: opuscles*, Paris, Denoël, 1985, p. 46.

342 M. REVAULT D'ALLONNES, *La crise sans fin : essai sur l'expérience moderne du temps*, Paris, Éditions du Seuil, 2012, p. 94.

343 M. FOUCAULT, *The Foucault reader*. éd. par P. Rabinow, Londres, Penguin Books, 1991.

« Foucault voit finalement dans la position de Kant le point de départ et l'esquisse de ce qu'on pourrait appeler l'attitude de modernité³⁴⁴ », un *ethos de la modernité* pour reprendre les termes de M. Foucault³⁴⁵, une manière, une disposition de se constituer et de se conduire – ce dont témoigne précisément la devise *sapere aude*, qui est à la fois une tâche qu'on s'assigne à soi-même et qu'on propose aux autres, un acte de courage personnel et la part possible d'une entreprise collective³⁴⁶. En suivant cette analyse, nous pouvons alors considérer la volonté de réformer l'éducation de Dessau tout à la fois comme une « entreprise collective » (les philanthropistes et certains despotes éclairés) et comme un « acte de courage individuel » (Basedow, Campe, Salzmann, Villaume, Wolke, Simon, Trapp, Stuve) qui consistait à s'affranchir de tutelles jugées trop coercitives (clergé, orthodoxie). Toutefois, pour relayer la conclusion à laquelle arrive le germaniste J. Mondot³⁴⁷, il ne faut pas considérer que le temps des Lumières implique le même usage du religieux pour tous. Tous les esprits n'étaient pas à l'unisson comme nous allons le voir en comparant ce que Basedow, Campe et Salzmann entendent par religion.

4.2. Une religion naturelle

Basedow donne lui-même dans son ouvrage de 1774 une définition de ce qu'il entend par « religion naturelle ». Elle est une religion monothéiste qui pose l'immortalité de l'âme comme fondamentale. Elle associe intimement morale et foi. Celui qui se comporte vertueusement est un bon chrétien, c'est-à-dire qu'il se définit par une « charité pure » et qu'il est porté par « une humanité désintéressée et amour pour la divinité³⁴⁸ ». C'est ainsi qu'il sera heureux et contribuera au bonheur de tous :

*Die natürliche Religion hat nur drei Lehrsätze. 1) Es lebt in Ewigkeit ein allmächtiger, allwissender, höchstgütiger Gott oder Allvater. 2) Die menschlichen Seelen sind unsterblich. 3) Das Bestreben nach Tugend wird von der Fürsorge Gottes mit überwiegenden Vorteilen der Seelen belohnt, und der Mangel derselben oder die Lasterhaftigkeit mit überwiegenden Nachteilen bestraft.*³⁴⁹

344 M. REVAULT D'ALLONNES, *La crise sans fin*, op. cit., p. 100.

345 M. FOUCAULT, *Dits et écrits*, op.cit., p. 568.

346 Un penseur des Lumières, contemporain français des philanthropistes, de la Chalotais, ne dit pas autre chose dans son traité sur l'éducation : « *C'est que depuis environ 250 ans on a fait une infinité de découvertes dans tous les genres ; on a étudié toutes les langues (...) tout a été débrouillé et éclairci (...) les extrêmes se sont rapprochés (...) Malgré les traverses et les embarras de toute espèce, l'industrie et le travail opiniâtre ont franchi les plus grands obstacles. Voilà ce qui a perfectionné notre art de penser* » in L.-R. de CARADEUC DE LA CHALOTAIS, *Essai d'éducation nationale, ou Plan d'études pour la jeunesse, par Messire Louis-René de Caradeuc de La Chalotais*, 1763, p. 110.

347 J. MONDOT, « Des Lumières sans limites ? », op.cit., p. 69-87.

348 J.B. BASEDOW, *Nouvelle méthode d'éducation*, op.cit., p. 334.

349 In J. GARBER, « *Die Stammutter aller guten Schulen* », op.cit., p. 158 : « La religion naturelle suit trois principes : 1. Il existe dans l'infini un dieu ou père tout puissant qui connaît tout et est

Basedow insère cette définition dans sa représentation du cosmopolitisme auquel il souhaite éduquer ses élèves. Ce cosmopolitisme implique, en particulier selon Basedow, la tolérance voire même la reconnaissance de diverses religions ; il signifie pour d'autres, en particulier pour Campe la supériorité de la confession protestante, qui ferait davantage appel au cœur ainsi qu'à l'autonomie de l'individu qui n'exigerait pas une obéissance à des dogmes. Enfin la thématique religieuse est un élément qui illustre l'intrication de l'observation, de la surveillance et de la régulation pratiquées par les éducateurs de Dessau.

La désignation de « cosmopolite-philanthropiste » impliquait pour les pédagogues de Dessau, et ce conformément au vocabulaire de l'époque, de « se placer sous le signe d'une raison objective et universelle, supérieure ou indifférente aux spécificités nationales ou confessionnelles³⁵⁰ ». Nous allons voir que, pour eux, il y a un devoir de croyance, de sorte qu'il ne s'agissait nullement d'abandonner des références religieuses mais qu'ils entendaient les ajuster à leurs valeurs et à leurs orientations, ce qui a engendré des divergences entre eux.

Basedow souhaitait, tout comme de La Chalotais³⁵¹ qu'il avait lu et dont il s'était inspiré, s'opposer au monopole des ecclésiastiques sur les questions scolaires. On peut effectivement trouver dans un essai de la Chalotais les mêmes préoccupations que chez Basedow, à savoir se distinguer des institutions gérées par des ecclésiastiques et transmettre des connaissances actuelles :

Ce n'est donc qu'en nous délivrant de cet esprit monacal, qui depuis plus de deux siècles embarrasse les États policés par des entraves de toute espèce, qu'on peut parvenir à établir une base d'éducation générale, sur laquelle portent toutes les instructions

plein de bonté 2. l'âme humaine est immortelle 3. Dieu récompensera toute aspiration à être vertueux par des avantages pour l'âme et punira ceux qui ne le sont pas. »

³⁵⁰ *ibidem*, p. 70.

³⁵¹ Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (1701-1785), né à Rennes, procureur général au Parlement de Bretagne, fut un des membres les plus brillants de la pléiade des parlementaires qui, dans la seconde moitié du dix-huitième siècle, prirent en main les intérêts de l'éducation nationale. Par ses deux *Comptes rendus des constitutions des Jésuites*, présentés au Parlement de Bretagne, les 1^{er}, 3, 4 et 5 décembre 1761, et 21, 22, 24 mai 1762, il provoqua et obtint la suppression de l'ordre en Bretagne (1764). L'année suivante, le Parlement ayant refusé d'enregistrer quelques édits bursaux qui attentaient aux franchises de la province, on accusa La Chalotais, qui était notoirement l'ennemi du gouverneur, le duc d'Aiguillon, d'avoir fomenté cette opposition. Il fut arrêté avec son fils, magistrat comme lui, et enfermé dans la citadelle de Saint-Malo (11 novembre 1765). L'opinion publique finit par s'émouvoir: elle se déclara hautement en faveur des prisonniers. Louis XV les rendit à la liberté, mais non à leurs fonctions. La Chalotais fut exilé à Saintes. Il ne put rentrer à Rennes et reprendre sa charge qu'en 1775, après l'avènement de Louis XVI. Le 24 mars 1763, il déposait sur le bureau de la cour un mémoire intitulé : *Essai d'éducation nationale et Plan d'études pour la jeunesse*. Ce mémoire est œuvre capitale de sa vie. A peine publié, il fut traduit en hollandais (1767), en russe (1770), en allemand (1771). Diderot, Grimm, Voltaire le considéraient comme un monument de la sagesse politique de leur temps. La Chalotais lui-même ne cessa pas de réfléchir aux matières qu'il y avait traitées, et lorsqu'il mourut à Rennes, le 12 juillet 1785, il travaillait à y mettre la dernière main. In : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2988> [consulté le 16 janvier 2014].

particulières. Cette base ne peut être sondée que sur un système lié des connaissances humaines, comme l'a dit judicieusement, il y a plus de quinze ans, l'Auteur des *Considérations sur les mœurs*³⁵², puisqu'il est indispensable que toutes les parties de l'instruction tendent au même but ³⁵³.

Par ailleurs, avant A. Pinloche³⁵⁴, un critique anonyme de l'unique recension parue en 1777 dans l'*Allgemeine Deutsche Bibliothek*³⁵⁵ de l'ouvrage du magistrat français faisait déjà le lien entre Basedow et de La Chalotais. Il signale déjà les similitudes entre les deux textes, la proximité des deux hommes, la passion avec laquelle ils avaient défendu leur projet, au Parlement de Bretagne pour l'un, auprès des monarques éclairés de l'Allemagne du Nord pour le second. En 1777, le *Philanthropinum* de Dessau a deux ans, de nombreux articles sont écrits à son sujet. Parmi les opposants aux idées de Basedow, notamment celles ayant trait à la religion ou plus précisément à son manque de ferveur religieuse traditionnelle, se trouve le pasteur Schlözer³⁵⁶ qui voit dans le fait de publier lui-même une traduction en allemand de « l'essai » de La Chalotais un moyen de discriminer Basedow en le représentant comme un vulgaire plagiaire du penseur français. Le sous-titre de la traduction, « de l'inutilité et du caractère néfaste du projet éducatif de Basedow », légitime à notre sens cette hypothèse³⁵⁷. Schlözer sous-entend peut-être aussi que Basedow serait peu patriote car il ne ferait que copier le modèle français. On peut légitimement se poser la même question vis-à-vis d'A. Pinloche³⁵⁸ mais dans une

352 Vraisemblablement une allusion au livre du moraliste C. PINOT DUCLOS (1704-1772), *Considérations sur les mœurs de ce siècle*, Paris 1751.

353 L.-R. DE CARADEUC DE LA CHALOTAIS, *Essai d'éducation nationale*, op.cit.

354 W. WEIL, *Der Gedanke der Nationalerziehung bei La Chalotais, Ehlers und Basedow, Inaugural-Dissertation*, J. Gmeiner, 1925.

355 Caradeuc de La Chalotais, L.R. de: « Versuch über den Kinderunterricht: Rezension » In *Allgemeine deutsche Bibliothek*, 1771-91, 1777, vol.3, p.1351.

356 Il a écrit la préface à l'édition allemande. Cf. l'article de Gérard LAUDIN, « Éloge de La Chalotais, discrète réhabilitation de Rousseau : l'impraticabilité du projet pédagogique de Basedow selon l'historien Schlözer » in: P. DUPONT / M. TERMOLLE (Dir.), « *Émile* » ou de la praticabilité de l'éducation, Mons, Publications de l'Université de Mons-Hainaut, 2005, p. 143-152.

357 Ludwig Rénatus de Caradeuc de la CHALOTAIS, *Versuch über den Kinder-Unterricht: aus dem Französischen übersetzt; mit Anmerkungen und einer Vorrede, die Unbrauchbarkeit und Schädlichkeit der Basedowschen Erziehungs-Projecte betreffend*, Gotha, Dieterich, 1771.

358 Dans sa thèse, Auguste Pinloche est très critique envers Basedow qui, en comparaison de Salzmann ou même de Campe, est déprécié : son physique, son caractère, ses mœurs, sa manière d'écrire, de penser. Rien ne trouve grâce aux yeux d'A. Pinloche si ce n'est d'avoir repris (pour ne pas dire piller) les idées de Rousseau et de La Chalotais et d'avoir essayé de les concrétiser. Dans le contexte du début du dix-neuvième siècle et de « revanchisme » après la perte de l'Alsace-Lorraine assez répandu en France, ne pourrait-on pas y déceler un patriotisme de la part d'un professeur français proche du mouvement « boulangiste » ? A. Pinloche exerça de fait la fonction de conseiller dans l'équipe municipale de Rennes et se vit même un temps pressenti pour les élections législatives au cours de la période d'agitation boulangiste mais il préféra finalement renoncer à sa candidature. Cf. J.F. CONDETTE, « Chapitre 5 – Entre neutralité et engagement. Les universitaires lillois et le politique », in *Les lettrés de la République*, Villeneuve d'Ascq, IRHiS-Institut de Recherches Historiques du Septentrion (« Histoire et littérature de l'Europe du Nord-Ouest », n° 37), 2006 [En ligne], mis en ligne le 04 octobre 2012, consulté le 17 janvier 2014. URL : <http://hleno.revues.org/113>. Pour une biographie plus détaillée, on peut consulter le site

perspective inversée : sous-entendre que Basedow n'est pas aussi novateur qu'on peut le penser et qu'un Français serait précurseur³⁵⁹ ? Il faudrait sans doute mener une enquête plus systématique à partir de tous les écrits et la correspondance de Basedow afin de préciser les liens entre ses textes et ceux de La Chalotais, ce qui dépasse le cadre de notre travail³⁶⁰. Sans équivoque, nous pouvons du moins affirmer qu'il y a une forte volonté chez ces deux penseurs d'une pédagogie nouvelle de redéfinir les objectifs de l'école et finalement de repenser la relation aux ecclésiastiques et à l'enseignement du fait religieux.

Comme nous l'avons déjà évoqué, les philanthropistes ne rejettent pas la religion, elle reste très présente, mais ils contestent la manière dont elle est enseignée ailleurs et les objectifs qui lui sont assujettis. Nous pouvons relever une multitude de passages où ils se réfèrent à Dieu. Toutes leurs préfaces contiennent un rappel de leur foi et un éloge de la grandeur divine. Basedow commence son *Manuel Élémentaire* par un hymne au Seigneur qui doit aider les hommes à devenir plus « éclairés » et « meilleurs ». À la suite de cela, nous trouvons une page intitulée « Remarque » destinée « aux adorateurs de Dieu quelque religion qu'ils professent³⁶¹ ». Il y affirme à nouveau son acceptation de toutes les religions sans en privilégier une plus qu'une autre.

■ La tolérance religieuse

Un des aspects novateurs de l'établissement tient à son ouverture à toutes les confessions³⁶². Cet œcuménisme est affichée dès l'article 4 du plan d'études de

<http://hleno.revues.org/116#tocto1n79> (consulté le 17 janvier 2014). On peut aussi replacer l'étude de Pinloche dans l'histoire de l'écriture de la pédagogie, dans le sens où on assistait au début du XIXe siècle à un changement de paradigme entre une pédagogie au service d'une supériorité nationale qui s'opposait à une volonté transnationale issue de la République des Lettres cf. D. TRÖHLER, « Lehrerbildung, Nation une pädagogische Historiographie. Die Geschichten der Pädagogik in Frankreich und Deutschland nach 1871 », *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 2006, vol. 4, p. 540-554.

359 Nous ne pouvons pas nier que l'esprit des réformes scolaires entreprises en France dans les années 1760 n'est pas sans ressembler à celui qui anime les philanthropistes dix années plus tard. Cf. J.F. CHASSAING et J. MORANGE, *Le mouvement de réforme de l'enseignement en France 1760-1798*, Paris, PUF, 1974 et M. GRANDIÈRE, *L'idéal pédagogique en France*, op.cit., p. 231-296.

360 On pourrait également envisager le Livre Élémentaire de Basedow comme une réponse aux nombreux souhaits émis par de La Chalotais dans son texte, comme par exemple : « Pour former une éducation, il faut des maîtres ou des Livres et il faut apparemment l'un ou l'autre. Je demande des livres aisés à faire qui dispenseront peut-être d'avoir des maîtres » p. 148 ou bien « L'institution sensée d'une Nation telle que la nôtre mériterait bien un traité pratique de gymnastique ou d'exercice », p.134.

361 J.-B. BASEDOW, *Manuel élémentaire d'éducation*, op.cit.

362 Nous nous reportons aux articles suivants : J. OVERHOFF, « Immanuel Kant, die philanthropische Pädagogik und die Erziehung zur religiösen Toleranz » in D. EMUNDTS,

Dessau qui s'adresse aux « chrétiens, juifs³⁶³, mahométans et déistes » : les enfants grecs, catholiques, luthériens ou réformés sont acceptés tout comme leurs enseignants. Aucune religion ne semble privilégiée. Ce qui est illustré dans la célèbre gravure reproduite ci-dessous³⁶⁴ et condensé dans l'article du plan d'étude suivant :

*Ein jeder Lehrer oder Candidat der Pädagogie, oder Pensionist oder Famulant, oder Seminarist, ist uns also, ohne Unterschied der Kirche, gleich willkommen.*³⁶⁵



Toleranz, von D. N. Chodowiecki (1791).
 „Die Toleranz als behelme weibliche Gestalt mit einer Leuchtaure nimmt die Menschen aller Religionen unter ihren Schutz: Türken, Juden, Katholiken, Protestanten, Mennoniten, Quäker, Herrenbrüder, Chittosen!“

Basedow, quant à lui, se situe au-delà de la simple tolérance, il souhaite la

Immanuel Kant und die Berliner Aufklärung, Wiesbaden, Reichert, 2000, p.133-147 ;
 H. SCHMITT, « Philanthropismus und Toleranz gegenüber Juden in der Spätaufklärung » in
 W. JASPER, *Preußens Himmel breitet seine Sterne... Beiträge zur Kultur-, Politik- und
 Geistesgeschichte der Neuzeit. Festschrift zum 60. Geburtstag von Julius H. Schoeps,*
Hildesheim, Beck-Verlag, vol. 1, 2002, p. 273-285.

363 Moses Mendelssohn dans une lettre datée de mars 1777 à Campe relève néanmoins que le fait
 d'avoir des élèves de religion juive dans une école n'a rien d'exceptionnel « *Ich von meiner Seite
 finde das Anerbieten der philanthropischen Vorsteher ihrer würdig, aber eben nicht
 außerordentlich. Denn daß jüdische Schüler und Zöglinge aufgenommen werden, dieses
 geschieht auf allen niederen und hohen Schulen Deutschlands* » in H. SCHMITT, *Briefe von und
 an Joachim Heinrich Campe*, op. cit., p. 150.

364 H. SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit*, op.cit., p. 382.

365 *Philanthropisches Archiv*, volume 1, 1776 p. 64 « Nous accueillerons tout enseignant, aspirant
 pédagogue, pensionnaire ou stagiaire, ou séminariste quelle que soit sa religion. »

reconnaissance de toutes les religions, même si sa référence reste le monothéisme chrétien, il tend vers un œcuménisme et il l'avait énoncé distinctement dans un écrit concomitant à l'ouverture de Dessau :

Wenn also unter den Erforschern und Thättern des Guten sich nicht dieser Glaube verbreitet, daß das Recht, das Recht der Gewissen (denn Duldung sagt zu wenig), in den Geboten von der Menschenliebe, in den Geboten des Christentums stehe, wenn Deutschlands weise Männer in dem Glauben dieses Dissidentenrechts nicht fortschreiten, und in dem Wunsche, daß es einst (so hat uns die Thorheit der Vorwelt verwirrt) in Friede mittheilbar seyn möchte: so sucht es kein Philanthropinum, keine Schule der Menschenfreundschaft nicht bey Andern, und nicht bey mir³⁶⁶.

Dans le même ouvrage, il décrit ce qu'il attend de l'enseignement de la religion qu'il identifie, comme nous l'avons déjà expliqué, comme une religion naturelle³⁶⁷. Dans un premier temps, il ne souhaite pas de remise en question d'éléments qui puissent contredire les fondements de la religion chrétienne. A vrai dire, en lisant les propositions de Basedow dans sa *Nouvelle méthode d'éducation*, nous sommes très proche d'une neutralité dans l'enseignement du fait religieux dans les « écoles séculières » (*weltliche Schule*) comme il écrit lui-même :

Denn es ist nützlich und billig, daß die öffentlichen Schulen, zu deren Unterhaltung in manchen Ländern Unterthanen von verschiedenen Religionspartheyen etwas beitragen, auch von ihnen allen genutzt werden können: und auf welcher Seite die Wahrheit seyn mag; so richtet sich doch die Hoffnung, daß ihr Sieg über den Irrthum sich mit Beständigkeit ausbreiten werde, nach der Summe der Einsicht und der moralischen Tugenden, welche unter den Nationen und denen bisher verschiedenen Glaubensverwandten angetroffen werden. Diese Summe wird durch weltliche Schulen, in welchen eine so unentscheidende Schulbibliothek gebraucht wird, ganz gewiß in einem bewundernswürdigen Grade vergrößert.³⁶⁸

Comme il considère que les manuels qui servent à l'élaboration des cours doivent être indépendants de dogmes³⁶⁹, il se réfère à son propre *Manuel*

366 J. B. BASEDOW, *Das in Dessau errichtete Philanthropinum*, 1775, introduction p. XXIV : « Si donc il ne se répand pas parmi les âmes charitables l'idée que le droit, la liberté de conscience (car tolérance n'est pas assez significatif), est un pilier de la charité, un pilier du christianisme, si les intellectuels d'Allemagne ne progressent pas dans la croyance en ce droit à la dissidence et dans le désir qu'un jour cela se diffuse dans un monde en paix (ce que le monde d'avant ne nous a pas fait croire) : eh bien, qu'il ne cherche ni chez moi ni chez quelqu'un d'autre un Philanthropin, une d'école de l'amour du prochain. »

367 Cf. *supra* p. 94.

368 J. B. BASEDOW, *Methodenbuch für Väter und Mütter*, *op. cit.* p. 27-28, « Assurément rien de plus juste ni de plus utile que de faire en sorte que les Écoles publiques à l'entretien desquelles dans bien des pays, les citoyens de diverses religions contribuent par leur quote part, soient instituées et réglées de façon que généralement tous les sujets en puissent profiter. Car de quelque côté que puisse être la vérité, l'espérance ne se flatte de triompher constamment de l'erreur qu'à raison des lumières et des vertus morales qu'on trouve dans différentes nations et dans ceux qui professent des religions différentes. Et certes cette somme de lumières et de vertus sera considérablement augmentée par les écoles séculières, dans lesquelles on emploiera une suite de livres classique, qui ne sera ni favorable ni préjudiciable à aucun parti » traduction de J.B. BASEDOW, *Nouvelle méthode d'éducation*, *op.cit.*, p. 16.

369 L'autre problème étant que la plupart des manuels préexistants étaient soumis à une censure religieuse, ils sont jugés caduques (fin de l'article 5) et il faudrait se tourner vers d'autres manuels comme l'*Elementarwerk*.

Élémentaire qui devait permettre de donner aux enfants une vision de la genèse historique des différentes religions ainsi que de leurs préceptes. Un des objectifs était que l'enfant, une fois adulte, fasse lui-même le choix de sa religion, sans suivre aveuglément celle de son père. Il faut que l'enfant consente librement à croire en Dieu, en un Dieu et se soumette à ses lois. C'est la raison pour laquelle les philanthropistes amènent les élèves assister aux offices dans diverses églises. Basedow attend toutefois des pensionnaires qu'ils écoutent tous quotidiennement la lecture d'un passage du Nouveau Testament lequel, à ses yeux, peut unir tous les croyants. Il conçoit par la suite qu'il y ait des heures de catéchisme raisonné c'est-à-dire où les élèves n'ont pas à apprendre par cœur, et propre à chaque croyance³⁷⁰ :

Cependant d'autres religions sont aussi reconnues pour vraies par d'autres gens. Si une école séculière, où l'on instruirait les enfants appartenant à des parents de différentes communions, destinait tous les jours une heure, outre le temps du culte public, à l'instruction de la religion paternelle, la conscience des parents n'aurait rien à objecter contre cette institution.

■ La position de Campe et Salzmann

Le cas de Campe illustre le passage de la théorie à la pratique pédagogique. Chez lui ce passage s'opérait soit par le biais de voyages en pays catholiques soit par la lecture de telles relations de voyages, soit encore par la lecture de voyages exotiques dans des milieux non christianisés. Citons-en deux exemples.

Nous retrouvons cette manière de voir chez Campe lors de son voyage à travers le Saint-Empire. Il va assister à un office catholique à Francfort. Il tient à le décrire pour que ses lecteurs qui, selon toute vraisemblance, sont en majorité protestants, sachent comment il se déroule. Il s'arrête plus particulièrement sur le rituel du bénitier. Campe n'est pas sensible à l'esthétique catholique de la messe car il ne mentionne ni le faste de l'église ni la présence ou l'absence de musique, il dépeint cette scène comme un explorateur face à une tribu d'indigènes, suivant en cela les critères scientifiques de l'*Aufklärung* – observer puis analyser. Il y voit sans doute une croyance déraisonnable car bien qu'il n'ose l'écrire de manière franche, cela reste pour lui une manière de faire à proscrire. Il en arrive, à la fin, à demander à ses lecteurs de faire preuve de mansuétude à l'égard de « leurs frères catholiques qui n'ont pas « le bonheur d'être aussi éclairés qu'eux³⁷¹ ».

³⁷⁰ J.B. BASEDOW, *Nouvelle méthode d'éducation*, op.cit., p. 18.

³⁷¹ J. H. CAMPE, *Sammlung*, op.cit., II : 164-166 : « unsere katholischen Brüder (...), weil sie das Unglück haben, minder aufgeklärt als wir zu seyn. »

Clémence vis-à-vis d'une catégorie de chrétiens moins « éclairés » d'une part, mais intransigeance face à ceux qui se réclament de la foi chrétienne et la bafoue tel cet officier français rencontré par Isabel Godin³⁷², lors de son voyage en Amazonie, qui va, non seulement lui dérober des bijoux, mais en plus refuser de l'aider, ce qui est jugé inacceptable aux yeux de Campe qui le traite de « chrétien indigne d'être chrétien » (*unchristlicher Christ*) et il conclut que ce n'est pas la « profession » (*Glaubensbekenntnis*) de la foi dont on se réclame qui est déterminante mais « la manière de penser et de se comporter en respectant des valeurs morales » (*Gesinnungen und der Wandel eines Menschen seinen christlichen Wert [machen]*). C'est pourquoi il montre plus d'estime envers le serviteur indigène qui est resté fidèle à Isabel Godin, qui l'a aidée, secondée, même s'il le décrit comme « sale et noir » (*schmutzig und schwarz*³⁷³), il possède un caractère inné « aimable, honnête et noble » (*lieb, rechtschaffen, edle*), tout à l'opposé de l'officier français qui abandonnera lâchement Mme Godin.

Même si elle ne va pas chez Campe jusqu'à une véritable reconnaissance de la différence, ce à quoi Basedow aspirait, la tolérance religieuse, plus que l'acceptation, reste malgré tout une affirmation dont toutes les religions devraient faire preuve. Ainsi, Campe condamne les aspirations meurtrières des Turcs, motivés par l'intolérance, lesquels voulaient assassiner Vasco de Gama et son équipage car ils étaient chrétiens :

*Das ist ein Schandfleck in der Geschichte des christlichen Glaubens, den jeder aufgeklärte und wahre Christ durch eine uneingeschränkte milde Dudsamkeit gegen jeden, der in Glaubenssache anders denkt, als er, nach Möglichkeit wieder auszutilgen suchen muss.*³⁷⁴

En somme, les actes valent plus que les paroles, c'est le comportement, la manière d'agir sur son prochain qui fait la valeur d'un chrétien digne de ce nom. Campe en cite un exemple rencontré lors de son voyage en Allemagne : Johann Friedrich Wilhelm Jérusalem³⁷⁵ (1709-1789) qu'il décrit de la sorte : un homme « tempéré, vertueux, sage, calme, satisfait, à la sérénité pure d'un ange »

³⁷² *ibidem* I : 228.

³⁷³ *ibidem* I : 227.

³⁷⁴ *ibidem*, p.138 : « C'est une honte dans l'Histoire de la chrétienté que chaque véritable chrétien éclairé doit s'efforcer d'effacer en faisant preuve d'une juste et incommensurable tolérance envers quiconque qui se reconnaîtrait d'une autre foi que la sienne. »

³⁷⁵ Ce théologien est surtout connu pour avoir été le précepteur de Charles-Guillaume Ferdinand Duc de Brunswick, puis conseiller es éducation à la cour du duc de Brunswick Charles Ier où il s'est distingué en fondant le *Collegium Carolinum*. F. MEYEN, « Jerusalem, Johann Friedrich Wilhelm » in: Neue Deutsche Biographie 10 (1974), p.415 f. [en ligne] URL: <http://www.deutsche-biographie.de/ppn118557459.html> (consultée le 21 juin 2015).

(*enthaltend, tugendhaft, weise, ruhig, zufrieden, engelreine heiterkeit der Seele*³⁷⁶). C'était là pour Campe visiblement une personnalité connue et reconnue dont les élèves devraient s'inspirer.

Campe oscille entre une tolérance qui mettrait toutes les religions sur le même niveau, comme il l'affirme dans d'autres écrits³⁷⁷, et une conviction que la confession protestante est supérieure. De fait, en lisant attentivement ses collections de récits de voyage et en les mettant en perspective par rapport à ses critères de choix, nous devons admettre que la confession luthérienne est placée au dessus des autres. La tolérance de Campe, dans le sens de l'acceptation de l'autre sans hiérarchie, se distingue donc, dans ces textes aussi, de celle de Basedow pour qui il ne saurait y avoir de supériorité d'une religion sur l'autre. Nous nous heurtons dans les commentaires que Campe fait des relations de voyages à une ambiguïté : il a beau affirmer être cosmopolite patriote, proclamer que tous les hommes sont frères, il ne peut se défendre parfois d'un eurocentrisme de confession protestante. L'homme européen, éclairé, civilisé reste, à ses yeux, « l'être le plus intéressant de la création »³⁷⁸.

Tout comme Basedow ou Campe, la religion occupe dans la théorie et la pratique pédagogique de Salzmann une place centrale³⁷⁹. Il se distingue de Basedow en partie en considérant que la confession luthérienne est supérieure. Il sait que Basedow serait moins partisan et ferait l'éloge de toutes les valeurs de la religion chrétienne, de par son interprétation du Nouveau Testament et sa foi en la religion naturelle. Le débat autour de ces questions devient plus vif dans l'État voisin, en Prusse, une dizaine d'année après l'ouverture de Dessau, en 1788, après la promulgation de l'Édit de Wöllner³⁸⁰ qui donne la primauté à la confession protestante et qui place les écoles protestantes de Prusse sous le strict contrôle de l'État. Ainsi, même si Salzmann n'est pas directement touché par ces mesures, un de ses premiers articles, après l'Édit, relève de ce débat. Il le publie dans le journal de son école³⁸¹. Le titre en est : « Peut-on unifier la confession catholique et

376 J. H. CAMPE, *Sammlung*, I : p. 22.

377 J. H. CAMPE, *Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes : 1. Fragment*. Wolfenbüttel, 1786.

378 J. H. CAMPE, *Sammlung*, *op.cit.*, I : p. 18.

379 L. FRIEDRICH, « Wertevermittlung in der Schule um 1800, dargestellt am Beispiel des Salzmannschen Philanthropins Schnepfenthal », in H.-W. HAHN, *Bürgerliche Werte um 1800. Entwurf, Vermittlung, Rezeption*, Köln, Böhlau Verlag, 2005, p.141-166.

380 Cf. C. STANGE-FAYOS, *Lumières et obscurantisme en Prusse*, *op.cit.*

381 C. G. SALZMANN, *Nachrichten aus Schnepfenthal : Für Eltern und Erzieher Nebst Nachricht von einer weiblichen Erziehungsanstalt, von André, Christian Carl und einer Abhandlung « Über die Versinnlichungs- und Sprech-Methode, bey dem Sprachunterrichte sowohl überhaupt, als bey dem Lateinischen insbesondere »*, 1786. Journal qui paraît par quinzaine dans lequel il compile

protestante ? »

Dans cet article, il regrette d'abord les débats trop vifs, les disputes entre partisans des deux camps et évoque les guerres passées. Il critique les discours dogmatiques et fanatiques des uns et des autres qui ne s'écoutent pas. Il tente ensuite de trouver une voie médiane pour les réconcilier en mettant en avant l'humanité, la charité, l'amour du prochain, valeurs que l'on retrouve dans la religion chrétienne. Par ailleurs, il s'appuie sur le concept de vérité : « Un professeur doit enseigner la vérité, mais, à ses élèves, il ne présentera pas des opinions comme si elles étaient des vérités » (*Wenn er wahrer Pädagog ist, so wird er nur Wahrheit lehren, seinen Schülern aber nie Meinungen als Wahrheiten vorstellen*³⁸²). Entre les lignes, nous comprenons ici que Salzmann est en désaccord avec Basedow et Campe : pour Salzmann, la « liberté d'opinion » (*Meinungsfreiheit*) ne doit pas être synonyme de liberté de ne pas croire en Dieu. Campe, en revanche, poursuit un autre raisonnement, proto-libéral, en explicitant qu'on ne peut forcer un individu à croire, il ne peut y avoir d'injonction de l'État car la volonté de chacun dépend de sa raison. Dès lors, il doit y avoir une neutralité de l'État³⁸³. C'est la raison pour laquelle Campe, à l'inverse de Salzmann, appelle avec force ses compatriotes à s'opposer à l'édit de Wöllner qu'il estime source de privation de droits humains fondamentaux comme la liberté de conscience :

*Geschieht dies [die Durchführung der Glaubenspflicht] dennoch zuweilen unter unverständigen, die Rechte der Menschheit nicht kennenden oder sie mit Füßen tretenden despotischen Regierungen: so ist das ein himmelschreiender Eingriff in das heiligste, unveräußerlichste und kostbarste Eigenthum der Menschheit, wogegen jede, noch nicht ganz gelähmte, verkrüppelte und von schweren Sklavenketten in dem Staub hinabgedrückte Seele sich auch dann empört, wann sie selbst nur als Zuschauer dabei interessiert ist.*³⁸⁴

■ Bilan : le devoir de croyance

Il peut apparaître comme paradoxal de nos jours que Basedow ou Campe essayent de redéfinir les relations du sacré et du social, de l'Église et de l'État, sans

des histoires édifiantes, des articles théoriques, des observations faites sur les pensionnaires.

³⁸² *Ibidem*.

³⁸³ Sur la question de l'exigence d'une neutralité de l'Etat dans l'éducation, on peut se rapporter à C. LOSFELD, *Philanthropisme, libéralisme et révolution, op.cit.*, p. 105-111.

³⁸⁴ Cité dans H. LEMPA, *Bildung der Triebe, op.cit.*, p. 236. « S'il advenait que, dans des régimes despotiques qui méprisent les droits de l'humanité, ou les bafouent, une croyance fut imposée, alors cela constituerait une ingérence scandaleuse et une violation de la propriété la plus sacrée, inaliénable, précieuse de l'humanité, ce contre quoi toute âme que n'est pas encore totalement paralysée, amputée, enfouie dans la poussière sous le poids des lourdes chaînes de l'esclavage, devra s'indigner, et ce même si elle n'en est concernée qu'en tant que spectatrice. »

toutefois aspirer à leur séparation nette mais bien plutôt des formes de contrôle de l'État sur la religion. Cette adhésion ou ce rejet de la tutelle ecclésiastique et du devoir de croyance ne sont pas anodins. J. Mondot dans son article « Des Lumières sans limites ? ³⁸⁵ » retrace le contexte et les polémiques de ces années 1780. Il rappelle le questionnement des historiens sur la légitimité de placer tous les penseurs du dix-huitième siècle sous la même étiquette des Lumières. De fait, il repose la question de savoir jusqu'où peut aller l'Aufklärung dans sa volonté de rendre les élèves autonomes et il élargit ce débat à une autre échelle que les seuls problèmes d'éducation pour suggérer une relation complexe au pouvoir politique.

On peut, comme Jean Mondot, se demander si cette volonté de contrôle ne se confondrait pas avec celle d'une manipulation d'un organe très influent sur la population, une volonté d'asservissement de l'Église au service de l'État éclairé. En examinant les textes d'annonce de Basedow qui use d'un style messianique, on ne peut que suivre l'avis de J. Mondot qui esquisse un rapprochement entre l'idée de démocratie telle que l'entendent les philanthropistes et le modèle d'une démocratie antique « où l'intérêt général de la cité prévaudrait sur tout le reste avec l'assentiment de tous et où le patriotisme, la fidélité à l'Etat et à la cité, se confondraient avec la foi dans les dieux de celle-ci ³⁸⁶ ». Des discours pleins d'emphase, un accent mis sur l'urgence de mettre en place des réformes sont les caractéristiques des écrits de Basedow et parfois de Campe – surtout si on se réfère à ses lettres écrites de Paris –, on peut sans doute déceler chez eux une impatience légitime mais, à l'inverse d'autres Spätaufklärer, il n'y a pas, avant 1790, de radicalisation de leurs discours, et quand Basedow ou Campe constatent leurs échecs, limites ou impuissance, le premier se replie sur sa sphère privée et le second se consacre à d'autres thèmes (étude de la langue). Cela confirme le fait que ces philanthropistes souhaitaient des réformes plutôt qu'une révolution de l'éducation.

Autour des propositions de Basedow et Campe se dessine le périmètre d'action des philanthropistes. En bousculant les traditions, les responsabilités des uns et des autres, ils marginalisent les ecclésiastiques et redistribuent les rôles entre le politique et la politique. Les deux sont au service de l'humanité afin qu'elle aille vers plus de bonheur :

Aujourd'hui il n'y a guère que les Eglises qui veillent à l'instruction morale de la jeunesse [...]. N'importe-t-il pas essentiellement à l'Etat d'être assuré que tout citoyen [...] soit bien instruit dans les devoirs de sa condition ? Pour cet effet ne serait-il pas à

385 J. MONDOT, « Des Lumières sans limites ? » in *Boundaries in the Eighteenth Century/Frontières au dix-huitième siècle*, op.cit. p. 69-87.

386 *ibidem*, p. 72.

*propos que le gouvernement fit subir une sorte d'examen à tous les les citoyens [...] ?*³⁸⁷

Quelques paragraphes plus loin, le ton devient plus incisif, Basedow insiste sur le rôle que l'Etat doit jouer pour atteindre la « félicité publique » et il est convaincu qu'un changement ne peut être effectué que par une « police morale », autrement dit une technique concrète de cadrage des individus qui transformerait moralement les hommes, en ce sens, il reste fidèle à la pensée rousseauiste :

*Mais veut-on que les degrés de l'ordre des Savants soient réellement utiles au bien public, il faut tâcher, en introduisant une police morale, de remédier aux plaintes que je crois justes et que je ne cesserais de répéter. La félicité publique diminuera sensiblement, si ceux qui composent le Conseil des souverains ne remarquent pas, qu'il est essentiel avant toute chose de travailler à la réforme et au perfectionnement des écoles, de l'éducation et de la moralité, et cela, non avec cette tiédeur trop ordinaire, mais avec toute l'ardeur du zèle, non petit-à-petit en ne faisant que des changements légers, mais en entreprenant une recherche totale de toutes les parties de l'institution. Ce n'est guère par des baumes et des topiques qu'on guérit des plaies profondes, corrodées par une humeur maligne et mordicante*³⁸⁸.

Les philanthropistes ne souhaitent pas saper les fondements de la religion, et leur combat contre les Églises a démarré lentement³⁸⁹. Ce n'est qu'après 1789 que la réflexion s'engagera plus durablement sur la nécessité de s'émanciper des ecclésiastiques et demander l'intervention de l'État en ce qui concerne les affaires scolaires. En définitive, nous retrouvons chez Basedow tout particulièrement, en partie chez Campe et quasiment pas chez Salzmann, les principes d'un déisme universel. Ces conceptions religieuses recourent la question de la liberté de conscience, la liberté d'expression et donc du contrôle de l'État et de l'Église. Ces principes, comme le suggère Losfeld, « s'appuient sur l'idée d'un caractère 'démocratique' et 'républicain' du protestantisme : chacun a le droit de s'exprimer en tant que chrétien libre. Cet aspect démocratique de la communauté protestante se manifeste également dans le droit dont elle dispose de changer les doctrines de l'enseignement religieux ³⁹⁰ ». Les différences entre les philanthropistes peuvent également traduire les positions plus ou moins virulentes à la suite de la proclamation de l'Edit de Wöllner qui a, d'une part, radicalisé les tenants et les opposants à une main-mise de l'État sur l'enseignement de la religion et, d'autre part,

387 J.B. BASEDOW, *Nouvelle méthode d'éducation*, op.cit. p. 307. Basedow envisage la création d'un Conseil d'éducation qui gèrerait toutes ces questions. Conseil qui débattrait sur l'éducation et dépendrait de l'Etat qui aurait « pris l'inspection générale sur les études et qu'il n'abandonne pas l'instruction à la disposition des particuliers » cf., p. 356.

388 *ibidem*, p. 334.

389 Basedow le dit encore plus explicitement « un des bons moyens pour produire le patriotisme est sans doute de faire comprendre à tous les membres de l'État, s'il est possible, qu'ils sont infiniment plus heureux dans les limites du pays et sous le gouvernement actuel du Prince et la maison régnante, qu'ils ne pourraient l'être par des changements quelconques », *ibidem*, p. 336.

390 C. LOSFELD, *Philanthropisme, libéralisme et révolution*, op.cit., p. 93.

engagé durablement ceux qui suivaient une voie médiane qui prônaient une « pédagogie publique bienveillante » (*benevolente Staatspädagogik*³⁹¹).

Remettre en question le monopole des ecclésiastiques et leurs méthodes d'enseignement sans pour autant renier sa foi était une priorité pour les philanthropistes. Combattre les superstitions, prôner la tolérance religieuse font partie du programme de rénovation tout comme, nous allons le voir, réformer la manière d'enseigner la religion aux enfants.

4.3. L'enseignement de la religion

▪ Basedow

Basedow lie intimement « religion naturelle », « philosophie pratique » et morale. La conséquence de cette pensée est de rendre dépendante la « construction d'un individu moral au processus éducatif mis en place par les parents ou instructeurs selon des critères correspondants à la notion de 'bien' et 'mal' et d'évaluer les actes des enfants selon ceux-ci³⁹² ». Ce que Basedow résume en une phrase : « la religion tant qu'elle est vue sous son aspect pratique est le principe unique d'une éducation morale exhaustive ³⁹³ ». Avec le passage d'une éducation axée autour de dogmes religieux à une éducation se plaçant certes sous la tutelle du christianisme mais aussi de la raison, tenant à inculquer des préceptes moraux qui prennent en compte la nature de l'enfant, il est nécessaire d'instaurer un enseignement qui laisse la part belle à l'exposition de modèles positifs, vertueux, et à bien opposer bons et mauvais comportements. C'est ce que nous analyserons dans notre troisième partie en nous concentrant sur le style d'écriture de la relation de voyages des philanthropistes.

Dans son plan d'études pour l'enseignement de la morale et de la religion naturelle, Basedow cherche à lier la vertu à un comportement pour ainsi dire intériorisé dès la prime enfance par l'intermédiaire des éducateurs. Il faudrait créer

391 K.-E. JEISMANN, « Preußische Bildungspolitik vom ausgehenden 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Thesen und Probleme », in U. ARNOLD (Ed), *Zur Bildungs- und Schulgeschichte Preußens*, [Beiträge zur Schulgeschichte 1], Lüneburg, p.9-38 cité dans C. LOSFELD, *Philanthropisme, libéralisme et révolution*, op. cit., p. 109.

392 J.B. BASEDOW, *Nouvelle méthode d'éducation*, op.cit., p. 159.

393 *Religion, sofern sie praktisch ist, ist das einzige Prinzip einer vollständigen Sittenlehre in ibidem*, p. 161.

des situations face auxquelles l'enfant saura faire les bons choix afin de devenir un « patriote³⁹⁴ » (*Staatsbürger*) et cela en fonction de son penchant – jugé inné – à la perfectibilité :

En donnant à l'homme un penchant naturel pour la vertu, il s'agit avant toute chose de savoir ce qu'on entend par le terme de naturel. Si naturel est synonyme avec inné, il est faux que le penchant pour la vertu soit un sentiment naturel, puisqu'il ne commence à naître et à se développer dans l'homme que peu-à-peu ; si l'on entend par naturel, tout ce qui est une suite nécessaire de l'enchaînement universel des incidents ou des circonstances, dans lesquelles se trouvent tous les hommes sans exception, alors l'inclination pour la vertu est naturelle, car elle est la suite des impressions, des expériences et des réflexions qui naissent tôt ou tard dans tous les hommes, en vertu des circonstances où ils se trouvent. L'on sait que l'impulsion universelle de la nature humaine porte l'homme à chercher, quelles que sont les actions dont il tire le plus d'utilité ; et telle est la nature de son être, qu'il est pour ainsi dire forcé de voir que les actions vertueuses sont pour lui les plus utiles. C'est ce qu'il ne peut pourtant apprendre que par l'expérience ou l'instruction.³⁹⁵

Il convient d'éduquer les enfants pour qu'ils deviennent des individus « majeurs », c'est-à-dire capables de se déterminer par eux-mêmes, pour être ensuite des citoyens utiles aux autres et enfin des patriotes vertueux dans l'État. Porté par cette conviction, il va mettre en place des situations d'éducation à la vertu par paliers³⁹⁶. En pratique, cela se traduisait dans les cours de religion par des récits exemplaires racontés aux plus jeunes. Les éducateurs devaient mettre en scène une situation de dialogue entre l'adulte et l'enfant pour leur expliquer quelle était la bonne attitude à avoir. Avec les enfants de plus de douze ans, les concepts plus abstraits étaient abordés. En commun, il y avait l'apprentissage par cœur de maximes comme Basedow en donne dans son ouvrage, par exemple : « Examine surtout la vérité et le prix de tes opinions et de tes désirs d'habitudes ; changes-en s'ils sont contraires à ta félicité³⁹⁷ ». Ces maximes sont disséminées au fil de l'ouvrage et sont caractéristiques des récits de voyage des philanthropistes, elles sont aussi présentes dans l'enseignement au quotidien à Dessau et Schnepfenthal.

Par ailleurs, il y avait deux sortes de cours de religion et ils s'ajoutaient aux offices religieux. Ce cours de religion naturelle se concrétisait dans des leçons de morale, au cours desquelles le maître instaurait un dialogue entre les enfants et lui à l'aide d'un support iconographique qui amenait l'énumération de maximes édifiantes. Pour que l'enfant développe un caractère moral, il faut d'une part lui

394 « *Le patriotisme est un vif penchant de concourir au bien public ; il suppose des lumières suffisantes pour le faire chacun selon son état* » J.B. BASEDOW, *Nouvelle méthode d'éducation*, op.cit., p.353.

395 *ibidem*, p. 95.

396 *ibidem*, p.171.

397 *ibidem*, p. 157.

montrer le bon exemple à suivre mais en s'adaptant à ses capacités. Nous retrouvons là l'anthropologie de Basedow : l'âge de l'enfant est important, il faut s'adapter à son développement psychique. D'autre part, le perfectionnement du genre humain ne peut pas dépendre de transformations des contingences matérielles mais d'une transformation de l'être moral. En ce sens, il rejoint Campe qui écrivait que « la vertu est une longue habitude à prendre ³⁹⁸ ». Nous avons constaté dans les Archives, que les professeurs de Dessau utilisaient les maximes dans leurs cours de manière variée : les enfants avaient à réciter quelques phrases apprises par cœur ou bien à les recopier pour fixer le geste scriptural ou encore à illustrer des passages de lecture ; ils appliquaient de la sorte la méthode de Basedow.

■ La relation à la religion juive

Nous avons souligné l'ouverture d'esprit de Basedow et de Campe quant aux autres religions. Campe a consulté Moses Mendelssohn³⁹⁹ (1729-1786) qui dans la même période s'efforce de jeter des ponts entre la culture juive et allemande. Il n'est pas de notre ressort d'évoquer les conclusions auxquelles est arrivée la recherche actuelle sur l'Haskala⁴⁰⁰, mais nous indiquons qu'il a existé des liens entre Dessau et la communauté juive de Berlin. Basedow la sollicite pour obtenir des fonds en 1774; dans le troisième volume du *Philanthropisches Archiv* de décembre 1776, Campe et Basedow proposent de prendre comme élèves des enfants de religion juive. Aaron Wessely (1740-1812)⁴⁰¹ diffuse cette annonce, mais les parents sont réticents du fait qu'il n'y a ni professeurs ni personnels israélites à Dessau, c'est pourquoi Campe publie un communiqué⁴⁰² pour présenter « un bon ami des petits élèves de Dessau », l'unique professeur juif de l'école, le docteur Samson⁴⁰³. Campe, lorsqu'il est directeur de Dessau, sollicite⁴⁰⁴ Mendelssohn et David Friedländer (1750-1834) pour

398 J.H.CAMPE, « Von der Macht der Gewohnheit überhaupt » in *Philosophischer Commentar über die Worte des Plutarchs: die Tugend ist eine lange Gewohnheit oder über die Entstehungsart der tugendhaften Neigungen*, Berlin 1774.

399 Mendelssohn souscrit au projet de Basedow et est témoin de l'Examen de 1774.

400 M. ROUDAUT, *De la tolérance à la reconnaissance ?*, Thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne-Bordeaux III, 2009 ; A. ALTMANN, A. L. IVRY, E. R. WOLFSON, *Perspectives on Jewish Thought and Mysticism*, Amsterdam, Harwood Acad. Publ., 1998 ; U. LOHMANN, « *Lerne Vernunft!* »: *jüdische Erziehungsprogramme zwischen Tradition und Modernisierung; Quellentexte aus der Zeit der Haskala, 1760-1811*, Münster, Waxmann Verlag, 2005.

401 Industriel berlinois dans le commerce de la soie, proche de Mendelssohn et de Lessing.

402 *Pädagogische Unterhandlung*, 1778, p. 598 in H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op. cit., p. 143.

403 Peter Samson : médecin juif de Dessau, engagé en 1784 comme professeur de dessin.

404 H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op. cit., p. 150. Lettre de Mendelssohn à Campe de mars 1777.

qu'ils lui envoient des élèves juifs, cela reste sans aucun résultat⁴⁰⁵.

Pourtant le rôle spécifique d'une élite juive dans l'Aufklärung remettait en cause l'éducation juive traditionnelle. Cette élite aspirait à former ses enfants dans les disciplines profanes et à s'intégrer dans les normes des échanges du temps, qui impliquent l'emploi du haut-allemand au lieu du yiddish par exemple. Dans une lettre à Campe de mars 1777, Mendelssohn partage les vues des philanthropistes car il souligne pour sa part la nécessité de se placer par-delà les différences confessionnelles :

Liegt es nicht schon in dem Begriff eines philantr. Instituts, daß ihm der Mensch als Mensch erziehungswürdig und willkommen seyn muß, ohne darauf zu sehen, ob er einen beschnittenen oder unbeschnittenen Vater gehabt? ⁴⁰⁶

En effet, un mouvement de fondation d'écoles juives modernes avait vu le jour à Berlin, Königsberg et Breslau. En 1781, la première école libre juive de Berlin est ouverte aux non-juifs par David Friedländer et Daniel Itzig (1750-1806), ce qui peut sans doute expliquer l'absence d'élèves juifs à Dessau tout comme le fait que Rochow avait accepté dans son école de Reckahn, bien avant l'existence du *Philanthopinium*, des enfants de toutes confessions⁴⁰⁷. Toutefois, l'école juive de Berlin souffrit également de la résistance des membres de la communauté religieuse juive qui ne souhaitaient pas que les savoirs profanes se mêlent à l'étude des textes sacrés. Mendelssohn est conscient que cela ne se fera pas dans l'immédiat, lorsqu'il écrit en 1777, dans sa lettre à Campe déjà citée, qu'il s'inscrit dans la lignée des Aufklärer qui croient fermement au progrès de l'humanité mais que le progrès ne se réalisera que dans un futur relativement lointain du fait de la nature humaine et des circonstances externes :

Der Erfolg geht etwas langsam von Statten; er wird aber vielleicht nur desto sicherer und anhaltender seyn. Es liegt in den Gemüthern der Menschen eine gewisse vis inertiae, die nicht immer durch heftigen Stoß überwunden seyn will. ⁴⁰⁸

A côté de Basedow qui appelait de ses vœux à un dépassement de la tolérance (*Duldung*), qui combattait l'intolérance découlant, selon lui, principalement de « l'ignorance » et « d'une mauvaise éducation »⁴⁰⁹ chrétienne, il y avait d'autres

405 *op. cit.*, p. 144 note 5.

406 *op.cit.*, p. 150 : « N'est-ce pas dans les gènes même d'un institut philanthropique que de considérer l'homme comme étant digne d'être éduqué et l'accueillir avec bienveillance sans regarder s'il a un père circoncis ou pas ? ».

407 H. SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit*, *op. cit.*, p. 270.

408 *op.cit.*, p. 151 : « Le progrès va certes lentement, mais inexorablement. Cela tient à la nature humaine que d'avoir une certaine inertie qui ne peut pas tout le temps être surmontée par de violents soubresauts. »

409 Nous trouvons un commentaire sous une reproduction de Mendelssohn dans un tableau de *l'Elementarwerk* de Basedow au tableau LXXX dans lequel Basedow stigmatise l'intolérance des catholiques envers les Juifs. In H. SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit*, *op.cit.*, p. 265.

philanthropistes qui ne le suivaient pas dans sa conception d'une nouvelle religion.

■ Salzmann

Après avoir écrit plusieurs ouvrages⁴¹⁰ sur la manière d'aborder l'enseignement de la religion auprès des enfants, Salzmann fut recruté par Basedow à Dessau où il dispensa les cours de religion de 1781 à 1784⁴¹¹. De sa collaboration avec Basedow et les autres enseignants de Dessau, il ressort que Salzmann partage leur souhait pour plus de tolérance. Les offices religieux de l'établissement⁴¹² n'étaient pas subordonnés à une religion principale mais « étaient ouverts à tous les membres des différentes confessions chrétiennes » (*Versammlung aus den Gliedern verschiedener christlichen Partheyen*⁴¹³). Salzmann expose sa relation avec la religion juive dans le premier tome de ses voyages⁴¹⁴ faits avec les élèves de Dessau, dans une sorte de digression, dans laquelle il les confronte aux préjugés et clichés qui entourent les juifs pour les démonter, les annihiler en se référant à chaque fois à des exemples probants. Par ailleurs, les pupilles étaient sollicités afin d'assister à d'autres offices de la ville de Dessau. Salzmann et ses collaborateurs, GutsMuths et André, mettent cela en pratique dans leurs récits de voyage où ils visitent plusieurs lieux religieux. A l'inverse de Campe, nous ne décelons pas en apparence de hiérarchie entre les religions :

*Denn ich [Salzmann] lasse meine Zöglinge gar zu gern die verschiedenen Beschäftigungen der Menschen, und ihre Weise, Gott zu verehren sehen, damit sie doch die Welt, nicht blos aus Büchern, sondern mit ihren eigenen Augen betrachten lernen*⁴¹⁵.

410 Sur la théologie en général, Salzmann a écrit en 1767 *Disputationis theologicae de praeparatione theologi particula 1* ; en 1778 *Predigten für Hypochondristen* ; en 1781 *Predigt bey seinem Abschiede von Erfurt* ; en 1792 *Christliche Hauspostille*. Sur la liturgie, en 1786 *Beyträge zur Verbesserung des öffentlichen Gottesdienstes der Christen* ; en 1781 *Gottesverehrungen gehalten im Betsaale des Dessauischen Philanthropins* ; en 1784 *Verehrungen Jesu, gehalten im Betsaale des Dessauischen Philanthropins* ; en 1788 *Gottesverehrungen, gehalten im Betsaale zu Schnepfenthal*. Sur l'enseignement de la religion, on peut citer entre autres : *Unterhaltungsschriften für Kinder und Kinderfreude*, 1778 ; *Krebsbüchlein*, 1778 ; *Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen*, 1792.

411 Sur les raisons du départ de Salzmann de Dessau, l'étude des lettres de Du Toit tirées des Archives du *Philanthropinum* prouve bien que s'il est parti, c'est avant tout parce qu'il ne souhaitait pas céder les droits d'auteur de ces ouvrages à l'institut comme cela était demandé à tous les auteurs. Ainsi, il fit publier les sermons tenus à Dessau chez un éditeur de Leipzig.

412 Salzmann les a exposés dans *Verehrungen Jesu; gehalten im Betsaale des Dessauischen Philanthropins*, Leipzig 1784.

413 H. SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit*, op. cit., p. 270.

414 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op.cit., *Etwas von Juden I* : 31-38.

415 *Ibidem*, p. 79 : « Car je laisse mes élèves observer comment les hommes vénèrent Dieu dans leurs us et coutumes afin qu'ils apprennent à comprendre le monde avec leurs yeux et non pas simplement à partir de livres. »

C'est la raison pour laquelle, ils visitent des cloîtres, des monastères, la confrérie des frères Moraves et des synagogues (*gottesdienstliche Versammlung der Juden*) où il explique le port de la kippa :

Denn so wie die Christen es für ein Zeichen der Ehrerbietung halten, den Hut bey öffentlichen Zusammenkünften abzulegen, so glauben die Juden, daß man Ehrerbietung bezeuge, wenn man den Hut auf dem Kopfe behalte. Wir hatten davon wenigstens diesen Vortheil, daß uns die Juden lieb gewannen, und wir uns den schrecklichen Vorwurf machen durften, daß wir irgend einen redlichen Juden in seiner Andacht gestört hätten. Die Juden waren deswegen gegen uns auch immer so gefällig, daß sie uns ein Pult und eine hebräische Bibel präsentierten, welches ich allemal mit Dank annahm. Ich würde auch mitgesungen haben, wenn es möglich gewesen wäre, mit der unglaublichen Geschwindigkeit zu singen, die bey ihnen gewöhnlich ist. Ob das recht war? Das lasset eure lieben Eltern und Lehrer entscheiden! ⁴¹⁶

Ce qui ressort de cette citation est que Salzmann, tout comme les autres philanthropistes, ne veut pas en rester à des écrits théoriques, à des apprentissages formels de textes appris par cœur, la tolérance ne relève pas seulement d'une vue de l'esprit, d'une réflexion personnelle que l'élève devrait développer en lui, mais bien plus d'une rencontre, d'une pratique quotidienne qui lie les adultes, les éducateurs et les enfants. On pourrait voir ici la possibilité d'un début de dialogue entre les religions, au lieu d'attiser la haine entre les religions, il préconise la paix entre elles.

En lisant le journal de l'école à destination des élèves, des parents d'élèves et des éducateurs, tenu par Salzmann ou GutsMuths sur la vie à Schnepfenthal⁴¹⁷, nous constatons qu'il n'y a pas de cours magistraux de théologie, d'exégèse de la Bible. Si nous détaillons l'emploi du temps de Schnepfenthal et de Dessau, nous trouvons certes quatre heures de cours de religion, des prières matinales et l'office du dimanche, néanmoins, nous ne pouvons pas dire que l'enseignement direct du fait religieux soit omniprésent⁴¹⁸. Dans ses cours de religion, Salzmann se réfère clairement au Nouveau Testament et à la religion chrétienne⁴¹⁹. Tout comme Campe, malgré des prises de position franche pour la tolérance religieuse, l'ambiguïté persiste et il semble placer malgré tout, comme Campe, la confession protestante au-dessus de la catholique même s'il admet que les progrès de la raison ont mis fin

416 *ibidem* p. 81 : « Comme les chrétiens qui considèrent que d'enlever son couvre-chef pendant les offices publics est un signe de respect, les juifs pensent que c'est lorsqu'on le garde sur la tête. Nous jouissons au moins de l'avantage que les juifs nous acceptaient avec bienveillance et que nous n'ayons pas dû nous faire l'horrible remarque que d'avoir offensé un juif en train de prier. C'est pourquoi ils se montrèrent prévenant au point de nous présenter un pupitre sur lequel il y avait la bible hébraïque que j'acceptais avec reconnaissance. J'aurais volontiers chanté avec eux si cela avait été possible de chanter à la vitesse à laquelle ils ont l'habitude de chanter. Si cela est convenable ? Je laisse vos parents et éducateurs le décider ! »

417 C. G. SALZMANN, *Nachrichten aus Schnepfenthal für Eltern und Erzieher*, 1786, t.1, p. 31-38.

418 *ibidem*, p. 70 et suivantes et annexe 3.

419 Il est à noter que Salzmann jouissait d'une grande liberté dans son institut car il ne relevait d'aucune surveillance extérieure du clergé puisque le duc de Gotha lui avait octroyé le privilège de pouvoir tenir son office religieux au sein de son établissement.

aux querelles entre les deux partis. Nous voyons cela surtout dans le sixième tome de ses récits d'excursions⁴²⁰, faites avec ses élèves en 1785 en Thuringe, dans lequel il décrit un monastère de Bénédictins et de Chartreux. Il critique assez ouvertement les croyances en des miracles (illustrées au travers de vitraux), le vœu de pauvreté qui s'oppose au droit à la propriété. En revanche, il est très admiratif de la communauté hussite de Neudietendorf qui serait bien plus ouverte sur le monde extérieur alors que les catholiques, au sein de leurs cloîtres ou monastères, seraient coupés du monde.

Toutefois, la religion a une fonction beaucoup plus générale, le sentiment religieux doit être présent à tout moment de la journée et de la vie, il est intimement lié au sens moral. Dans un chapitre de son livre présentant Schnepfenthal, nous trouvons un chapitre intitulé « De la formation du sens moral et religieux » (*Von Bildung des moralischen und religiösen Sinns*)⁴²¹ qui combine la triade traditionnelle chez les pédagogues-philanthropistes : religion – morale – éducation. Il s'agit, pour les philanthropistes, de créer des situations d'apprentissage ou de transformer chaque moment de la vie quotidienne afin « d'éveiller et conforter le sentiment religieux et moral » (*Erregung religiöser Gefühle ; So suchte man jede Gelegenheit zu benutzen, um durch Handlungen gewisse Wahrheiten dem jugendlichen Herzen fühlbar zu machen*). A ce propos, il se distingue de Campe quant à l'usage de l'exemple à donner aux enfants. Campe souhaite délivrer aux jeunes élèves des exemples principalement positifs, dont ils doivent s'inspirer alors que Salzmann insiste plus sur des exemples négatifs (l'homme ivre, l'enfant qui pleure pour un rien)⁴²². Quelque soit la méthode, tous deux visent à associer le cœur et l'esprit pour que l'enfant accepte par lui-même ces vérités, qu'il les intègre, les intériorise :

*Man handelt in Schnepfenthal nach dem Grundsatz, daß jeder Zögling seinen eigenen Wille tun, oder daß er seine Pflichten aus eigener Überzeugung erfüllen müsse*⁴²³.

Dans un autre chapitre du même ouvrage, Salzmann énumère les devoirs que doit suivre le pensionnaire, à savoir être « obéissant » (*Folgsamkeit*), « circonspect » (*Besonnenheit*) et « actif » (*Tätigkeit*). Ce sont du reste ces concepts qui régissent les

420 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., VI : 38.

421 C. G. SALZMANN, *Nachrichten aus Schnepfenthal für Eltern und Erzieher*, op. cit., p. 74.

422 Lettre de Salzmann à Campe du 21 janvier 1780 in H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op. cit., p. 241 : « Sie [Campe] sagen man solle die Kinder nicht mit den moralischen Fehlern der Menschen bekannt machen. »

423 C.C. SALZMANN, *Über die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal von ihrem gegenwärtigen Vorsteher*, *Schnepfenthal*, p. 79 : « Nous suivons à Schnepfenthal le principe selon lequel chaque pupille agit selon sa propre volonté ou bien qu'il remplisse ses devoirs selon ses propres convictions. »

critères d'évaluation des enseignants de Schnepfenthal lorsqu'ils rédigent des évaluations sur les élèves. Salzmann, tout comme Campe, pense que les élèves portent en eux les germes de la diffusion universelle de valeurs fondatrices de l'esprit cosmopolite telles que la bienveillance, la tolérance universelle, la paix, le refus des nationalismes et des croyances sectaires.

Salzmann cherche à donner une réalité quotidienne au concept de religion, en faisant reposer tout enseignement religieux sur le principe fondamental de l'autonomie morale de l'homme. Afin d'illustrer cela, nous prendrons comme exemple, ce qui est écrit dans les « Nouvelles de Schnepfenthal » du 25 juillet 1790⁴²⁴. L'office du dimanche commence avec une citation du Nouveau Testament selon Matthieu 10, 29-31⁴²⁵. A partir de cette citation, Salzmann incite les élèves à réfléchir à la notion de malheur, propose une sorte de corrigé sur l'origine du malheur (I), les raisons du malheur (II-nous l'ignorons mais Dieu le sait et c'est par amour) et comment se comporter face au malheur (III- l'accepter) et il conclut en l'illustrant avec une anecdote arrivée la veille au sujet d'une personne qui a subi un accident corporel mais que Dieu n'a pas abandonnée. À l'appui de cette situation, il démontre que l'enfant peut réfléchir que ce n'est pas des hommes qu'il doit avoir peur mais que c'est Dieu qu'il doit craindre au sens biblique du terme c'est-à-dire qu'il doit le respecter. Nous voyons bien là un exemple de la méthode « empiriste-sensualiste » (*sinnlich-anschaulich*) caractéristique des philanthropistes. Cet exemple illustre la théorie éducative de Salzmann condensée en trois mots « Pense ! Supporte ! Agis ! » (*Denke! Dulde! Handle!*)⁴²⁶. L'action de penser (*denken*) renvoie en la croyance en la raison humaine, à sa nécessaire perfectibilité pour atteindre la félicité. Supporter (*dulden*) ne doit pas être compris comme le fait d'avoir une attitude servile et passive mais plutôt comme une aspiration à se dépasser, ne pas se laisser submerger par les sensations négatives. Quant à l'agir (*handeln*) et la forme impérative, nous y voyons comme un écho au *sapere aude* de Kant qui intime à l'individu d'user de sa raison pour devenir pleinement homme. Nous constatons ainsi que les cours de religion

424 C. G. SALZMANN, *Nachrichten aus Schnepfenthal für Eltern und Erzieher*, op.cit., t.1, p. 11.

425 Matthäus 10, 29-31 Menschenfurcht und Gottesfurcht

Und fürchtet euch nicht vor denen, die den Leib töten, und die Seele nicht können töten; fürchtet euch aber vielmehr vor dem, der Leib und Seele verderben kann in der Hölle. Verkauft man nicht zwei Spatzen für ein paar Pfennig? Und doch fällt keiner von ihnen zur Erde ohne den Willen eures Vaters. Bei euch aber sind sogar die Haare auf dem Kopf alle gezählt. Fürchtet euch also nicht! Ihr seid mehr wert als viele Spatzen. Matthieu 10:29-31 La Bible du Semeur *Ne vend-on pas une paire de moineaux pour un sou ? Et pourtant, pas un seul d'entre eux ne tombe à terre sans le consentement de votre Père. Quant à vous, même les cheveux de votre tête sont tous comptés. N'ayez donc aucune crainte ; car vous, vous avez plus de valeur que toute une volée de moineaux.*

426 L. FRIEDRICH, « Wertvermittlung », op.cit., p. 149.

proposent une nouvelle manière d'appréhender l'enfant qui n'est plus en accord avec ce que proposait l'orthodoxie des ecclésiastiques.

■ Bilan sur la relation des philanthropistes à la religion

Nous venons de le constater, il existe quelques nuances entre les philanthropistes. Par delà l'acceptation générale de l'intervention de l'État et la mise en place de « police scolaire et morale », le ralliement autour de l'idée de tolérance, de combat contre les superstitions, d'émancipation de la tutelle ecclésiastique, des différences sont perceptibles entre le socinianisme de Basedow et le protestantisme affirmé de Salzmann, même si des procédés didactiques dans la manière d'enseigner la religion à Dessau et Schnepfenthal sont similaires.

À la lumière de ces analyses, nous concluons que les fondements du philanthropisme se retrouvent dans l'élaboration d'un projet politique, d'un enseignement de la religion et de la morale qui vise moins une assimilation et obéissance stricte à des règles régissant des bonnes manières que l'internalisation inconsciente de réflexes moraux conditionnés par des situations ou sensations⁴²⁷. Nous l'avons déjà évoqué, les philanthropistes avaient à cœur d'éduquer le genre humain. Salzmann attache beaucoup d'importance à la possibilité d'éduquer toutes les catégories sociales alors que d'autres comme Basedow ou Villaume semble vouloir spécifier un certain type d'enseignement lié à une position sociale dominante. Ce que Salzmann réfute :

Alle Kinder werden gleich behandelt, Geld, Stand und alle Schmeicheleien der Äußerlichkeiten und des Zufalls entscheiden hier [in Schnepfenthal] nichts.

et un peu plus loin :

Wir wollen (...) wo möglich in den Kindern den inneren Geist der allumfassenden Humanität erziehen⁴²⁸.

À la fin du dix-huitième siècle s'entrelacent des aspirations communes venant du haut de l'État et de son élite qui s'accordent sur une conception disciplinaire et éducative du pouvoir qui repose sur des techniques concrètes.

⁴²⁷N. HAMMERSTEIN, U. HERRMANN, (éds.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, *op. cit.*, p. 114.

⁴²⁸C. G. SALZMANN, *Nachrichten aus Schnepfenthal für Eltern und Erzieher*, I : 124 : « Les enfants seront tous traités de la même façon, la naissance, le rang social et toutes les flatteries de l'apparence et du hasard n'ont ici aucune importance. » / « Nous souhaitons éduquer, autant que faire se peut, cet esprit de l'humanité universelle que les enfants possèdent dans leur for intérieur. »

Dans l'*Encyklopädie der Pädagogik vom gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft und nach den Erfahrungen der gefeierten Pädagogen aller Zeiten*, publiée en 1860 à Leipzig, il y a une entrée *Philantropen* et dans la première phrase⁴²⁹ se trouvent à la fois les mots « réforme », « Dessau » et « Basedow ». Il est manifeste que cet établissement représente un moment majeur dans l'histoire des réformes pédagogiques. Il fondait la relation entre le professeur et l'élève sur un attachement affectif, assez semblable à une relation idéale entre parents et enfants. Il ne voulait pas non plus de sectarisme religieux mais reconnaissait la primauté de la Bible. Il était favorable à une « éducation libertaire à condition d'être guidé » (*Man muß den natürlichen Hang zur Freiheit nicht unterdrücken, sondern nur leiten*). Il entendait susciter la joie d'apprendre. Des promenades dans la nature étaient inscrites dans le cadre de la formation, tout comme des sorties pédagogiques. Autant d'idées qui attirèrent en nombre de jeunes enseignants vers cette « colonie pédagogique⁴³⁰ » de Dessau, tous avides de « révolutionner » un nouveau système éducatif.

5. Le projet du *Philanthropinum* : 1774-77 et 1779

Premièrement, nous nous demandons dans quelle mesure la pensée des philanthropistes prolonge la réforme éducative engagée par d'autres penseurs de la pédagogie en particulier par Rousseau. En effet, Basedow prétend appliquer les principes que Rousseau avait développés dans *Émile* en 1762⁴³¹ et la réflexion qu'il mène à partir du texte de Rousseau est poursuivie par les philanthropistes, encore en 1789, dans *Allgemeine Revision*, à l'occasion de l'édition d'une traduction d'*Émile* abondamment annotée par Trapp, Campe, Stuve, Resewitz et Heusinger qui expriment divers points de vue. Dans la première note de cette traduction, ils soulignent ainsi, d'une seule et même voix, que Rousseau, en écrivant *Émile*, n'envisageait pas d'exposer un système d'éducation pratique, mais de livrer « une collection d'observations et de réflexions pédagogiques⁴³² ». Selon eux, leur vocation

429 *Nie ist vielleicht eine allgemeine Reform des Schulwesens zuversichtlicher verkündigt worden, als von dem Stifter des Dessauer Philanthropin Basedow.* « Il n'y a sans doute jamais eu de réforme générale scolaire annoncée avec autant de confiance que celle faite par le fondateur du Philanthropin de Dessau, Basedow. »

430 E. HIRSCH, *Die Dessau-Wörlitzer Reformbewegung im Zeitalter der Aufklärung. Personen - Strukturen - Wirkungen*, Berlin, Boston, De Gruyter, 2011, p. 297.

431 J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou De l'éducation*, op. cit.

432 J. H. CAMPE, *Allgemeine Revision*, op. cit., Tome XII, p. 5 : « Dazu kommt, daß Rousseau weder anfänglich noch nachher ein System der Erziehung, sondern nur eine Sammlung von pädagogischen Beobachtungen und Reflexionen liefern wollte. » « En outre, Rousseau n'a jamais

serait de compléter et d'appliquer ses principes dans des établissements scolaires, ce qui les entraînait donc dans une direction qui leur était malgré tout spécifique, comme cela ressort de la polémique qui a opposé Formey à Campe et Trapp⁴³³. Plus loin, ils insistent sur l'aspect fragmentaire et incomplet de l'ouvrage. Ils lui reconnaissent le grand mérite d'avoir permis de « penser l'éducation » mais seuls des esprits avertis seraient en mesure de comprendre son message. Pour leur part, ils s'arrogent, d'une part, le rôle de commenter le texte et, d'autre part, la vocation de mettre à l'épreuve ses affirmations à l'aune de la raison et de l'expérience. Ce en quoi, malgré l'exaltation de Campe qui tend fréquemment à assimiler découverte intellectuelle et illumination mystique, nous discernons qu'ils procèdent en Aufklärer rationalistes et empiristes. Selon Campe, seul un initié (en l'occurrence un initié aux questions de pédagogie) pourrait interpréter le livre de Rousseau. Rousseau aurait écrit son *Émile* sous le coup de l'inspiration, avec « enthousiasme », sans répugner aux « exagérations ». Son lecteur ne trouverait pas dans ce livre un manuel structuré, il serait plutôt incité en quelque sorte à « se promener » au milieu des idées de Rousseau. Et ce lecteur n'en tirerait de bénéfice que s'il a déjà lui-même fait l'expérience d'une « inspiration », d'une « révélation », d'un « enthousiasme », semblables à ceux de Rousseau. Autrement dit, Campe utilise le vocabulaire piétiste (la conception de nouvelles idées concernant l'éducation serait une « révélation »), lui-même aurait connu cette expérience mystique. Rousseau aussi. :

Man kann den Emil als eine Art Offenbarung ansehen, deren Sinn nirgends zu verstehen nur derjenige sicher seyn kann, der selbst eine ähnliche Offenbarung bekommen hat.

Rousseaus großes Verdienst ist also, daß er über Erziehung die Denker hat denken gelehrt. Diesen liegt nun ob, seine Poesie in Prosa zu übersetzen, seinen Rednerschmuck von seiner Philosophie zu scheiden, seinen Lücken auszufüllen, seine Fragmente zu ergänzen, seine Behauptungen auf dem Proberstein der Vernunft und Erfahrung zu prüfen, Mißdeutungen und Mißanwendungen seiner Lehre zu verhüten, die großen, theuren Wahrheiten, wovon er voll ist, in ein solches Licht zu stellen, das auch schwächere Augen nicht hindert, sie wahrzunehmen. ⁴³⁴

Les philanthropistes confèrent à Rousseau⁴³⁵ une position centrale, son texte

voulu livrer un système d'éducation et il s'est borné à une série d'observations et réflexions pédagogiques. »

433 S. AUSTERMANN, *Formeys Anti-Emile, Original, Kommentare, Sujets*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2012.

434 *ibidem*, p. 7-8 : « On peut considérer l'Émile comme une sorte de révélation dont le sens ne serait compris que par celui qui aurait eu la même révélation. Le principal mérite de Rousseau est donc qu'il a appris aux penseurs à penser l'éducation. Il leur incombe dès lors de traduire sa poésie en prose, de distinguer son éloquence de sa philosophie, de compléter les vides, de combler les lacunes et de vérifier ses hypothèses à l'aune de la raison pratique et de l'expérience, d'empêcher de commettre des faux sens et de mauvaises interprétations, d'exposer les grandes et précieuses vérités, dont le livre abonde, de telle sorte que même ceux qui ont la vue faible puissent les voir. »

435 Et Locke dont ils proposent une traduction dans le tome IX (1787). Campe associe les deux

devient en quelque sorte un évangile pédagogique que, en l'ajustant en quelque sorte à la lecture protestante d'une bible, tout un chacun serait libre d'interpréter mais qui imposerait des concepts fondamentaux sur lesquels tous s'accordent. Le premier étant la nécessité d'observer l'enfant afin de mieux l'éduquer. Rousseau, en s'interrogeant sur la nature d'une bonne éducation, a effectivement posé comme fondement l'observation de l'enfance dont il déclare qu'on ne pourrait pas la définir précisément. La seule manière de parvenir à éduquer correctement un enfant serait de l'observer :

*On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égaré. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fausse, on pût toujours profiter de mes observations. Je puis avoir très mal vu ce qu'il faut faire ; mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer. **Commencez donc par mieux étudier vos élèves**⁴³⁶ ; car très assurément vous ne les connaissez point ; or, si vous lisez ce livre dans cette vue, je ne le crois pas sans utilité pour vous.⁴³⁷*

Observer équivaut à considérer l'enfant avec attention, le soumettre au regard, l'examiner en le surveillant afin de mieux accorder le geste pédagogique aux objectifs poursuivis. C'est pourquoi nous allons à présent détailler l'instrument qu'était Dessau. Après avoir donné quelques informations factuelles, nous examinerons quelles techniques concrètes les philanthropistes avaient mises en place pour observer les pensionnaires, pour contrôler leur conduite afin qu'elle soit en adéquation avec les attentes d'une « bonne police ».

5.1. Radiographie du *Philanthropinum*

Dans l'établissement de Dessau qui exista de 1774 à 1793, il y eut en tout et pour tout 187 élèves⁴³⁸ en 19 ans⁴³⁹. En consultant « le registre des mérites »

penseurs « [Locke und Rousseau] waren unsere Vorgänger. Sie machten Bahn, wir andern folgten. » *op. cit.*, t. IX, p. VII, « Locke et Rousseau furent nos prédécesseurs. Ils furent pionniers, nous autres nous les suivons. »

436 Mise en relief par moi-même.

437 J.-J. ROUSSEAU, *Émile*, *op. cit.*, p. 78. Nous notons dans la traduction en allemand dans l'*Allgemeine Revision* un commentaire de Campe à cette citation qui indique l'importance de cette idée : *Wir bitten die Leser des Emils, diese zugleich bescheidene und wahre Äußerung des Verfassers nicht au dem Auge zu verlieren.* (« Nous prions le lecteur de l'*Émile* de ne pas perdre de vue cette idée simple mais vraie. ») in *Allgemeine Revision*, *op. cit.*, t. XII, p. 17.

438 Ce qui permet de relativiser des affirmations de chercheurs français tels G. Py qui parle de succès (p.165) ou bien L. CHALMEL, *Réseaux philanthropistes*, *op. cit.*, p. 38.

439 B. BASEDOW, « Die Entwicklung des philanthropischen Erziehungsinstituts zu Dessau im Spiegel der Lehr- und Schülerbewegung », in *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, vol. 14, 1974, p. 219-238.

(*Meritenbuch*)⁴⁴⁰, dans les Archives de Dessau, nous avons compté, entre 1777 et 1789, 79 noms qui correspondent en fait à 62 familles car il y avait des fratries. L'année 1780, avec 62 élèves, est la plus faste. La plupart des jeunes pensionnaires sont des garçons âgés de six à dix-huit ans, avec une majorité d'enfants de neuf ans, allemands en majorité mais aussi de toute l'Europe dont un grand nombre des pays baltes⁴⁴¹, issus de familles nobles, de familles de bourgeois fortunés (commerçants, professions libérales) et quelques enfants orphelins ou issus des catégories sociales les plus modestes. La population scolaire mêle ainsi noblesse et bourgeoisie d'affaires, jeunes enfants et jeunes adultes de confession protestante ou catholique. Une des priorités pour les philanthropistes est de tous les traiter à la même enseigne et de ne distinguer que les âges en créant deux groupes : la classe des plus jeunes et celle des plus âgés.

En étudiant les documents relatifs à la vie scolaire trouvés dans les Archives tels que des emplois du temps⁴⁴² et des notes prises par des enseignants, nous souhaitons démontrer la mise en place d'une technique de surveillance externe sur les pensionnaires. En examinant les emplois du temps, nous constatons que les élèves étaient occupés du lever au coucher par de nombreuses activités : ils avaient cours six jours sur sept de sept heures à dix-neuf heures avec une pause méridienne de deux heures. Les cours, d'une durée d'une heure, commençaient par du français. Il y avait ensuite des cours d'arithmétique, calligraphie, mécanique, physique, histoire moderne ou explications latines. Après le déjeuner, les élèves enchaînaient avec des activités artistiques (musique, dessin) et physiques. En fin d'après-midi, ils avaient des exercices de calligraphie, puis les cours de religion et des travaux de lecture. Il est

440 I, 2 (Nachlaß: Fiche 7 - 11) *Meritenbuch mit Register*. - [Dessau], o. D. - [238] Bl. 238 gez. Bl., Bl. 151 als Bl. 152 gez., Bl. 155 zweimal gez.; 227 beschr., 229 leere S. Bl. 1 r.: Die Einrichtung der Meritentafel. Bl. 2r. - 3 r.: Register. C'était un épais cahier broché divisé en deux parties. La première correspondait à une liste de noms d'élèves, classés par ordre alphabétique, avec les dates d'entrée et de sortie de l'école. Dans la seconde partie, aussi par ordre alphabétique, il y a des fiches d'élèves annotées avec le nombre de bons points reçus ainsi que des commentaires sur leur comportement et leurs résultats. Nous allons en détailler la finalité dans un autre chapitre, cf. *infra* p. 310.

441 Dans les *Pädagogische Unterhandlungen* de 1779 (vol. III, p. 140) sont énumérés les titres des différents élèves : 5 comtes, 7 barons, 8 aristocrates, 30 bourgeois (fils de professeur, officiers, marchands). On trouve une analyse détaillée des catégories sociales présentes à Dessau dans l'ouvrage de H. LEMPA, *Bildung der Triebe*, *op.cit.* ou chez H. SCHMITT dans N. HAMMERSTEIN, U. HERRMANN, (éds.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, *op. cit.*, p. 265 qui fait un inventaire plus précis : 23 enfants de Berlin, 16 de Silésie, 23 de Prusse, 24 de Dessau et environs, 23 de Lituanie, 7 de Russie, 16 d'Autriche, Portugal et Pays-Bas et encore une cinquantaine d'autres pays européens. La majorité venait d'autre pays que l'Allemagne. Un tiers était des nobles. Pour expliquer la présence si grande d'enfants baltes, cf. l'article « Die Briefe des Rigaer Kaufmanns Heinrich Schilder » de Michael Rohleder qui porte sur la correspondance de l'homme d'affaires in J. GARBER, « *Die Stammutter aller guten Schulen* », *op. cit.*, p. 249-307.

442 Landeshauptarchiv Sachsen-Anhalt, Abteilung Dessau, Z 44 Ab en annexe 3.

manifeste que la place du latin est moins grande que dans la tradition humaniste puisque de nouvelles matières scientifiques (*Realien*) prennent le dessus. Le découpage de la journée en prévoyant l'alternance d'activités intellectuelles et physiques est en accord avec les observations de nos pédagogues sur l'énergie enfantine qu'ils avaient à canaliser et répond aux réflexions théoriques imposant un lien plus fort entre l'esprit et le corps, dont nous parlerons ultérieurement. Les activités physiques proposées sont nombreuses : jeux de balles, natation, escrime, danse, gymnastique, cerfs-volants, bataille de boules de neige, patinage, marche à pieds, comme on peut l'observer sur une gravure du dessinateur Chodowiecki qui avait imaginé, avant son ouverture, à quoi pourrait ressembler le *Philanthropinum* :



*Idealentwurf des Dessauer Philanthropins, von D.N. Chodowiecki (1771)*⁴⁴³

Basedow et ses compagnons appliquaient ainsi ce qu'ils avaient déduit de leur lecture de Rousseau. En observant la nature des enfants, ils avaient conclu à l'exigence de lier le corps, l'expérimentation et la connaissance, ce qu'ils nommaient « la méthode empiriste et sensualiste » (*sinnlich-anschauliche Methode*). Lors de l'Examen du 13 et 15 mai 1776, cela fut mis en pratique par Wolke qui montra en quoi le « jeu du commandement » (*das Kommandierspiel*) servait à apprendre une

443 H. SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit, op. cit.*, p. 183.

nouvelle langue vivante. Schummel le décrit ainsi :

Zuerst kam das Kommandierspiel. Die jüngern Schüler standen in einer Reihe wie Soldaten, und Herr Wolke, ihr Befehlshaber, kommandierte auf lateinisch: 'Schließt die Augen! Schaut auf! Macht wie der Schuster, Schneider u.s.w.' (...) Dann kam das Versteckspiel, wobei ein Name auf die Rückseite der Tafel geschrieben wurde aus irgend einer Ordnung der Dinge, etwa ein Teil des menschlichen Körpers, eine Pflanze, ein Tier, und wobei dann der, der es erriet, einen Apfel, ein Stück Kuchen u.s.w. Zur Belohnung erhielt. (...) Alsdann folgte noch ein anderes Spiel. Herr Wolke kommandierte lateinisch, und die Schüler ahmten die Stimmen der Tiere nach⁴⁴⁴.

Ce genre d'exercice s'apparente à un jeu, et de la sorte, les élèves auraient la possibilité d'apprendre sans efforts ni contrainte, au moment où ils en auraient envie. En définitive, les différentes activités manuelles (travaux de menuiserie, ébénisterie, ferronnerie, reliure), artistiques (chants, danse, théâtre, calligraphie, dessin⁴⁴⁵) ou scientifiques⁴⁴⁶ (botanique, jardinage, astronomie, physique et chimie) confirment ce que Basedow avait conçu au sujet de cet institut dans son livre *Vorstellung an Menschenfreude* de 1768. De fait, le point de départ de Basedow dans cet ouvrage est son plaidoyer pour une instruction publique, celle en fonction de laquelle c'est l'État qui impose ordre et mesure, c'est à cet investissement public que Basedow consacre la première moitié de son ouvrage⁴⁴⁷, l'autre moitié renferme son plan d'éducation tel qu'il l'applique à Dessau. Il combine en quelque sorte le fonctionnement d'un « lycée » (*Gymnasium*) et celui d'une « académie militaire » (*Ritterakademie*), de telle sorte que nous relevons que les enfants sont sans cesse occupés par des activités intellectuelles ou physiques, il n'y a pas de moments laissés à la rêverie. Ils sont incités à participer à des exercices qui, sous l'apparence d'être des jeux, ont pour but de les rendre vertueux. Ce qui implique d'instaurer un système de contrôle comme nous le constatons sur la gravure de Chodowiecki où chaque élève est placé sous la surveillance d'un adulte. En outre, les enseignants de Dessau ont conçu un dispositif, que nous analyserons dans la troisième partie de notre étude,

444 F. SCHUMMEL, *Fritzens Reise, op.cit.*, p. 54 et suivantes. « On commença par le jeu du commandant. Les jeunes élèves étaient en rang et le professeur Wolke, leur commandant, leur ordonna en latin « fermez les yeux ! Ouvrez les ! Imitiez un cordonnier, un tailleur etc. Puis ce fut le jeu des devinettes dans lequel le nom d'une chose est écrit derrière le tableau, n'importe quel mot comme une partie du corps, une plante, un animal et celui qui le devine, reçoit en récompense une pomme, un bout de gâteau etc. Puis ce fut encore un autre jeu. Wolke commanda en latin que les élèves imitent les sons des animaux. »

445 Les arts sont plus considérés dans leur aspect physique (danser, chanter) que comme des matières.

446 Dans l'article 8 de la revue éditée par le *Philanthropinum* se trouve une liste d'ouvrages qui devraient se trouver dans toutes les écoles : le livre de Basedow *Kleines Buch für Eltern und Kinder*; l'*Elementarwerk*; celui de Rochow, *der Bauernfreund* (1773); Schlosser, *Moralischer Kateschismus*; ainsi qu'un inventaire du matériel dans l'école: une bibliothèque avec de nombreux ouvrages illustrés, des herbiers, des microscopes, des lunettes astronomiques, une mappemonde, des cartes géographiques, un générateur d'électricité, in *Philanthropisches Archiv*, vol. 1, 1776, p. 60.

447 J.B. BASEDOW, *Vorstellung, op.cit.*, p. 29.

pour pousser les élèves à agir selon des normes fixées par l'équipe enseignante, autrement formulé, à les réguler : il s'agit du « Registre des mérites » (*Meritenbuch*) et du « Tableau des Mérites » (*Meritentafel*) associé à la distribution de « billets », de bons points.

5.2. De nouveaux contenus

Les philanthropistes souhaitent reconsidérer les contenus à dispenser et, bien qu'ils aient beaucoup écrit sur la manière dont il faut transmettre ces savoirs, sur la psychologie de l'enfant, ils n'ont pas pensé, à notre connaissance, une organisation systémique des contenus. Il n'y a pas de programme des savoirs attendus, des capacités et critères d'évaluation. Les textes sont divers et ne visent pas en premier lieu à dresser une liste de références et d'instructions. Lorsqu'il s'agit de lettres privées, comme celles conservées dans les Archives de Dessau, des points particuliers et souvent personnels sont traités. Les articles dans les revues s'articulent souvent autour d'un problème spécifique d'ordre littéraire ou pédagogique comme l'explication d'un texte latin : « *Ueber eine Stelle in Horazens Epistel an die Pisonen*⁴⁴⁸ » ou l'apprentissage du latin : « *Vertheidigung meiner Recension der Rehbergischen Abhandlung über die Allgemeinheit des Unterrichts in den alten Sprachen gegen eine Antwort des Verfassers* »⁴⁴⁹ ou « *Schreiben an den Herrn Professor Trapp über die Mittel das Latein durch Sprechen zu lehren und über die Einführung dieser Methode in die öffentlichen Schulen*⁴⁵⁰ » ou la description d'une activité physique : « *Beschreibung einiger holsteinsch. Bewegungsspiele*⁴⁵¹ ».

Pour trouver des références détaillées aux contenus à dispenser, nous pourrions nous référer à l'*Allgemeine Revision*. Toutefois, comme l'a démontré C. Kersting, les éducateurs n'ont pas tous la même conception de l'enseignement et, bien qu'ils se rejoignent tous au sujet de la nécessité de réformer l'enseignement, les voies pour y parvenir ne sont pas identiques. Campe avait, dans son plan programmatique publié dans le *Berlinische Monatschrift*, proposé que les contributeurs divisent leurs articles en deux parties : la première théorique et la seconde pratique. Ces articles devaient, par la suite, être soumis à une relecture attentive de collègues, une sorte de comité de lecture scientifique. Il envisageait pour

448 TRAPP, in *Braunschweigisches Journal*. 1788-1791. 1789, vol.1, p. 31 – 46.

449 *Ibidem*, p. 94 – 109.

450 C. STUVE, in *Braunschweigisches Journal*. 1788-1791. 1789, 1.vol., p. 73 – 87.

451 GUTSMUTHS in *Schleswig-Holsteinische Provinzialberichte*. 1787-1798, 1796, 10ème année, vol. 2, p. 114 – 120.

finir de systématiser les réponses. Toutefois, de l'ensemble ne surgit pas de véritable cohérence. Nous sommes plutôt face à une compilation de savoirs, réflexions, pratiques pédagogiques plus ou moins concordantes. Une preuve en est que les contemporains de l'*Allgemeine Revision* la considéraient comme une « *Enzyklopädie* », une « anthologie ⁴⁵² ». Ainsi que le propose C. Kersting, il serait plus opportun de parler de « work in progress ⁴⁵³ », comme nous l'avons évoqué en introduction ⁴⁵⁴, au sujet de ce projet. La partie théorique n'est en effet pas achevée et la partie pratique n'offre souvent que des ébauches.

Du fait du rythme irrégulier de l'écriture des traités et articles, des délais de fabrication et de livraison, des thèmes sont abordés par plusieurs auteurs à divers endroits et dans différents volumes au fil des années (par exemple l'éducation des 0-3 ans). En parallèle à ce travail encyclopédique, des auteurs comme Stuve (en 1783, il fait imprimer « *Du système scolaire* » – *Über das Schulwesen*), Salzmann ou GutsMuths publient des ouvrages pédagogiques, des récits de voyage, des romans moraux (Salzmann, Campe)⁴⁵⁵. Trapp, comme nous l'avons indiqué plus haut, est sans doute celui qui a essayé au plus près de conceptualiser les attentes de la pédagogie nouvelle des « réformateurs de l'enseignement » dans son livre *Versuch einer Pädagogik*.

Nous sommes confrontée au même défi avec les relations de voyages, ensemble hybride qui a plusieurs destinataires : les élèves, les parents, les éducateurs, les décideurs, d'autres « amis de l'humanité ». Au fil des pages, nous pouvons en effet retracer ce que les auteurs attendent des élèves, c'est-à-dire quelles connaissances générales – quels savoirs –, mais également quelles attitudes ils doivent avoir – quel savoir-vivre. Dans un premier temps, nous allons donc faire l'inventaire des connaissances élémentaires à acquérir, une sorte de « socle commun universel de connaissances et de compétences adaptées et utiles à tous – quelle que soit son origine sociale –, de tout temps et pour chaque âge » (*die gemeinnützigen Kenntnisse (...) und Fertigkeiten für die Jugend bestimmen, die allen Ständen, allen Zeiten und einem jeden Alter nützlich sind* ⁴⁵⁶) tel que les philanthropistes l'envisageaient.

452 C. KERSTING, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*, op.cit., p. 89.

453 *ibidem*, p. 91.

454 Cf. *supra*, p. 75.

455 Qui s'additionnent aux textes déjà publiés. C.G. SALZMANN, *Carl von Carlsberg: oder über das menschliche Elend*, Karlsruhe, Schmieder, 1789.

456 E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, op.cit., p. 327.

Nous pouvons d'emblée présenter l'ensemble en indiquant les différents domaines des savoirs-faire. Il s'agit d'abord de savoir parler, lire et écrire dans sa langue maternelle. Viennent ensuite l'acquisition des principaux éléments d'arithmétique et de géométrie et des connaissances scientifiques sur la santé et la diététique. Nous trouvons également la maîtrise des connaissances historiques, religieuses et géographiques et, dans un autre registre, des attentes quant au savoir-vivre en société et à l'urgence d'intégrer des valeurs civiques universelles. Ainsi se dessinent déjà les grands traits d'une éducation qui ne s'adresse pas uniquement à une future fonction à exercer plus tard (celles de juriste, d'officier, de négociant, surtout) mais à l'individu. Chaque enfant doit acquérir des connaissances et des compétences qui lui permettront de s'adapter à toutes les situations. Tout un chacun aurait sa place et son utilité dans un État qu'il faut faire fructifier. Il convient dès lors d'adapter le plan de formation aux nouvelles exigences civiles, civiques, cosmopolites, de la société telle que les philanthropistes l'envisagent. L'école doit préparer à la vie, ouvrir au champ de tous les possibles.

▪ L'enseignement du patriotisme

• Maîtrise de la langue allemande

Une des revendications fortes des philanthropistes – et des Aufklärer – est la maîtrise de la langue allemande par tous les élèves. Cela signifie à la fois savoir s'exprimer, savoir lire et écrire.

Chez les plus jeunes, l'activité du dire à l'adulte est mise en place par André qui incite les enfants à raconter des histoires et des anecdotes⁴⁵⁷. Les enfants doivent être capables de faire un récit structuré et compréhensible par un tiers, d'inventer et modifier des histoires, de décrire une image, d'exprimer des sentiments. Il faut également exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé. Chanter, lire des textes de manière expressive participe également d'une meilleure maîtrise du langage oral. Les plus âgés lisent, sous l'autorité de GutsMuths, « à haute voix ce que les plus jeunes ont écrit » (*Die Reisebemerkingen der Kleinen wurden vorher noch angehört*⁴⁵⁸). Généralement, les enseignants

457 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., André II : 68 « raconter des histoires et des anecdotes cocasses » (*Erzählungen und witzige Einfälle*).

458 *ibidem*, GutsMuths IV : 19 : « On écoutait auparavant les remarques des plus jeunes sur le voyage. »

cherchent à mettre en place des situations de dialogue collectif, des possibilités de prise de parole constructive ; il ne s'agit pas de parler pour parler mais d'apprendre à structurer ses idées, à prendre intérêt à la langue, à rechercher les moyens d'exprimer précisément sa pensée. L'élève doit être capable de rechercher l'usage d'un vocabulaire précis, en adaptant son niveau de langue à la situation. Ainsi André indique-t-il les structures langagières « consacrées » (*goldene Redensart*) qu'un élève doit utiliser pour exprimer une idée dont il n'est pas sûr : « je crois – j'ai l'impression – il me semble – pour moi c'est comme si – si je ne me trompe pas – je penserai que – je suppose » (*ich glaube – mich dünkt – mir scheint – mir ist es als wenn – wenn ich nicht irre – ich sollte fast denken – ich vermute*⁴⁵⁹).

Bien évidemment, dans le cadre d'un dialogue, d'un débat, l'élève doit faire preuve de patience en attendant son tour de parole, en écoutant autrui. Outre l'expression orale dialoguée, il devra aussi pouvoir présenter oralement, après s'y être préparé, les résultats d'une expérience, individuelle ou collective, comme le suggère André. Après une excursion, il leur demande de « raconter » (*Erzählen*) : « *Sollet ihr unsere Zöglinge sprechen können, die würden euch davon sehr viel zu erzählen wissen*⁴⁶⁰ ».

La maîtrise du langage oral dans sa langue maternelle serait sans comparaison beaucoup plus facile à apprendre que la latine à des enfants qui comprennent l'une et qui n'entendent pas l'autre. La maîtrise de la langue allemande étant une revendication des philanthropistes, GutsMuths insiste pour que les enfants parlent sans accent et correctement en allemand avant de se pencher sur des langues vivantes étrangères⁴⁶¹. Salzmann résume cette idée en une phrase concise « apprend d'abord l'allemand et ensuite une langue étrangère ⁴⁶² » (*Erst lerne deutsch, dann eine fremde Sprache*). La maîtrise de la langue maternelle, avant la latine, n'est pas une innovation des philanthropistes. Par exemple, en France, Jean-Baptiste de la Salle⁴⁶³ (1651-1719), à la fin du dix-septième siècle, avait proposé d'inverser l'ordre des apprentissages, d'abord le français, puis le latin⁴⁶⁴. Certes, la comparaison à la France doit être relativisée, car le statut du français n'était pas le même, à l'époque,

459 *ibidem*, II : 107.

460 *ibidem*, André III : 260 « Si vous pouviez écouter nos pupilles, ils auraient beaucoup à vous raconter. »

461 *ibidem*, GutsMuths, IV : 219.

462 *Ibidem*, II : 173.

463 J. VIAL, *Histoire de l'éducation*, Paris, Que sais je ?, PUF, 2009, p. 44.

464 F. LEBRUN, M. VENARD, J. QUENIART, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation II. 1480-1789*. Paris, Perrin, 1981, p.445.

que celui des autres langues ; mais il y avait une lutte commune contre l'hégémonie du latin. Cette idée fut reprise, en 1763, par La Chalotais dans son *Essai d'éducation nationale* dont on sait que Basedow l'a lu : « *Il est honteux que notre éducation néglige la littérature française, comme si nous n'avions pas de modèle dans notre langue* ⁴⁶⁵ ». Même si l'allemand n'est sans doute pas la seule langue parlée par tous les pensionnaires en dehors de l'école, les enseignants de Dessau et Schnepfenthal sont proches de l'éditeur Friedrich Nicolai qui, par le truchement de sa revue *Allgemeine Deutsche Bibliothek*, faisait tous ses efforts pour améliorer le niveau de la littérature allemande et pour la faire connaître à un large public ; ils ambitionnent de donner à tous une langue qui leur permet de lire les textes écrits en langue allemande. Les enfants « doivent apprendre à lire » pour, plus tard, « lire pour apprendre⁴⁶⁶ ». Il faut donc que le temps d'entrée en lecture soit le plus court et le moins austère possible, le plus efficace pour se concentrer sur la seconde partie : la compréhension de l'écrit.

◆ Lire

La lecture se développe certes parce que la production de livres s'accélère mais également car le siècle des Lumières est aussi celui de « la lumière » :

*La fenêtre à petits carreaux, qui remplace le papier huilé, les verres soufflés et obscurs (...), a triomphé dans la plupart des villes d'Europe au dix-huitième siècle. Du coup, dans la journée, on peut lire à côté de sa fenêtre, sans se crever les yeux. Les architectes de l'époque pensent à la lumière quand ils conçoivent les grands hôtels et, plus tard, les appartements de l'élite urbaine. Evidemment, il y a une hiérarchie selon les milieux sociaux. Mais beaucoup de gens peuvent en bénéficier. D'autre part, l'éclairage nocturne s'est généralisé, grâce à la lampe à huile, dans le domaine privé comme dans le domaine urbain.*⁴⁶⁷

La lecture devient un acte possible au quotidien pour un plus grand nombre. Des historiens comme Rolf Engelsing⁴⁶⁸ envisagent cette période comme une « révolution de la lecture » à la fois dans la nature des écrits et dans la façon de les lire :

Le lecteur « intensif » était confronté à un corpus limité de textes, lus et relus, mémorisés et récités, entendus et sus par cœur, transmis de génération en génération. Une telle manière de lire était fortement empreinte de sacralité et soumettait le lecteur

465 J. VIAL, *Histoire de l'éducation, op.cit.*, p. 48.

466 A.-M. CHARTIER et E. ROCKWELL, « Histoire comparée des outils et débats sur la lecture des débutants : alphabétisation vs literacy », *Histoire de l'éducation*, 138, 2013, p. 5-16.

467 D. ROCHE, « Une révolution totale », *L'Histoire*, n°307, mars 2006, p.34-44, ici p.42. Alberto Manguel rapporte que lorsque Thomas Jefferson introduisit la lampe Argand en Nouvelle-Angleterre au milieu du dix-huitième siècle, on observa que la conversation autour des tables éclairées aux bougies devenait moins brillante, parce que ceux qui y avaient excellé se retiraient désormais dans leur chambre pour lire in Manguel Alberto, *La bibliothèque, la nuit*, Arles, Actes Sud, 2006.

468 R. ENGELSING, *Der Bürger als Leser: Lesergeschichte in Deutschland 1500-1800*, Stuttgart, Metzler, 1974.

à l'autorité du texte. Le lecteur « extensif » [...] est tout différent : il lit des imprimés nombreux, nouveaux, éphémères, il les consomme avec avidité et rapidité. Son regard est distancié et critique. À une relation à l'écrit communautaire et respectueuse, succéderait ainsi une lecture faite d'irrévérence et de désinvolture⁴⁶⁹.

Associées à cette révolution de la lecture se développent chez les praticiens des méthodes pour apprendre à lire. Si auparavant les élèves apprenaient les lettres dans l'ordre, puis les syllabes et enfin des mots qui étaient à réciter par cœur à partir d'un abécédaire religieux, cela avait pour but de lire la Bible en priorité. Il s'agissait de déchiffrer, d'alphabétiser le plus grand nombre plutôt que de leur donner la possibilité d'une lecture silencieuse. Les enfants savaient lire mais comprenaient-ils ce qu'ils déchiffraient ? Nous pouvons alors faire une différence entre le « déchiffreur » et le « lecteur »⁴⁷⁰ :

Le jeune homme allant à l'école chez le curé, qui le faisait lire une fois par mois ou plus, quoique les pauvres parents se privassent journellement des petits services que leur aurait rendu leur enfant ; ce jeune homme, disons nous, n'était pas plus tôt parvenu à la possession des Heures du diocèse, qu'il les avait constamment dans sa poche de travail, et dans les mains au moment du repos. Il lisait toute sa vie, et mourait sans avoir jamais su lire⁴⁷¹.

On retrouve dans les ouvrages utilisés pour apprendre à lire la logique à l'œuvre dans l'enseignement de la lecture alors en cours. L'apprenti-lecteur progresse de l'élément, la lettre, jusqu'à la totalité, la phrase, puis le texte.

Une des priorités des philanthropistes, comme d'autres théoriciens en France, est justement de faire des élèves des lecteurs qui soient capables de lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte, après préparation, ou bien de lire silencieusement un texte littéraire et d'adopter une bonne démarche pour parvenir à le comprendre. Ils doivent être capables de repérer des mots inconnus et incompris, de se relire, de questionner. Par ailleurs, les visites des bibliothèques doivent susciter le respect du livre et la capacité de se repérer à l'intérieur des rayonnages. Pour y parvenir, il faut repenser la méthode d'enseignement de la lecture. Tout d'abord surmonter l'impasse du déchiffrage qui reste une étape essentielle mais seulement un moyen et non une fin comme cela a pu être le cas auparavant. S'étant bien saisi des mots, le lecteur doit ensuite décrypter tous les textes, parce qu'il n'aurait plus qu'à combiner des choses qui seraient claires et évidentes. La logique de la progression de l'élément, la lettre, à la totalité, la phrase, le texte, n'est pas remise en cause, privilégiant toujours la mémoire mécanique au

469 R. CHARTIER, *Inscrire et effacer*, Paris, Gallimard/Seuil, Hautes Etudes, 2005, p.163.

470 J.-Y. SERRADIN, « Une autre façon d'enseigner la lecture au XVIII, la méthode des mots entiers », *Les Actes de Lecture* n°97, mars 2007, p. 24.

471 R. CHARTIER, *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil, p.233.

détriment de la perception du sens. Déchiffrage des syllabes, des mots et des phrases, stades successifs de l'apprentissage, et compréhension du sens restent cependant toujours séparés. Ne pas combiner écriture et lecture est aussi un problème. Les philanthropistes voulaient que les élèves fassent plus que déchiffrer : Trapp écrit qu'il ne faut pas en rester à faire « épeler des lettres » (*buchstabieren*) -mais « apprendre le mot dans son entier » (*das Ganze lesen lernen* ⁴⁷²) tout en ne perdant pas de vue les autres contraintes : savoir capter et garder leur attention, apprendre en situation à l'aide d'exercices ludiques.

Trapp l'illustre par un exemple. On donne une carte à un élève avec dessus un objet dessiné. L'enseignant dit le mot et l'enfant doit désigner l'objet. Il remplace ensuite la carte avec l'objet dessiné par le mot écrit et il interroge à nouveau. Si l'élève réussit, il reçoit une petite récompense, la plupart du temps un fruit (*Belohnung*) et s'il échoue, il ne reçoit rien. Une compétition est organisée entre les élèves pour les motiver (*wetteifern*). Si on observe cette méthode, elle rappelle « *la plupart des nouvelles méthodes de lecture qui s'élaborent et qui ont en commun de s'appuyer sur [...] un éveil de la mémoire auditive et visuelle de l'enfant grâce à l'utilisation de dispositifs typographiques variés et à l'emploi de couleurs, un rôle actif de l'enfant par sa mise en jeu*⁴⁷³ ». Nous constatons de même que Trapp n'en passe pas par les syllabes mais propose le mot dans son entier pour ensuite « aller vers les sons qui le composent » (*nach und nach zu den Teilen gehen* ⁴⁷⁴). L'alphabet ne constitue plus le point de départ de l'apprentissage, mais en quelque sorte le point d'arrivée. C'est lorsque l'enfant sait lire qu'il pourra analyser les syllabes et connaître l'alphabet : « *Quand votre élève saura lire sans hésiter, faites-lui alors distinguer les syllabes pa-pa, ma-man, etc., et finissez par les lettres dont celles-ci sont composées ; et vous aurez suivi l'ordre naturel* ⁴⁷⁵ ». En France, Nicolas Adam (1717-1792) avait théorisé dans un livre cette méthode de faire que Gedicke, dès sa publication en 1779, reprend et diffuse⁴⁷⁶. Trapp, en relation avec Gedicke, fait référence aussi à d'autres méthodes comme les « cartes à lire » (*Lesekasten*) de Basedow, la « machine à lire » de Campe

472 E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik. op.cit.*, p. 365.

473 J. DOMINIQUE, « Livres de classe et usages pédagogiques », in R. CHARTIER, H.-J. MARTIN, *Histoire de l'édition française*, t. II. *Le livre triomphant, 1660-1830*, Paris, Cercle de la Librairie/Fayard, 1990, p. 66.

474 E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik, op. cit.*, p. 356.

475 A. NICOLAS, *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque*, cité par J. Guillaume in F. BUISSON, *Dictionnaire de pédagogie, op. cit.*, article Nicolas Adam.

476 F. GEDICKE, *Kinderbuch zur ersten Übung im Lesen ohne ABC und Buchstabieren*, Berlin 1791.

et Wolke⁴⁷⁷ et les jeux proposés par Wolke⁴⁷⁸.

La diffusion des idées et leur appropriation ne se cantonnent pas aux grandes idées régulatrices et la révision de l'éducation passe donc par une réflexion sur des questions aussi pragmatiques que celles liées à cet apprentissage de la lecture. Partir du mot, ne pas séparer le texte oral du texte écrit et y adjoindre des images sont les prescriptions proposées par nos théoriciens. Associer l'image et le mot est un procédé qui a connu à leur époque une grande fortune pédagogique, mais sans pour autant bouleverser tout enseignement de la lecture, car lire ne signifie pas seulement déchiffrer des mots, c'est comprendre un texte. « L'intérêt majeur de la méthode des mots entiers pourrait être alors de motiver fortement l'apprentissage en permettant à l'élève d'en trouver lui-même l'enjeu, ce qui installe alors un autre horizon d'attente. C'est le dynamisme du désir qu'avait si bien perçu Rousseau⁴⁷⁹ ». Les philanthropistes partagent ce point de vue et reconnaissent que la méthode ne fait pas tout mais elle ne doit cependant pas être mal utilisée ou mal pensée – ce que Rousseau semble suggérer :

Ein sicherer Mittel, als alle die, und dessen man immer vergißt, ist Einflößung der Begierde zu lernen. Man bringe dem Kinde diese Begierde bei, dann braucht man sich weder um Buchdruckerkästchen noch Würfel zu bekümmern ; eine jede Art lesen zu lernen wird ihm gut seyn.⁴⁸⁰

Les commentaires des pédagogues à cette affirmation sont longs car cela confirme ce qu'ils ont observé chez leurs élèves et soulignent le problème de l'hétérogénéité dans un groupe quant à l'apprentissage. Alors que certains pédagogues émettent l'hypothèse que l'âge de début de l'apprentissage de la lecture aurait une importance, Guillaume, par exemple, ne semble pas en être vraiment persuadé :

Daraus zog jemand den Schluß, daß man die Kinder früh, une ehe sie denken, lesen

477 Louis Dumas est l'inventeur du Bureau typographique (1733) qui permet à l'enfant de manipuler les lettres, chiffres, signes de ponctuation, rangés dans les cases du coffret, et de les disposer dans des réglettes de papier, pour composer les sons ou les mots demandés, comme le faisait l'imprimeur avec ses caractères. Cf. <http://www.reseau-canope.fr/mnemo/web/vueNot.php?index=188004> (dernière consultation le 12 novembre 2014) Plus d'informations dans l'article de M. GRANDIÈRE, « Louis Dumas et le système typographique, 1728-1744 », *Histoire de l'éducation*, vol. 81, 1999, p. 35-62.

478 C. H. WOLKE, *Livre pour apprendre à lire et à penser: ouvrage consacré à la jeunesse*, St. Petersbourg 1785.

479 J.-Y. SERRADIN, « Une autre façon d'enseigner la lecture au XVIII », *op.cit.* Dans la traduction de l'*Émile en allemand*, au sujet du « désir à développer chez l'enfant », nous lisons la traduction suivante

480 *Allgemeine Revision, op.cit.*, t. XV, p. 530-531. « On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne. » in J.J. ROUSSEAU, *Émile, op.cit.* p. 194.

*lernen sollte: weil sie nachher über das Denken das Lesen unschmackhaft finden mögten. Ich kann freilich mit diesem Schluß nicht ganz einig werden.*⁴⁸¹

La discussion s'engage dans de longues remarques de bas de page et nos commentateurs tirent comme conclusion de leurs observations sur le terrain des performances des élèves que le « désir » (*Begierde*) – on ne parle pas alors de motivation – et la compétence de l'enseignant paraissent être les éléments décisifs :

Wenn ein Lehrer die Sache gehörig anzufangen weiß: so lernt ein Kind leicht mit Vergnügen lesen, wenn man auch keine von den eben angeführten Mitteln gebraucht. Darum sind indessen doch dergleichen Mittel nicht zu verwerfen. (Ehlers, Resewitz).

Das kann nie laut und oft genug gesagt werden! (Trapp, Campe)⁴⁸²

Les philanthropistes s'efforcèrent donc d'éveiller ce « désir d'apprendre », comme nous le verrons, avec la méthode de la récompense et de la punition.

Lire pour enrichir son vocabulaire, lire pour acquérir de nouveaux savoirs, lire pour le plaisir, lire pour prendre modèle et ensuite pour pouvoir écrire. GutsMuths fait allusion à ces objectifs poursuivis par la lecture de sa relation de voyage, accroître ses connaissances en se distrayant, aussi modestes soient-elles :

*Wir sammelten uns und wanderten mit ihnen in die Stadt, geselle dich also zu uns lieber Leser, nimm Teil an unseren Vergnügungen und an den Kenntnissen, die wir dabei einsammelten, vielleicht findest du hin und wieder manche Kleinigkeit, wodurch diese Kenntnisse vermehrt werden*⁴⁸³.

Outre l'apprentissage de la lecture et la maîtrise de la langue allemande, il faut savoir écrire dans cette langue et également en français et en latin. Dans un premier temps, dans les classes des plus jeunes, il convient de savoir copier dans les deux types d'écriture (latine et gothique) sans erreur un texte en soignant la présentation, de recopier avec soin des mots, des phrases, des sentences moralisatrices etc. Nous reproduisons ci-après un exemple de travail d'élève illustrant cette activité⁴⁸⁴ :

481 *Ibidem* : « Quelqu'un en conclut qu'il fallait apprendre à lire aux enfants, dès leur plus jeune âge, avant qu'ils ne soient capables de raisonner parce qu'une fois qu'ils savent raisonner, apprendre la lecture ne les intéresserait pas. »

482 *Ibidem* : « Lorsqu'un professeur sait bien s'y prendre au bon moment, alors l'enfant apprend à lire avec plaisir même si on ne se sert pas des techniques décrites plus haut. Cela ne signifie pas néanmoins qu'il faille les rejeter. (Ehlers, Resewitz)
On ne le répétera jamais assez ! (Trapp, Campe). »

483 SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, *op.cit.*, GutsMuths, IV : 191 : « Nous nous retrouvions et marchions dans la ville, cher lecteur, viens te joindre à nous, prends part à nos réjouissances et partage avec nous les connaissances que nous collections, peut-être trouveras tu ici et là quelques remarques qui enrichiront ton savoir. »

484 II, 14, 1, Bl. 57 (Nachlaß: Fiche 54) Schilder, T. E.: Bericht an die Lehrer /J. E. Schilder. - [Dessau]lieben Lehrer und Wohltäter Betr.: Schreibunterricht bei Michael Friedrich Schulze.

Zu erst machten wir die geraden
 ((((((((welche so bestanden
 waren. Zum zweyten die c c c
 zum dritten die s s s s s s s
 und so lernten wir das ganze
 Alphabet a b c d e f g h
 k l m n o p q r s t u v w x y
 z

Les philanthropistes soumettent les élèves à un maximum d'exercices d'écriture sans doute afin de fixer l'orthographe des mots⁴⁸⁵. Écrire des rédactions, savoir rédiger un texte narratif sont d'autres possibilités lorsqu'ils sont plus âgés. Pendant les expéditions, par exemple, Salzmann, André et GutsMuths demandent aux élèves de tenir des journaux de bord dans lesquels ils doivent décrire leurs émotions face à une belle action, généreuse, serviable, rapporter ce qui les a fait rire aussi⁴⁸⁶. Même si nous pouvons rattacher cette activité d'écriture à une sorte d'introspection caractéristique du piétisme⁴⁸⁷, elle sert, d'un point de vue pédagogique, à enrichir le vocabulaire afin d'utiliser à bon escient des termes exacts, à maîtriser le sens des mots.

La maîtrise de la langue maternelle, tant à l'écrit qu'à l'oral, participe de la démarche de pourvoir tout un chacun de la possibilité de se perfectionner. Pour les aristocrates et la riche bourgeoisie, il est préférable et profitable d'avoir des sujets et des travailleurs plus instruits et dans une certaine mesure plus autonomes. Pour les philanthropistes, c'est un moyen de libérer les individus du poids des superstitions. L'alphabétisation est une voie pour parvenir à être plus heureux et s'adapter aux besoins de la société civile. Maîtriser sa langue maternelle façonne une cohésion culturelle, géographique et historique⁴⁸⁸. Comme pour ce qui se montrait dans l'accent placé sur une bonne et rapide maîtrise de l'allemand, nous constatons du même coup le renforcement du sentiment national, lequel est encore conciliable avec

485 E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, op.cit, p. 107.

486 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op.cit., GutsMuths, IV : 19.

487 A. LAGNY, *Chemins de l'intériorité. Du projet de réforme religieuse piétiste au roman autobiographique*, Paris, Presses Universitaires de Paris Sorbonne, « Mondes germaniques », 2009.

488 A.-M. THIESSE, *La création des identités nationales*, Paris, Seuil, 2001.

le cosmopolitisme, car il ne s'agit pas d'instaurer des rivalités ou des dominations, mais le fait est ici seulement que « la nation s'incarne dans le peuple, compris comme la communauté des locuteurs d'un même idiome, par l'adhésion massive des populations concernées, quelle que soit l'origine ⁴⁸⁹ ».

■ Culture humaniste

Outre la maîtrise des fondamentaux que sont le langage oral, la lecture et l'écriture en allemand, les philanthropistes ont aussi à cœur de transmettre des éléments d'une culture humaniste qui vise à développer chez les élèves le sens de l'observation, la curiosité et l'esprit critique. L'apprentissage de l'histoire fait partie de ce programme. Cette matière se distingue en cette fin de siècle comme matière à part entière⁴⁹⁰.

Ils attendent que les élèves soient à même d'identifier les principales périodes de l'histoire du Saint-Empire et des pays voisins, de mémoriser quelques repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres en connaissant une ou deux de leurs caractéristiques majeures. En ce sens, ils envisagent cette matière afin de doter les élèves « d'un grand récit canonique du passé national », ils invoquent un « passé propre et légitimateur », une histoire pour « construire une nation⁴⁹¹ ». En classe, ils utilisent l'ouvrage de Raynal, *Histoire philosophique et politique des établissements et du commerce des Européens dans les deux Indes*⁴⁹², ce qui correspond à leurs attentes en tant que cosmopolites tolérants. Trapp⁴⁹³ envisage de collecter et découper des images et de les afficher dans la classe, les élèves se constituent ensemble une sorte de « frise » (*historische Tabelle*) qu'ils complètent au fil de l'année : un travail collectif évolutif. Du Toit, à Dessau, le concrétise en donnant comme consigne aux élèves des classes supérieures « d'établir leur propre chronologie » (*selbst verfertigen*) sur laquelle ils notent les étapes de l'histoire de leur pays de l'Antiquité jusqu'à leur époque, avec des noms de personnalités (« ce qu'ils ont fait, leur caractère, leurs faits de gloire » – *merkwürdigste Erfindungen*

489 M.-E., DUCREUX, « Nation, état, éducation », *Histoire de l'éducation*, 86, 2000, 5-36.

490 R. VIERHAUS, *Wissenschaften im Zeitalter der Aufklärung*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1985 ; G. LAUDIN, « Gatterer und Schlözer: Geschichte als 'Wissenschaft vom Menschen?' », in H. E. BÖDECKER, P. BÜTTGEN, M. ESPAGNE (Eds.), *Die Wissenschaft vom Menschen in Göttingen um 1800, Wissenschaftliche Praktiken, institutionelle Geographie, europäische Netzwerke*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2008, p.393-418.

491 *Ibidem*.

492 G.T.F. RAYNAL, *Histoire philosophique et politique des établissements et du commerce des Européens dans les deux Indes*, Amsterdam 1770.

493 E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik, op.cit.*, p. 372.

und Begebenheiten⁴⁹⁴). Dans les textes que nous étudions, la personne historique la plus citée est Luther. Il est vrai, que par-delà la symbolique de cette figure, ils cheminent dans une région où celui-ci a vécu et qu'il est donc naturel d'explorer les lieux qui jalonnent sa vie (la Wartburg par exemple). L'histoire, en plus d'être au service du politique et de la prise de conscience qu'il y a dans la culture nationale, de poser des revendications culturelles et politiques, envisage dorénavant d'être une histoire scientifique et fondatrice en proposant une histoire chronologique des grands États et civilisations du monde⁴⁹⁵.

Pour ce qui relève de la géographie, on attend des élèves qu'ils identifient des lieux sur une carte et connaissent quelques caractères principaux des grands ensembles physiques et humains. André incite à de nombreuses reprises les lecteurs-élèves à « prendre une carte de l'Europe » (*Nehmt die Charte von Europa* ⁴⁹⁶) afin de découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays. Des professeurs de Dessau comme August Friedrich Wilhelm Crome (1753-1833) ont conçu des ouvrages⁴⁹⁷ à mi-chemin entre l'atlas et le manuel de géographie à l'intérieur desquels les reproductions, les cartes sont adaptées à un public scolaire, c'est-à-dire qu'elles comportent un aspect distrayant et technique : une combinaison de documents scientifiques et populaires⁴⁹⁸. Campe donne des indications afin de s'y rapporter, la plupart du temps dès l'avant-propos pour se situer et visualiser le parcours du voyageur :

Aber laßt euch die Mühe nicht verdriessen, sie noch einmal auf der Karte aufzusuchen, damit euch die Lage derselben, während meiner ganzen Erzählung, vor Augen schwebt. ⁴⁹⁹

Campe veut créer chez les enfants-lecteurs une habitude, un automatisme pour connaître la géographie moderne, nous pouvons ainsi lire dans les premières pages du premier tome de sa collection de voyages :

Macht nun einmal die Augen zu, und versucht, ob ihr euch die Lage dieser beiden Länder wohl so lebhaft vorstellen könnt, als wenn ihr noch beide Augen darauf geheftet hättet. So müßt ihr es immer machen (...) so macht ihr euch die Karten nach und nach in dem Kopf. (...) Ich verlasse mich übrigens darauf, daß ihr euch bei der Lesung der

494 III, 9, Bl. 15 - 18 (Nachlaß: Fiche 47) DuToit, Jean Jacques: Erörterung eines Streits mit Johann Jasperson und Verteidigung gegen denselben und Darstellung eigener Prinzipien /Jean Jacques DuToit.

495 M.-E. DUCREUX, « Nation, état, éducation », *op.cit.*

496 SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, *op.cit.*, André II : 200.

497 F.W. CROME, *Europens Produkte: zum Gebrauch der neuen Produkten-Karte von Europa*, Dessau 1782.

498 R. BAASNER, *Unser Staatsgeographus ist beständig auf Reisen*, *op.cit.*, p. 249-265.

499 J.H. CAMPE, *Sammlung*, *op.cit.*, I : 3 : « Ne renoncez pas à prendre la peine de chercher à nouveau sur la carte, afin que vous ayez une bonne image de la situation au cours de mon récit. »

*Reisebeschreibungen gewöhnen werdet, jedes zuvorkommende Land (...) deren Lage ihr noch nicht vollkommen im Gedächtnisse habt, immer wieder von neuem auf der Karte aufzusuchen.*⁵⁰⁰

Mais nous trouvons à peu près la même idée dans le douzième et dernier tome de la *Sammlung*, également dans les pages liminaires, de manière encore plus affirmée :

*Wer eine Reisebeschreibung liest ohne sich erst mit den Ländern, durch welche die Reise ging, auf der Karte genau bekannt gemacht zu haben, der verliert den größten Theil des Nutzen sowohl, als auch des Vergnügens, die das Lesen solcher Schriften ihm sonst gewähren würde. Er kann den Reisenden mit seinen Gedanken nicht begleiten; kann sich keine bestimmte und klare Vorstellung von dem jedesmaligen Aufenthalte desselben machen: und sowohl die Begebenheiten, als auch die Bemerkungen über Länder und Völker, die er liest, prägen sich seinem Gedächtnisse nur oberflächlich ein, werden bald wieder vergessen und lassen für den Verstand keine nützliche Belehrung zurück.*⁵⁰¹

En liant image et mémoire, Campe met l'accent sur le procédé de mémorisation qui serait facilité par la combinaison directe du signifié et du signifiant. Par ailleurs, cette volonté d'habituer l'enfant à se rapporter aux cartes, au réel peut aussi être comprise comme une manœuvre afin qu'il ne succombe pas aux rêveries, à l'aventure dont Campe sait bien qu'il en est friand.

Nonobstant, le plus important est de connaître les réalités géographiques locales de la région dans laquelle vivent les élèves⁵⁰², à savoir les particularités de village, de chaque ville ou de chaque quartier, la circulation des hommes et des biens, les principales activités économiques. Trapp incite à faire des visites d'ateliers et des sorties⁵⁰³, ce que les philanthropistes de notre étude mettent en pratique, comme nous le détaillerons dans la deuxième partie de notre étude. Par l'étude de la géographie, l'élève est invité à s'ouvrir à des sociétés et à des modes de vie différents. André intitule d'ailleurs un des chapitres « un chapitre de géographie pour les enfants » (*Ein Kapitel zu einer Kindergeographie*⁵⁰⁴). C'est le passage où il se décrit

500 *ibidem*, I : 4-5 : « Et maintenant, fermez les yeux et essayez de voir si vous arrivez à vous représenter la position de ces deux pays comme si vous aviez encore les yeux rivés à celle-ci. C'est comme cela que vous devez faire, et petit à petit, vous arriverez à redessiner les contours des cartes dans votre tête. J'ai bon espoir du reste que la lecture de ces relations de voyages vous habituerons à rechercher sur une carte les pays dont vous ne vous rappelez plus très bien où ils se situent. »

501 *ibidem*, XII : 10 : « Une relation de voyages ne présenterait ni grand intérêt ni distraction pour une personne qui la lirait sans s'être d'abord familiarisé en regardant une carte avec les pays dont il va être question. Elle n'aurait pas la possibilité de suivre le fil des pensées des voyageurs, ni se représenter avec exactitude les lieux de séjour, de même ce qu'elle lit sur les pays et les peuples rencontrés ne resterait pas gravé dans sa mémoire et serait vite oublié, ce qui est le contraire d'un apprentissage utile à la raison. »

502 Nikola von MERVELDT, « Pädagogische Raumpraktiken. Zur Topographie philanthropischer Anschauungspädagogik » in C. ROEDER (Ed), *Topographie der Kindheit. Literarische, mediale und unterdisziplinäre Perspektiven auf Orts- und Raumkonstruktionen*, Bielefeld, Transcript Verlag, 2014, p. 183-199.

503 E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, op. cit., p. 107.

504 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op.cit., André, III : 33.

en train de visiter la ville de Langensalza avec les enfants et il énumère les différents lieux et les éléments à retenir. Il commence par une anecdote historique sur la naissance de la ville et par la situation actuelle de l'industrie et de l'agriculture. Il passe ensuite à la description des habitants selon les couches sociales, puis il détaille les liens avec les autres cités, l'architecture, la démographie, la place occupée par les juifs dans le commerce particulier de la soie, les corporations, les « espaces intéressants pour les intellectuels » (*öffentliche Häuser*) que les hommes et les femmes peuvent fréquenter et qui sont souvent associés à une librairie. Il poursuit avec une description des institutions politiques et juridiques et une liste de personnalités passées et présentes. Cette façon de présenter les villes n'est pas sans rappeler les méthodes des sciences camérales et les paramètres d'une telle grille d'observation avaient une double fonction de contrôle et de formatage. Nous retrouvons ici les contenus et les méthodes d'apprentissage de pédagogues qui estiment que l'usage, pratiqué ailleurs, que de faire un cours hors-contexte sur une ville serait moins captivant que de visiter la ville *in situ*. Dans le premier cas, nous aurions à faire à un cours où les élèves sont passifs, ce que les philanthropistes, rejettent, dans le second cas, l'élève serait partie prenante d'une « leçon de choses ⁵⁰⁵ ».

Comme le suggère R. Vierhaus, les philanthropistes, en insistant tout à la fois sur l'utilisation d'une méthode empiriste et sur l'importance de maîtriser sa propre langue, de connaître des figures fortes de sa propre histoire, d'ausculter, d'arpenter son propre territoire et de ne pas se contenter de la carte, donc d'être mobile, proposent une sorte « d'enseignement du patriotisme⁵⁰⁶ » de manière scientifique, compris comme enseignement à une morale politique orientée vers le bien commun. À l'aide du patriotisme, les individus seraient plus tard de bons et loyaux citoyens car, par amour de leur territoire, ils respecteraient tout à la fois les règles et les lois. Nous pouvons toutefois relever une certaine tension entre d'une part une éducation qui viserait à privilégier un État – enseignement du patriotisme – et, comme nous l'avons vu, une priorité donnée au cosmopolitisme ; paradoxe que Basedow avait tenté de surmonter en donnant une définition bien précise du patriotisme :

*Die Tugend des Patriotismus aber besteht nicht in einer tōrlichen und streitsüchtigen
Parteilichkeit für den Staat, worinnen man geboren ist, sondern in einer herzlichen*

505 P. KAHN, *La leçon de choses : naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2002.

506 R. VIERHAUS, *Deutschland im 18. Jahrhundert: politische Verfassung, soziales Gefüge, geistige Bewegungen*, op. cit., p. 17, U. HERRMANN, « Von der „Staatserziehung“ zur „Nationalbildung“ . Nationalerziehung, Menschenbildung und Nationalbildung um 1800 am Beispiel von Preußen », In U. HERRMANN, *Volk—Nation—Vaterland*, Hamburg, Meiner, 1996, p. 207-221.

*Neigung, demjenigen, der uns das Bürgerrecht gegeben hat, und in welchem wir Leben, Freiheit, Ehre und Güter mit Sicherheit genießen, gemeinnützig zu handeln, die Unruhe der Revolutionen in demselben zu verhüten, das gute Verhältnis zwischen der Majestät und dem Volke zu befördern [...].*⁵⁰⁷

■ Enseignement économique

Enseigner au patriotisme par le biais de la maîtrise de la langue maternelle, de l'histoire et de vertus civiles et civiques sont une des deux grandes composantes des contenus à inculquer. La deuxième correspond au domaine économique au sens large avec l'enseignement des mathématiques, de la géométrie et des sciences naturelles.

• Mathématiques

Lire, parler, écrire mais également être capable de connaître, savoir écrire et nommer les nombres, les comparer, les ranger. La numératie⁵⁰⁸, c'est-à-dire l'histoire du numéraire, est à évoquer au nombre des innovations de Dessau car elle illustre, elle aussi, la mise en avant du raisonnement dans la didactique des mathématiques. Il ne s'agit plus d'apprendre une suite de nombres comme une comptine, de même qu'il n'est plus question de se contenter d'annoncer des syllabes, mais de comprendre ce que cela signifie, c'est le passage du « savoir compter » (*Regelrechnen*) au « savoir calculer » (*Denkrechnen*). Le philanthrope Friedrich Gottlieb Busse (1756-1835)⁵⁰⁹ est le pédagogue qui s'est le plus penché sur cette problématique et qui a inventé des méthodes et des manuels pour construire des jeux qui permettent de comprendre des situations courantes abstraites.

Le calcul mental est bien présent au fil des ouvrages mais jamais hors-contexte. Nous supposons que les élèves avaient à mémoriser et mobiliser les résultats des tables d'addition et des tables de multiplication afin de calculer mentalement des sommes, des différences et des produits pour finalement organiser leurs calculs et trouver un résultat par calcul mental. Cette activité était faite lors de

507 J.B. BASEDOW, *Das Methodenbuch für Väter*, op.cit., p. 175 : « La vertu du patriotisme consiste à manifester non pas une partialité insensée et combative pour l'État dans lequel on a vu le jour, mais une inclination sincère à servir utilement, à le protéger des troubles révolutionnaires, à consolider la bonne entente entre le monarque et son peuple, l'État qui nous a accordé le droit de cité et où nous jouissons de la vie, de la liberté, de l'honneur, de propriétés. »

508 M. BULLYNCK, « The transmission of numeracy: integrating reckoning in Protestant North-German elementary education (1770-1810) », *Paedagogica Historica*, Oct. 2008, vol. 44, n° 5, p. 563-585.

509 F.G. BUSSE, *Erster Unterricht in der algebraischen Auflösung arithmetischer und geometrischer Aufgaben; ein Lehrbuch des Dessauischen Erziehungsinstitutes*, Dessau, Crusius, 1781.

résolution de problèmes relevant des quatre opérations. Un exemple est proposé par Salzman. En longeant le fleuve Leina, le groupe constate qu'il est très poissonneux. Salzman demande alors de calculer combien de poissons il faudrait pour nourrir quarante personnes à table nécessitant vingt poissons fois x semaines. Mais le plus souvent, il leur fait calculer les distances, le temps à parcourir. On peut déceler ici une utilisation dans un but utilitariste des sciences en général et des mathématiques en particulier, qui par exemple devaient servir pour la marine marchande, instrument nécessaire pour développer la puissance commerciale d'un pays⁵¹⁰. On retrouve cette même démarche avec GutsMuths qui fait procéder à des calculs mentaux en relation avec l'argent : si le travail d'un garçon de 12 ans rapporte 12 Guldin, celui d'un jeune homme 20 Guldin et un apprenti un Thaler et 12 Guldin, combien gagnent-ils respectivement au bout de x mois⁵¹¹? Campe demande à ses lecteurs, lorsqu'il constate que la majorité des Français portent des cocardes, de calculer les millions que cela peut rapporter⁵¹². Du Toit, dans son projet de 1775, définit cet exercice du calcul mental avec précision et en indiquant que cela est d'une grande utilité :

Im Umgang legt man [den Schülern] oft Aufgaben vor, daß sie wetteifern dieselben im Kopf aufzulösen, ohne etwas aufzuschreiben, eine Übung von vielfachen, weit ausgebreiten Nutzen. ⁵¹³

Cette démarche demandée aux élèves est le reflet du développement économique et marchand de cette fin de siècle. Et si ces enseignants incitent les élèves à travailler la géométrie, c'est-à-dire à reconnaître, décrire, nommer et reproduire, tracer des figures géométriques et à résoudre des problèmes de reproduction, de construction en dupliquant des figures à partir d'un modèle, cela est vraisemblablement à mettre en relation avec l'essor de l'artisanat et donc des arts mécaniques. Il n'est par conséquent pas étonnant de retrouver, dans les livres imprimés et dans les documents archivés, des schémas, dessins associés à de riches et denses explications. Nous relevons le dessin d'un heaume, un bouclier, une lance, une hache, une pirogue⁵¹⁴, plus loin un bateau⁵¹⁵, et enfin une grue et une péniche⁵¹⁶.

⁵¹⁰ E. FUETER, *Geschichte der exakten Wissenschaften in der schweizerischen Aufklärung (1680-1780)*, Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1971, p. 59.

⁵¹¹ C.G. SALZMANN, *Reisen der salzmannischen Zöglinge*, op.cit., André, III : 107.

⁵¹² J.H. CAMPE, *Briefe aus Paris*, op. cit., p. 23.

⁵¹³ Du TOIT, *Entwurf*, op.cit., p. 27 : « En route, on posait des problèmes que les élèves devaient résoudre le plus vite possible en calculant de tête sans rien écrire : un exercice d'une utilité multiple et très vaste. »

⁵¹⁴ C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op.cit., GutsMuths, IV : 129.

⁵¹⁵ *ibidem*, p. 170.

⁵¹⁶ *ibidem*, p. 229 et 232.

Les auteurs posent aussi des problèmes ayant trait aux grandeurs et mesures dont il faut connaître les unités de mesure et les relations qui les lient. André demande de mesurer une énorme barrique lors de la visite d'une brasserie : « *Es ist 18' 2" hoch (was die " bedeuten, laßt euch euren lieben Lehrer sagen) und 12' lang*⁵¹⁷», GutsMuths s'intéresse aux distances parcourues entre Schnepfenthal et Waltershausen. Nous pourrions aussi classer dans la partie mathématique l'organisation et la gestion de données, c'est-à-dire la capacité à utiliser un tableau ou un graphique en vue de classer, ranger, ordonner des connaissances. GutsMuths⁵¹⁸ propose un exemple concret de tableau, reproduit ci-dessous, qui doit être complété au fur et à mesure du voyage pour classer les minéraux, les plantes et les animaux.

minéraux	plantes	animaux
Fer, cuivre, or		Ovin, bovin, équidé

Au milieu du siècle, la rédaction de l'*Encyclopédie* cristallise cet intérêt pour le savoir pratique et sa transmission, et d'Alembert y consacre une part non négligeable du *Discours préliminaire*⁵¹⁹. L'intérêt porté aux mathématiques est en définitive à mettre en relation avec les futures professions qu'exerceront vraisemblablement les pensionnaires des deux écoles et les futurs lecteurs. Il y a une application utilitariste des sciences et des arts dont la valeur apparaissait jusque-là surtout théorique, et pour les philanthropistes il convient d'abolir la hiérarchie traditionnelle qui subordonne les arts mécaniques aux connaissances théoriques⁵²⁰.

517 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, *op.cit.*, André, II : 120.

518 *ibidem*, GutsMuths, V : 248.

519 J. Le Rond d'ALEMBERT, « Discours préliminaire », *op. cit.*, p. IV : « Nous devons donc un grand nombre de connoissances simplement agréables à l'impuissance malheureuse où nous sommes d'acquérir celles qui nous seroient d'une plus grande nécessité. Un autre motif sert à nous soutenir dans un pareil travail ; si l'utilité n'en est pas l'objet, elle peut en être au moins le prétexte. Il nous suffit d' avoir trouvé quelquefois un avantage réel dans certaines connoissances, où d'abord nous ne l'avions pas soupçonné, pour nous autoriser à regarder toutes les recherches de pure curiosité, comme pouvant un jour nous être utiles. Voilà l'origine et la cause des progrès de cette vaste science, appelée en général physique ou étude de la nature, qui comprend tant de parties différentes : l'agriculture et la médecine, qui l'ont principalement fait naître, n'en sont plus aujourd'hui que des branches. Aussi, quoique les plus essentielles et les premières de toutes, elles ont été plus ou moins en honneur à proportion qu'elles ont été plus ou moins étouffées et obscurcies par les autres. »

520 F. CATHERINE, *La pratique et les réseaux savants d'Albrecht von Haller (1708-1777), vecteur du transfert culturel entre les espaces français et germaniques au XVIIIème siècle*, Thèse, Université de Lorraine, 2009, p. 136.

■ Culture scientifique

L'innovation des philanthropistes réside moins dans l'intégration de matières scientifiques dans le plan de formation que dans l'élaboration d'un référentiel des activités physiques, notamment grâce à GutsMuths. Nous l'avons dit, les matières scientifiques, les *Realien*, étaient présentes depuis plus de cinquante ans dans de nombreuses écoles mais les philanthropistes vont systématiser leur enseignement.

L'élève devra, dans la lignée de la méthode empiriste, être capable de pratiquer une démarche d'investigation, c'est-à-dire savoir observer, questionner, mais aussi manipuler et expérimenter, formuler une hypothèse et la tester, argumenter, comme André le détaille dans le deuxième volume des récits de voyage faits avec les élèves. Il énumère tout ce qu'il faut retenir sur un objet que l'enfant manipule (argile, pierre, panier en osier...), il émet des réflexions sur les paysages agricoles traversés et demande aux élèves de faire de même et d'en tirer des explications et des conclusions à mettre en relation avec d'autres faits. Par cette méthode fondée sur l'observation, l'expérimentation et l'analogie, les élèves mettent à l'essai plusieurs pistes de solutions. Chez GutsMuths, cela se traduit par des questions à se poser constamment : « Est-ce vraiment correct ? Je vous laisse y réfléchir » (*Ist das wohl recht? Ich gebe euch zu überlegen*⁵²¹), « Je vous demande de réfléchir quelques minutes avant de donner votre conclusion ! L'avez-vous fait ? Bien ! Ainsi, vous aurez peut-être compris le plus compréhensible pour vous. » (*Ich bitte euch daher sehr, daß ihr einige Minuten nachdenkt, ehe ihr euer Urteil fehlt! -Habt ihr es gethan? Gut! So wird vielleicht das Verständigste von euch so urtheilen*⁵²²) et chaque nouvelle expérience est mesurée à l'aune de la précédente, ce qui permet un réexamen constant des acquis :

*Unsere erste Schule hier, wird nämlich draußen unter freiem Himmel gehalten. Jede Pflanze, jedes Tier, jedes Produkt beschauen wir selbst, lernen am Dinge selbst, was es sei, wie es entstehe, was es nütze, seine Eigenschaften, seine Ähnlichkeiten, seine Beschiedenheiten von anderen Dingen, seinen Namen, sein Geschlecht und seine Gattung.*⁵²³

En somme, les philanthropistes espèrent des élèves qu'ils maîtrisent des connaissances, sélectionnées par eux, dans divers domaines scientifiques, qu'ils les

521 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op.cit., GutsMuths, V : 78.

522 *ibidem*, p. 114.

523 *Ibidem* : « Notre première école est hors des murs. Nous voyons de nos propres yeux chaque plante, animal, produit, nous apprenons de l'objet lui-même ce qu'il est, d'où il vient, à quoi il sert, ses propriétés, ce qui le distingue ou le rapproche d'autres objets, son nom, son sexe et sa race. »

mobilisent seuls dans des contextes différents et dans des activités de la vie courante. André, après avoir visité des ateliers de tissage ou de vannerie, incite les lecteurs à refaire le tissage chez eux avec des fils, des planches etc. Pour Salzmann, le jardinage occupe une place importante car cela favorise l'autarcie alimentaire, fortifie le corps, met en contact avec la nature et est source de gains. C'est une activité bénéfique pour l'individu, pour son épanouissement, mais également comme élément d'une collectivité qui ne cesserait de se perfectionner. Il ne tente pas de séparer développement personnel et son adaptation à son environnement.

Les attentes peuvent ensuite être affinées quant aux objets scientifiques à maîtriser, qui se déclinent en deux groupes : le monde minéral, animal, végétal et celui des productions humaines. André est celui qui a le plus détaillé ce qui a trait aux productions industrielles, comme nous le verrons encore dans la deuxième partie.

■ Connaître le fonctionnement du vivant

Connaître les stades du développement d'un être vivant (végétal ou animal) et les conditions du développement des végétaux et des animaux, les mouvements corporels (les muscles, les os du squelette, les articulations) sont autant de buts fixés par les philanthropistes.

Du Toit, dès 1775, avait élaboré un enseignement disciplinaire et avait classé d'un côté les « sciences naturelles » (*Naturkunde*) et d'autre part « les sciences en général » (*Unterricht in den Wissenschaften*). Il expose dans son projet d'école exemplaire quels sont les objectifs du cours de sciences naturelles qui sont d'étudier la nature pour ne pas en rester au stade de croyances infondées en appliquant la méthode empiriste afin de comprendre le monde dans lequel on vit :

die Natur kennen lernen ist das bewehrste Mittel, das Gemüth vor Unglauben und Aberglauben zu bewehren, den Geschmack an das Edle und Einfache zu gewöhnen, die Neugierde zu reizen, den Müßiggang vorzubeugen, die Aufmerksamkeit und das Nachdenken zu üben, den Verstand zu schärfen und mit Sacherkenntnis zu beschäftigen, und den jungen Leuten gerade diejenigen Dinge vor Augen zu legen, mit welchen die meisten unter ihnen dereinst in dem bürgerlichen und häuslichen Leben zu thun fallen⁵²⁴.

Les sciences naturelles sont au service du perfectionnement, de

524 J.J. DU TOIT, *Plan einer Erziehungsanstalt*, Nidau 1775 : « Apprendre à connaître la nature est le moyen le plus efficace pour armer l'âme contre les superstitions et incrédules, pour habituer le goût aux choses nobles et simples, aiguïser la curiosité, puis se protéger de la paresse, s'habituer à être attentif et réfléchi, aiguïser la raison et s'occuper de la connaissances des choses, et de mettre justement sous les yeux de jeunes gens des objets du quotidien. »

l'ennoblissement de l'individu ce qui, théoriquement devait ensuite servir en toute logique au développement d'une micro-société (la cellule familiale) et de la société au sens large du terme. Dans les faits, en classe, à Dessau, nous avons constaté grâce aux Archives, que les enseignants, comme Du Toit⁵²⁵, demandaient aux élèves des petites classes, durant leurs cours de sciences naturelles, de décrire des animaux comme l'oiseau colibri, le toucan, l'oiseau de paradis, le coq, le condor, l'autruche, en se référant à des tableaux ou objets vus dans des cabinets de curiosités ou bien décrits dans son propre ouvrage, jamais publié, *Fragments d'histoires naturelles*. La classe des aînés était occupée à étudier le mécanisme du corps humain, c'est-à-dire à appréhender l'homme comme « être corporel » puis comme étant « doué de raison cultivant les sciences et les arts », « vivant en société » et « en commerce avec Dieu par la religion⁵²⁶ ». Du Toit pratiquait déjà ce que Johann Georg Forster (1754-1794)⁵²⁷ demandait, à savoir élaborer « un plan d'éducation pour donner aux enfants le goût des sciences en ne les surchargeant pas d'un fatras de connaissances indigestes » et « lier la lecture à la connaissance des objets⁵²⁸ ». À la lecture de certaines préparations de cours, il apparaît que les sujets d'étude portaient sur l'anthropologie, la faune, la flore, la géologie, les phénomènes naturels. Pour traiter ces domaines, le *Robinson* de Campe apportait beaucoup de matière : des descriptions détaillées des paysages maritimes de l'Allemagne du Nord et des trajets vers l'Angleterre⁵²⁹, la fabrication du vin de Madère (et de manière corollaire le phénomène de vinification)⁵³⁰, les massifs montagneux du Tenerife⁵³¹, la fabrication de teintures à partir de bois de campêche⁵³², les utilisations multiples de la noix de

525 III, 3, 5, Bl. 10 - 11 (Nachlaß: Fiche 39) N.N.: Bericht über den Unterricht /N.N. - [Dessau], 1781.
En français dans le texte.

526 III, 3, 5, Bl. 12 - 13 (Nachlaß: Fiche 39), N.N.: Bericht über den Unterricht im Zeitraum Dezember 1781 bis Januar 1782 /N.N. En français dans le texte.

527 Johann Georg Forster avait acquis une grande célébrité par la publication de la relation de voyage autour du monde, paru d'abord en version anglaise en 1778. C'est en qualité de naturaliste qu'il avait entrepris ce périple aux côtés de Cook . Outre la clarté et la poésie de son style, la précision que Forster a manifestée dans ses observations des populations étrangères faisait de lui un cosmopolite exemplaire: en effet, il n'idéalisait pas les contrées exotiques (sauf Tahiti, dont le paysage l'avait ébloui) mais il s'intéressait aux coutumes, aux modes de vie, aux religions des populations visitées. En fixant son choix sur Forster pour lui commander ce travail, Campe faisait donc preuve de perspicacité et mettait à profit sa prédilection pour la littérature de voyages. Campe, dans le cadre de son projet de l'*Allgemeine Revision*, le sollicita afin de publier un manuel scolaire d'histoires naturelles. Cela ne se concrétisa pas mais dans les lettres échangées, Forster détaille ses attentes quant à ce projet. cf. R.R. WUTHENOW, *Vernunft und Republik. Studien zu Georg Forsters Schriften*, Bad Homburg, Gehlen, 1970.

528 H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op.cit. Lettre de Forster à Campe du 4 septembre 1786, p. 456-457.

529 J. H. CAMPE, *Robinson der Jüngere*, op.cit., p. 7.

530 *ibidem*, p. 24.

531 *ibidem*, p. 27.

532 *ibidem*, p. 40.

coco⁵³³, les propriétés de la pierre de talc⁵³⁴, les vertus de la pomme de terre (qui n'a été introduite en Allemagne que dans les années 1740)⁵³⁵, du blé d'Inde, du manioc, les animaux non européens comme les lamas⁵³⁶, les perroquets, les tortues, les moustiques, les principes du boucanage et donc la valeur du sel⁵³⁷, une narration détaillée d'un tremblement de terre et d'une irruption volcanique. Toutes ces illustrations mettant en scène la main de Robinson qui s'active à chercher, transformer, fabriquer – il ne trouve rien sur l'île qui proviendrait du navire échoué, à la différence des autres Robinsons – peuvent être interprétées comme une « allégorie de l'individu actif ⁵³⁸».

Ainsi, Du Toit anticipait sur ce que Forster soumettait à Campe, suivant en cela sa demande de ne traiter que d'objets utiles au « négociant, manufacturier, gestionnaire » et aussi au « médecin⁵³⁹». Tous s'accordent sur la nécessité de lier apprentissages et utilitarisme. GutsMuths le rappelle dans l'introduction du quatrième tome de sa collection de voyages, il faut que l'enseignant se rende maître de l'environnement grâce à une connaissance approfondie de ces composantes par le biais de l'observation :

Wir sagen immer junge Leute müssen erst kennen lernen die Natur um sich her, den Planeten auf dem sie wohnen und mit wem sie darauf wohnen, ehe sie sich in gelehrten Büchern verlieren⁵⁴⁰.

Selon lui, si les élèves se contentaient de lire, ils seraient certes « instruits » (*Gelehrte*) mais « ignorants comme des moutons qui, broutant avec plaisir l'herbe et portant la laine sur le dos, ne pensent à rien » (*unwissend, sie wären wie die Schaaf, die ihre Nahrung genießen und Wolle tragen, ohne etwas dabey zu denken*). Il ajoute quelques lignes plus loin, la nécessité de lier les signes et les choses, la carte et le territoire :

Diese Kenntnisse muss man haben, man muss auf der Reise wissen, was links und rechts liegt, wem das Land gehört, was es hervorbringt, wie volkreich es ist, Städte, Flüsse, Seen, merkwürdige Berge, Waldungen, alles das muss man vorher auf der Karte kennen lernen, welche Freude hat man dann, wenn man alle diese alten Bekannten in Natura wiederfindet⁵⁴¹.

533 *ibidem*, p. 53-56.

534 *ibidem*, p. 59.

535 *ibidem*, p. 77.

536 *ibidem*, p. 79.

537 *ibidem*, p. 111 et p.130.

538 W. FINK, *Le peuple, la populace et le prolétariat, L'émergence du personnage de l'ouvrier dans le roman allemand (1780-1848)*, Paris, Editions de la maison des sciences de l'homme, 2002, p. 52.

539 H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, *op. cit.* Lettre de Forster à Campe du 4 septembre 1786.

540 « Nous le répétons sans cesse : les jeunes gens doivent d'abord connaître les choses qui les entourent, puis la planète sur laquelle ils vivent avant d'étudier cela dans les livres. »

541 SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, *op.cit.*, GutsMuths, IV : 6 : « On doit posséder

André partage le même point de vue lorsqu'il écrit qu'il est indispensable de bien connaître son environnement proche, illustrant de la sorte l'objectif que nous avons déjà évoqué, faire des élèves des patriotes :

Wieder ein Beweis, wie wir oft von den allernächsten Dingen um uns, so wenig unterrichtet sind. Die Wießbegierde forscht nach tiefverborgenen Dingen, in weit entlegnen Ländern, in längst vergangenen Zeiten und kümmert sich nicht um sichtbare Gegenstände, die uns gegenwärtig sind und zu allernächst umgeben. ⁵⁴²

L'élève ne doit pas seulement observer ou conceptualiser, mais aller de l'un à l'autre, tirer des conclusions et noter cela dans un « carnet » (*Schreibtafel*). Les élèves vont adopter la démarche d'investigation et de compilation :

Andreas faßte den Entschluß alle aus dem Pflanzenreich uns vorkommende Produkte aufzuschreiben und so entstand eine ziemlich vollständige Sammlung der Gewächse unserer Gegend, welche in dieser Jahreszeit auf dem Felde gefunden werden. ⁵⁴³

Du Toit, dans son projet pour une école modèle, préconise la rédaction de comptes rendus ⁵⁴⁴.

Pour faire comprendre des phénomènes physiques, Salzmann va faire appel à des situations semblables («vous pouvez voir quelque chose de semblable si... » – *etwas ähnliches könnt ihr sehen, wenn...*), il ajoute aussitôt une posture du doute dans le sens où il ne faut pas faire confiance qu'à un seul sens en rappelant par exemple que la terre tourne même si on ne le voit pas, ni ne le sent. Là réside toute la « puissance de la raison humaine » (*Stärke des menschlichen Verstandes*⁵⁴⁵) et de l'imagination raisonnée⁵⁴⁶ :

Aber ich versichere euch, lieben Kleinen, man braucht eben nicht über das Weltmeer zu schiffen, um eine neue Welt zu entdecken. Wenn man nur die Augen und Ohren recht aufthut, und auf das merkt, was man sieht und hört, so findet man allenthalben eine neue Welt. ⁵⁴⁷

ces connaissances, on doit savoir, en chemin, ce qu'il y a à notre gauche, à notre droite, à qui appartient ce territoire, ce qu'il rapporte, s'il est fortement peuplé, quels sont ses villes, fleuves, montagnes remarquables, ses forêts, on doit d'abord apprendre tout cela sur une carte, quelle joie éprouve-t-on alors lorsqu'on confronte tout ce qu'on a appris dans les livres avec la réalité, en vrai, dans la nature. »

542 *ibidem*, André, III : 208 : « Encore une preuve du fait que nous ne savons pas grand chose des objets les plus quotidiens qui nous entourent. Le désir de savoir se focalise sur des objets bien cachés, dans des pays lointains, d'un temps reculé et ne s'occupe pas des objets visibles que nous voyons tous chaque jour autour de nous. »

543 *ibidem*, André, II : 124 : « Andreas prit la décision de copier dans son cahier tout ce qu'il savait de la flore et des productions en découplant et il en sortit une collection relativement bien fournie de toutes les plantes de notre région qu'on pouvait trouver en cette saison dans les champs. »

544 J.J. DU TOIT, *Plan einer Erziehungsanstalt*, *op.cit.*, p.11 : « Dans mon « école pépinière », on écrira, de 12 à 16 ans, dans des rédactions, lettres, histoires et tableaux, tout ce qu'on a entendu en cours. »

545 SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, *op.cit.*, I : 46.

546 GutsMuths y fait référence à de nombreuses reprises dans le tome quatre : « *du wirst dich erinnern/ gebrauch einmal die schöne Kraft deiner Seele, sich abwechselnde Dinge vorzustellen, ibidem* », IV : 225.

547 *Ibidem* : « Chers petits, je vous assure qu'on n'a pas besoin de s'embarquer sur les océans pour découvrir un nouveau monde. En ouvrant tout grand ses yeux et ses oreilles et si on fait attention à

Bien qu'il n'ait jamais fait partie à proprement parler des enseignants-pédagogues du philanthropisme, Georg Forster, partageait leurs théories. Dans un de ses discours, il écrit qu'il espère un système éducatif qui instruirait et permettrait également à un élève de déployer à l'avenir tous ses « talents » :

*Vielleicht wäre es nicht vollends ein Traum aus Platons Republik, sich vielleicht ein solches Erziehungssystem möglich zu denken, wo die Geisteskräfte zweckmäßig entwickelt würden, und die Talente des Jünglings ganz allein seine künftige Laufbahn bestimmen.*⁵⁴⁸

C'est pourquoi il accueille avec enthousiasme la proposition de Campe, en 1786, de rédiger un manuel scolaire de sciences naturelles. D'une part parce qu'il vit très mal sa charge d'enseignant en Pologne et d'autre part parce qu'il avait ce projet en tête depuis deux ans au moins⁵⁴⁹. Il est à relever dans la réponse de Forster à Campe⁵⁵⁰, au sujet de cette proposition, ses demandes pédagogiques spécifiques : sélectionner des objets d'étude de manière pertinente et inscrire dans une progression du plus simple au plus complexe les sujets traités – «fonder ; mettre en relation ; expliquer ; développer » (*gründen ; beziehen ; erläutern ; ausführen*) –, l'ensemble étant subordonné au concept clé « d'utilité générale » (*Gemeinnützigkeit*).

En résumé, l'acquisition d'une culture scientifique doit permettre à l'élève de développer son sens de l'observation et par conséquent sa raison, son jugement. L'enseignant n'est pas le seul détenteur de la connaissance, il ne déverse pas son savoir mais aide l'enfant à penser par lui-même, à l'élever au sens propre du terme : « J'ai tissé ici les fils de la réflexions, c'est à mon jeune ami de les relier » (*Ich habe hier den Faden des Nachdenkens angesponnen, mein lieber kleiner Freund mag ihn weiter fortleiten*⁵⁵¹). C'est le fondement pour être utile à la société. Il apparaît que l'objectif de l'éducation résiderait tout à la fois dans le perfectionnement de l'individu et son adaptation à son milieu de vie. Cependant, hors de Dessau, à la même époque, les discussions étaient vives au sujet de la validité d'une pédagogie purement empirique telle que les philanthropistes la revendiquaient. On objectait que la connaissance ne pourrait pas seulement se tirer des observations⁵⁵², parce que,

ce que l'on voit et entend, on découvre partout un nouveau monde. »

548 « Rede bei dem Antritt des Protectorats am Collegium Carolinum in Cassel » (1784), cité dans H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op.cit., p. 449 : « Peut-être que finalement, cela ne serait pas totalement un rêve tiré de la République de Platon, d'imaginer un tel système éducatif dans lequel les forces de l'esprit seraient développées utilement et seuls les talents d'un jeune homme seraient déterminants pour sa carrière future. »

549 *Ibidem*.

550 *Ibidem*.

551 C.G.SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op.cit., GutsMuths, V : 77.

552 Nous ne mènerons pas dans le cadre de cette étude un approfondissement des débats contemporains sur les méthodes empiriques liées à l'interprétation des théories de Newton. Nous pouvons simplement dire que les philanthropistes s'inscrivent dans la lignée de ses théories. Cf.

selon le postulat de départ et les intérêts personnels, les conclusions peuvent différer, notamment dans le cadre des sciences naturelles. Or, les philanthropistes ne semblent pas inciter les enfants à douter de cette manière de faire⁵⁵³. La méthode empiriste, expérimentale, est, pour eux, la seule à suivre, ce qu'ils vont mettre en pratique en arpentant des espaces avec leurs élèves.

■ Éducation à la civilité

Nous avons vu, dans la présentation de l'anthropologie de l'enfant selon nos pédagogues, qu'il était important de faire sentir et comprendre à un élève qu'il avait une place et une utilité dans la société. La sociabilité, la charité et le respect des plus humbles étaient des valeurs d'importance. Le choix de rencontrer, au cours des sorties hors de l'école, des intellectuels ou bien de faire référence à des noms de savants locaux, participait d'une attitude caractéristique de la civilité et servait le projet de façonner un futur citoyen éclairé qui saurait s'adapter aux besoins de la société civile. C'est pourquoi, les philanthropistes ambitionnaient tout à la fois « d'instruire », dans le sens allemand de *erziehen*, c'est-à-dire faire acquérir de nouveaux savoirs, mais aussi de « former » dans le sens de *bilden*, c'est-à-dire être capable dans un avenir plus ou moins proche de savoir utiliser ses acquis. Les élèves devaient par conséquent apprendre à se respecter les uns les autres, quelle que soit la catégorie sociale à laquelle ils appartenaient, et, dans une moindre mesure, appliquer les principes de l'égalité entre les sexes. Il fallait également avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien.

Il est donc nécessaire de comprendre les notions de droits et de devoirs dans l'école et, peut-être plus généralement, dans la société, les accepter et les mettre en application. Dans la communauté scolaire, ce que GutsMuths nomme « *la petite république* », des règles sont posées pour que les enfants dialoguent entre eux, prennent la parole devant les autres, s'écoutent, formulent et justifient un point de vue :

A. BACHTA, *L'épistémologie scientifique des Lumières*, Paris, L'Harmattan, 2001 ; H.E. BÖDEKER, P.H. REILL, J. SCHLUMBOHM (Eds), *Wissenschaft als kulturelle Praxis, 1750-1900*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1999.

553 « Les savants des Lumières ont construit un langage commun autour du thème de l'expérience même si leur discours ne s'appuie pas encore sur une définition homogène et structurée de cette notion. L'expérience est la base du jugement porté sur le travail d'un savant et le scientifique s'en sert pour appuyer ses thèses et déstabiliser son concurrent. » in Florence CATHERINE, *La pratique et les réseaux savants d'Albrecht von Haller (1708-1777)*, *op.cit.*, p. 131.

*Über Tische wurde in unserer kleinen reisenden Republik über die Einrichtung unserer Weiterreise nach Frankfurt Rat gehalten*⁵⁵⁴.

Cette notion de « petite république » vient de Salzmann qui, à Schnepfenthal, ne souhaitait pas mettre en place une hiérarchie forte entre les enseignants et les élèves, comme c'était le cas à Dessau.

La coopération avec un ou plusieurs camarades existe quand, par exemple, à Schnepfenthal, un nouvel élève arrive dans l'école. Il est pris en charge par un élève plus âgé que l'on nomme « ange gardien » (*Schutzengel*⁵⁵⁵). Plus concrètement, au sein du groupe, GutsMuths a mis en place un système de corrections et d'entraide entre pairs et même envers l'enseignant (« mais si je dis une erreur, je vous demande de m'aider » – *aber wenn ich etwas Unrecht erzähle, wollen sie mir wohl helfen*⁵⁵⁶) ou bien des situations dans lesquelles il imagine un dialogue dans lequel un enfant pose des questions aux autres sur ce qu'ils viennent de voir ou d'apprendre⁵⁵⁷. Il faut accepter les situations de travail collectif proposées à l'école quel que soit son rôle. André l'illustre en reproduisant un dialogue entre élèves où chacun présente ce qu'il a observé et ses conclusions personnelles comme Martin sur le travail fructueux des paysans, Severin sur la fabrication à partir d'argile de brique, Stephan sur la saison des moissons⁵⁵⁸. Cette compétence semble acquise par les élèves de Dessau et de Halberstadt où les élèves de Villaume imitent les élèves du *Philanthropinum* qui sont en train de montrer les exercices physiques qu'ils ont appris avec le professeur Du Toit⁵⁵⁹. A la fin de la journée, les élèves des deux écoles sont au même niveau sans que les enseignants soient intervenus.

Les philanthropistes s'efforcent de la sorte de transmettre aux élèves des valeurs de bienveillance et d'humanité qui contribuent à maintenir l'ordre social, il existe en effet ainsi un lien entre l'individu et le groupe.

■ Éducation civique

Les philanthropistes n'ont pas seulement pensé un ensemble de connaissances et de compétences scientifiques, économiques, pragmatiques mais également une éducation qui vise globalement l'ensemble du comportement de la personne, de son

554 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op.cit., GutsMuths, IV : 145 : « A table, notre petite république de voyageurs discuta du trajet à suivre pour se rendre à Francfort. »

555 *ibidem*, p. 158.

556 *ibidem*, p.145.

557 *ibidem*, p. 197.

558 *ibidem*, André, II : 100.

559 *ibidem*, GutsMuths, V : 124.

jugement. Il faut bien penser pour bien agir. Nous touchons là aux principes de l'éducation morale avec la difficulté liée à l'apprentissage de la vertu. Celle-ci ne peut être enseignée, mais on peut éduquer en vue d'un comportement vertueux. En sus de l'instruction et du conseil raisonné, ce sont, nous le verrons dans l'analyse du genre de la littéraire viatique, l'exemple, l'expérience et le contact affectif qui sont les outils des éducateurs. Il s'agit alors de former un futur citoyen perméable aux valeurs du patriotisme compris comme cosmopolitisme, mais aussi utile, et un sujet capable de penser par lui-même.

Ces composantes civiques, à prendre dans le sens où il faut rendre l'élève – futur citoyen – sensible à la raison d'État, peuvent être regroupées en trois catégories. La première relève du principe d'autonomie ou de liberté de conscience, de l'ouverture aux autres, l'éducation à une tolérance réciproque. La deuxième catégorie relève du principe de discipline. La troisième a trait aux conditions sans lesquelles les apprentissages scolaires ne sauraient avoir de dimension émancipatrice : le goût du dialogue et de la confrontation des idées, le développement de l'esprit critique, l'intérêt porté à la recherche de la vérité. Les auteurs essaient, au fil de leurs récits, des situations pédagogiques dans lesquelles ces composantes sont activées et dans lesquelles les enfants sont amenés à prendre en compte leur propre sensibilité et celle d'autrui (culture de la sensibilité), à penser par eux-mêmes (culture du jugement) et à vivre en société dans le respect de chacun (culture de la loi).

- **Culture de la sensibilité**

Pour cette génération, la sensibilité est considérée comme une composante essentielle de la vie. Il n'y a pas de conscience qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. Mais cette sensibilité doit s'éduquer. Au fil de notre lecture, nous avons à plusieurs reprises rencontré des situations dans lesquelles les enfants doivent identifier et nommer des émotions⁵⁶⁰ :

wenn auch manches voll Unmuth und mit einem Gesichte voll Runzeln aus seinem Schlafzimmer tritt, so hellt sich doch leicht Herz und Gesicht auf, wenn ein anderes freundschaftlich seine Hand fasst, und mit lächelnder Miene sagt: Guten Morgen!... und es kommt mir nur eines meiner Kinder mit recht freundlichen Gesichte entgegen,

⁵⁶⁰ *ibidem*, I : 63 : « Si un enfant se réveille, le visage tout soucieux, son cœur et son visage s'illumine aussitôt qu'un camarade lui prend la main amicalement et lui dit en souriant : bonjour ! Et si un enfant vient vers moi avec un visage bien joyeux, qu'il me serre la main, me souhaite une bonne journée, alors je le prends contre moi, le serre fort, l'embrasse et me réjouis... Si chaque enfant se levait de bonne humeur et souhaitait une bonne journée à ses parents le matin, alors il leur donnerait beaucoup de joie et amoindrirait leurs soucis dus au travail dans la journée. »

drückt meine Hand, wünscht mir einen guten Morgen, bietet mir einen Kuss an, da drücke ich es recht fest an meine Brust, küsse es, und werde angeheitert... Wenn [gute Kinder] ihren lieben Eltern mit liebevollen Gesichtern und offenen Armen, bei dem Antritt jedes Tages, entgegenkommen, so können sie ihnen eine Erfrischung reichen, die sie den ganzen Tag bei ihren Arbeiten und Sorgen stärkt.

Pour l'enfant, il convient d'être capable d'empathie, de savoir se mettre à la place des autres. Il faut enfin qu'il se sente membre d'une collectivité – famille au sens large – (avec les serviteurs), écoles, paroisse, société. Nous identifions à nouveau dans ce passage et le suivant le concept de « civilité » (*Gefälligkeit*) :

Seht, meine Lieben, das heisst Gefälligkeit, wenn man seines Freundes Wünsche erforscht, und sie unvermuthet zu erfüllen sucht. Wenn alle Menschen so gefällig wären, denkt einmal, was die Welt für ein Himmel sein, wie wohl man sich auf derselben befinden würde.⁵⁶¹

Il faut que les élèves en prennent conscience et que les enseignants s'y astreignent en donnant l'exemple, sinon cela reste vain :

weil wir Lehrer des Dessauischen Erziehungsinstituts unsere lieben Zöglinge immer ermunterten, sich der Gefälligkeit zu befleißigen: so bemühten wir uns auch gegen einander selbst gefällig zu sein, und ihnen so mit gutem Exempel vorzugehen.⁵⁶²

Ils doivent être capables d'exprimer, en les contrôlant, leurs émotions et leurs sentiments. L'exposition des sentiments est fréquente entre les jeunes élèves et Salzmann ou André ou GutsMuths (« Ce gentil garçon, Franz, se serra fort contre moi et il me donna un baiser qui me donnait la garantie de son cœur obéissant » – *Hier schloss sich der gute Franz fest an mich und ein Kuss versicherte mir sein gutes folgsames Herz*⁵⁶³). Ils se posent en figure paternelle et montrent beaucoup de tendresse envers leurs jeunes élèves, Salzmann utilise le terme « d'amour fraternel⁵⁶⁴ ». L'émotion est la plus flagrante lorsque les jeunes pensionnaires vont rendre visite à leurs parents dont ils sont séparés depuis longtemps, ce que les enseignants comprennent et acceptent naturellement⁵⁶⁵ car ils sont dans le même cas lorsqu'ils rendent visite à leurs parents âgés⁵⁶⁶. Ils sont toujours « pressés et impatients de les retrouver » (*Ungeduld und Sehnsucht beflügeln seine Schritte*⁵⁶⁷),

561 *ibidem*, I :55 : « Regardez, mes chers enfants, cela s'appelle la civilité lorsqu'on est attentif aux souhaits de ses amis et qu'on essaie d'y répondre à l'improviste. Si tous les hommes étaient obligeants les uns envers les autres, ce serait le paradis sur terre, comme on y serait bien. »

562 *ibidem*, II : 2 : « puisque nous, enseignants de Dessau voulions encourager nos pupilles à être obligeants les uns envers les autres, nous nous efforcions de l'être entre nous et ainsi leur donner le bon exemple. »

563 *ibidem*, V : 112.

564 *ibidem*, VI : 30.

565 *ibidem*, V : 13.

566 Campe rend visite à sa mère lors de son voyage en Suisse.

567 *ibidem*, II : 218.

les pleurs sont fréquents⁵⁶⁸, et les sentiments toujours forts même entre un ancien élève et Campe ou Salzmann après des années⁵⁶⁹. Les sentiments et leurs expressions ne sont pas exclus, ils ont toute leur place pour les philanthropistes. Il ne faut pas perdre de vue à quelles occasions ils peuvent s'extérioriser : entre maîtres et élèves, au sein de la cellule familiale et aussi, comme nous l'avons déjà exposé, face aux beautés de la nature, qu'ils estiment être l'œuvre de Dieu.

Apprendre à connaître et tempérer les sentiments personnels mais également ceux d'autrui font partie du programme éducatif. Nous avons déjà souligné l'importance que les philanthropistes accordent au concept de cosmopolitisme. Basedow, Salzmann, Campe ont à cœur le fait que leurs lecteurs deviennent des personnes qui acceptent les différences religieuses, ethniques, et sociales. Inculquer une culture de la sensibilité sous-entend ainsi que l'élève tempère ses émotions, apprenne à faire la part des choses, soit tourné sur soi-même mais également vers l'extérieur en prenant de la distance, en réfléchissant à partir de ce qu'il voit.

- Culture du jugement

La deuxième dimension englobe les principes de la vie en société. Dans l'introduction du sixième tome des récits de ses excursions avec ses élèves, Salzmann le rappelle dès les premières lignes. « Il écrit des relations de voyages pour les enfants afin qu'ils s'habituent à vivre avec des personnes de différentes catégories sociales ». ([ich lasse Reisebeschreibung drucken,damit] *die Zöglinge sich mit Menschen aus allerlei Ständen umzugehen gewöhnen*⁵⁷⁰) et à apprendre à penser par soi-même et avec les autres :

*Ich habe dabey vorzüglich zur Absicht gehabt, die Schärfung der Beurtheilungskraft, und die Veredlung der Gesinnung bey meinen lieben Lesern zu befördern*⁵⁷¹.

Plusieurs compétences sont visées au cours de l'apprentissage de la culture du jugement. Il s'agit d'être capable de développer une réflexion personnelle, de présenter des arguments et de les confronter à ceux d'autrui, être aussi capable de se remettre en question et éventuellement de modifier ses jugements initiaux. Prendre part à un débat argumenté fait partie des situations pédagogiques présentées. Être

568 *ibidem*, III : 164.

569 J.H. CAMPE, *Reise in die Schweiz*, *op.cit.*, p. 123 et *ibidem*, VI : 30.

570 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, *op.cit.*, IV :IV.

571 *ibidem*, IV :V : « En faisant cela, j'avais en priorité l'idée d'aiguiser l'esprit critique de mes chers lecteurs et d'élever leur manière de penser. »

capable de différencier son intérêt particulier de l'intérêt général c'est aussi prendre en compte l'avis des autres. Il s'agit de distinguer les raisons qui font juger une action bonne ou mauvaise. C'est la raison pour laquelle ils sélectionnent des récits variés, les *exempla*, qui mettent en scène une injustice ou des préjugés, comme nous le verrons dans la troisième partie de notre étude. Les élèves sont ainsi mis en face de dilemmes moraux simples.

Nous illustrerons cela par quelques exemples représentatifs. Salzmann met en parallèle, d'une manière très concise et simple, le rapport entre la fonction sociale et le caractère moral : « une personne pauvre mais honnête vaut plus qu'un roi immoral » (*Ein rechtschaffener Mensch, der hinter dem Pfluge hergeht, in den Schacht fährt, oder die Nadel führt, ist, das glaube ich von ganzem Herzen, glücklicher, als ein Böser, der eine Krone trägt*)⁵⁷². Le lecteur, futur citoyen, doit se placer dans une posture active, être sur le qui-vive, s'interroger sans cesse lors de dilemmes relevant de la vie quotidienne ou plus généraux. Campe, lors de son périple vers la Suisse, va dans une auberge et croit parler au patron alors que c'est un client. En étant trop attentif à la physionomie, il admet s'être mépris. Le client ne se fâche pas et prend le parti d'en sourire et va l'aider, comme s'il était effectivement l'aubergiste. Campe conclut sur une adresse aux enfants-lecteurs, sous forme de question rhétorique : « Que pensent mes jeunes lecteurs d'un tel comportement ? N'était-il pas noble, remarquablement beau et généreux ? » (*Was sagen meine jungen Leser zu diesem Benehmen? War es nicht edel, nicht ausnehmend schön und großmuthig?*)⁵⁷³).

Salzmann le théorise et l'applique dans le deuxième tome de sa collection de voyages⁵⁷⁴. Les plus jeunes doivent émettre des hypothèses et les soumettre aux plus âgés, il ne tient pas à donner les réponses tout de suite :

*Ich wußte es wohl, sagte aber nicht sogleich, weil ich immer wünsche, dass meine lieben Zöglinge lieber selbst beobachten, als sich alles vorsagen lassen sollen*⁵⁷⁵.

L'emploi quasi systématique de l'impératif comme temps de conjugaison souligne le propos. Les élèves deviennent acteurs : « ne vous endormez pas, ne vous perdez pas dans vos pensées, mais ouvrez les yeux bien grand et regardez ce qu'il y a autour de vous... entretenez-vous avec toutes les personnes que vous rencontrez pour voir et

572 *ibidem*, I : 231 : « Un homme honnête qui pousse la charrue, va à la mine ou coud est plus heureux, je le pense du fond du cœur, qu'un homme méchant qui porte une couronne. »

573 J.H. CAMPE, *Reise in die Schweiz*, *op.cit.*, p. 36.

574 C.G. SALZMANN, *Reise der Salzmannischen Zöglinge*, *op.cit.*, II :10-11.

575 « Je connaissais la réponse mais ne voulais pas la donner tout de suite car je désirais à chaque fois que mes pupilles observent par eux-mêmes au lieu d'attendre qu'on leur donne la réponse. »

apprendre de nouvelles » (*dann schlaft nicht auf der Reise, sitzt auch nicht in Gedanken, sondern thut die Augen recht weit auf, und betrachtet alles, was um euch ist... spricht mit allen Leuten, um etwas neues zu sehen und zu erfahren...*⁵⁷⁶).

Ils doivent, en outre, être capables de ne pas généraliser, de prendre du recul, GutsMuths l'écrit en gras dans le texte : « *Man kann in jedem Stand nützlich sein, beurtheile nicht einen ganzen Stand nach dem Betragen einzelner Personen desselben!*⁵⁷⁷ ». Campe en donne un autre aperçu dans son voyage vers la Suisse⁵⁷⁸. Il séjourne dans la ville de Brunswick et est accompagné par un domestique du coin qu'il paye à la journée. « Cet homme est vieux, parle mal et ne plait pas trop à Campe car il bégaye et est dur à comprendre » (*war ein schon etwas bejahrter Mann von schwerfälliger stotternder Sprache, welches jede Unterhaltung mit ihm beschwerlich machte*) ; il ne lui prête « guère d'attention » (*gleichgültig*). Cependant, le jour suivant, cet homme lui indique qu'il l'a trop payé et lui rend donc le trop-perçu. Cela transforme immédiatement la relation entre les deux. De domestique insignifiant, il est passé au rang d'homme de valeurs qu'il convient d'écouter avec patience. Cela se révèle gratifiant car il est en fait le dernier serviteur à avoir été auprès du poète Lessing dont il parle avec émotion à Campe.

Un tel message se veut sans équivoque : la mobilité géographique parmi les hommes et les catégories sociales, comme les rencontres mises en scène dans les récits de voyage sont censées l'illustrer, permettrait d'aiguiser le jugement des jeunes élèves afin qu'ils s'insèrent dans la vie sociale et œuvrent au bien commun.

- **Culture de la règle et de la morale**

Dans le cadre de nos textes, il est manifeste que les auteurs envisagent de développer une culture du jugement et de l'engagement chez les élèves. Autrement dit, ceux-ci doivent agir individuellement et collectivement. Selon les âges des enfants, Salzmann leur demande de s'impliquer progressivement dans la vie de la pension à différents niveaux. Que ce soit au cours d'un travail collectif (comme le jardinage, les préparatifs au départ) ou bien dans des formes d'entraide entre pairs (prêter son manteau à quelqu'un qui a froid). Lorsqu'il sollicite les aînés afin qu'ils

⁵⁷⁶ *Ibidem*.

⁵⁷⁷ *ibidem*, IV :78 : « Chacun peut être utile à son état, ne jugez pas tout un groupe au comportement d'un seul. »

⁵⁷⁸ J.H. CAMPE, *Reise in die Schweiz*, *op.cit.*, p. 37 et suivantes.

aident les plus jeunes, il encourage les conduites d'entraide. Par la prise de responsabilité au cours du voyage, avec la distribution de rôles différents, il valorise l'autonomie. Les mises en œuvre de projets sont multiples au cours des sorties pédagogiques : créer des herbiers, faire des collections, « prendre des notes pour rédiger des textes » – *Und alles, was merkwürdig ist, zeichnet sogleich mit ein paar Worten in eurer Schreibtafel auf*⁵⁷⁹ –, non pas en vue d'être publié mais pour les diffuser à un réseau d'amis. Bien évidemment, l'engagement moral occupe une place importante, sinon première : être une personne de confiance, obligeante, fiable, honnête est une évidence. C'est d'ailleurs à l'aune de ces qualités que les élèves sont évalués. Pour y parvenir, les éducateurs insèrent dans leurs cours de manière plus ou moins flagrante des sentences morales que les élèves doivent s'appropriier en les recopiant mais également en les illustrant par des dessins, comme nous l'avons relevé dans les Archives. Les enseignants – quelle que soit leur matière – prévoient souvent à chaque début de cours de faire écrire et apprendre par cœur de courtes sentences – en français pour le professeur Du Toit⁵⁸⁰. Il leur fait écrire par exemple des phrases telles que « se roidir contre la difficulté », « recommencer ne jamais abandonner ». Dans les travaux d'élèves trouvés dans ces mêmes archives, nous avons constaté que pour les exercices d'écriture, une maxime devait être recopiée et pour les plus avancés traduite plusieurs fois comme l'illustre la reproduction d'un travail d'élève ci-dessous⁵⁸¹ :



En conclusion de ce chapitre, nous pouvons dire que pour former un enfant heureux et vertueux, il faut connaître et suivre la marche de la nature et s'y adapter le mieux possible. Il faut veiller à la santé du corps de l'enfant, l'entretenir de choses

579 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op.cit., I :10.

580 III, 3, 5, Bl. 10 - 11 (Nachlaß: Fiche 39) DuToit, Jean Jacques (1750-1826), pédagogue suisse. Bericht über den Französischunterricht in der Klasse der Jüngerer und der Klasse der Älteren /Jean Jacques DuToit. - [Dessau], 1781. 12. 01.

581 III, 14, 1, Bl. 56 (Nachlaß: Fiche 54), Schilder: Übung/Schilder. - [Dessau], 17??, 11. 26. - [1] Bl. Traduction en français et en allemand de la maxime « La beauté de l'esprit surpasse infiniment celle du corps », avec une illustration faite par l'élève Schilder. Photo privée.

touchant sa sensibilité, construire une progression dans toutes les disciplines, commencer tôt mais respecter ses forces, ne pas exiger de lui qu'il soit raisonnable quand la nature démontre qu'il ne le peut pas, penser son développement dans une relation au monde, aux faits, par l'observation et l'expérience, encourager ses qualités d'humanité et de bienfaisance. Nous avons relevé dans les citations que les auteurs, dans la majorité des cas, s'adressaient essentiellement à de jeunes garçons, néanmoins, il est maintenant bien démontré que l'éducation des filles était une préoccupation de l'époque. Est-ce que les philanthropistes avaient les mêmes attentions, attentes en ce qui les concerne ?

6. L'éducation des filles

Un autre volet de l'ambition réformatrice des philanthropistes est l'éducation des jeunes filles. Un enseignement mixte était envisagé à Dessau même s'il n'y eut qu'une seule élève fille, la propre fille de Basedow, Émilie. Campe rédigea pour sa part un traité sur l'éducation des filles *Väterlicher Rath für meine Tochter: Ein Gegenstück zum Theophron / Der erwachsenen weiblichen Jugend gewidmet*⁵⁸², Villaume fonda en 1777 une école pour jeunes filles à Halberstadt dans laquelle il appliqua ce qu'il avait observé lors de visites à Dessau⁵⁸³. André, proche collaborateur de Salzmann, fit de même à Arolsen : il entreprit des voyages avec des jeunes filles et les récits en furent publiés par Salzmann. Nous constatons que Basedow donna l'impulsion, que Campe théorisa l'éducation pour les jeunes filles et que Salzmann, André, Villaume, la mirent en pratique. Nous allons dans un premier temps esquisser la manière dont les jeunes filles étaient éduquées à cette période et voir dans quelle mesure les philanthropistes sont novateurs. Nous expliquerons ensuite comment ils appréhendaient le genre féminin, autrement dit quelles observations ils avaient faites. De ces observations, ils développèrent un plan de formation que nous présenterons d'une part de manière assez générale pour, ensuite nous concentrer sur un exemple particulier de notre corpus : les voyages d'André avec de jeunes élèves filles. Ce faisant, nous souhaitons démontrer que le concept de contrôle – des

582 J. H. CAMPE, *Väterlicher Rath für meine Tochter ein Gegenstück zum Theophron der erwachsenen weiblichen Jugend gewidmet*, Braunschweig, Verlag der Schulbuchhandlung, 1796, cf. *infra* note 598.

583 G. HUPPMANN, A. WERNER, « Peter Villaume (1746-1825): ein Pädagoge der Aufklärung als Vorläufer der Verhaltenstherapie bei Kindern », in *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 36 (1987) 8, p. 301-307.

passions et des connaissances – est, ici aussi, opératoire. Nonobstant, dans le cadre de l'analyse de l'éducation des jeunes filles, les philanthropistes se heurtent à une contradiction que nous approfondirons.

6.1. Une nouvelle organisation de la cellule familiale

La question de l'éducation des jeunes filles n'est pas une invention de la Spätaufklärung. Il existe depuis le seizième siècle des instituts pour jeunes filles nobles et de familles riches aussi bien dans la partie protestante⁵⁸⁴ que catholique⁵⁸⁵ de l'Allemagne⁵⁸⁶. Au dix-septième siècle, en 1698, à Halle, A. Francke⁵⁸⁷ établit un *Gynaecium* pour les filles d'aristocrates ou de riches patriciens en même temps qu'il propose pour les filles orphelines une éducation élémentaire, englobant instruction religieuse et travaux d'aiguilles. Les jeunes nobles reçoivent la même éducation avec en plus des cours de français, de bonnes manières et de musique. L'objectif principal reste néanmoins de les préparer à assumer leur vocation de mère. Toutefois, depuis la moitié du dix-huitième siècle, le contenu de ce que l'on doit enseigner à ces jeunes filles est débattu. Si nous suivons la théorie défendue par C. Kersting⁵⁸⁸ qui nous semble avoir jugé de façon pertinente la manière dont Basedow, von Rochow, Campe, Salzmann et André envisageaient l'éducation des jeunes filles, il faut convenir que, sur ce thème précis, Rousseau est encore la référence à laquelle les philanthropistes ont eu recours. Pour Rousseau, les femmes doivent être éduquées de telle sorte à se satisfaire de leur rôle domestique :

La raison qui mène l'homme à la connaissance de ses devoirs n'est pas fort composée ; la raison qui mène la femme à la connaissance des siens est plus simple encore. L'obéissance et la fidélité qu'elle doit à son mari, la tendresse et les soins qu'elle doit à ses enfants, sont des conséquences si naturelles et si sensibles de sa condition, qu'elle ne peut, sans mauvaise foi, refuser son consentement au sentiment intérieur qui la guide, ni méconnaître le devoir dans le penchant qui n'est point encore altéré⁵⁸⁹.

584 En 1531 à Lübeck, puis à Heidelberg se créent des écoles primaires, paroissiales, où enseignent des femmes comme dans les „Winkelschulen“, „Strick- und Leseschulen“ cf. C. MAYER, « Erziehung und Schulbildung für Mädchen », in N. HAMMERSTEIN, U. HERMANN, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, op. cit., p. 188.

585 Dès le seizième siècle avec les congrégations des Ursulines par exemple.

586 H. LEMPA, *Bildung der Triebe*, op.cit., p. 146 ; E. KLEINAU, C. OPITZ-BELAKHAL, *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*, Frankfurt am Main, Campus, 1996 ; ou pour la France C. GRELL, A. RAMIÈRE DE FORTANIER, *L'éducation des jeunes filles nobles en Europe : XVII-dix-huitième siècles*, Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2004 ou M. SONNET, D. ROCHE, *L'éducation des filles au temps des Lumières*, Paris, France, Éd. du Cerf, CNRS éd., 2011.

587 Francke se fonde sur le traité de Fénelon paru en 1687, *Traité de l'éducation des filles*, qu'il a traduit.

588 C. KERSTING, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*, op.cit., p. 366.

589 J.J. ROUSSEAU, *Émile*, op.cit., p. 483.

Nous avons dit qu'il n'y avait pas de filles inscrites au *Philanthropinum* de Dessau si ce n'est Émilie, la propre fille de Basedow, toutefois son père avait le projet de créer une école parallèle destinée aux jeunes filles, un *Katharineum*⁵⁹⁰ du nom de l'impératrice Catherine II de Russie qui aurait financé le projet initial. Cela ne se concrétisa pas car l'impératrice prit ses distances avec Basedow. Mais d'anciens professeurs de Dessau vont ouvrir des écoles pour jeunes filles, notamment Peter Villume à Halberstadt en 1777 (*Erziehungsanstalt für Frauenzimmer gesittetem Stande und vom Adel*)⁵⁹¹ ou Simon en 1778 en Alsace⁵⁹², puis André à Schnepfenthal. Néanmoins, rares sont les pédagogues qui réclament une vraie égalité entre les hommes et les femmes⁵⁹³. Campe, Salzmann ou André s'inscrivent dans la droite ligne de la pensée rousseauiste en cantonnant la femme dans la sphère privée, lui autorisant une éducation minimale et purement utilitaire et en la maintenant dans un statut inférieur à l'homme. Rousseau, dans *Émile*, n'envisage l'éducation de Sophie qu'au sein de la famille, séparée de la société et des garçons. Si les philanthropistes envisagent une mixité, comme André⁵⁹⁴, ce n'est pas dans une optique d'égalité entre les filles et les garçons mais un moyen au service d'une finalité morale.

La femme est déterminée par son genre, par sa capacité et sa vocation à être mère, épouse, compagne. Il en résulte la nécessité de lui dispenser une éducation nouvelle particulière : pour Rousseau au sein d'une cellule familiale coupée du monde. À l'inverse, les philanthropistes estiment, comme Campe, que les jeunes filles, futures mères, ont une fonction dans la société afin d'arriver au bonheur. En effet, pour les philanthropistes, l'éducation commence dès la naissance⁵⁹⁵, les jeunes filles, qui en seront à leur tour responsables une fois devenues mères, doivent donc recevoir un enseignement de qualité. Par ailleurs, pour eux, l'éducation n'est pas une affaire familiale mais générale, comme nous l'avons vu, l'État devant se substituer aux parents par le biais d'établissements spécialisés⁵⁹⁶. La problématique de cette

590 Il y est fait référence dans les *Philanthropisches Archiv* de 1776, tome II.

591 Avec le soutien de Basedow et sur le modèle de formation proposé à Dessau cf. H. LEMPA, *Bildung der Triebe*, op. cit., p. 150.

592 « L'éducation pour jeunes demoiselles de Strasbourg » in L. CHALMEL, *Les réseaux philanthropistes*, op. cit., p. 158-185.

593 Par exemple Theodor Gottlieb Hippel avec son ouvrage *Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber* (1792) ou Amélia Holst.

594 André, à Arolsen, avait mis en place par contre une mixité car il pensait que si les garçons étaient plus en contact avec les jeunes filles, les désirs s'atténueraient. Il y eut la même expérience à Dessau mais cela ne marcha pas. In André, *Kleine Wanderungen*, op.cit., p. XV.

595 Cf. le titre de l'article de Campe *Über die früheste Bildung junger Kinderseelen im 1. und 2. Jahre der Kindheit im Allgemeinen*, *Allgemeine Revision*, op.cit., t. II, p. 3-296.

596 Rochow est sans doute le premier des philanthropistes à aborder publiquement la nécessité de créer une école pour les filles en 1779, in N. HAMMERSTEIN, U. HERRMANN, *Handbuch der*

prise de position apparaît alors clairement. Dans ce contexte-ci, il faut transmettre des savoirs, des connaissances, éduquer à la réflexion, non pas pour s'ouvrir sur le monde ou s'épanouir, mais pour se concentrer sur la future cellule familiale dans laquelle le père, le mari, sera le maître (une monarchie en miniature) et où la femme n'aura pas de possibilité d'émancipation et où elle œuvrera au bien commun en mettant au monde des enfants pour qui elle se sacrifiera. En ce sens, nous rejoignons pleinement l'analyse de Pia Schmid⁵⁹⁷. Cette dernière relie la transformation du modèle familial dans les années 1770 à l'essor du commerce et au développement économique : dorénavant, le couple n'est plus uni sous le même toit uniquement par un travail commun de subsistance. Les partenaires ont dorénavant plus de temps pour être ensemble, même si ce n'est pas pour travailler ; ce qui engendre une nouvelle organisation de la famille bourgeoise et une redéfinition des objectifs fixés par les pédagogues-philanthropistes.

6.2. L'éducation des filles : un programme de renoncements

Même si Campe⁵⁹⁸ analyse avec pragmatisme la condition peu favorable de la femme (soumise à un père qui la marie, un homme à qui elle doit obéir et des enfants pour lesquels elle se sacrifie), il ne remet pas en question cette hiérarchie à ses yeux « naturelle⁵⁹⁹ ». Le programme d'éducation des jeunes filles est surtout un programme de renoncement⁶⁰⁰. Salzmann le décrit avec lucidité lorsqu'il rend visite à

deutschen Bildungsgeschichte, op. cit., p. 198.

597 P. SCHMID, « Ein Klassiker der Mädchenerziehungstheorie: Joachim Heinrich Campes *Väterlicher Rath für meine Tochter* », in H. SCHMITT, *Visionäre Lebensklugheit, op. cit.*, p. 205-213.

598 En 1789 paraît *Väterlicher Rath für meine Tochter* de Campe. Comme à son habitude, Campe arrive à combiner à la fois des impératifs pédagogiques auxquels il tient et une habileté commerciale en publiant un ouvrage qui répond aux interrogations en cours (il s'en est vendu en dix ans près de 8700 exemplaires et il y eut neuf rééditions). Comme nous venons de l'écrire, le thème de l'éducation des jeunes filles est au tournant de 1789 d'actualité ce que prouve le nombre de souscripteurs pour cet ouvrage : 766 dont presque 40 % de femmes issues de la noblesse mais en grande partie de la bourgeoisie à laquelle appartenait aussi Campe. In *op.cit.*

599 Pour Rousseau, c'est la nature même de la femme, son genre qui la destine à être inférieure à l'homme. En revanche pour Campe, cela n'est pas aussi net, il hésite parfois entre les deux. Dans *Allgemeine Revision*, il écrit ainsi que ce qui distingue l'homme de la femme « a plus à voir avec l'éducation qu'avec des différences naturelles » – *Vieles, was Mann und Weib Verschiedenes haben, ... von der verschiedenen Erziehung herrührt, die sie empfangen* in N. HAMMERSTEIN, U. HERRMANN, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, op. cit.*, p. 195.

600 Ce n'est qu'après 1789 et les mouvements d'émancipation de certaines femmes qu'en Allemagne, des personnes comme Amalia Holst *Bestimmung des Weibes zur höheren Geistesbildung* (1802), ou Theodor Gottlieb von Hippel *Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber* (1792) tenteront de proposer une éducation qui fasse abstraction de la nature. In J. GARBER, « *Die Stammutter aller guten Schulen* », *op. cit.*, p. 207.

sa vieille mère. Il est très ému car « elle est la première qui ait éduqué son âme » (*gab meiner Seele die erste Bildung*). Il constate par ailleurs qu'elle « a sacrifié ses jeunes années à élever ses six enfants », qu'elle a « enduré mille peines et tracas », qu'avec l'âge « ses forces sont amoindries, qu'elle souffre, qu'elle est seule car ses enfants sont tous partis et dépendante d'étrangers qui acceptent plus ou moins facilement de s'occuper d'elle ».

Pour appuyer notre propos, nous nous reportons aux lettres écrites par des mères de pensionnaires de Dessau à leurs professeurs-tuteurs. Il ressort des archives deux types de lettres. Soit les parents n'ont pas encore envoyé leur fils à Dessau et les pères⁶⁰¹ indiquent qu'il faut qu'ils réussissent à convaincre leur épouse de se séparer de leur enfant, ce qui n'est pas chose aisée pour elles. Soit ce sont les mères elles-mêmes qui hésitent à se séparer de leurs fils. L'autre cas de figure est celui d'une mère dont le fils est déjà à Dessau. Les lettres de Brigitte Lups à C. Feder⁶⁰² font partie de ce type. Elle indique bien la difficulté de ne pas voir son enfant et elle écrit pour organiser une rencontre à mi-chemin entre Dessau et son lieu de résidence (Amsterdam). Elle se réjouit certes des progrès et de la qualité de l'éducation reçue, elle se préoccupe de l'avenir de son fils unique (une carrière politique ou militaire) mais par deux fois, elle réaffirme le « sacrifice que fait une mère qui aime tendrement son fils pour l'envoyer si loin » et qu'elle « se languit » de son fils, ce qui est « extrêmement naturel ».

En cette fin de dix-huitième siècle, la vie d'une femme, d'une mère, d'une épouse à l'image de celle de Salzmann ou des ces mères de pensionnaires de Dessau est un « destin d'abnégation et de peines » (*Aufopferung und Anstrengung*)⁶⁰³. Il faut qu'une jeune fille accepte de souffrir car cela serait dans l'ordre naturel des choses. Les philanthropistes se rejoignent donc sur une prétendue « nature du genre féminin ».

6.3. L'asservissement « naturel » de la femme

La redéfinition des rôles dans le couple bourgeois de la fin du dix-huitième siècle confère à l'épouse celui d'un contrepoids aux inquiétudes et problèmes que l'homme peut rencontrer dans la société⁶⁰⁴. Le foyer – bien ordonné – et les enfants –

601 IV,1,9, Bl. 1_2 Lettre de Clifford à C.F.Feder de 1789, en français dans le texte.

602 Lettre de Brigitte Lups à Feder, 62, IV, 1, 10, Bl. 1-2 et Bl. 11, en français dans le texte.

603 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., VI : 41.

604J. H. CAMPE, *Väterlicher Rath für meine Tochter ein Gegenstück zum Theophron der*

bien éduqués – est un point d'ancrage, Campe attribue ainsi une fonction valorisante à la femme tout en la maintenant dans la soumission. La femme doit apporter à son mari « amour, soin et considération », la maison par son savoir-faire doit être un « havre de paix, joie et félicité », la femme est « l'âme vivante⁶⁰⁵ » du foyer. Il résume alors en quelques lignes toute sa conception des rapports homme-femme :

[Die Frau] ist ja dazu gemacht, dem Manne auf der sauren Lebensreise [...] den Schweiß von der Wange zu wischen und ihm Heiterkeit, Trost, Freude und Muth ins Herz zu lächeln [...], das Haus ihres Mannes zu einer Wohnung des Friedens, der Ruhe und der Freude zu machen, wo er alles ihm von außen kommenden Kummers vergessen und [...] von seinen schweren und sorgenvollen Arbeiten auszuruhen und zu neuen Arbeiten Kraft und Heiterkeit gewinnen soll⁶⁰⁶.

Il est ici intéressant de relever le déséquilibre entre « intérieur » et « extérieur ». Dans le cercle intime de la famille, l'homme peut grâce à sa femme⁶⁰⁷ retrouver des forces perdues à l'extérieur où les rapports sont manifestement durs. Mais qu'en est-il des femmes qui restent prisonnières de cette sphère intérieure ? Il semble qu'elles n'en aient pas besoin car la nature les aurait dotées de forces inépuisables de bonté et d'amour. Dans le monde masculin du travail ne se trouverait pas d'amour, les relations seraient conflictuelles, soumises au seul pouvoir de la raison, de l'utilité de l'acte alors que l'harmonie, la douceur, la volonté de plaire, la candeur, l'ordre relèveraient de la sphère privée.

Parmi les dizaines de récits de voyage publiés par Campe dans sa collection, peu proposent des femmes comme modèle si ce n'est celui relatant le parcours de Mme Godin⁶⁰⁸ dans la jungle d'Amazonie. Cette femme n'était ni une aventurière ni une exploratrice. Elle était l'épouse de Jean Godin des Odonais qui faisait partie de l'équipe de scientifiques qui, en 1734, prenait les mesures de la planète sur ordre du roi de France. Ils habitaient en Amérique du Sud à Riobamba. Son mari partit vers

erwachsenern weiblichen Jugend gewidmet, Braunschweig, Verlag in der Schulbuchhandlung, 1796, p. 17.

605 *ibidem*, p. 94.

606 *ibidem*, p. 195-197 : « La femme est faite pour éponger la sueur du front de son mari sur le rude chemin de la vie, de lui donner joie, consolation et courage (...) de faire de la maison de son époux un havre de paix, de calme et de félicité où il peut oublier tous les tourments causés par le monde extérieur, où il peut se reposer après son dur labeur et reprendre des forces et de l'entrain. »

607 Pia Schmid, dans ses travaux sur cette période, définit la femme bourgeoise de la fin du XVIIIe siècle comme « antidote aux soucis des hommes » (*Gegengift*) in E. KLEINAU, C. OPITZ-BELAKHAL, *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*, Frankfurt am Main, Campus, 1996, p.327-345.

608 Dans le quatrième tome de J. H. CAMPE, *Sammlung interessanter und durchgängig zweckmässig abgefasster Reisebeschreibungen für die Jugend*, op. cit., nous pouvons lire le récit des aventures arrivées à Isabel de Godin des Odonais, *Traurige Schicksal der Frau Godin Desodonais auf einer Reise von Riobamba unweit Quito in Peru durch das Amazonland* qui se fonde sur le récit de son mari, Jean de Godin des Odonais, publié en 1787.

Cayenne, elle devait l'y rejoindre dès qu'elle aurait reçu un courrier de sa part. Malheureusement, le courrier n'arriva jamais car un officier peu honnête ne lui apporta point. Elle dut alors se résoudre à rallier par ses propres moyens Cayenne et une suite d'événements fâcheux l'en empêchèrent⁶⁰⁹. Elle réussit néanmoins à triompher de tous les problèmes.

En ce qui concerne Isabel Godin, les qualités que Campe énumère chez elle ne diffèrent guère de celles attendues chez un homme ; en effet, elle ne succombe pas au désespoir, elle fait front à l'adversité, alors qu'elle se retrouve seule, quasi abandonnée dans la jungle amazonienne, « elle ne perd pas espoir, elle se montre tenace » (*nicht kleinmütig ; mutig ; entschlossen*) et « ne perd pas la foi en la Providence » (*feste und unerschütterliche Vertrauen auf die Allmacht, Weisheit und Güte der allwaltenden Vorsehung*). Il faut néanmoins rappeler que Mme Godin surmonte toutes ces épreuves avant tout pour retrouver son mari parti avant elle. Elle est elle aussi définie par les trois fonctions escomptées par les philanthropistes : celle de femme, de « mère au foyer qui se préoccupe avec intelligence de l'économie de sa maison » (*eine gute Hausmutter*⁶¹⁰ ; *Vorsteherin ihrer Hauswirtschaft*⁶¹¹) et d'épouse qui doit par son éducation pouvoir être une agréable compagne de discussion et savoir accueillir comme il se doit les étrangers. Avec l'exemple de Mme Godin, Campe montre les limites qu'il fixe à l'ouverture au monde pour les femmes. Celle-ci a vu, vécu de multiples expériences mais le plus urgent pour elle est de revenir dans son foyer et de retrouver les tâches domestiques auxquelles elle serait prédestinée.

Salzmann⁶¹², lorsqu'il visite l'institut pour jeunes filles de Villaume à Halberstadt, arrive à la même conclusion. Il est certes très admiratif du fait que Villaume permette aux jeunes filles de penser par elles-mêmes, prennent le temps de la réflexion avant de répondre, ne se contentent pas de formuler des choses apprises par cœur, qu'elles soient habiles dans les arts (musique ou dessin) mais « cela lui pose problème » (*ich habe noch einige Bedenklichkeit*) car ce n'est pas pour lui ce à quoi est destinée une jeune fille. L'utilisation de la particule « *doch* » souligne sans équivoque pour Salzmann qu'il y a une situation avec laquelle il n'est pas d'accord.

609 Informations sur le site internet <http://archisam.pagesperso-orange.fr/godin.htm> et également sur le site de la mairie de Saint-Amand-Montrond <http://www.st-amand-tourisme.com/presentation/jumelages.html> (dernière consultation le 13/02/2014).

610 André parle de « künftige Mutter » dans la préface de C. K. ANDRE, *Kleine Wanderungen auch Grossere Reisen*, op. cit., p. VII.

611 J.H. CAMPE, *Sammlung*, op.cit., II : 239.

612 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., I : 135.

« Une jeune fille est avant tout une mère » (*doch einmal Hausmutter*) qui doit s'occuper de la cuisine et du linge, et même s'il termine en souhaitant qu'un jour garçons et filles reçoivent la même éducation⁶¹³, cela reste un vœu pieux.

Dans une lettre que Campe adresse à sa fille lors de son voyage en Suisse, en 1785, on retrouve les mêmes apriori sur les femmes lorsqu'il fait l'inventaire de ce qu'il juge bon de leur enseigner. Il s'agit en premier lieu de savoir cuisiner, il indique par exemple diverses manières de conserver la viande, sujet qu'il juge plus adéquat pour sa fille que des propos sur le moyen-âge qu'il avait tenus à l'intention des garçons dans les lettres précédentes⁶¹⁴. Campe et Salzmann suivent en cela les théories anthropologiques de leur époque, persuadés que le caractère apparemment plus faible des femmes légitime naturellement la domination masculine et que « l'ensemble est voulu par Dieu » (*von Gott bestimmt*). Dans son manuel, Campe s'emploie par conséquent à transformer cette aliénation en seule destinée possible à laquelle la femme doit croire. Pour y parvenir, il distingue nettement la femme bourgeoise de l'aristocrate qui ne penserait qu'au paraître⁶¹⁵ et non à l'être⁶¹⁶. Pour lui, la beauté intérieure et la raison sont bien plus précieuses que tous les artifices mondains et inutiles :

*Für diese höhere Schönheit haben alle Menschen Sinn; alle gut Menschen besitzen sie selbst, und lieben zugleich alle, an denen sie dieselbe wahrnehmen. Siehe, hier hast du das untrügliche Rezept dazu: schmücke deinen Verstand mit jeder schönen und nützlichen Kenntnis aus, deren Erwerbung dir in deinem Stande möglich ist.*⁶¹⁷

613 « Et que petit à petit, on éduque les jeunes filles comme les garçons » – *Und dass durchgängig die Erziehung des weiblichen Geschlechts eben so eifrig, wie die Erziehung des männlichen betrieben wird, ibidem*, p. 135.

614 J.H. CAMPE, *Sammlung, op.cit.*, II : 235 : « Sieh, liebe Lotte, das sind Kenntnisse, welche recht eigentlich für dich gehören, und die du daher, so oft du Gelegenheit dazu hast, mit grosser Sorgfalt einsammeln musst. » « Tu vois, chère Charlotte, ce sont des connaissances qui te concernent tout particulièrement et que tu dois t'efforcer de collecter dès que tu en as l'occasion. »

615 Pour Salzmann, cette envie d'ornement (*Putz*) est de l'ordre naturel féminin in C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge, op. cit.*, II : 241.

616 André a la même vision lorsqu'il dit que la femme bourgeoise doit ériger un « barrage contre le luxe et l'outrance » (*ein Damm gegen Luxus und Verschwendung*) in C. K. ANDRE, *Kleine Wanderungen, op. cit.*, p. VII de l'introduction. Salzmann admire une aristocrate car elle n'est pas « artificielle » (*nicht künstlich*) in C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge, op. cit.*, I : 112 et admire grandement la femme d'un notable de Eisenach parce qu'elle porte les cheveux détachés, sans poudre ni coiffure compliquée in *ibidem*, II : 241.

617 J.H. CAMPE, *Sammlung, op.cit.*, II : 109 : « Tous les Hommes sont sensibles à cette beauté supérieure, toutes les belles âmes la possèdent et aiment réciproquement tous ceux chez qui ils la reconnaissent. Veux tu aussi la posséder ? Lis ce qui suit, tu y verras la recette imparable pour l'avoir : pare ta raison de toutes connaissances utiles et belles qui te sont possibles d'obtenir dans ta condition sociale ; éloigne de toi tous ces méchants sentiments et pulsions que sont l'envie, la colère, la convoitise, l'égoïsme et les mauvaises influences et exerce toi plusieurs fois par jour à avoir des pensées charitables, tempérées et vertueuses ! »

6.4. Un plan d'études uniforme pour les filles et les garçons ?

À l'inverse des garçons, les objectifs de l'éducation des filles semblent liés plus à leur nature qu'à un futur indéterminé. Pour elles, tout est naturellement tracé : elles doivent rester à la maison. Seuls les contenus des enseignements varient légèrement selon que la jeune fille est une paysanne, une fille de la moyenne bourgeoisie, une aristocrate ou issue d'une riche famille. À une base commune (lire, écrire, travaux d'aiguille, ménage, religion), socle minimal de connaissances, s'ajoutent différentes matières comme le français et les sciences – géographie, biologie – pour les futures épouses de commerçants, et les arts pour les couches supérieures de la société. Toutefois, ce qui ressort chez ces trois auteurs est leur insistance afin que les jeunes filles ne succombent pas aux pulsions et aux émotions⁶¹⁸ pour lesquelles elles auraient des propensions par nature, à leurs dires⁶¹⁹. Plus qu'une volonté hygiéniste, même si celle-ci est perceptible, nous retrouvons ici une constante de la pensée du philanthropisme : le contrôle des affects.

Même si dans leurs traités, leurs actes parfois, les philanthropistes donnent l'impression de militer pour une égalité *a minima* entre les garçons et les filles, l'émancipation effective n'est pas encore à l'ordre du jour. Pour preuve, nous pouvons nous reporter à un chapitre assez singulier du récit de Carver en Amérique que Campe a traduit pour sa collection⁶²⁰. Dans le texte anglais et sa traduction sans coupe en français ci-dessous, Carver décrit une tribu fondée sur le matriarcat :

Il y a quelques Nations où la dignité de Chef est héréditaire, et où la succession est limitée à la ligne féminine. A la mort d'un Chef, se sont ses sœurs qui lui succèdent de préférence; et s'il n'y a pas de sœur, c'est la parente la plus proche. Cela rend raison de la singularité qu'on a remarquée dans ma Relation, à savoir, d'une femme, Chef et Reine de la Nation des Ouinebagos : cela m'a paru fort extraordinaire, avant que je ne connusse cette coutume.⁶²¹

Dans la version traduite par Campe en allemand, cette observation a été supprimée. Il est remarquable que la coupe que Campe a effectuée dans ce chapitre

618 André écrit dans l'introduction que les jeunes filles ont un penchant pour les émotions qu'il est nécessaire de gommer (*Hang zur Empfindelley schwächen*) in C. K. ANDRE, *Kleine Wanderungen*, op. cit., p.VII.

619 J. STEINHAUßEN, « Geschlechteranthropologie und Erziehung der Töchter im Philanthropismus », in J. GARBER, « Die Stammutter aller guten Schulen », op. cit., p. 179-209 plus particulièrement p. 190 où il énumère les qualités naturelles supposées des filles « naïveté », « douceur », « immaturité », « crainte », « fragilité ».

620 J. H. CAMPE, *Sammlung*, op. cit.

621 *Voyage de M. Carver dans les parties intérieures de l'Amérique septentrionale pendant les années 1766, 1767 et 1768* traduction de la troisième édition anglaise par M. de C., Paris, Tissot Editeurs, 1784, p. 187, version originale en anglais J. CARVER, *Travels Through the Interior Parts of North America, in the Years 1766, 1767, and 1768*, London 1781, p. 127, et traduit par Campe dans le troisième tome de sa collection, ici *Sammlung*, op.cit., t. IV.

concerne justement la position de pouvoir que pourrait occuper la femme dans une nation. Par conséquent, nous voyons que l'égalité entre les hommes et les femmes comme chef de clan n'est absolument pas d'actualité pour Campe et qu'il lui est encore plus inconcevable qu'à Carver que cela puisse être. L'Anglais l'observe, la relate, fait une remarque sur l'extraordinaire de la chose⁶²², mais semble néanmoins la concevoir et l'accepter. Dans le cas de Campe, ne pas traduire, se taire revient dans une certaine mesure à nier l'existence même du bien-fondé d'une telle pratique, alors que, dans ces années 1790, certaines femmes font entendre des revendications pour une émancipation de la femme au sein même du mouvement philanthropiniste comme Caroline Rudolphi⁶²³. Campe s'était au demeurant efforcé de trouver des éditeurs pour le deuxième recueil de poèmes de cette jeune femme, en 1784, en écrivant au directeur du *Deutsches Museum* et du *Göttinger Musenalmanach*⁶²⁴, en vain. Il recommence en 1786 en demandant le soutien de l'écrivain, Johann Wilhelm Ludwig Gleim, dans une lettre⁶²⁵ dans laquelle il souligne son intérêt pour la jeune femme « qui mérite qu'on la respecte même si elle n'avait pas de don pour l'écriture » (*die gute Rudolphi, ein Mädchen, welches die Hochachtung aller guten Menschen verdiente, auch wenn es keine Dichtergabe hätte*). Malgré tout, ce silence de Campe, dans sa traduction, équivaut à un manque de considération de sa part et partant à un rejet d'une émancipation féminine.

■ Le paradoxe Emilie B.

Cette attitude paradoxale se retrouve également chez Basedow vis-à-vis de sa fille, Émilie⁶²⁶, qui fut éduquée par le professeur Wolke. A quatre ans et demi, elle présentait une très grande précocité et habileté (elle savait déjà écrire en différents alphabets, parler allemand et français, connaissait du latin, était douée pour le sport). Elle devait pour ainsi dire être l'attraction de la journée d'Examen de mai 1776. Cependant, Basedow voit bien là le scandale. Sa fille est l'exemple réussi d'un

622 *ibidem*, p. 132 : « *This accounts for a woman being at the head of the Winnebago nation, which before I was acquainted with their laws, appears strange to me* ».

623 *Gemälde weiblicher Erziehung* (1807). Sur le personnage, cf. G. PERREY, *Das Leben der Caroline Rudolphi (1753 - 1811): Erzieherin - Schriftstellerin - Zeitgenossin*, Heidelberg, Winter, 2010 ou A. PRENGEL, *Treue. Tugend. Eigenständigkeit: Schloss Reckahn als geselliger Treffpunkt aufgeklärter Frauen*; [Begleitbuch zur Ausstellung im Rochow-Museum Reckahn 31. August - 12. Dezember 2010], Potsdam, Rochow-Museum, 2010.

624 H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe, op.cit.*, p. 378.

625 *ibidem*, p. 446.

626 La relation de Campe avec sa fille reflète aussi le paradoxe quant à l'éducation des filles. Campe lui adresse en 1789 ses lettres écrites de Paris pendant la Révolution qui sont très politiques et polémiques et dont on pourrait penser qu'elles ne sont pas adaptées pour une jeune fille.

projet éducatif destiné aux garçons et il sera forcé de reconnaître et d'écrire qu'elle est « à vrai dire » (*eigentlich*) une fille. La solution intermédiaire qu'il trouva fut qu'elle devienne institutrice⁶²⁷, fonction qui permettait sans doute d'associer pour les jeunes filles l'apprentissage de nouvelles connaissances, la possibilité de servir la société et de s'épanouir personnellement. On lit la même solution en creux chez Campe lorsqu'il évoque l'épouse de M. Sextro⁶²⁸, professeur à Göttingen, dont il estime qu'elle est la parfaite compagne d'un pédagogue dans l'esprit des enseignants du *Philanthropinum* de Dessau.

En somme, il est évident que Salzmann ou Campe au fil de ses publications de récits de voyage veulent promouvoir l'éducation des jeunes filles de familles bourgeoises⁶²⁹. Ils gardent également présent à l'esprit qu'elles représentent une partie de leur lectorat et bien que leur attitude envers elles soit pour l'époque tout à fait patriarcale, il n'en reste pas moins que, par le truchement de ces récits, elles peuvent acquérir des connaissances autres que celles pragmatiques qui les cantonneraient dans la cuisine, la nurserie, la maison. Nous décelons ici un léger paradoxe. En effet, pour Campe, les voyageurs hommes sont à ses yeux exemplaires car ils fournissent la preuve que l'individu ne saurait être uniquement déterminé par sa naissance. Ce genre de détermination pourrait même être dépassée, ce qui remettrait en cause les fondements d'une société conservant la tradition féodale d'une hiérarchie fondée sur la naissance. Autrement dit, on retrouve ici les principes de la bourgeoisie éclairée qui, sans réclamer une révolution radicale, aspirait malgré tout à être reconnue⁶³⁰. Toutefois, cela ne s'applique pas à la femme qui, de par sa nature, reste aliénée à sa fonction de mère et d'épouse (l'un ne se concevant pas sans l'autre).

6.5. André et sa caravane pédagogique féminine

Nous venons de voir que Salzmann destinait quelques paragraphes spécifiquement aux filles, que Campe, en plus de son traité d'éducation sur les jeunes filles, avait sélectionné un récit de voyage dont le personnage principal était une

627 H. LEMPA, *Bildung der Triebe*, op. cit., p. 149.

628 J. H. CAMPE, *Sammlung*, op. cit., II : 231

629 Pour une analyse concrète d'une expérimentation d'école de jeunes filles dans la ville de Strasbourg, cf. « De l'éducation des filles à l'école normale » in L. CHALMEL, *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au dix-huitième siècle*, op. cit., p. 143-192.

630 Cf. R. VIERHAUS, *Deutschland im 18. Jahrhundert : politische Verfassung, soziales Gefüge, geistige Bewegungen*. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1987.

femme mais il est un enseignant, André qui a fait le choix d'écrire un récit pour les jeunes filles, mettant en scène de jeunes élèves filles effectuant des sorties pédagogiques autour de Schnepfenthal. André avait à cœur de vivre dans un environnement pastoral paisible⁶³¹, il considérait la relation entre les élèves et les professeurs dans une optique familiale, c'est pourquoi il impliqua sa femme dans son projet éducatif tout comme Salzmann avec son épouse et ses filles qui épousèrent quasiment toutes des enseignants en poste à Schnepfenthal. En 1797, il présentait de la sorte son établissement :

*Die Kinder lernen in dieser Anstalt alles, was ihnen von Kenntnissen und Geschicklichkeiten nur irgend nothwendig ist. Mehrere kleinere und größere Geschäfte des Haushaltwesens, Aufsicht über Küche, Keller, über die Wäsche, selbst die speciellere Aufsicht über die Kleineren, werden abwechselnd unter die Grösseren verteilt. Sie lernen Nähen, Stricken, Kochen, Zeichnen, Klavier und Singen, Rechnen, Französisch sprechen und lesen, Tanzen. Außer diesen üben sie sich viel in eigenen schriftlichen Ausarbeitungen, und erhalten eine Menge naturgeschichtlicher, technologischer, historischer und geographischer Kenntnisse, wie diese nur immer dem Weibe zur Erweiterung ihres Blickes und zur angenehmen Gesellschafterin nötig sind.*⁶³²

Dans la tradition de ce qu'il faisait déjà à Schnepfenthal, André mit en place une habitude de sorties pédagogiques sous forme de promenades plus ou moins longues, c'est ce qu'il décrit en 1788 dans son récit de voyages⁶³³.

Il s'agissait de partir à pied quelques jours dans la région de Thuringe en Basse-Saxe. André était accompagné de sa femme et d'un professeur de sciences, Finkenstein. Les trajets étaient des boucles qui passaient par Gotha, Ernsthode, Schönau, Langensalza, Georghal, Friedrichsroda, des villes moyennes, centre intellectuels dans lesquels se trouvaient des philanthropistes, des cabinets de curiosité, des parents d'enfants. Le groupe était composé d'une dizaine de jeunes filles âgées entre quatre et douze ans. L'origine sociale des jeunes gens n'est pas donnée mais cela correspond à l'intention d'André de ne pas faire de différence et d'inviter les jeunes filles à compter sur leur « talents de l'esprit ou mérite du cœur »

⁶³¹Il évoque en parlant de son institut à Arolsen la situation idéale de la cité entre « ville et village » où « l'air est sain, les rues propres et larges, et les maisons pas trop hautes bien bâties ». En outre, les habitants de cette commune sont des amis, ou de la famille des élèves, ainsi n'a-t-il pas besoin de les surveiller. Dans l'enceinte de l'école, il y a un potager et un verger avec des plantes exotiques que les enfants peuvent observer. En ce qui concerne les arts, ils ont la chance de ne pas être trop loin de Cassel. Arolsen est donc situé à un endroit idéal, in C. K. ANDRE, *Kleine Wanderungen*, op.cit.

⁶³² N. HAMMERSTEIN, U. HERRMANN, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, op. cit., p. 201 : « Les filles apprennent dans cette école tout ce qui leur est utile comme connaissances et compétences : travaux grands et petits pour tenir son logis, gérer la cuisine, le cellier, le linge, et même la surveillance des petits enfants est déléguée aux plus âgées à tour de rôle. Elles apprennent à coudre, tricoter, cuisiner, dessiner, jouer du piano, chanter et quelques travaux d'écriture et bénéficient d'une grande quantité d'informations relevant des sciences naturelles, technologiques, historiques, géographiques qui permettront d'ouvrir l'esprit d'une femme et d'en faire une épouse d'agréable compagnie. »

⁶³³C. K. ANDRE, *Kleine Wanderungen*, op. cit., p. XV.

(*Talente des Geistes oder Verdienst des Herzens*⁶³⁴) plus que sur leur naissance.

En étudiant en détail le récit d'André, nous souhaiterions démontrer encore plus clairement le paradoxe dans lequel se trouvent les philanthropistes quant à l'éducation des jeunes filles et il nous semble qu'André propose une alternative. En 1784, il fait un bref comparatif entre son école d'Arolsen et celle de Salzmann et ne trouve que des points communs. Il se place à l'encontre d'instituts qui n'envisagent de former que des « érudits » (*gelehrte Köpfe*), pour lui, il s'agit avant tout de « former des cœurs actifs, honnêtes et moraux » (*zuerst handelnde Menschen und edle Herzen zu bilden*). Dans son introduction, il rappelle bien évidemment que le but de l'éducation des filles est qu'elles deviennent des « éducatrices » (*Erzieherin*), il épouse en ce sens les fondements des philanthropistes. Il les situe naturellement dans leur rôle de mère et donc d'épouse. Cependant en analysant la manière dont il leur demande de réfléchir, en inventariant les savoirs qu'il leur présente et les valeurs auxquelles il faut croire, nous constaterons que pour André la différence entre une éducation pour les garçons et pour les filles tend à s'estomper.

■ Objectifs des excursions

Dans l'introduction, qu'il dédie à Salzmann, de son compte rendu de sorties pédagogiques faites avec les filles, il explique les raisons pour lesquelles il juge cet exercice profitable. Le premier argument qu'il avance est celui de l'exercice physique. Nous verrons dans la partie suivante de notre étude que les activités physiques étaient un pilier du programme éducatif de Dessau et Schnepfenthal car c'est un moyen pour contrôler les affects et rendre la volonté et la raison plus fortes. Logiquement, nous retrouvons dès les premières lignes les verbes « endurcir » (*physische Natur stärken*⁶³⁵) et « atténuer le penchant à la sensiblerie » (*Hang zur Empfinderei schwächen*⁶³⁶) qui se matérialise dans le choix de faire voyager les filles à pied en plein hiver⁶³⁷. L'anthropologie de la femme par André est celle des philanthropistes : la jeune femme serait par nature un être simple, qui manquerait de jugement, de raisonnement, une personne naïve, spontanée, peu attentive au monde qui l'entoure et qui devrait être tenue éloignée de certaines choses car jugées

634 *ibidem*, p. XVI.

635 C. K. ANDRÉ, *Kleine Wanderungen*, *op. cit.*, p. V.

636 *ibidem*, p. VII.

637 « Je décidais de partir en octobre 1786 en hiver par un temps exécrable : neige et verglas. » *ibidem*, p. X.

inappropriées ou non pertinentes⁶³⁸. C'est pourquoi il faudrait sélectionner pour elle à la fois des compétences individuelles et sociales mais également académiques. Avant d'énumérer le programme d'André pour les filles, il est intéressant de noter l'usage de certains adverbes qui, inconsciemment, limitent le champ des possibles pour les jeunes filles et mettent en avant le paradoxe des philanthropistes quant à la problématique de l'éducation féminine. Nous trouvons en effet au fil de l'introduction « de temps en temps », « un petit peu » « quelques connaissances », c'est comme s'il ne fallait pas que les filles en apprennent trop ou bien qu'elles n'en fussent pas capables de par leur nature soit disant « faible ». André semble, sans s'en rendre compte, partagé entre ses deux conceptions : admettre l'égalité entre les deux sexes ou accepter une prétendue infériorité, c'est la raison pour laquelle nous relevons de nombreuses interrogations de sa part au sujet des contenus abordés et décrits dans le récit. Il se demande si cela convient pour des jeunes filles tout en se justifiant de les avoir relatés :

*Da ich mir einmal vornahm, für Mädchen zu schreiben, wenn gleich auch vielleicht die eine Hälfte Leser sein werden, und eben dieserhalb die Auswahl der Gegenstände nicht immer die strengste zu sein brauchte: so würde mich doch die erste Voraussetzung zu der Unbequemlichkeit genötigt haben, eine Menge Mittelbegriffe, deren Einsicht Mädchen nicht wohl zuzumuten ist, zu erklären, um das Ganze verständlich zu machen.*⁶³⁹

Il est à noter que ce qui sous-tend tous les choix opérés par André dans les connaissances est l'aspect pratique, utile. Ce faisant, il répond aux attentes des philanthropistes. On trouve de nombreuses occurrences dans cette introduction du verbe « être utile », « servir à », et logiquement, il considère la jeune femme dans un premier temps, non pas dans son futur rôle de mère, mais de « femme active et responsable dans sa maison » (*besonders in Berufsgeschäften fruchtbarer zu machen*⁶⁴⁰). Dans un deuxième temps, il l'envisage dans le cadre de la maternité qu'il associe à la fonction d'éducation (« la future mère qui donne les premiers cours à ses enfants » – *die künftigen Mütter, welche doch den ersten Unterricht ihren Kindern erteilen*⁶⁴¹). Puis il élargit le champ d'action en la considérant comme membre de la société, comme citoyenne qui doit être attentive aux différentes

⁶³⁸ « solche, welche nach der gewöhnlichen Bestimmung gar nicht fürs weibliche Geschlecht », *ibidem*, p. XI.

⁶³⁹ *ibidem*, p. XIII : « Le fait étant que j'ai décidé d'écrire pour les filles, même si probablement seulement une moitié en fera la lecture, raison pour laquelle le choix des objets ne doit pas être très strict, je me suis vu, à cause d'elles, pour leur rendre l'ensemble accessible, placé dans la situation inconfortable de devoir expliquer une foule de notions d'importance moyenne mais dont on ne peut guère escompter que des jeunes filles les connaissent. »

⁶⁴⁰ *ibidem*, p. VII.

⁶⁴¹ *ibidem*.

catégories sociales notamment les plus modestes qui sont respectables car productrices de richesses⁶⁴². Il aborde par la suite la place de la femme en tant qu'épouse « économe et non coquette » (*Damm gegen Luxus und Verschwendung*⁶⁴³) et il termine par l'aspect religieux comme les philanthropistes l'envisageaient à savoir la « religion du cœur, de la nature et de la raison⁶⁴⁴ ». Nous retrouvons là, comme nous l'avons déjà évoqué, la triade cœur, corps, raison qui nous évoque celle de Salzmann avec son injonction *Denke! Dulde! Handle!*⁶⁴⁵. La manière dont André conçoit la nature féminine est en adéquation avec celle de Campe ou Salzmann, il pense comme eux être investi d'une tâche éducative quasi messianique (il est « persuadé ») dont doivent bénéficier les jeunes filles. À l'inverse de Rousseau, ils sont d'avis que les femmes n'ont pas à vivre recluses, toutefois comme chez Campe, nous retrouvons ce paradoxe quant à la quantité de connaissances et compétences à inculquer aux femmes. Où doit être posée la limite ? En effet, nous allons voir, en présentant ce qu'André explique aux jeunes filles du voyage, qu'il y a en définitive bien peu de différences avec ce qui est enseigné aux garçons.

■ Connaissances et compétences à acquérir

Il est à noter tout d'abord qu'André souhaite inculquer aux élèves filles une démarche scientifique. Il s'agit de sortir de la salle de classe, « d'observer, expérimenter, voir, pour ensuite décrire, analyser et interpréter » :

*in Systeme einführen, sie unterscheiden, vergleichen, abstrahieren lassen; den Verstand an Übersicht gewöhnen, Nachdenken fixieren, Erfindungsgeist reizen.*⁶⁴⁶

Le but de cette démarche conduit alors à acquérir des connaissances utiles pour sa propre vie et celle de la communauté (*das Leben besser benutzen*⁶⁴⁷). On retrouve aussi bien dans les relations de voyages pour les filles que pour les garçons les valeurs de l'Aufklärung. Il convient de développer chez les jeunes filles l'aspiration à un niveau de bien-être et de sécurité, autrement dit de les discipliner, cultiver et moraliser. En analysant à présent succinctement ce qu'André décrit dans son

642 *mehr Achtung gegen die niederen Stände, gegen die produzierenden und die Naturprodukte verarbeitende Klassen, ibidem*, p. VIII.

643 *ibidem*.

644 *ibidem*, p. IX.

645 Cf. *supra*, p. 113.

646 « Beobachtungskreis erweitern », « Ideen bereichern », « Urteilskraft schärfen », « auf Ursache und Wirkung hinweisen », C. K. ANDRE, *Kleine Wanderungen*, *op. cit.*, p. VI-VII.

647 *ibidem*, p. VIII.

ouvrage, nous confirmerons cette hypothèse.

Bien évidemment, nous retrouvons, au fil de la lecture, ce qu'une jeune fille, future mère, épouse et femme au foyer doit savoir. C'est pourquoi André s'attarde longuement sur des questions liées à la botanique, les cycles des plantes, fleurs et fruits⁶⁴⁸ en portant parfois une attention plus particulière à certains d'entre eux lorsqu'ils ont une spécificité utile pour la vie quotidienne. Les plantes qui servent pour la teinture⁶⁴⁹, pour des recettes de cuisine pour faire du café à partir de pissenlit⁶⁵⁰, ou du thé avec comme base de l'alisier blanc, appelé aussi sorbier des Alpes⁶⁵¹, des médicaments à partir d'acide formique ou de gypse transformé en plâtre⁶⁵². L'importance de la forêt⁶⁵³ avec sa faune (avec un intérêt tout particulier pour les oiseaux⁶⁵⁴) est soulignée. Il ajoute des remarques sur le gibier (le goût et la manière de le préparer), sur la façon dont les terres sont cultivées, sur le travail des paysans et l'impact du climat sur la productivité des récoltes. Il attire leur attention sur les rythmes des saisons et ce que cela implique dans la nature. André aurait pu se contenter de nommer des animaux, des fleurs de manière générale, mais il prend le temps de détailler, d'explicitier les tenants et les aboutissants de chaque chose.

Quand, par exemple, le groupe de marcheuses passe devant un champ où des dizaines de corbeaux sont rassemblés, André en profite pour leur faire remarquer la difficulté que les chasseurs ont à les tuer. Il explique également pourquoi ils sont si nombreux dans le champ, à savoir pour attraper des insectes mis à jour par le labour. Les chasseurs attendent donc que le paysan passe la charrue pour attraper les corbeaux dont les ailes servent à tailler des plumes avec lesquelles on pourra écrire et dessiner.

Ou plus loin, lorsqu'une marcheuse aperçoit une grive, il est certes évoqué que la chair de ce gibier⁶⁵⁵ est goûteuse et une explication scientifique est donnée (cela aurait à voir avec les sortes de feuilles et baies dont elles se nourrissent), mais le professeur Finkenstein, porte-parole d'André, qui accompagne le groupe, fait un bilan des différents oiseaux migrateurs en nommant les différents pays traversés⁶⁵⁶ et

648 Il énumère une liste de fleurs associées aux mois auxquels elles fleurissent, *ibidem*, p. 7.

649 Avec le noisetier, *ibidem*.

650 En faisant sécher et rôtir les racines de pissenlit, *ibidem*, p. 87.

651 *Ibidem*, p. 113.

652 *op.cit.*, p. 104 et p.137.

653 Il rappelle que la forêt est une source de matières premières énergétiques de grande importance pour l'économie allemande et qu'il est nécessaire de planter des pins qui ont une croissance rapide.

654 Les corbeaux *op.cit.*, p. 10, le coq de bruyère p. 69, le coq des bouleaux p. 73, les pinsons p. 79, le rouge-gorge p. 89, le gorge-bleue p. 90 entre autres.

655 Une comparaison assez détaillée entre les qualités gustatives des différents coqs est à lire p. 73 avec une préférence pour la bécasse.

656 Comme les grives (Krammersvogel) in *op. cit.*, p. 13.

poursuit en indiquant les différents pièges que leur tendent les chasseurs. Il enchaîne sur les divers habitats des oiseaux migrateurs (quelles formes ? quels endroits et pourquoi ?), sur leur alimentation, leur aspect extérieur et conclut en demandant aux élèves d'être attentives aux chants qu'elles peuvent entendre et de tenter de les distinguer les uns des autres. Dès les premières pages et ces quelques exemples, il apparaît que tout est prétexte⁶⁵⁷ à explications, à analyses, réflexions, apports de nouvelles connaissances dans le domaine de l'économie qui n'ont pas toutes de lien direct avec leur futur statut de mère, épouse ou femme au foyer. En outre, si nous comparons le récit d'André et ses jeunes pensionnaires à celui de M. Füssel qui effectue, quasiment en même temps, une sortie avec des jeunes garçons du même âge, nous constatons que rien n'est expliqué de manière aussi précise aux garçons. Lorsqu'ils visitent un jardin, la description est très sommaire et se cantonne à ce qui est visible⁶⁵⁸. En revanche, nous percevons l'influence des sciences camérales dans la systématisation de l'étude de l'espace public que ce soit dans le récit d'André ou de Füssel et dans l'ensemble des textes de notre corpus, comme nous le verrons dans la partie suivante.

Il est frappant de constater qu'en définitive André ne se cantonne pas à des sujets qui correspondraient aux critères du féminin pour les Aufklärer. Nous pourrions encore légitimer comme un choix lié au genre la description très longue de l'atelier de vannerie⁶⁵⁹, le panier étant un outil indispensable pour conserver les aliments, mais il va plus loin encore dans les commentaires en mettant en avant les difficultés matérielles et financières de cet artisanat, propose des calculs pour déterminer le chiffre d'affaires de l'atelier pour conclure que ce métier est dur. Il fait de même lors de la visite de l'atelier des fileuses de coton⁶⁶⁰ ou une fonderie⁶⁶¹. Il envisage les jeunes filles dans un rôle qui va au-delà de la simple maîtresse de maison mais bien plutôt comme un individu qui doit prendre conscience de sa place dans la cité, comme un *zoon politicon*, comme une citoyenne.

En lisant les trente dernières pages, nous percevons l'influence des caméralistes sur la pensée d'André. De fait, il consacre ses derniers chapitres à

657 Nous verrons dans une partie ultérieure que la manière dont sont amenées les descriptions est réfléchi. L'auteur se fonde toujours sur une situation concrète, sensible. Ainsi, lorsqu'une jeune fille se pique à une fleur de chardon et s'en plaint, il est rappelé que ces épines sont fort utiles aux tisserands.

658 J. M. FÜSSEL, *Unser Tagbuch oder Erfahrungen und Bemerkungen eines Hofmeisters und seiner Zöglinge auf einer Reise durch einen großen Theil des fränkischen Kreises nach Carlsbad und durch Bayern und Passau nach Linz*, Erlangen, Palm, 1787, p. 117.

659 C. K. ANDRE, *Kleine Wanderungen*, op. cit., p. 24-46.

660 *ibidem*, p. 25.

661 *ibidem*, p. 69.

exposer la visite de la mine de gypse⁶⁶² de Friedrichroda en Thuringe, connue sous le nom de grotte de cristal ou «pierre de lune». Elle est devenue dès son ouverture au public en 1775 une attraction touristique. Mais il n'en reste pas à une description admirative d'une merveille de la nature, il va détailler le processus d'extraction de la sélénite et son usage très variée dans l'industrie et la vie quotidienne : si elle est transformée en plâtre, elle sert dans le bâtiment, elle permet la fabrication de porcelaine, de pastel, de détachant de taches sur tissu et papier et aussi pour frelater le vin, comme engrais pour le trèfle et aussi médicament pour le bétail. Ce long intérêt pour la sélénite peut certes concerner les jeunes femmes directement dans leurs occupations de maîtresse de maison (réduite en poudre c'est un raticide efficace) mais il tient également à les instruire des dernières avancées scientifiques et technologiques de l'époque. Il fait à ce propos allusion à Andreas Sigismund Marggraf⁶⁶³ (1709-1782), inventeur du microscope dont la lentille est faite à partir de la sélénite.

Pour conclure, il existe une mobilité des femmes au dix-huitième siècle qui défie les discours normatifs prônant la clôture domestique et illustre une présence des femmes dans l'espace public. André, tout comme Basedow avec sa propre fille, expérimente *volens nolens* le fait que l'éducation ne peut échapper à sa vocation émancipatrice, que les filles ne peuvent pas être cantonnées dans un cadre rigide de fonctions domestiques et que de commencer à les faire sortir du foyer, d'élargir le périmètre du contrôle fait voler en éclat – malgré eux – ce cadre aliénant.

662 Les travaux de Lavoisier vers 1764 ont permis de mieux comprendre la chimie du gypse. Il met en évidence la perte d'une quantité d'eau constante lors de la transformation du gypse en plâtre. Il analysa également différentes variétés de gypse et détermina leur solubilité dans l'eau. Il communique ses travaux sur le gypse à l'Académie Royale des Sciences en 1765 et 1766. Par ses travaux Lavoisier a mis en place les fondations de la physico-chimie du gypse et du plâtre, encore utilisées de nos jours par l'industrie du plâtre, in A. BIREMBAUT, «Lavoisier, Antoine Laurent (1743-1794)», *Encyclopædia Universalis*: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/antoine-laurent-lavoisier/> (consulté le 26 mars 2014).

663 C. K. ANDRE, *Kleine Wanderungen*, *op. cit.*, p. 127.

Conclusion de la première partie

Dans une perspective historique⁶⁶⁴, il était devenu plus facile, dans le dernier tiers du dix-huitième siècle, pour les dirigeants d'États de petite taille de se lancer dans des réformes institutionnelles car le Saint-Empire avait délaissé ces thématiques et n'était pas une entité efficacement organisée⁶⁶⁵. En nous référant à M. Foucault et aux études sur les sciences camérales et la « bonne police », nous avons constaté qu'il s'agissait pour l'État, dans toutes ses composantes, de discipliner, cultiver et moraliser les masses. Le temps des guerres de territoire entre princes allemands étant pour un temps passé au second plan, ils peuvent se défier sur le plan culturel, économique et éducatif⁶⁶⁶. Si Basedow et les philanthropistes s'adressent aux princes et veulent les convaincre de l'importance à accorder à l'éducation, c'est parce qu'elle est la meilleure arme selon eux pour développer un État garantissant un bien-être physique et moral. Pour y parvenir, un consensus s'élabore entre la puissance publique et les philanthropistes qui proposent des techniques en ce sens. Par le biais de rencontres, d'échanges entre les enseignants qui convergeaient vers Dessau, des « connexions », comme l'écrit Salzmann⁶⁶⁷, se sont établies. Les idées circulaient, les réflexions s'élaboraient, se transformaient au rythme des comptes rendus, des analyses de pratiques. Un dénominateur commun apparut : la nécessité de partir d'une observation des enfants. De celle-ci découla la mise en place d'un système complexe de surveillance : les enseignants devaient observer les élèves au quotidien, ils avaient également à s'observer mutuellement, les élèves devaient eux-aussi se surveiller entre eux et faire acte d'introspection. Surveiller ses actes, ses affects afin de mieux les modeler, les façonner pour qu'ils répondent aux attentes dont les philanthropistes pensaient qu'elles étaient

664 H. LEMPA, *Bildung der Triebe*, op. cit., p. 171.

665 H.-U. WEHLER, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, München, C.H. Beck, 1996.

666 Pinloche, dans sa thèse décrit ainsi Léopold III : « il était l'un de ces petits souverains allemands comme on en trouvait encore à cette époque, hommes de paix et de progrès, plus soucieux des intérêts moraux et du bonheur social de leurs sujets que de la gloire des armes. » in A. PINLOCHE, *La réforme de l'éducation en Allemagne*, op.cit., p. 85.

667 « Mais si je ne veux plus me faire de souci et avoir des dettes, il me faut avoir au moins quatre pupilles qui payent quinze louis d'or de pension. Car, que cela reste entre nous, des huit pensionnaires que j'ai actuellement, il y en a trois qui ne rapportent rien. Pour un homme aussi renommé que vous et avec votre réseau, cela ne doit pas être difficile à trouver. » *Aber wenn ich kummerfrei seyn, wenn ich mich durch alle meine Arbeit nicht noch mehr in Schulden setzen soll, so muss ich wenigstens noch vier Zöglinge haben, die fünfzig Louis d'or Pension bezahlen. Denn, das bleibt ganz unter uns, unter diesen acht Zöglingen sind drei, die gar nichts geben. Einem Mann von Ihrem Ansehen und Ihren Connexionen ist es gewiss leicht, mir diese vier Zöglinge zu verschaffen.* » Lettre de Salzmann à Campe in H. SCHMITT, *Briefe von und an Campe*, op. cit.

indispensables pour arriver au bonheur de la société et de l'individu. En cela, ils étaient en accord avec les objectifs de l'État influencé par les sciences camérales. Rénover le système éducatif en instaurant de nouvelles techniques comme une nouvelle organisation scolaire dans lequel l'enfant est soumis à un strict contrôle est un des fondements du philanthropisme. Par conséquent, ils ne sont pas à classer dans la catégorie des révolutionnaires mais ils appartiennent à celle des réformateurs. Dans ce chapitre, nous avons démontré en quoi, en accord avec les despotes éclairés, les propositions des philanthropistes – leur bonne police éducative – peuvent être envisagées comme des techniques de cadrage des individus afin de surveiller et contrôler les élèves, futur citoyen, au service d'un État. Créer un établissement scolaire affranchi de la tutelle des ecclésiastiques, mais non de la puissance publique, a remis en question les relations à ce pouvoir, jugé par tous trop présent. Campe, par exemple, n'a pas obtempéré quand le margrave l'a supplié de rester à Dessau. Les points de friction se situaient également dans la redéfinition à la fois du religieux et de son enseignement.

En développant le concept de « religion naturelle »⁶⁶⁸, de religion rationnelle⁶⁶⁹ (*Vernunftreligion*), de philosophie pratique, Basedow considère *de facto* la philosophie théorique comme stérile et la récuse. C'est peut-être autour de cette opposition entre philosophie pratique (« philosophie populaire⁶⁷⁰ ») et théorique que s'est cristallisée la critique de ses contemporains envers Basedow. De nos jours, en revanche, l'accent est mis sur l'intrication chez Basedow de ses réflexions philosophiques, pédagogiques et religieuses, ces dernières ayant été conçues simultanément. Ainsi ses écrits *Practische Philosophie, Philalethie, Vorstellung, Elementarwerk* se complètent-ils⁶⁷¹. Plus rien ne restait fixé, figé au gré des réflexions et des pratiques. L'éducation, telle que la pensaient les

668 De manière plus fouillée dans *Philalethie* (1765), il exprime sa conviction que la religion naturelle sans révélation ou miracle n'est pas souhaitable mais qu'on peut le démontrer de manière logique.

669 « Ne pourrait-on pas parler de socinianisme que nous entendons comme courant ultrarationaliste qui tend à abolir toute croyance aux grands mystères chrétiens pour s'en tenir aux exigences d'une religion rationnelle. C'est que l'essentiel de la religion, pour les disciples de Socin, consiste davantage en pratiques et en promesses qu'en connaissances. Le socinianisme s'attache donc à dégager les conditions d'une croyance raisonnable, en insistant sur le rôle de critère joué par les notions communes. Il semblerait que ce courant religieux présente tous les traits d'une croyance pour intellectuels » in Jaqueline Lagree, « Le statut de la croyance dans le socinianisme », *Revue de théologie et de philosophie*, 2002, Vol. 134, n° 2-3, p199-215.

670 T. BREMER, *Vernunft, Religionskritik, Volksglauben in der Aufklärung*, Halle, Universitätsverlag, 2013, p. 13-14.

671. K. BLEECK, « J.B. Basedows ethische Grundlegung einer « vernünftigen » Lebenspraxis aus dem Geiste der Philosophie, Natürlichen Theologie und des Christentums » in J. GARBER, *Die Stammutter aller guten Schulen*, *op.cit.*, p. 99-169 ; J. OVERHOFF, *Die Frühgeschichte des Philanthropismus*, *op. cit.*

philanthropistes, prévoyait une mobilité sociale, un rapport à l'espace public indéterminé et ouvert dans lequel l'enfant aurait sa place et son utilité qui ne dépendrait plus du prince en tant que personne mais des conditions structurelles qui lui offriraient la possibilité de se déterminer au vue de ses compétences propres et non seulement par sa naissance.

Nonobstant, les philanthropistes se heurtent alors à une antinomie contre laquelle ils ne peuvent pas réellement s'opposer. Outre cet affrontement au pouvoir des ecclésiastiques et dans une moindre mesure à la puissance du prince pour limiter le périmètre d'action des philanthropistes dans la période qui précéda et qui suivit la Révolution Française, il reste une résistance philosophique dans le sens où l'on peut refuser une politique providentielle telle que proposée par les philanthropistes et distinguer d'une part la nécessité de protéger les individus et d'autre part leur bien-être individuel. Il appartient à chacun de décider comment il se représente son propre bonheur. C'est ce qu'expliquait Kant, ébranlé par la politique des Jacobins en France en 1793⁶⁷², dans le texte où il déclare que la volonté de préserver la liberté ici l'emporte sur le souci du confort ou de la sécurité. Dans ce texte, il prend parti sans équivoque contre un despotisme d'un seul (monarchie), de quelques-uns (aristocratie) ou de tous (démocratie) et pour le républicanisme, « c'est-à-dire la forme républicaine de l'administration et du gouvernement ». Pour qu'un gouvernement soit républicain, « il faut et il suffit qu'il soit régi par des lois et non par la volonté arbitraire d'un despote, d'un groupe dominant ou la plèbe » :

*Die Freiheit als Mensch, deren Prinzip für die Konstitution eines gemeinen Wesens ich in der Formel ausdrücke: Niemand kann mich zwingen, auf seine Art (wie er sich das Wohlsein anderer Menschen denkt) glücklich zu sein, sondern ein jeder darf seine Glückseligkeit auf dem Wege suchen, welcher ihm selbst gut dünkt, wenn er nur der Freiheit anderer, einem ähnlichen Zwecke nachzustreben, die mit der Freiheit von jedermann nach einem möglichen allgemeinen Gesetze zusammen bestehen kann, (d.i. diesem Rechte des andern) nicht Abbruch tut.*⁶⁷³

Pour finir, en abordant la question de l'éducation des filles, nous avons touché aux limites du concept de contrôle et de régulation au sein d'une relation entre

672 L. CALVIÉ, « Le modèle révolutionnaire français et l'Allemagne » in F. KNOPPER, J. MONDOT, (éds.), *L'Allemagne face au « modèle » français : de 1789 à 1815*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2008, p. 13-28, p. 18.

673 I. KANT, *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, *Berlinische Monatschrift*, 1793, p. 201-284, II,1 : « La liberté en tant qu'homme, j'en exprime le principe pour la constitution d'une communauté dans la formule : personne ne peut me contraindre à être heureux d'une certaine manière (celle dont il conçoit le bien-être des autres hommes), mais il est permis à chacun de chercher le bonheur dans la voie qui lui semble, à lui, être la bonne, pourvu qu'il ne nuise pas à la liberté qui peut coexister avec la liberté de chacun selon une loi universelle possible (autrement dit, à ce droit d'autrui). » Kant, « Sur l'expression courante il se peut que ce soit juste en théorie, mais en pratique cela ne vaut rien », trad L. Guillermit, Paris, Vrin, 1992.

professeur et élève uniquement fondée sur la soumission. Enseigner à être libre, à penser par soi-même a pour conséquence de devenir mature, y compris pour des jeunes filles. Ainsi, celles-ci, de par leur mobilité, affirmaient leur présence dans l'espace public et il s'offrait à elles des perspectives afin de se libérer d'une clôture domestique.

Pour que les enfants, filles ou garçons, usent de leur liberté en suivant les préceptes des philanthropistes, il faut qu'ils les aient assimilés et agissent conformément à leurs attentes. Il convient qu'ils se régulent par eux-mêmes, qu'ils intériorisent la norme. Cela fut tenté par la combinaison d'un double contrôle : le contrôle externe (règlement) et un contrôle interne servant à faciliter l'assimilation par l'enfant lui-même des valeurs de l'Aufklärung. Les textes de notre corpus nous ont servi à illustrer ces conclusions. Néanmoins, nous ne les avons pas encore appréhendés dans leur spécificité dont nous avons dit en introduction qu'elle était caractérisée par son hétérogénéité, son caractère hybride. C'est pourquoi, nous pouvons les analyser selon leur trajectoire dans un espace géographique mais également au sein de la société. En ce sens, nous nous appuyerons sur la confrontation des usages sociaux afin de déterminer quelles étaient les priorités civiques et sociales des philanthropistes.

II. Le voyage comme « police » pédagogique

Nous avons constaté chez ces pédagogues de la fin du dix-huitième siècle une approche pragmatique et des techniques d'observation qui annoncent parfois celles qui se pratiquent de nos jours dans la mesure où les questionnements étaient identiques, même si les paradigmes et les objectifs ont évolué. Si nous appliquons aux relations de voyages les termes de la définition foucauldienne de la police tels que nous les avons présentés dans notre introduction générale, il en résulte qu'elles ont trois fonctions. Dans un premier temps, il s'agit « d'accroître les connaissances » (économiques, culturelles, religieuses, scientifiques), puis de « consolider la vie civique », autrement dit de transmettre et de faire assimiler des valeurs morales de comportements et de manières de penser, et enfin de « renforcer la puissance de l'État », c'est-à-dire de susciter chez l'enfant un attachement au territoire, à la nation au sens large du terme, afin qu'il devienne un individu répondant aux critères du « citoyen utile ⁶⁷⁴ ». Comme la majorité des Aufklärer, nos pédagogues n'envisageaient pas séparément l'homme et le citoyen : il faudra attendre la génération de Wilhelm von Humboldt⁶⁷⁵, au tournant du siècle, pour privilégier la formation de l'homme compris en tant que personne morale et la distinguer de son instruction.

Afin de voir comment les philanthropistes parviennent à répondre à ses trois attendus, nous examinerons tout d'abord l'importance de la mobilité physique. Nous verrons qu'elle se situe au cœur des pratiques et théories de ces Spätaufklärer car elle est conforme aux conclusions auxquelles aboutissent les pédagogues après avoir observé les enfants. De fait, l'observation pédagogique est indispensable pour fonder, consolider un « art d'éduquer » (*Erziehungskunst*) qui cherche une assise théorique. Aussi proposerons-nous une présentation succincte du concept d'observation pédagogique dans la mesure où il a pour conséquence directe la mise en place et l'essor d'activités corporelles, lesquelles sont préconisées dans les traités théoriques et insérées dans les plans d'étude des établissements. Nous verrons comment les liens ont été progressivement de plus en plus resserrés entre le corps, la raison et le cœur et nous commencerons par analyser la proximité qui s'établit durant cette période entre médecine et pédagogie.

674 Cf. le passage déjà cité : « *Der Hauptzweck der Erziehung soll sein, die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten* », in J. B. BASEDOW, *Das Methodenbuch für Väter und Mütter*, in : *Johann Bernhard Basedow. Ausgewählte pädagogische Schriften*, op.cit., p. 81.

675 D.BENNER, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, München, Juventa-Verlag, 1990.

Dans un deuxième volet, nous étudierons les itinéraires suivis pour mettre en relief les similitudes entre tous les textes, pour dévoiler ce dispositif qui vise à accroître les connaissances, renforcer le pouvoir de l'État et diffuser les valeurs de l'Aufklärung. Nous nous concentrerons à cette fin sur la topographie, les cabinets de curiosités et les écoles.

1. L'observation pédagogique

L'observation n'est pas une pratique spécifique du domaine de l'éducation. Selon le contexte – expérimental, clinique ou éducatif – elle peut avoir des significations particulières. Néanmoins, dans tous les cas, elle est conçue comme un processus, une attitude à développer. Elle peut être vue comme une méthode pédagogique. « L'observation est un procédé pédagogique qui consiste à mettre l'élève en contact avec les objets qui vont, par la perception directe, permettre l'appréhension immédiate des données. On parle de 'leçons d'observation', du passage du concret à l'abstrait, du passage de l'image au concept et, mieux, de la construction active des concepts ou des lois ⁶⁷⁶ ». L'observation peut être clinique, c'est-à-dire qu'on observe une personne, un groupe en train d'agir. L'observation peut également être le résultat de l'acte d'observer suivi d'une interprétation adossée à un cadre théorique. Son sens est donc plurivoque. Dans le cadre de notre travail, nous constatons chez les philanthropistes le mélange de deux types d'observation, celle-ci étant conçue d'une part comme une méthode pour les élèves, cette « leçon d'observation » ou communément appelée « leçon de choses » qui est toujours utilisée et jugée comme efficiente selon des procédures qui n'ont que peu varié. On peut penser par exemple à la pédagogie dite de « la main à la pâte » qui est une « démarche scientifique fondée sur l'observation, le questionnement scientifique, l'investigation et l'expérimentation, en faisant également une large place au travail en groupe, au débat, à la confrontation des idées et à la maîtrise de la langue, tant orale qu'écrite⁶⁷⁷ ». Les discussions se poursuivent de nos jours au sujet de ce domaine qui reste encore à approfondir⁶⁷⁸.

676 J.M. DE KETELE, X. ROEGIERS, *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*, Bruxelles, de boeck, 2009, p. 16.

677 G. CHARPAK, P. LENA, Y. QUERE, *L'enfant et la science. L'aventure de La main à la pâte*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2005.

678 S. LE BIHAN, *Le rôle de l'observation des pairs au cours de séances d'éducation physique et*

D'autre part, il y a l'observation clinique dans le cadre scolaire, qui consiste à observer un cours et des réactions d'élèves et qui, elle, a fort évolué. Au vingt-et-unième siècle, il semble comme évident, dans le champ des sciences de l'éducation, que l'observation d'une situation de classe est une procédure indispensable car elle est la seule « valide pour expliquer et comprendre les pratiques enseignantes », elle apporte en outre « des éléments constatés interprétables des interventions de l'enseignant ». Elle a une « visée descriptive et explicative⁶⁷⁹ ». C'est toutefois une pratique très difficile car la recherche actuelle a démontré qu'une situation d'enseignement dans une salle de classe ne se résume pas à un système avec une entrée (les contenus d'apprentissage) et une sortie (les résultats de l'apprentissage) mais c'est un « environnement dynamique complexe⁶⁸⁰ ». En outre, il y a des types d'observation plutôt axés sur des critères quantitatifs et d'autres plutôt axés sur des critères qualitatifs selon l'objet observé choisi : l'enseignant, les supports, l'élève ou le groupe, le nombre de réponses, les interventions de l'enseignant, les chahuts. On le voit la liste peut être longue. Cela dépend également de l'observateur, en effet cela peut être l'enseignant lui-même qui s'observe ou bien un tiers plus expérimenté ou un pair. Les élèves peuvent être sollicités par le biais de questionnaires et de sondages afin d'analyser ce qu'ils ont observé sur eux-mêmes ou sur l'enseignant. Dans certains cas, il peut y avoir une interaction de l'observateur qui va parasiter la situation de cours. L'observation a également été codifiée dans le sens où elle doit répondre à un certain protocole comme de devoir établir « une segmentation spatiale et temporelle des événements », puis « discriminer les événements pertinents des non pertinents », ensuite les « coder, pour consigner les données perçues par l'observateur comme pertinentes⁶⁸¹ » et finalement établir des statistiques. Dans le domaine de la formation des enseignants, la visite d'un enseignant-tuteur dans une classe ou l'observation d'un débutant par un plus expérimenté semble être utile même si la recherche la plus récente souligne que « l'utilité et l'impact des formations d'enseignants novices fondées sur le conseil pédagogique et les pratiques réflexives (*mentoring* ou *supervision*), sont

sportive, thèse, Université de Bordeaux, 2014.

679 M. ALTET, M. BRU, C. BLANCHARD-LAVILLE, « Les pratiques enseignantes, leur processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation » in : *Observer les pratiques enseignantes*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 9-26.

680 P. DESSUS, « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires », *Carrefours de l'éducation* 1/2007 (n° 23), p. 103-117.

681 S. BERTONE, S. CHALIES, Y. CLOT, « Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants », *op.cit.*, p. 107.

contrastés⁶⁸² ». En effet, un fossé se creuse souvent entre les conseils théoriques ou décontextualisés et l'urgence de la situation vécue dans la classe. Néanmoins, un consensus se forme autour du présupposé que l'apprentissage du métier d'enseignant se façonne à partir de pratiques réflexives censées développer le pouvoir d'analyse de leur expérience d'enseignement, la construction de connaissances professionnelles et leur pouvoir d'action en classe⁶⁸³. Il s'opère actuellement un partage entre une pratique pédagogique centrée sur l'observation naturaliste, empirique comme outil afin de mieux transférer des savoirs, savoir-faire et savoir-être que la recherche essaie de définir et une observation pédagogique de la relation entre apprenant et enseignant qui a connu au fil des années un approfondissement dans sa théorisation et mise en pratique remarquable. Dans le cadre de notre période, nous constatons que les philanthropistes envisagent l'observation faite par les élèves comme fondement indispensable à l'acquisition de connaissances, cela relève de la conviction, même s'ils ne peuvent le prouver. Par contre, ils pratiquent de manière empirique et désorganisée l'observation en classe tout en relevant les potentialités pour la pratique.

De fait, l'observation pédagogique connaît un essor en lien avec l'anthropologie, l'accent mis sur les sensations et l'empirisme dont le but était d'interpréter et comprendre la marche et la construction de la pensée humaine. Ces jalons avaient été posés notamment par les empiristes anglais Francis Bacon, David Hume, John Locke. « L'idée centrale de cette démarche consiste à induire des énoncés généraux (des vérités) à partir d'expériences particulières, rigoureuses et systématiques⁶⁸⁴ ». Les observations faites pendant les voyages étaient constitutives de cette démarche (*Things to be seen and observed*⁶⁸⁵). Condillac (1715-1780) en 1754, avec son *Traité des sensations*, puis Helvetius⁶⁸⁶ s'inscrivent dans cette veine sensualiste qui envisageait que « l'éducation se distance de ses finalités classiques tenant à l'essence de la nature humaine, pour la rapprocher des exigences d'une

682 *Ibidem*.

683 S. CHALIES, S. CARTAUT, G. ESCALIE, M. DURAND, « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et formation* [En ligne], 61 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 06 juillet 2015. URL : <http://rechercheformation.revues.org/534>.

684 F. DEPELTEAI, *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*, Bruxelles, de boeck, 2003, p. 66.

685 A. RUIZ, F. KNOPPER, *Les voyageurs européens sur les chemins de la guerre et de la paix aux temps des Lumières au début du XIXe siècle*, Pessac, Presse Universitaires de Bordeaux, 2006, p. 116.

686 HELVETIUS, *De l'esprit*, Paris 1758 ; R. KREBS, *Helvétius en Allemagne ou la tentation du matérialisme*, Paris, Honoré Champion, 2006.

mécanique humaine en voie de compréhension ⁶⁸⁷». En ce sens, Condillac, Helvetius tout comme le naturaliste Charles Bonnet (1720-1793)⁶⁸⁸ proposent d'associer réflexion épistémologique et propositions didactiques. Même si des différences idéologiques sont profondes, les philanthropistes s'inspirent de ces philosophes qui situent l'origine de nos connaissances dans la sensation. Il ne faut donc pas commencer par des théories générales mais par des observations sur le monde environnant. Comme l'écrit Rousseau « Cette éducation nous vient de la nature, des hommes ou des choses. » Dans leurs commentaires à la traduction de cette phrase extraite d'*Émile*, Trapp précise cette affirmation en soulignant que la nature en elle-même ne peut pas éduquer et que le rôle de l'enseignant est fondamental :

Erziehung der Natur ist ein figürlicher Ausdruck; so auch Erziehung der Dinge. Die Eintheilung ist also logisch fehlerhaft, und kann nur in einem unsystematisch-pädagogischen Buche, wie Rousseau schrieb, geduldet werden. Genauer ist die, welche, wenn ich nicht irre, Helvetius giebt, die Erziehung des vaterlichen Hauses, der Schule und der Welt. Hier sind es immer Menschen, welche erziehen, und Menschen können eigentlich nur erziehen. – Auch ist Natur und Dinge kein rechter Gegensatz. (Trapp)⁶⁸⁹

Campe et Resewitz, dans la remarque suivante, interprètent de manière différente en restituant l'homme dans son milieu :

offenbar sind es also nicht die Menschen allein, welche das aus uns machen, was wir sind, sondern unsere eigene mitwirkende Natur und die Dinge um uns her haben einen gar großen Antheil daran. (Campe, Resewitz)⁶⁹⁰

Les philanthropistes se sont ainsi inspirés de cette méthode de pensée⁶⁹¹ qui consiste à dire qu'il « suffit d'observer l'homme pour saisir qu'il est né pour être heureux et qu'il n'y a pas de bonheur hors de soi ⁶⁹² ». Ou en l'occurrence, qu'il convient d'observer attentivement la nature de l'enfant afin d'adapter le geste didactique et d'être le plus efficace possible⁶⁹³.

Dans les encyclopédies du dix-huitième siècle, le terme « observation »

687 M. GRANDIERE, *L'idéal pédagogique, op.cit.*, p. 124.

688 *Ibidem*, p.154-161.

689 *Allgemeine Revision, op. cit.*, t. XV, p. 37 : « Dire que l'éducation nous vient de la nature est une expression abstraite tout comme l'éducation nous vient des choses. La distinction est fautive et ne peut être tolérée que dans un ouvrage de pédagogie non systématique comme celui que Rousseau a écrit. Ce qui est plus exact, est ce que dit Helvetius, si je ne me trompe pas, l'éducation nous vient de la famille, de l'école et du monde. Ce sont les hommes qui éduquent et seulement eux en sont capables. En outre, nature et choses ne s'opposent pas vraiment. »

690 *Ibidem* : « apparemment, ce ne sont pas seulement les hommes qui font de nous ce que nous sommes mais notre propre nature ainsi que les choses qui nous entourent jouent un grand rôle. »

691 C. BONNET, *Essai de psychologie ou considérations sur les opérations de l'âme, sur l'habitude et sur l'éducation, auxquelles on a ajouté des principes philosophiques sur la cause première et sur son effet*, Londres 1755.

692 M. GRANDIERE, *L'idéal pédagogique, op.cit.*, p. 157.

693 S. KOCH, G. NEBE, « Wie das Kind geschrieben wird – Lerngeschichten als Inszenierungspraxis in Kindertageseinrichtungen » In R. MAYER, C. THOMPSON, M. WIMMER (Ed.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2013, p. 111–132.

(*Beobachtung*) recouvre le sens de pratique à avoir pour apprendre et correspond en même temps à une forme fondamentale d'acquisition des connaissances. Observer et expérimenter sont les deux facettes complémentaires du même processus d'acquisition des savoirs. On pourrait parler de la fonction cognitive de l'observation qui devient une technique scientifique. Elle trouve logiquement sa place au sein de la pédagogie qui, au temps des Seondes Lumières, cherche une légitimité scientifique. Et c'est pour combattre tout ce qui pourrait faire obstacle à la marche de la nature et de la raison que s'exerçaient la surveillance et le contrôle. L'observation pédagogique endossait une fonction pragmatique que les philanthropistes allaient tenter au cours de leurs réflexions et mises en pratique de théoriser dans des articles et des traités. Au demeurant, leurs réflexions peuvent sembler hétérogènes parce qu'elles sont juxtaposées et qu'elles mêlent consignes et réflexions, pratique et théorie. Nous constatons ici à quel point la pédagogie au sens universitaire du terme⁶⁹⁴ était encore une discipline en construction. Les questionnements restent en revanche les mêmes : pourquoi observer et comment le faire ? Quelles techniques et quels outils mettre en place ? Les propositions se déploient dans le périodique édité par Basedow et Campe, les *Pädagogische Unterhandlungen*, comme par exemple sous la plume de Wezel en 1778⁶⁹⁵. Ce dernier propose de faire ce que nous appelons aujourd'hui une « évaluation diagnostique⁶⁹⁶ » des élèves, autrement dit de souligner leurs lacunes et leurs potentiels, d'être le plus attentif possible à l'élève, « d'inspecter le microcosme de son pupille » (*die in dem Mikrokosmos – Kleinwelt – seines Zöglings vorgehen*⁶⁹⁷) pour ajuster au mieux la transmission du cours.

Les philanthropistes invitent, dans cette même revue, les pédagogues à rédiger des comptes rendus de leurs observations afin de déceler les principales caractéristiques de l'enfance, tout en étant conscients que des particularités existent. Ce qui ressort de ces observations est d'une part le fait que l'enfant est perçu comme un sujet en devenir sur lequel l'enseignant peut agir et, d'autre part, que le processus en fonction duquel ce qui était observé et relevé de manière désorganisée par les auteurs, devient peu à peu normalisé. En effet, en regroupant des observations

694 Trapp n'obtint la première chaire en pédagogie à l'université de Halle qu'en 1776.

695 K.J. WEZEL, « Über die Erziehungsgeschichten » in *Pädagogische Unterhandlungen*, 1778, 1, p. 21–43.

696 J. GREGOIRE, *Évaluer les apprentissages*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2008.

697 H. DIELE, P. SCHMID, « Zu den Anfängen empirischer Kinderforschung in Deutschland », In C. RITZI, (Ed.), *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik, Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 2011, p. 51–75, ici p. 59.

individuelles liées à leurs expériences pendant leurs divers cours, les philanthropistes espéraient les recouper afin de tracer les grandes lignes d'une technique de transmission des connaissances qu'ils souhaitaient la plus efficace possible. L'étape suivante aurait été la mise en place d'un protocole du savoir-observer et de la compilation des données qu'ils n'ont pas prolongée⁶⁹⁸.

Observer les enfants et les enseignants pour perfectionner le contenu ou la technique est indispensable. Nous trouvons dans les Archives de Dessau des comptes rendus – dont un grand nombre est anonyme – que les enseignants ont établis sur leurs propres cours⁶⁹⁹. Ces rapports poursuivent un double objectif pragmatique : d'une part réfléchir à sa propre pratique, développer une posture réflexive, et d'autre part contrôler les futurs maîtres. Dessau, nous l'examinerons à la fin de notre étude, était prévu pour être un séminaire formant des enseignants,. Tout l'ensemble conduisait à réguler les structures, autrement dit l'organisation scolaire⁷⁰⁰.

Il est donc nécessaire que les professeurs scrutent chaque élève à tout instant mais sans perdre sa confiance, pour ne pas modifier le comportement naturel de l'élève. Comme le dit M. Foucault dans un entretien⁷⁰¹ : « *Voyez l'Émile : le précepteur d'Émile est un surveillant ; il faut aussi qu'il soit un camarade* » ; il analyse le processus d'intériorisation de la surveillance par le sujet lui-même :

*On a le regard qui, lui, va demander très peu de dépenses (par rapport à une contrainte extérieure de type militaire, policière). Pas besoin d'armes, de violences physiques, de contraintes matérielles. Mais un regard. Un regard qui surveille et que chacun, en le sentant peser sur lui, finira par intérioriser au point de s'observer lui-même ; chacun, ainsi, exercera cette surveillance sur et contre lui-même.*⁷⁰²

698 S. KOCH, G. NEBE, « Wie das Kind geschrieben wird – Lerngeschichten als Inszenierungspraxis in Kindertageseinrichtungen », *op.cit.*

699 III, 3, 5, Bl. 2 - 3 (Nachlaß: Fiche 39), DuToit, Jean Jacques: Bericht über den Französischunterricht in der Klasse der Jüngeren und der Klasse der Älteren /Jean Jacques DuToit. - [Dessau], 1780. 02. 01.

700 K. BERDELMANN, K. RABENSTEIN, « Pädagogische Beobachtungen. Zur Konstruktion des Adressaten pädagogischen Handelns in historischer Perspektive » In *Journal für LehrerInnenbildung*, 14 (2014) 1, p. 7-14, ici p. 8 : « Les philanthropes de Dessau tentèrent de poser les premiers jalons d'une théorie et d'une pratique de l'observation pédagogique » (*Die Dessauer Philanthropen versuchten eine erste Grundlegung sowohl der Theorie als auch der Praxis der « Kinderbeobachtung »*) (*Fritzsche, 1906*). « Les éducateurs et éducatrices, les professeurs étaient invités à observer les enfants car ces observations étaient la promesse de pouvoir s'approprier des connaissances fondamentales sur le développement de l'âme et du corps ainsi que des liens entre eux, cela ayant pour objectif d'améliorer l'éducation et d'optimiser l'organisation scolaire. » (*ErzieherInnen und LehrerInnen wurden zu Beobachtungen aufgerufen, weil diese versprochen, zu fundierten Erkenntnissen über die Entwicklung und über seelische und körperliche Zusammenhänge des Kindes zu verhelfen, welche dann dem Ziel dienen sollten, die Erziehung zu verfeinern und die Unterrichtsorganisation zu optimieren*) ; D. HEIDRUN, P. SCHMID, *Zu den Anfängen empirischer Kinderforschung in Deutschland*, *op.cit.*

701 M. FOUCAULT, *Dits et écrits*, *op. cit.* t. II, p. 190 ; *L'oeil du pouvoir*, entretien avec J.-P. Barou et M. Perrot in J. BENTHAM, *Le panoptique*, Paris, Belfond, 1977, pp 9-31.

702 *ibidem*, p. 198.

Quand nous avons lu à Dessau les registres dans lesquels on consignait toutes les activités faites par les pensionnaires, en particulier « le registre des mérites », nous avons constaté à quel point la surveillance était hiérarchisée et le contrôle pouvait sembler minutieux. C'est pourquoi, quand nous avons par ailleurs remarqué la prédilection des philanthropistes pour les relations de voyages, nous avons aussi cherché à voir en quoi elles proposaient tout à la fois des observations sur le monde environnant et installaient des situations d'apprentissage adaptées aux lecteurs, qu'ils soient des élèves ou des enseignants. Elles incitaient, pour les mêmes raisons, les enfants et les éducateurs à observer. Campe résume le bénéfice de l'observation à la fois pour la communauté, « pour nous » (*für uns*) et pour l'individu :

*Und seht, ihr Lieben, so muss man Bemerkungen nutzen, um immer verständiger, billiger und gerechter zu werden! Dann kann das Reisen selbst, dann kann auch das Lesen guter Reisebeschreibungen einen unbeschreiblich grossen Nutzen für uns haben.*⁷⁰³

Au terme de cette analyse du concept essentiel de l'observation, nous en déduisons que la mobilité géographique ou la lecture de relations de voyages répondent aux trois fonctions citées en introduction de cette partie mais qu'elles participent tout autant à une pratique pédagogique au service d'objectifs politiques, économiques et civiques. C'est pourquoi nous allons à présent interroger le lien entre l'activité physique et ces objectifs.

2. Gymnastique et médecine

Les philanthropistes n'ont pas inventé les stratégies de précautions de la santé, variables d'une période à une autre, selon les conceptions, les découvertes scientifiques et médicales dans la société. En revanche, ils ont manifesté, suivant en cela les prescriptions des caméralistes, leur volonté de remédier à la mortalité infantile et à la faiblesse de l'espérance de vie. Dans de nombreuses relations de voyages se trouvent des chapitres sur les maladies infantiles et sur les précautions à prendre dès le plus jeune âge, voire bien en amont chez la femme enceinte⁷⁰⁴. Par ailleurs, dans leurs propres courriers, les parents s'inquiètent de la santé de leurs enfants, pensionnaires à Dessau ou Schnepfenthal, ils sont conscients, tout comme

⁷⁰³« Voyez mes très chers enfants comme il faut se servir des remarques que je fais afin de devenir plus perspicace, équitable et juste. Ainsi, faire des voyages ou à défaut lire de bonnes relations de voyages peut nous être considérablement utile. » Campe, *Sammlung, op.cit.*, II : 16.

⁷⁰⁴ J. C. UNZER, *Diätetik der Schwangern und Säugenden von J. C. U. und K. F. Uden. Aus den Revisionswerke besonders abgedruckt*, Braunschweig, Verlag an der Schulbuchhandlung, 1796.

les éducateurs, qu'une maladie pourrait venir entraver la réussite scolaire de l'enfant et qu'il convient de prendre les mesures préventives nécessaires. En 1786, le père de l'élève Schass⁷⁰⁵ s'inquiète de l'état de santé fragile de son fils et, dans une de ses lettres qu'il a adressées en français, il s'interroge sur un éventuel surmenage et un manque de sommeil :

L'air faible que vous ne manquez pas de trouver dans l'extérieur de mon fils m'inquiète un peu nonobstant que vous me dites qu'il se porte bien. N'y aurait-il pas moyen de consulter le Professeur [...] sur les causes de ces fatigues [...] trop fortes pour sa constitution ?

De tels enjeux s'inscrivent dans une problématique qui n'est pas seulement caractéristique de cette génération car, d'un point de vue historique, c'est d'abord sous le terme d'hygiène publique que l'on s'est intéressé à la santé des populations. Craignant une diminution démographique, les gouvernements des pays européens mettent en place au dix-huitième siècle une organisation et une gestion politique des conditions de vie des individus dans leur milieu. C'est le temps des polices médicales, de la sanitarisation des villes, de la purification de l'air, de l'assèchement des marais, bref de l'organisation écologique des conditions d'existence des populations. Toutefois, les épidémies persistent et cela ne suffit pas. Il faut combiner cette macropolitique à une hygiène, comme elle était conçue chez les Grecs de l'Antiquité, c'est-à-dire comme un mode de vie individuel. L'école devient dès lors le lieu où sont inculqués les préceptes de base afin d'éviter les maladies et la mort et valoriser l'état de bonne santé. À ces idées étaient associées maladie et dégénérescence : l'exemple de l'onanisme le prouve bien. Pour l'éducateur, il convient alors de diffuser les préceptes moraux, hygiéniques et veiller à ce qu'ils soient appliqués : donc de surveiller. On assiste progressivement à un passage de l'espace collectif (les locaux) à celui de l'individu (le corps). Comme l'écrit Alexandre Klein :

Cette action de normalisation des comportements individuels au profit de la santé de la population, qui se concrétise avec l'entrée en scène de l'éducation dans le dispositif de santé publique, marque également l'avènement de la santé publique comme un biopouvoir disciplinaire – pour reprendre les termes du philosophe Michel Foucault – autrement dit, comme un dispositif de pouvoir déterminant la liberté des individus⁷⁰⁶.

J. Garber⁷⁰⁷ partage cette hypothèse sur le processus de discipline des mœurs, d'autodiscipline en citant également M. Foucault, mais il replace la réflexion dans une perspective diachronique en citant les travaux antérieurs de Weber et Elias pour

705 IV, 3, 7, Bl. 3 - 4 (Nachlaß: Fiche 65) Schas: Brief von Schas an N.N. /Schas. N.N. [Adr.]. - Chateau de Donck., 1786. 10. 31.

706 A. KLEIN, « De l'éducation du corps à l'éducation au corps : genèse et critique de l'éducation en santé » in *Carrefours de l'éducation*, 2011/2 (n° 32).

707 J. GARBER « Die Bildung des bürgerlichen Charakters » im Spannungsfeld von Sozial- und Selbstdisziplinierung in J. GARBER, « *Die Stammutter aller guten Schulen* », *op. cit.*, p. 357-374.

en conclure à un exercice du pouvoir par différentes instances de l'État dans toutes ses prérogatives – territoire, villes, églises et écoles – sur l'individu.

Si nous appliquons ces observations générales au cas de Dessau, nous voyons que tout y convergeait vers une mise en place de dispositifs permanents où « chaque minute était occupée à faire quelque chose, tout suivait un ordre bien établi » (*Jede Minute ist zu einem Geschäft bestimmt, alles geht in einer festen bestimmten Ordnung*⁷⁰⁸), ce qui avait pour but de tempérer les pulsions trop violentes⁷⁰⁹ sans toutefois dénier la force des émotions.

Or, en inventoriant les adjectifs qualificatifs employés par Campe au sujet des voyageurs en qui il voit des personnes exemplaires ou par Salzmann dans sa description des érudits rencontrés lors des excursions se dessine le modèle de ce vers quoi les élèves doivent tendre : celui d'un individu qui combine un corps solide, sain, enduring, et des valeurs telles que tempérance, civilité, confiance, serviabilité, amour, fidélité ; simplicité, ardeur au travail, zèle, quête d'efficacité qui sont selon eux nécessaires pour vivre dans un monde de félicité sous le patronage d'un Dieu qui garantit l'ordre et l'harmonie. On peut noter que ce mode de vie incite implicitement les jeunes élèves nobles à ne pas rester économiquement improductifs et à s'éloigner d'une aristocratie oisive⁷¹⁰. Campe évoque à de très nombreuses reprises, nous ne pourrions pas toutes les citer, des voyageurs répondant aux critères évoqués ci-dessus – le Britannique Jonathan Carver, dont la relation du séjour chez les Indiens d'Amérique du Nord venait d'être traduite par Campe en allemand et avait obtenu un vif succès, représente à ses yeux sans aucun doute l'archétype idéal : Carver possède un « corps massif » (*fester Körper*⁷¹¹), un « courage hors-norme » (*ungemeine Herzhaftigkeit*) qui découlent d'une « alimentation simple » (*simple Nahrungsmittel*), il « montre de l'ardeur au travail » (*Arbeitsamkeit*), il mène une « vie sans afféteries » (*natürliche Lebensart*), bref, le « corps n'est pas mis au-dessus de l'intellect mais au même niveau que l'esprit » (*Körper und Geist auf gleiche Weise*). Pour parvenir à cet équilibre, la réflexion théorique et pratique des philanthropistes va se concentrer sur les méthodes à mettre en place au sein des établissements et au cours des sorties pédagogiques. L'hypothèse de travail de

708C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., V : 235.

709 Comme nous l'avons signalé dans la première partie, cette surveillance des enseignants sur les élèves mais également des élèves entre eux a été instaurée à Dessau avec une attention portée aux dortoirs où l'onanisme était systématiquement punie cf. M. BEETZ, J. GARBER, H. THOMA, *Physis und Norm: neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert*, op.cit.

710 J. DEFRANCE, *L'excellence corporelle. La formation des activités physiques et sportives modernes 1770-1914*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1987, p. 18.

711 J.H. CAMPE, *Sammlung*, op.cit., IV : 31.

M. Foucault que nous suivons nous apparaît donc pertinente dans le sens où elle insiste sur les dispositifs déployés par une catégorie sociale pour asseoir ces valeurs et indirectement son pouvoir. L'introduction des exercices physiques y participe.

Les exercices corporels auraient alors une vertu thérapeutique et formeraient un lien entre la médecine et l'éducation. Ce rapport a été analysé par C. Kersting⁷¹² qui met en parallèle l'observation faite par les pédagogues sur eux-mêmes et sur leurs enseignements et l'analyse qu'ils en font *a posteriori*. Comme nous l'avons écrit en introduction à ce chapitre, ils observent ce qui fonctionne avec les élèves, dans les classes, tel un médecin auscultant un patient et cherchant les symptômes révélateurs d'un dysfonctionnement, suivant en cela une observation clinique et appliquant une méthode « inducto-expérimentale⁷¹³ ». À cet égard, la citation suivante de Trapp illustre bien cette comparaison entre le médecin et l'instructeur :

Die vernünftige Pädagogie folgt ihrer Schwester der Heilkunde, in dem weisen Verfahren, dass sie Gebrechen, die ihren Grund inwendig haben, von innen heilt, oft langsam, aber desto sicherer heilt. ⁷¹⁴

Trapp et les philanthropistes s'inscrivent ainsi dans la pensée du milieu du dix-huitième siècle qui considère que l'enfant est un enfant de la nature, innocent et bon, l'esprit vide mais prêt à recevoir par la voie des sens toutes les impressions qu'on voudra bien lui donner. Connaître et suivre les voies de la nature, s'y adapter le mieux possible, voilà quels sont les impératifs de la nouvelle pédagogie dont la référence est l'homme vivant en société et dont l'idéal naturel serait le bonheur. Pour former un enfant heureux et moral, il faut veiller à la santé de son corps et l'entretenir de choses sensibles.

Les philanthropistes visent par leurs observations à inventorier les différents types de « symptômes » comme par exemple la paresse⁷¹⁵ pour ensuite proposer des « remèdes », des méthodes efficaces avec des variations selon les enseignants pour y remédier. « L'art d'éduquer » (*Erziehungskunst*) s'apparenterait alors peu à peu à un art thérapeutique (*therapeutische Kunst*), *Kunst* signifiant ainsi savoir-faire, où des conseils diététiques, physiques, trouvent légitimement leur place. C'est la raison pour laquelle l'ouvrage de Trapp comme les récits de Salzmann, André, GutsMuths, sont autant de manuels de savoir-vivre emplis de prescriptions pour la vie quotidienne. Il

⁷¹² C. KERSTING, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*, op. cit., p. 195-211.

⁷¹³ « inductiv-experimentelle » in *ibidem*, p. 196.

⁷¹⁴ E. C. TRAPP, *Debatten*, 1789, numéro 1, p.26 in *ibidem* « La pédagogie intelligente est la sœur de la médecine dans le sens où elle soigne les faiblesses, quand elles sont dues à des facteurs internes, en soignant ces facteurs-là, ce qui est un processus lent mais d'autant plus sûr. »

⁷¹⁵ Cf. le titre du traité de Villaume pour corriger des élèves paresseux « Heilung der Trägheit » dans *Allgemeine Revision* t. V, chapitre 8. Nous pouvons noter que les avis divergent sur la méthode.

ne faut, par exemple, pas fumer car cela « gâte les dents et donne mauvaise haleine » (*sie verderben sich mit dem Rauchen auch ihre Zähne, und geben ihrem Odem, ihren Kleidern und Büchern, einen Geruch, der denen, die keinen Taback rauchen, nicht anders als unangenehm seyn kann*⁷¹⁶), ne pas boire de café, ni de vin cuit⁷¹⁷ car cela fait « perdre la raison et l'aptitude à agir » (*Verstandes und Thätigkeit beraubt*⁷¹⁸). Même si Salzmann reconnaît que cela pourrait donner de l'énergie au travailleur, il faut bannir toute consommation d'alcool. Ce conseil est donné à plusieurs reprises et accompagné à chaque fois d'anecdotes négatives comme celle d'un père ivrogne oubliant ses enfants ou plus loin celle de cet homme ayant perdu toute dignité devant ses congénères⁷¹⁹.

On peut relever que les pensionnaires de Dessau portaient le même uniforme, pratique et sans afféteries, leur couvre-chef était un simple chapeau ceint d'un ruban bleu⁷²⁰ et ils n'avaient pas de perruque. Ce détail-ci a frappé les visiteurs de Dessau⁷²¹ et il faisait partie des principes hygiéniques que Basedow voulait mettre en place :

[Die Schüler] müssen von ihren Aufsehern dazu angehalten werden, dass sie sowohl des Morgens als auch Abends vor dem Schlafengehen, sich Hände, Gesicht, Ohren, Hals und Brust mit kaltem Wasser waschen, die Nägel beschneiden und dass die Größeren, sich selbst kämmen, die Kleinern hingegen von denen dazu bestellten Personen kämmen werden.⁷²²

Finalement, tous ces conseils sont destinés à avoir une hygiène de vie saine qui permettrait d'éloigner tout risque de maladie. Nous retrouvons là les liens entre médecine et éducation que nous avons déjà évoqués, habituels alors dans les discours sur l'éducation⁷²³. Les conseils sont donnés de manière précise : il faut vivre en

716 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., I : 13.

717 Paradoxalement, Salzmann vante les mérites de la bière chaude en énumérant les raisons qui font que la bière chaude est supérieure au café. Il rappelle par ailleurs que Frédéric le Grand a été élevé à la bière chaude et est devenu le « grand monarque d'un royaume où les gens vivent heureux ». *ibidem*, II : 7.

718 *ibidem*, I : 27.

719 *Ibidem*, p. 30, 102, 128.

720 H. SCHMITT, « Versuchsschule vor zweihundert Jahren » in H. SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit*, op. cit. p. 183. André préconise pour les élèves de son école d'Arolsen qu'ils aient des vêtements confortable (*mehr gemächlich weit und groß als eng und knapp*) et qu'ils portent une coiffure au naturel (*Friseur halte ich nicht, sondern lasse die Haare natürlich tragen*) in C. K. ANDRE, *Kleine Wanderungen*, op.cit.

721 J. G. SCHUMMEL, *Fritzens reise nach Dessau*, op.cit., p. 31 ou le récit de voyage de Matthisson écrit en 1778 ou bien encore Goethe qui reconnaît à Weimar un professeur de Dessau à son uniforme.

722 Le 14 septembre 1777 furent rédigés les statuts du *Philanthropinum* signés par Basedow et le Prince sous le titre *Die Gesetzmäßige Constitution der philanthropischen Erziehungs-Instituts zu Dessau*. Ils connurent des révisions sous Wolke en 1782 et en 1785. « Les surveillants devaient s'assurer que [les élèves] se lavent les mains, le visage, les oreilles, le cou et le torse à l'eau froide, matin et soir, qu'ils aient les ongles courts et que les plus âgés se coiffent seuls, en revanche les plus petits devaient être aidés. »

723 P. SCHMID, « Bürgerliche Kindheit », In M.S. BAADER, F. EBER, W. SCHRÖER (éds.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt/New York, Campus 2014, p.42-71.

éloignant tout ce qui pourrait « nuire à la santé », « faire perdre la raison » ou « devenir inapte au travail » (*Und das ist er denn auch wirklich, weil er sich seines Verstandes beraubt, zur Arbeit untüchtig macht, und seine Gesundheit zerstört*⁷²⁴).

Ces considérations croisées entre médecine et pédagogie se concrétisent dans la conception architecturale des écoles à l'intérieur desquelles l'accent était mis sur la lumière, la circulation de l'air, les salles de classe, les dortoirs, les cours extérieures et l'implantation du site. Salzmann justifie ainsi son choix d'être parti de Dessau pour s'installer dans une zone rurale et pour être en contact plus étroit avec la nature.⁷²⁵ Pour ces pédagogues, il s'agit, en définitive, de protéger les élèves de l'insalubrité des locaux, des maladies contagieuses, de renforcer le corps en repensant l'alimentation, une hygiène plus régulière et des exercices corporels. Nous allons voir qu'elles n'avaient pas toutes un objectif hygiéniste : la mobilité physique s'intègre dans un dispositif plus vaste qui envisage de reconstruire la cité dans une nouvelle configuration spatiale. Avec les philanthropistes, nous constatons que le but est à la fois de former des citoyens instruits, forts et résistants mais aussi obéissants, corsetés dans une morale exigeante dans le but de sauvegarder la collectivité, renforcer la patrie et consolider sa puissance. On le comprend, la place occupée par les activités physiques est importante.

3. Les activités corporelles

Dans ce chapitre, nous verrons quels sont des exemples de textes fondateurs de la naissance de l'éducation physique moderne dans le plan de formation scolaire tel qu'il se matérialise dans nos textes par une mobilité physique à travers le monde mais plus particulièrement dans la région d'Anhalt-Dessau. Nous nous référons à nouveau à l'influence des sensualistes afin de voir comment elle a été appliquée à Dessau et Schnepfenthal puis nous montrerons que d'autres objectifs étaient assujettis à la mobilité physique.

■ Les précurseurs

L'introduction des activités sportives dans le plan d'études des écoles, leur

⁷²⁴ C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., I : 122.

⁷²⁵ *ibidem*, VI : 159.

légitimité, le fait de les considérer non comme un moyen pour esthétiser le futur jeune homme comme bon danseur, cavalier ou escrimeur mais comme une fin en soi est pour les historiens⁷²⁶ la principale révolution éducative des philanthropistes. Des textes théoriques et pratiques à ce sujet posent les fondements de la pratique sportive dans la pédagogie de Dessau⁷²⁷. Citons les écrits de Basedow, le texte de Villaume paru dans le tome VIII de l'*Allgemeine Revision* sous le titre *Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit der Menschen, oder über die physische Erziehung insonderheit* (1787), l'encyclopédie de Gerhard Ulrich Anton Vieth (1763-1836) *Versuch einer Encyklopädie der Leibesübungen* en trois tomes publiés à Berlin en 1794, 1795 et 1818, ainsi que le texte, sans doute le plus connu, de GutsMuths de 1793 : *Gymnastik für die Jugend. Enthaltend eine praktische Anweisung zu Leibesübungen. Ein Beitrag zur nötigsten Verbesserung der körperlichen Erziehung*, qu'il complète par un manuel sur l'apprentissage de la natation⁷²⁸ et des exemples d'exercices⁷²⁹. GutsMuths est de tous le plus célèbre⁷³⁰, il avait réussi à convaincre plus de deux cent cinquante souscripteurs pour éditer son ouvrage en 1793 et la réception en fut positive⁷³¹. Il est sur ce point le pédagogue qui a fourni le plus d'efforts pour combler la béance entre la théorie et la pratique, que ce soit à Dessau ou à Schnepfenthal, et il est considéré comme le père spirituel de Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852), le *Turnvater* qui sera adulé par les étudiants allemands patriotes du *Vormärz*.

Si nous reprenons les limites que nous avons données à notre étude, il est nécessaire, avant d'analyser plus finement la manière dont les exercices physiques sont appréhendés dans nos récits, de revenir aux textes théoriques et donc en premier lieu à Basedow. Avant même de fonder l'école de Dessau, il envisageait dès

726 J. ULMANN, *De la gymnastique aux sports modernes : histoire des doctrines de l'éducation physique*, Paris, Vrin, 1977 ou J.-P. MASSICOTTE, C. LESSARD, *Histoire du Sport de L'Antiquité au XIXe Siècle*, Québec, PUQ, 1984, p. 120.

727 H. BERNETT, *Die pädagogische Neugestaltung der bürgerlichen Leibesübungen durch die philanthropisten*, Schorndorf bei Stuttgart, Hofmann, 1971 ; E. KÖNIG, *Körper, Wissen, Macht: Studien zur historischen Anthropologie des Körpers*, Berlin, D. Reimer, 1989.

728 *Kleines Lehrbuch der Schwimmkunst zum Selbstunterricht, enthaltend eine vollständige praktische Anweisung zu allen Arten des Schwimmens nach den Grundsätzen der neuen italienischen Schule des Bernardi und der älteren Deutschen* (1798)

729 *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden* (1797)

730 Il est considéré en Allemagne comme le fondateur de la didactique du sport in M. KRÜGER, « 250 Jahre Johann Christoph Friedrich GutsMuths – Ein Klassiker der Sportpädagogik von europäischen Rang », *Sportunterricht* 58, 5, p.131-136.

731 J.C.F. GUTSMUTHS, *Gymnastik für die Jugend, enthaltend eine praktische Anweisung zu Leibesübungen*. In *Neue allgemeine deutsche Bibliothek*, 1793-1806, 1796, vol. 21, t. 2, p. 459-461. Recension dans laquelle l'auteur espère que la méthode de GutsMuths fera des émules en redonnant au « corps ses droits » (*Hoffnung in andern Anstalten und Privathäusern dem Körper seine Rechte wiedergeben*).

1770 les exercices corporels pour les garçons et les filles afin, d'une part, de s'endurcir et, d'autre part, de surmonter des dangers de la vie quotidienne. Il tendait à combiner un aspect moral et utilitaire :

*Wenn ihre Glieder [der Kinder] die gehörige Stärke und Biegsamkeit haben: so gewöhnen sie auf eine nicht gefährliche Art zu denen Bewegungen, welche zuweilen nöthig sind und wenn man nicht geübt ist, gefährlich werden; gewöhnt die **Knaben**⁷³² z. E. zu schwimmen; über einen schmalen Steg zu gehen, sich an einem Seile herunter zu lassen; auf einem Pferde fest zu sitzen oder es im Fahren zu lenken und aufzuhalten; Anhöhen herunter zu gehen und hinan zu klimmen; über kleine Gräben und Zäune zu springen, den Springstock zu gebrauchen, einem geworfenen Balle auszuweichen, einen verfolgenden Hund zum Fliehen zu bringen, auf glattem Eise zu gehen, usw. Ihr mögt selbst urteilen, wie viele dieser Übungen **auch den Mädchen** heilsam wären.⁷³³*

Basedow, nous l'avons vu dans la première partie, est un théoricien plus qu'un praticien, il a néanmoins enclenché une réflexion sur la place des pratiques corporelles – son passage à l'académie militaire de Sorö ne doit pas être étranger à cette réflexion –, même s'il n'est pas le premier à poser le principe d'un entraînement physique. Karl Wassmannsdorff, dans une des premières analyses historiques sur la relation entre la pédagogie des philanthropistes et la gymnastique, évoque les influences antérieures. Les activités sportives, comme la course, le saut, le lancer et la lutte, étaient déjà très présentes chez les Anciens – grecs et latins – et c'est en se référant à ces derniers que Jean-Frédéric Simon les intégra à Dessau⁷³⁴. Locke et Rousseau font également référence aux exercices physiques. Rousseau dans *Émile* demande aux parents et éducateurs de laisser l'enfant suivre sa nature :

La nature prévoit la croissance de l'enfant de sa façon propre et il ne faut jamais la contrarier. Ne l'obligez pas à rester assis quand il veut courir ; ne l'obligez pas à courir quand il veut rester tranquille⁷³⁵.

Il⁷³⁶ pensait que l'éducation physique entraînerait les enfants à vivre comme les citoyens d'une démocratie dans laquelle règneraient la discipline, la vie en communauté d'égal à égal, une fraternité compatible avec la compétition. Dans son projet d'un plan éducatif national pour les enfants de Pologne, il envisageait l'engagement d'un directeur de jeu et la construction de gymnases, il espérait de la

⁷³² Mise en relief dans le texte source.

⁷³³J. B. BASEDOW, *Das Methodenbuch für Väter*, op.cit. cité dans K. WASSMANNSDORFF, *Die Turnübungen in den Philanthropinen zu Dessau, Marschlins, Heidesheim und Schnepfenthal: Ein Beitrag zur Geschichte des neueren Turnwesens*, Heidelberg, Karl Groos, 1870, p.12 : « Lorsque leur corps devient assez fort et souple, alors il s'habitue à faire sans risque des mouvements parfois nécessaires et qui peuvent se révéler dangereux si on n'a pas été habitué à les faire; si on habitue les garçons par exemple à nager, ou marcher sur une poutre, à monter à la corde, faire de l'escalade, sauter par-dessus des fossés ou des barrières, utiliser la perche à sauter, éviter un ballon tiré dans leur direction, faire fuir un chien les coursant, glisser sur la glace etc. Vous jugerez par vous-même si ces exercices peuvent être profitables aussi aux jeunes filles. »

⁷³⁴J.-P. MASSICOTTE, C. LESSARD, *Histoire du Sport de L'Antiquité au XIXe siècle*, op. cit., p. 123.

⁷³⁵ J.J. ROUSSEAU, *Émile*, op.cit., p. 50.

⁷³⁶ « Il faut que le corps ait de la vigueur pour obéir à l'âme : un bon serviteur doit être robuste » « Plus le corps est faible, plus il commande ; plus il est fort, plus il obéit » in *ibidem*, p. 26.

sorte parvenir à consolider le sentiment patriotique⁷³⁷.

Basedow proposait en outre certains exercices identiques à ceux pratiqués dans les académies militaires – équitation, escrime, danse, gymnastique – et la demande de parer à des dangers peut se comprendre en temps de guerre (fuir, combattre, éviter des coups). Il reste néanmoins le premier à Dessau à proposer des pratiques corporelles régulières confiées à un enseignant désigné pour l'éducation physique (Du Toit par exemple), avec des vêtements adaptés laissant le corps libre de ses mouvements, et en offrant quotidiennement des jeux imposés ou libres pendant la récréation. À Dessau furent installés par la suite balançoires, planches à bascule, jeux avec des cerceaux, jeux de tennis, de volant, de balle, de quilles. Puis, avec Du Toit, ce furent la natation, le patinage, le tir à l'arc, le jardinage, la marche, le travail sur le bois et des activités moins courantes comme celles de transporter de lourdes charges, marcher en équilibre, se suspendre à des échelles obliques.



Abb. 6: Klettergerüst auf dem Schnepfenthaler Gymnastikplatz (Foto Nail)

Ce montage est toujours en usage comme le montre cette photo récente.

Selon l'historien du sport K. Wassmannsdorff, il y a, avant Rousseau à qui Basedow se réfère sans équivoque, un autre précurseur, à savoir l'auteur de *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder* publié en seconde édition en 1745 – donc avant *Émile* – dont il prétend de pas connaître le nom, mais qui n'est autre que Johann Georg Sulzer (1720-1779), lequel a écrit ce texte alors qu'il était précepteur chez un négociant de Magdeburg⁷³⁸. Dès les premières lignes, on constate

⁷³⁷ J.-P. MASSICOTTE, C. LESSARD, *Histoire du Sport*, op. cit., p. 120.

⁷³⁸ Ce texte est assez peu connu cf. Marie-José MONDZAIN-BAUDINET, « SULZER JOHANN GEORG (1720-1779) », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 23 juin 2014. URL : <https://www-universalis-edu-com.nomade.univ-tlse2.fr/encyclopedie/johann-georg-sulzer/>. Dans sa thèse, Pinloche cite également Sulzer comme précurseur du philanthropisme car Sulzer nommé inspecteur à Magdeburg en 1745 au Gymnasium de Joachimsthal avait tenté de réformer le plan de formation en introduisant de « nouvelles méthodes et de nouveaux maîtres » mais sans

que Sulzer se pose en pédagogue, à mi-chemin entre le théoricien et le praticien :

Ich werde aber nichts sagen, als was ich entweder durch die Erfahrung, oder durch richtige Vernunftschlüsse wahr befunden habe ⁷³⁹.

En cela, il était pleinement utilisable par les philanthropistes qui font découler toutes leurs analyses d'observations pédagogiques descriptives et explicatives. De fait, il propose, pour éduquer les enfants, conformément aux futurs principes de Basedow, de les faire jouer et bouger, ce qui permettait de ne pas scinder le temps d'apprentissage et le temps récréatif et de « garder la main sur l'élève en permanence ».

Mein Rath ist, daß man immer bei ihnen sei, und keinen Anlaß versäume, in der Zeit da sie [die Kinder] nach ihrem Willen etwas tun, sie zu unterrichten, welches fast immer angeht. Die Kinder tun selten etwas, das man nicht Anlaß haben kann sie zu unterrichten. Man muß sich also zu ihnen gesellen, man muß sich anstellen, als ob man mit ihnen spielen wolle, da kann man hundert nützliche Fragen an sie tun. Diese Fragen muß man ihnen auf eine angenehme Art vortragen und durch allzustarken Tadel, wenn sie nicht gut antworten, so zarte Gemüter nicht verletzen. Damit man aber den Kindern Anlaß gebe, sich oft auf solche Weise unterrichten zu lassen, so muß man ihre Stuben mit allerhand Sachen anfüllen, die zum Unterricht Anlaß geben. Z. Ex. mit geometrischen Figuren, die man auf Carten oder sonst ein Stück Papier schreibt, mit Landcarten, mit Abzeichnungen von Landschaften, Historien, Bildern, Maschinen usw. Man kann ihnen Bücher legen, und so bald sie eines in die Hand nehmen, sie damit unterhalten (...) Indessen wird man doch immer beim Spazierengehen, beim Spiel, beim Essen Anlaß haben, sie zu unterrichten ⁷⁴⁰.

Ce qui a retenu sans doute l'attention de K. Wassmannsdorff dans cette longue citation de Sulzer est l'association d'une activité corporelle et intellectuelle, autrement dit la combinaison du corps et de la raison. Nous le constatons, les activités physiques canalisent la mobilité infantile, elle est orientée, contrôlée afin de transmettre régulièrement et continuellement des connaissances. Par ailleurs, il ne

succès, in J. G., MERIAN, *Johann Bernhard, Nicolai, Friedrich Sulzer, Johann George Sulzer's Lebensbeschreibung von ihm selbst aufgesetzt*, Berlin, Stettin, 1809. Monographies et études plus récentes G. NASCHERT, « Johann Georg Sulzer (1720-1779) », in *Aufklärung: interdisziplinäres Jahrbuch zur Erforschung des 18. Jahrhunderts und seiner Wirkungsgeschichte*, vol. 19, 2007, p. 379-382 ; D. TRÖHLER, « Christian Wolff und Johann Georg Sulzer. Eigenart und Problem rationaler Ethik und Pädagogik » in D. JEDAN, *Moral philosophy and education in the enlightenment*, Bochum, Winkler, 2001, p.118-142.

739 J. G. SULZER, *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder*, Zurich, Conrad Orell und Comp., 1748, p. 33 : « Je ne dirai rien de plus que ce que j'ai trouvé soit par l'expérience soit par des conclusions avérées. »

740 *ibidem*, p. 56 : « Mon conseil est de toujours rester à leurs côtés et de ne pas laisser passer une occasion, quand ils sont en train de s'occuper tout seuls, de leur prodiguer un enseignement utile. Les enfants font rarement une activité pendant laquelle on ne peut rien leur apprendre. On doit donc les accompagner et faire comme si on allait jouer avec eux et leur poser mille questions utiles. On doit leur poser ces questions d'une façon agréable et ne pas trop les blâmer lorsqu'ils ne répondent pas bien afin de ne pas les attrister. Si on veut leur faire cours de la sorte, il faut prévoir une pièce remplie de toutes sortes d'objets qui soient des supports de cours. Par exemple des figures géométriques dessinées sur une carte ou une feuille de papier, des cartes géographiques, des gravures de paysages, d'histoires, des machines, des images etc. On peut y laisser des livres et dès qu'ils en prennent un, parler avec eux à son sujet (...) Sinon, on aura toujours l'occasion de leur apprendre des choses au cours de promenades, de jeux ou pendant les repas. »

s'agit pas pour eux de lier uniquement l'esprit et le corps. Le cœur et la vertu occupent ces pédagogues tout autant. La bienveillance, l'humanité, est la morale en acte, celle qui vient du cœur à la vue du spectacle de la misère par exemple. C'est la voie des sens qui permet de les acquérir. Les activités corporelles trouvent tout naturellement leur place dans ce dispositif. Par exemple avec le fait que, lorsqu'une personne pratique une activité physique avec une autre, l'origine sociale n'ait aucune incidence en apparence sur la performance : entre la course d'un roi ou d'un paysan, il n'y a pas de différence si ce n'est la vitesse qui dépend uniquement du corps. On trouve dans les *Pädagogische Unterhandlungen*⁷⁴¹, le journal de l'école de Dessau, une pseudo lettre d'élève qui relate une fête organisée par le prince à l'occasion de ses fiançailles. Le prince et la princesse participent en donnant le signal de départ des jeux, mais, au fil de la journée, tout le monde joue⁷⁴² – enfants du *Philanthropinum*, le personnel de l'école et même le régent :

*Der Fürst und die Fürstin ordneten alle Spiele selbst an, waren bei allen zugegen, und nahmen an unserer Freude einen recht herzlichen Antheil*⁷⁴³.

Quelques lignes plus tard, l'auteur exprime ses aspirations à moins de séparation entre les différentes castes, aspirations dont la possible subversivité politique est toutefois atténuée du fait qu'elles sont prétendument écrites par un enfant et assimilées à une parenthèse festive religieuse :

*Haben Sie jemals etwas von den Saturnalien gehört, welche die alten Römer zum Andenken der goldnen Zeit feierten, in welcher alle Menschen einander sollen gleich gewesen sein? Just so ging es hier an diesem Tage zu, nur dass alles in den Schranken der größten Wohlanständigkeit blieb. Fürsten und Bürger, Edelleute und Bauern, Damen und Landmädchen, waren alle ein durch andere; und schienen keinen andern Beruf zu haben, als sich zu freuen, und andern Freude zu machen. Der liebe Gott, der alles das von oben mit ansah, mußte wohl selbst eine rechte Freude darüber haben! Auch wird er die vielen heißen Wünsche, die an diesem Tage zu ihm hinauf stiegen, gewiß erhört haben*⁷⁴⁴.

Nous l'avons vu dans notre première partie, les philanthropistes restent fidèles à la puissance publique, ils veulent avant tout réformer et non pas renverser un ordre établi. Néanmoins, ils proposent paradoxalement aux élèves des situations qui vont à

741 *Pädagogische Unterhandlungen*, 1777, t. 4, p. 357.

742 E. DÉTIS, F. KNOPPER, *S'amuser en Europe au siècle des Lumières*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2007.

743 « Le prince et la princesse organisèrent eux-mêmes tous les jeux, participèrent à tous et partagèrent notre joie de bon cœur. »

744 « Avez-vous déjà entendu parler des Saturnales que les Romains organisaient en l'honneur de l'Âge d'or, où les hommes étaient tous égaux ? C'est la même chose actuellement ici, exception faite que cela se déroule dans les limites de la bienséance. Princes et bourgeois, nobles et paysans, dames et servantes se mélangeaient et ne semblaient avoir d'autres activités que de s'amuser et donner de la joie aux autres. Notre Seigneur bien aimé qui voit tout cela des cieux devait aussi être heureux avec nous ! Et il a certainement entendu les nombreuses demandes pressantes qui lui ont été adressées pendant cette journée-là ! »

l'encontre d'un système de castes. En effet, si « tout le monde se mélange » (*waren alle ein durch andere*), cela signifie que provisoirement tout le monde est égal. Comme l'écrit M. Grandière, « la jeunesse entrait dans un monde intellectuel qui était en contradiction avec l'état d'inégalité qu'elle voyait partout. Et de plus, la bienveillance et l'humanité qui faisaient ses qualités essentielles, le sentiment d'injustice que les maîtres ancrèrent dans le cœur, ne pouvait que l'ébranler dans la défense d'un système qu'elle ne soutenait ni par le cœur ni par la raison⁷⁴⁵».

La scène décrite précédemment fait pareillement écho à celle que Campe transcrit lors de son séjour à Paris en août 1789 lorsqu'il se promène dans les jardins du Palais Royal⁷⁴⁶ où les gens discutaient et dansaient sous des arcades et où étaient regroupés des librairies, boutiques de mode, restaurants, cafés et jardins. Un lieu où l'on discutait, débattait⁷⁴⁷, s'amusait également. Aux yeux de Campe, la Révolution aurait « germé » là, ce serait le centre de Paris, du royaume, la véritable capitale de la France⁷⁴⁸. Là aussi où se refléterait l'idéal d'égalité, de fraternité et de liberté car toutes les catégories sociales se rejoignaient dans ces jardins, peut-être pas en fait pour les mêmes raisons, mais Campe ne s'en soucie guère. Les gens sont ensemble, forment une communauté liée par des valeurs :

*Hier sieht man Greise und Jünglinge, Matronen und Mädchen, Weltleute und Priester, ehrbare Frauen und feile Buhlerinnen, reiche Prasser und hungrige Künstler, spekulative Erwerber und thörigte Verschwender, Enthaltsame und Wollüstlinge, Kluge und Dumme, Weise und Narren*⁷⁴⁹.

Pour conclure, le Palais Royal symbolise pour Campe le « siège d'une liberté civique et sociale illimitée⁷⁵⁰ » qui donne à voir une « opinion publique bourgeoise »,

⁷⁴⁵ M. GRANDIERE, *L'idéal pédagogique*, op. cit., p. 163.

⁷⁴⁶ E. DÉTIS, F. KNOPPER, *S'amuser en Europe au siècle des Lumières*, op. cit., p. 83.

⁷⁴⁷ « Deux ou trois hommes s'entretenaient calmement ; leurs voix montèrent d'un ton ; ils parlaient de plus en plus avec les mains ; ils attirèrent aussitôt l'attention et la curiosité des passants ; un attroupement se formait et en quelques minutes, on distinguait plus d'une centaine de personnes » (*Zwei oder drei, in Gespräch begriffene Männer stehen still; ihre Stimme erhebt sich; ihre Geberdensprache wird lebhafter; sogleich erregen sie die Aufmerksamkeit und Neugier der Vorübergehenden; man gesellt sich (...) ihnen bei (...), es entsteht ein Haufen, und in einigen Minuten schwillt derselbe zu mehreren hundert Köpfen an*) in J.H. CAMPE, *Briefe*, op. cit., p. 78.

⁷⁴⁸ « der Keim der französischen Freiheit », *ibidem*, p. 75 ; « die wunderbare Staatsumwälzung ihren Anfang », *ibidem*, p. 76, « Mittelpunkt, nicht nur der Stadt, sondern auch des ganzen Königreichs », *ibidem*, p. 72.

⁷⁴⁹ « On voit au Palais Royal des vieux et des jeunes, des matrones et des jeunes filles, des mondains et des prêtres, des femmes honorables et des filles vénales, de riches dissipateurs et des artistes famélique, des avarés et des prodigues, des chastes et des luxurieux, des malins et des sots, des sages et des fous, tous assis côte à côte ou déambulant dans le mélange le plus varié, le plus coloré, le plus étrange et le plus paisible qu'on puisse imaginer » J.H. CAMPE, *Briefe*, op. cit., p. 74, traduction de Bianquis.

⁷⁵⁰ « Sitz einer unbeschränkten bürgerlichen und gesellschaftlichen Freiheit », *ibidem*, p. 74.

une « société bourgeoise⁷⁵¹ » à comprendre dans le sens de cosmopolite. Ce genre de rassemblement festif peut d'ailleurs être considéré comme les prémices de ce que seront les fêtes révolutionnaires instituées par le Comité d'Instruction Publique à la fin des années 1790 qui visaient à former le sens civique du citoyen. Comme le feront à petite échelle les exercices de Dessau, elles comportaient des cérémonies avec salve d'artillerie, discours, hymnes et chants patriotiques, suivies par des courses à pied, à cheval et des danses pour clore les festivités. « L'exercice du corps prenait le sens d'une mobilisation civique⁷⁵² ». Nous pouvons également, comme le suggère C. Losfeld, établir une comparaison entre le Palais Royal tel qu'il est décrit par Campe et les loges maçonniques en Allemagne : « un lieu clos, à l'abri de l'intervention du despotisme, un domaine privé où chacun, renonçant aux conventions sociales, pouvaient se comporter comme au sein d'une société égalitaire⁷⁵³ », par exemple lorsque Campe note :

der Pariser hörte auf, sobald er diesen Ort betrat, ein Pariser und ein Franzose zu seyn; er war für den Augenblick ein vollkommener Republikaner, ein Weltbürger, der keine bürgerlichen und keine conventiönnellen Einschränkungen und Fesseln kannte⁷⁵⁴.

Il est à noter que Sulzer en écrivant en 1748 que la nature ne tient pas compte des catégories sociales, moralise le propos mais n'a pas pour autant de projets subversifs car il s'en tient au registre de l'éducation :

Also können die Regeln nach Beschaffenheit des Standes nicht abgeändert werden. Die Verschiedenheit der Stände ist eine menschliche Erfindung, welche die Natur nicht kennt⁷⁵⁵.

En définitive, les textes de Sulzer en 1748, de Rousseau en 1762, de Basedow en 1777 et de Campe en 1789 se fondent sur une observation pédagogique du besoin d'activités corporelles naturel chez les enfants. Ils dévoilent leurs objectifs de contrôle de cette dynamique qu'ils veulent réguler pour que les enfants deviennent de futurs adultes reconnus pour leur capacité individuelle. Ces futurs adultes doivent également se transformer en personne robuste et apte à contribuer à la prospérité du pays, ils répondent ainsi aux demandes des « polices médicales » que nous avons analysées dans la première partie de notre étude. La technique concrète du pouvoir, la manière de contrôler et réguler se manifeste dans des événements où le corps est

751 Cf. H. SCHMITT, *Joachim Heinrich Campes Reise ins revolutionäre Paris (1789)*. in *Die deutsche Schule*, (1989)1, p. 339.

752 M. OZOUF, *La fête révolutionnaire 1789-1799*, Paris, Gallimard, 1976.

753 C. LOSFELD, *Philanthropisme, libéralisme et révolution*, op. cit., p. 159.

754 *Braunschweigisches Journal*, 1789, tome XI, 1, p. 258 : « Le Parisien arrêta d'être un Parisien ou un Français dès qu'il pénétra en ce lieu ; il devenait en cet instant un parfait républicain, un cosmopolite qui ne connaissait plus ni limites ni restrictions de ces droits de citoyens. »

755 *ibidem*, Vorrede p. X : « Ainsi les règles sur les principes des rangs ne pouvaient pas être changées. Les distinctions sociales sont une invention humaine que la nature ne connaît pas. »

mis en avant : jeux, marche, danse. Les activités physiques ont un effet externe, sur les rapports des uns avec les autres mais ont également un effet interne sur le développement de la personnalité de l'individu dès son plus jeune âge, comme l'écrit Sulzer :

*Die Leibesübungen haben einen nicht geringen Einfluss auf die Seele. Sie machen die Kinder hart, herzlich, geduldig, standhaft, kühn und prägen dem Gemüth, wenn sie in Ordnung geübt werden, etwas Edles ein*⁷⁵⁶.

L'histoire des activités corporelles se préparait donc dès les années 1740, mais c'est surtout dans le dernier tiers du dix-huitième siècle que des « réseaux de relations entre promoteurs de l'exercice corporel ⁷⁵⁷ » ont coexisté. Il y avait donc « un système de relations d'interdépendances et de conflit qui structurait le champ de l'exercice corporel⁷⁵⁸ » entre des personnes pas nécessairement liées par un lien social ou intellectuel mais qui ont chacune à leur niveau prodigué des conseils, rédigé des méthodes, diffusé, financé, cautionné, encouragé ce champ là. En définitive, il résulte d'une mobilité sociale et d'une circulation des hommes une technique concrète du pouvoir qui promeut des outils de surveillance, de contrôle et de régulation de l'individu afin de l'intégrer dans la société en tant qu'individu et sujet. C'est sur ce point que les écrits de GutsMuths ont porté.

■ Gymnastique et morale : GutsMuths

K. Wassmannsdorff rappelle que Sulzer avait prévu de créer des groupes d'enfants par âges, de leur faire faire des exercices de plus en plus complexes, d'apprendre à nager et de veiller à ce que les filles fassent aussi du sport car, étant plus sédentaires que les garçons, elles en auraient autant, si ce n'est plus, besoin. Sulzer envisage également d'insérer ces activités de manière régulière dans l'emploi du temps. En somme, les idées de Sulzer, nées à la suite de son emploi de précepteur, tout comme celles de Basedow⁷⁵⁹, manifestent une volonté si ce n'est de rupture, tout du moins de profonds changements. L'ensemble des propositions pour l'établissement d'une véritable éducation physique des enfants « semble contribuer à

756 J. G. SULZER, *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder*, op.cit., p. 33 : « Les activités physiques n'ont pas une mince influence sur notre âme. Elles endurent les enfants, leur donnent de la patience, de l'endurance, de l'audace et modèlent l'âme, si cela est fait comme il faut, pour l'ennoblir. »

757 J. DEFRANCE, *L'excellence corporelle*, op.cit., p. 31.

758 J. DEFRANCE, *L'excellence corporelle*, op.cit., p. 31.

759 Nous relevons à nouveau la nécessité de programmer une recherche sur la correspondance de et pour Basedow sur le même modèle de ce qui a été fait pour Campe.

la valorisation du jeune enfant comme sujet social et à la légitimation des savoirs de prime éducation et de pédagogie, et se présente comme un mouvement de prise de conscience d'une réalité naturelle jusque là apparemment méconnue⁷⁶⁰ ». Tous deux voient dans le développement d'une mobilité physique un moyen de fortifier le corps de l'enfant, de le rendre plus résistant en s'habituant à la fatigue, d'apaiser les passions sans les annihiler, d'être vertueux et brave, autant de qualités qu'ils jugent honorables et nécessaires pour le citoyen de demain. En ce sens, leur manière de percevoir l'enfant dans son développement physique est en opposition avec les pratiques en cours en dehors des écoles :

*Die große und glückliche Revolution, welche das Erziehungswesen seit einigen Jahren in vielen Gegenden erlebt hat, dient mir zur Überzeugung, daß man jetzt überall anfangs den Vorzug einer geschäftigen und natürlichen Erziehungsart, von der weibischen Education, worunter die Jugend zu ersticken muß, zu erkennen.*⁷⁶¹

Il ne s'agirait plus de confier les garçons à des mères incompetentes mais de les laisser se développer naturellement, car leur corps suivrait un plan défini. Le corps se modifierait de manière organique, progresserait grâce à une libération du mouvement, à une mobilité à laquelle les éducateurs prêtent désormais des vertus positives. Autrement dit, libérer le mouvement, le corps, en n'imposant plus le port de vêtements étriqués mais un uniforme ample, en suggérant d'avoir une coiffure pratique, en posant la mobilité des enfants comme légitime et souhaitable, équivaut à lutter indirectement contre toutes les formes conventionnelles de l'éducation des nobles, de l'étiquette de la cour, tout en installant les réformateurs dans une « position ambigüe » du fait qu'ils entretiennent « un double rapport d'opposition vis-à-vis de l'inculte d'une part et de l'artifice sophistiqué d'autre part⁷⁶² » qui les maintient à distance.

Il faut attendre l'ouverture du *Philanthropinum* de Dessau et la mise en pratique des idées sur les exercices de gymnastique par GutsMuths, Villaume et Vieth pour que la réflexion sur la mobilité physique soit poursuivie et approfondie. À nouveau, nous notons ce va-et-vient entre la réflexion et la pratique, fondée sur l'observation et l'expérience, qui caractérise les philanthropistes. Dans le deuxième tome relatif à la vie à Schnepfenthal⁷⁶³, Salzmann répète quels sont les objectifs qu'il

⁷⁶⁰ J. DEFRANCE, *L'excellence corporelle*, op. cit., p. 34.

⁷⁶¹ J. P. FRANK, *System einer vollständigen medicinischen Polizey*, op. cit., p. 623 : « La grande et magnifique révolution que le système éducatif a connue dans de nombreuses régions depuis quelques années m'ont convaincu qu'on commence à reconnaître, maintenant et partout, les avantages qu'aura une manière d'enseigner naturelle et active par rapport à une éducation qui n'est confiée qu'à des femmes et qui étouffe notre jeunesse. »

⁷⁶² J. DEFRANCE, *L'excellence corporelle*, op. cit., p. 39.

⁷⁶³ C. G. SALZMANN, *Nachrichten aus Schnepfenthal*, op.cit., t. 2, p. XI.

se fixe comme éducateur. Nous supposons ici qu'il prend ses distances par rapport à la méthode de Basedow qui, nous l'avons déjà souligné, annonçait toujours des résultats de manière chiffrée. Salzmann rappelle que les résultats de l'éducation ne sont pas visibles immédiatement, qu'il faut du temps pour qu'un homme devienne un « grand homme ». Il énumère à nouveau ce que doivent devenir les pensionnaires de Schnepfenthal : des individus « plus complets » (*weit vollkommener*) qui vivent en « respectant les valeurs cosmopolites, patriotes et chrétiennes » (*mehr Neigung haben, ihrer Bestimmung als Menschen und Christen gemäß zu leben*), avec un « caractère affirmé, constant et endurant » (*mehr Festigkeit des Charakters, mehr Beständigkeit, mehr Kraft zu Überwindung der Schwierigkeiten*), « utiles pour la société et le commerce » (*für die Welt zur Treibung nützlicher Geschäfte zubereitet*) qu'ils « seront aptes à régir » (*die künftigen Verhältnisse allein, in die sie der Weltregierer versetzt hat, bilden müssen*). À l'inverse de Basedow, il est bien conscient de la difficulté de la tâche et des possibilités d'échec, tout le monde ne devient pas un grand homme mais cela reste un but. Si toutes les occasions doivent être utilisées pour combiner le cœur, le corps et l'esprit, nous percevons mieux l'importance accordée aux exercices corporels. Si les pensionnaires, dès le réveil, doivent aller dehors pour charrier de la terre, creuser, c'est certes comme Salzmann l'indique pour réveiller le corps après une nuit de sommeil mais c'est aussi pour empêcher les jeunes garçons de céder à des pulsions sexuelles. De même, le choix de les faire coucher dans des lits peu confortables, d'être sous la surveillance constante de maîtres, la chasse à l'onanisme (Salzmann utilise le terme *Selbstbefleckung*) est une constante à Schnepfenthal, ce qui n'était pas le cas à Dessau au début⁷⁶⁴.

Gutsmuths⁷⁶⁵ arrive à Schnepfenthal en 1786 et est en charge de la géographie, des travaux manuels et de la gymnastique. Cette dernière est conçue comme un travail sur le corps, une « gymnastique » (*Gymnastik-Arbeit*) qui se distingue des activités comme la danse, l'équitation et l'escrime réservées à la noblesse et aux catégories sociales supérieures, mais également des travaux de force attribués aux catégories laborieuses. Le fait de se référer à des modèles antiques prouve que l'éducation physique en soi, avec ou sans agrès, n'est pas une nouveauté mais avec

764 M. BEETZ, J. GARBER, H. THOMA, *Physis und Norm, op.cit.* On peut lire notamment dans cet ouvrage l'article de Michal NIEDERMEIER, « Sexualität und Freimauergeheimnis » qui donne un autre éclairage sur le conflit entre les enseignants à Dessau.

765 M. KRÜGER, J. C. F. GutsMuths, Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft Sektion Sportgeschichte., « Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759 - 1839) und die philanthropische Bewegung in Deutschland Jahrestagung der dvs-Sektion Sportgeschichte aus Anlass des 250. Geburtstages von GutsMuths vom 16. - 18. April 2009 in Quedlinburg », Hamburg, Feldhaus, Ed. Czwalina, 2010.

GutsMuths, on assiste à une « systématisation faite d'éclectisme et d'universalisme des exercices déjà connus⁷⁶⁶ ». Il s'efforce d'harmoniser un travail réflexif et physique pour mettre sur pied une éducation, une instruction complète, de développer un programme de formation qui préparerait les pupilles à une activité économique et leur donnerait un physique sain et agréable, qui les renforcerait sans trop éprouver. GutsMuths⁷⁶⁷ appréhende sous le même angle l'éducation physique et l'instruction intellectuelle, autrement dit la mobilité du corps et des idées. Une des caractéristiques de GutsMuths est d'avoir soigneusement noté les performances des élèves et, pour les perfectionner, d'élaborer des méthodes et des appareils nouveaux. Ce n'est pas tant le record qui l'intéressait que le ratio le plus performant entre la taille, l'âge et le poids. Il organise la pratique en posant des principes de régularité, de fréquence et d'intensité. La performance individuelle et le travail en autonomie de l'élève était au centre de ses préoccupations ce qui pouvait entrer en conflit avec des attentes plus générales d'un enseignant, et de la société, vis-à-vis des jeunes gens et il s'écartait d'une manière d'enseigner antérieure qui s'adressait à un groupe et non à un individu. Mais la gageure pour les philanthropistes comme GutsMuths, Villaume ou Du Toit consistait à demander aux jeunes gens de s'émanciper tout en restant dans les limites instaurées par la puissance publique. Ils aspiraient dès lors à ce que les jeunes gens fussent mobiles dans l'espace public ; en revanche, le discours sur la discipline sportive restait quant à lui normatif.

Pour se différencier tout à la fois des traditions populaires et des loisirs des aristocrates, ils introduisirent différentes activités comme le saut, la course, le lancer, la lutte, l'escalade, l'équilibre, la chute contrôlée⁷⁶⁸, la traction-soulever, la danse, la marche, les exercices militaires, la natation et les jeux c'est-à-dire un regroupement de diverses figures venant des activités relevant de l'éducation des nobles mais en essayant d'en effacer leurs origines. Ces activités étaient pratiquées dans l'école mais aussi à l'extérieur puisqu'il s'agissait de former des individus prêts à s'adapter à toutes les situations à risques de la vie quotidienne, la mort par noyade était très

766 J. DEFRANCE, *L'excellence corporelle*, op. cit., p. 20.

767 Frank partageait également cette vision en reliant le mouvement libre (*freie Bewegung*) et une meilleure circulation des pensées qui permettrait ensuite de réfléchir mieux et plus (*verbesserte Circulation et Vorrath der Gedanken häufen und mehr Gelenkigkeit in Zusammensetzung und Ausführungen von solchen*) in J. P. Frank, *System einer vollständigen medicinischen Polizey*, op. cit., p. 632.

768 Comme nous pouvons le lire dans la préparation de cours de Du Toit lue dans le Nachlass dans III, 3, 5, Bl. 2 - 3 (Nachlaß: Fiche 39) DuToit, Jean Jacques: Bericht über den Französischunterricht in der Klasse der Jüngeren und der Klasse der Älteren /Jean Jacques DuToit. - [Dessau], 1780. 02. 01. - [2] Bl. Korr.: Signatur III, 3, 5, Bl. 2v. doppelt; richtig: III, 3, 5, Bl. 3v.

fréquente par exemple. André⁷⁶⁹ décrit les enfants qui se servent des éléments naturels tels que des ponts, des rochers, des fossés pour faire des exercices. Les exercices physiques de jardinage participent également au perfectionnement et endurcissement du corps ; les élèves à Schnepfenthal devaient se lever avec le soleil pour travailler au jardin avant de pouvoir prendre leur premier repas de la journée⁷⁷⁰

*So denken wir in unserer Erziehungsfamilie zu Schnepfenthal, und darum bilden wir nicht bloß den Geist unserer Kinder, sondern auch ihren Körper [...]. Daher kann ich dir sogar die Zeit angeben, in welcher körperliche Übungen vorgenommen werden, nämlich im Sommer früh von 5 bis 6, um Mittags von 11 bis 12; der ganze übrige Tag ist zur Bildung ihrer Seelenkräfte bestimmt.*⁷⁷¹

Nous relevons ces types d'exercices chez Salzmann qui relate des sorties d'élèves. Par exemple une visite est rendue aux élèves de Villaume, qui dirigeait l'école de Halberstadt. Comme ces derniers font de la gymnastique de type escalade (*klettern*⁷⁷²), les élèves de Salzmann veulent sur le champ montrer ce qu'ils ont appris à Dessau pendant les cours de Du Toit comme monter le long d'une échelle à la seule force de leurs bras. L'émulation joue pleinement son rôle puisque les élèves de Halberstadt veulent faire de même, ils s'applaudissent entre eux pour s'encourager et Salzmann lui-même se prend au jeu⁷⁷³. Ces textes datent de 1784, à savoir dix ans avant les textes de GutsMuths ou Vieth et avant celui de Villaume. Il est remarquable que dans le récit de voyage de GutsMuths, antérieur à son livre phare de 1793 qui fonde les exercices de gymnastique moderne, nous assistons à la normalisation de la technique du saut et du grimper. Dans la forêt, le terrain étant accidenté, le geste devait s'adapter mais, avec l'uniformisation des espaces d'exercices comme à Schnepfenthal⁷⁷⁴, le geste va chercher à s'optimiser dans des conditions devenues fixes ce « qui tend vers une modalité standard, invariable qualifiée de bon geste : ainsi naissent la technique de l'exercice et son enseignement⁷⁷⁵ ». Rien n'est encore réellement théorisé, la pratique est pionnière ; nous pourrions en conclure, comme

769 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., III : 38.

770 *ibidem*, p. 94.

771 *ibidem*, V : 235. « C'est ainsi que nous pensions dans notre pension familiale de Schnepfenthal, et c'est pourquoi nous ne formions pas seulement l'esprit mais aussi le corps de nos enfants (...) Je peux même te dire les heures pour les activités corporelles, l'été le matin de 5 à 6, à midi de 11 à 12, le reste de la journée était consacré à la formation de l'âme. »

772 *ibidem*, I : 122.

773 « C'est pourquoi je crois que si on veut posséder un corps vraiment agile, il ne faut pas s'arrêter de les faire jusqu'à ses 36 ans. » *Deswegen glaube ich, wenn man einen recht gelenkten Körper haben wolle, so dürfe man die Übung desselben nicht bis das 36 Jahr versparen*, *ibidem*, I : 125.

774 Dans son ouvrage, Frank demande déjà la création d'aires spécifiques pour jouer, faire des exercices corporels (*Leibesübungen*) de manière très détaillée. Par exemple avec de l'herbe ou du sable, de l'ombre pour ceux qui surveillent, il évoque entre autres des réussites dans le royaume de Hongrie ou le séminaire de Saint Simon à Metz in J. P. FRANK, *System einer vollständigen medicinischen Polizey*, op. cit., p. 649.

775 J. DEFRANCE, *L'excellence corporelle*, op. cit., p. 43.

nous l'avions annoncé en introduction, que l'observation et les expérimentations ont ici été des procédures indispensables pour développer un « art d'éduquer ». Ainsi d'une observation descriptive :

*Denn wir haben nicht nur einen Kopf, sondern auch Hände, Füße und eine Menge Muskeln in unserm Körper! Und der Kopf kann so wenig wirken, wenn die übrigen Glieder und Muskeln des Körpers nicht geübt sind, als ein Hausherr, der von lauter plumpen, faulen und ungeschickten, Gesinde bedient wird*⁷⁷⁶

découle une analyse pédagogique réflexive :

*Auf dem Rückwege wurde fast von nichts, als von Gymnastik, oder Leibesübungen gesprochen und alle stimmten darine überein, dass jungen Menschen, die einmal glückliche und brauchbare Leute werden wollten, die Gymnastik unentbehrlich sey.*⁷⁷⁷

La méthode d'éducation physique et morale que les philanthropistes développent n'est donc pas vraiment une invention en soi car il n'y a pas de nouveaux exercices ou de nouveaux moyens. Les modalités d'exercice sont en revanche novatrices dans la mesure où « la méthode prescriptive est en réalité constitutive du projet d'édification d'un citoyen vertueux, obéissant, utile et productif car raisonnable et autonome⁷⁷⁸ ». En effet, à partir de différents types d'exercices, ils font de leur technique un moyen pour améliorer tant les capacités cérébrales des élèves que leur faculté de raisonnement. Il s'invente ainsi une véritable gymnastique du cerveau, dont le fondement repose sur le pouvoir des exercices physiques à agir sur l'expression individuelle de la volonté.

Nous concluons de ce chapitre que la mobilité physique est une composante fondamentale du projet éducatif, politique et civique, des philanthropistes. Elle est le moyen par lequel ils pensent rendre l'enfant plus moral et ainsi le transformer en un citoyen « utile et heureux ». C'est pour eux une technique afin de propager leurs aspirations à dépasser les segmentations entre catégories sociales. La mobilité physique, combinée à la diffusion des idées, permettrait de mettre en place une société dans laquelle la naissance aurait moins de poids que le mérite.

La mobilité naturelle et primaire de l'enfant implique pour les

⁷⁷⁶ C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit. I : 124 : « Car nous ne possédons pas seulement une tête, mais aussi des mains, des pieds et une foule de muscles dans notre corps ! Et la tête ne peut pas bien fonctionner si les autres membres et muscles de notre corps ne sont pas exercés, elle serait comme un maître qui serait servi par une quantité de serviteurs stupides, paresseux et maladroits. »

⁷⁷⁷ *ibidem*, I : 124 : « Sur le chemin du retour, on ne parla que de gymnastiques, d'exercices physiques et tous s'accordèrent pour dire que les jeunes gens ont un besoin indispensable de gymnastique s'ils veulent devenir un jour des individus heureux et utiles. »

⁷⁷⁸ G. VIGARELLO, *Le corps redressé*, Paris, Delarge, 1978.

philanthropistes de repenser l'espace public (écoles, classes, parcs) et également le lien entre l'éducation et d'autres disciplines connexes comme la médecine, la diététique. Elle pose les premiers jalons d'une nouvelle discipline : les sciences de l'éducation (*Erziehungskunst*).

Il s'agit maintenant de nous concentrer sur les trajectoires des philanthropistes accompagnés par leurs élèves au sein de cette espace. En réfléchissant aux circuits et rencontres, nous tenterons de mettre à jour les mécanismes de diffusion de ce dispositif qu'est la relations de voyages des philanthropistes.

4. Accroître les connaissances

Dans ce chapitre, nous allons étudier les dispositifs à l'œuvre dans les relations de voyages que nous qualifions de « polices pédagogiques ». Nous verrons que les trajectoires parcourues par les caravanes pédagogiques de Salzmann, GutsMuths, André ou Campe, ce dernier en tant que voyageur isolé mais en lien épistolaire fort avec sa fille, obéissent aux mêmes dispositifs d'observation, contrôle et régulation. Tout d'abord, l'importance accordée à un regard dominateur (le regard panoptique), puis le choix stratégique des lieux visités (cabinets de curiosités, écoles) et la grande place accordée à la situation économique (manufactures).

4.1. Le regard panoptique

M. Maurer suggère, dans son bilan sur la recherche de la littérature de voyages, des grilles de lectures qu'il a élaborées à partir de critères qui nous paraissent opératoires pour notre travail. En se référant à Jacek Woźniakowski⁷⁷⁹, il conseille notamment de traiter à part des relations de voyages qui posent sur la nature un regard esthétisant, c'est-à-dire celles des auteurs qui décrivent leur ressenti face aux paysages en extériorisant leurs sentiments dans un style plus ou moins élégiaque. Or, nous trouvons dans les textes de notre corpus certes des descriptions de paysages, routes et monuments, toutefois le ton des voyageurs reste rationnel, exempt de tout débordement. Les adjectifs sont concrets et il y a peu de

⁷⁷⁹ J. WOZNIAKOWSKI, *Die Wildnis: zur Deutungsgeschichte des Berges in der europäischen Neuzeit*, Francfort/MAan, Suhrkamp, 1987, in M. MAURER, *Neue Impulse der Reiseforschung*, *op. cit.*, p. 306.

comparaisons recherchées et peu d'effets de style tels des métaphores. Citons par exemple Campe qui reste, lors de son périple vers la Suisse, laconique malgré son enthousiasme face à la nature :

Der Weg von Frankfurt bis Hanau ist bis auf die Hälfte eine vortrefliche angelegte, und sehr wohl unterhaltsame Kunststrasse (...) Die Felder von Frankfurt bis Hanau, sowie von hier bis in die Schweiz, haben das Ansehen eines ununterbrochenen großen Gartens (...) Es war ein wunderschöner und für ein noch nicht ganz fühllos gewordenes Herz ungemein rührender Anblick ⁷⁸⁰

Chez André, la description des paysages est des plus sobre :

Zur rechten unseres Wegs strich die Bergkette des Thüringer Waldes, an dessen Fuß wir wohnen, hin. An derselben lehnten sich lauter Äcker hin, auf welchen mit der besten Waizen im Lande gebaut wird. Linker Hand hatten wir etwa auf zwei Stunden weit die Aussicht frei. Das Gothaische Schloss war der vornehmste Gegenstand dieser Aussicht. ⁷⁸¹

Il est un aspect cependant qui est caractéristique de ces relations de voyages et que Woźniakowski a étudié : l'attrait pour les hauteurs, l'envie d'embrasser le paysage d'une hauteur quelle qu'elle soit : collines, tours, clochers, rochers. Toute occasion est bonne pour se retrouver sur un promontoire, prendre de la hauteur au sens propre comme au sens figuré :

Mit welchem Vergnügen blieben wir auf dem großen freien Rasenplatz stehen und weideten uns an der Aussicht, nachdem wir die Anhöhe erreicht hatten. ⁷⁸²

Installés sur des hauteurs, les voyageurs dominant le paysage comme si le territoire pouvait se soumettre au spectateur. Ce dernier peut alors maîtriser l'espace, contempler la domestication de la nature, c'est en quelque sorte le regard de l'homme sur les terres qu'il a domptées ainsi que Dieu lui aurait ordonné de le faire selon les termes de la Genèse biblique, comme le rappelle Salzmann, après être monté en haut d'un observatoire perché sur la colline la plus élevée de la ville de Gotha ; il remarque que la « nature a été faite pour l'homme » pour « qu'il l'observe, la comprenne et deviennent meilleur » :

Es ist für mich allemal ein reizender Anblick, (...) Denn wenn wir unsere Erde, und was darauf immer vorgeht, mit Nachdenken betrachten: so sahen wir bald ein, dass alles um des Menschen willen da sein, und alles was auf derselben geschieht, zur Absicht habe, dass der Mensch dadurch zum Nachdenken und zur Tätigkeit gereizt und auf

780 J. H. CAMPE, *Reise in die Schweiz, op.cit.*, p. 194 et 195 « La route de Francfort à Hanau, tout comme d'ailleurs d'ici en Suisse, est une chaussée remarquable et très agréable (...) Les champs entre Francfort et Hanau et même jusqu'ici en Suisse donnent l'impression d'un grand jardin ininterrompu (...) C'était un magnifique paysage absolument bouleversant pour un cœur encore sensible. »

781 C. K. ANDRE, *Kleine Wandrungen, op. cit.*, p. 21. « A notre droite s'étirait la chaîne des montagnes de la forêt de Thuringe au pied de laquelle nous habitons. Une multitude de champs la longeaient où on avait semé les meilleurs blés du pays. A gauche, nous avions une large vue sur presque deux arpents. Le château de Gotha était l'objet le plus remarquable dans ce paysage. »

782 *ibidem*, p. 48. « Avec quel plaisir nous restâmes sur cette belle et large prairie et jouissions de la vue qu'on avait après être montés jusque là-haut. »

*diese Art verständiger und besser werden soll.*⁷⁸³

Pour Salzmann, il faut que ses lecteurs, amenés à appartenir à l'élite de la nation (*Ich weiß, dass einige unter euch sind, die Länder regieren und wieder andere die Landgüter besitzen werden*⁷⁸⁴) soient pleinement conscients, qu'il est de leur devoir de se rendre maître d'un territoire en « l'occupant par ses productions⁷⁸⁵ ».

Le fait de se situer sur des hauteurs, d'observer sans nécessairement être vu, d'éprouver un sentiment plein d'omniscience à la fois en tant que voyageur et en tant que lecteur, par le biais de son récit, évoque des traits propres au panoptique tel que M. Foucault l'a travaillé. Dans le dispositif de la relation de voyage des philanthropistes – que nous définissons ici dans son acception foucauldienne à savoir un ensemble « résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, (...), des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques (...) bref, du dit, aussi bien que du non-dit » conçu pour répondre à une urgence, à un « impératif stratégique » à un moment donné⁷⁸⁶ – l'étape des voyageurs sur des édifices surplombants, l'escalade d'une colline et son opposé (la descente dans une mine) sont une obligation afin de démontrer la supériorité de l'être humain de par son entendement, de par son travail sur la nature. Dans l'extrait de Salzmann cité ci-dessus, le lien entre architecture et pouvoir est clairement affirmé : ériger une tour, qui plus est un observatoire, permet à l'homme de se rapprocher du Créateur tout en affirmant sa puissance ici-bas.

■ Calocagathie

Par ailleurs, faire le lien entre une bonne infrastructure et un bon gouvernement était une manière commune d'émettre des critiques politiques sur le régime en place : c'était là une caractéristique de la génération des Spätaufklärer⁷⁸⁷. Mais Campe, dans ses relations de voyages, ne se borne pas à critiquer. Pour lui, il s'agit aussi de donner des indications à ses lecteurs dont il sait, comme nous l'avons déjà montré à propos de Salzmann, qu'ils deviendront pour la plupart des agents

⁷⁸³ C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, VI : 112 et suivantes : «Ce panorama est pour moi à chaque fois un ravissement (...) Car si nous examinons consciencieusement notre planète et ce qui s'y passe, nous ne tardons pas à voir que tout est là dans l'intérêt de l'humanité et que tout ce qui s'y passe est fait dans l'intention que l'homme soit amené à réfléchir et à agir et ainsi devenir plus intelligent et meilleur. »

⁷⁸⁴ *ibidem*, p. 155.

⁷⁸⁵ *ibidem*, p. 11. « Cela se produit par la construction de grands bâtiments » (*dies geschieht aber gewiß durch Aufführung großer Gebäude*).

⁷⁸⁶ M. FOUCAULT, *Dits et écrits*, « Le jeu de Michel Foucault », Texte 206, *op. cit.*, t. II.

⁷⁸⁷ F. KNOPPER, *Le regard du voyageur en Allemagne du Sud*, *op.cit.*

de l'État. C'est par exemple l'impression que donne sa description de Göttingen où Campe admire la politique urbaine mise en place par le chef de la police de cette ville, M. Manenberg⁷⁸⁸. Grâce à lui, il y a une « maison des artisans » ; « les hospices ont été rénovés » et les « rues nettoyées afin de les rendre propres et d'en chasser les odeurs pestilentielles et les ordures⁷⁸⁹ ». La qualité de l'air, la propreté, la lumière sont autant d'aménagements de la cité observés par les voyageurs et que les lecteurs-enfants doivent prendre en compte car ils sont marqueurs de progrès. La présence ou pas de lampadaires en est un témoignage : Campe estime que Mayence est mieux que Francfort sur le Main car – outre une tolérance religieuse plus grande –, elle possède un éclairage public. Il reste au lecteur la tâche d'établir un lien entre absolutisme éclairé et gestion publique : cette démarche éducative est ici facile à identifier.

Certaines habitudes de villageois, qui laissent les cadavres des animaux pourrir à l'entrée de leur bourgade, gênent tout autant, comme Campe l'exprime en décrivant son arrivée dans la ville de Celle⁷⁹⁰. En définitive, ce serait comme si l'application des personnes à prendre soin d'elles-mêmes, l'effort des habitants à s'occuper de leurs maisons, champs et rues, la volonté des politiques de proposer une infrastructure routière ou des hospices pour s'occuper des nécessiteux reflétaient un état de développement et d'intelligence :

Indeß wenn dies in Vergleichung mit der Kleinigkeit die man in anderen Ländern, z. B. im Heßischen und in der Pfalz, für die Bequemlichkeit einer solchen Kunststrasse bezahlen muss, etwas viel zu seyn scheint: so wird man doch auf eben diesem Weg am Ende einer halben Meile immer wieder von neuem daran erinnert, daß die Regierung dieses Lands demohngeachtet in der That von milden und menschenfreundlichen Gesinnungen belebt seyn müsse. Sie hat nemlich bei Anlegung dises Weges nicht blos für ihre Einnhame allein, sondern auch für das Vergnügen und die Erquickung des matten Wanderers gesorgt...⁷⁹¹

Si un État offre de belles routes, alors le dirigeant de ce pays ne peut être que progressiste et les habitants heureux! Nous constatons ici chez les auteurs cités, en cela soumis aux catégories de leur époque, une illustration de la calocagathie rationaliste qui établit une équation entre le beau, le bon et le vrai.

Les visites d'hospices, d'écoles ou de prisons occasionnent les mêmes

788 J.H. CAMPE, *Sammlung*, II : 92 « *er bekleidet eine Polizeidienung bei der Stadt.* »

789 A. CORBIN, *Le miasme et la jonquille*, Paris, Flammarion, 2001.

790 *ibidem*, II : 19.

791 J.H. CAMPE, *Sammlung, op.cit.*, II : 82 : « Même si ce qu'on doit payer pour avoir une route confortable semble être trop cher en comparaison du peu que l'on paye dans d'autres Land comme la Hesse ou le Palatinat : on constate après avoir parcouru à peine une demie lieue que le gouvernement de cet État-ci doit être en fait animé de pensées bienveillantes et philanthropiques. En effet, il n'a pas conçu ce chemin uniquement pour qu'on s'en serve, il a également pensé au plaisir et au réconfort du marcheur fourbu. »

commentaires sur l'air, la propreté, la promiscuité, la lumière. Campe, au cours de son voyage vers la Suisse, ressent un malaise lorsqu'il entre dans des salles de classes où il y a peu de lumières et d'aération : il compare une salle de cours à un « trou », un réduit obscur (*Loch*)⁷⁹², ce qui ne peut que conduire à des maladies, à corrompre l'enfant et finalement nuire à l'enseignement. Salzmann utilise aussi cette image du « trou » pour décrire les cellules des prisons de Erfurt⁷⁹³ avant qu'elles ne soient rénovées, après que les exécutions publiques ont été interdites, ce qui pour Salzmann est une marque de progrès. Toute amélioration de l'espace vers plus de lumières, d'ouvertures, d'altruisme est une manifestation de la marche inexorable de l'*Aufklärung* – « Preuve que les hommes grâce au progrès deviendront meilleurs et plus intelligents » (*Beweis, dass die Menschen mit dem Fortgang der Zeit, verständiger und besser werden* ⁷⁹⁴).

Le passage de l'obscurité vers la lumière dans les hauteurs est illustré par les comparaisons que les auteurs utilisent pour décrire leur ascension. Un exemple pertinent est la montée d'André avec ses élèves vers un lieu symbolique pour les protestants, une étape au cours de ce qui ressemble à un pèlerinage : la Wartburg en Thuringe. Pour y accéder, il leur faut emprunter un chemin étroit au milieu de « grands blocs rocaillieux sombres » (*ungeheure Felsmassen [...], wir gingen auf Granit und durch Mauer*) pour atteindre la Wartburg qui domine magistralement la ville, la forêt, la région.

*Der Anblick ist nicht nur schön, aber erhaben. Die hohe Lage dieses alten Gemäuers in einer äußerst romantischen Gegend, macht auf die Empfindung einen weiten stärkeren Eindruck, als alle Symmetrie eines reizenden Baus der neuern Künstler [...]. Wir konnten uns nicht losreißen von diesen Wundern der Natur.*⁷⁹⁵

La référence à Luther que nous relevons chez tous nos auteurs est à mettre en lien avec la défense des libertés religieuses, c'est-à-dire le refus de ces intellectuels de ne pas avoir une liberté de conscience totale. Le recours à Luther⁷⁹⁶ est pour eux une

⁷⁹² J.H. CAMPE, *Sammlung, op.cit.*, I : 231, et II : 94 lorsqu'il décrit la classe : « *Auch die Luft wurde in einer solchen Lehrstube durch die Ausdünstungen so vieler Menschen so verderbt, daß die Gesundheit aller dadurch litt, und daß alle, wo nicht kränklich wurden, doch wenigstens ein bleiches Ansehn davon bekamen.* »

⁷⁹³ C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge, op. cit.*, VI : 113.

⁷⁹⁴ *ibidem*, p. 129.

⁷⁹⁵ *ibidem*, III : 221 : « La vue n'était pas seulement belle, elle était sublime. La situation en hauteur de ces vieilles murailles dans ce lieu extrêmement romantique offrait à la sensibilité une bien plus forte impression que celle que cherche à susciter la belle symétrie de l'architecture de nos artistes contemporains (...) Nous n'arrivions pas à nous détacher de ces merveilles de la nature. »

⁷⁹⁶ Un exemple caractéristique se trouve dans le tome IV écrit par GutsMuths dans lequel il fait trois fois référence à Luther p. 18 où il renvoie au tome précédent, puis une dizaine de pages plus tard où il reprend la même situation mais dans un autre contexte. (p. 63) et encore plus loin (p. 84) où il cite une maxime.

sorte de caution idéologique⁷⁹⁷ car cela les protège du risque d'être accusés d'athéisme ou bien pire d'irréligion. Toutefois, cette sécularisation de l'image de Luther peut à terme n'en faire plus qu'un simple prétexte.

Les relations de voyages des philanthropistes offrent donc des descriptions sobres, précises, desquelles les sentiments personnels sont quasiment absents. En nous référant à la théorie des dispositifs telle que M. Foucault l'a développée, il nous semble pertinent de soutenir que ces relations contiennent toutes un « regard panoptique » symbolisant la supériorité de la raison humaine sur la nature, de l'Aufklärung sur l'obscurantisme.

■ Le voyage en boucle

Visiter la Wartburg avec des élèves n'est pas fortuit, c'est un autre attribut de ces relations de voyages que de ne rien faire par hasard. Si nous observons les trajets⁷⁹⁸ dans les textes de notre corpus, nous constatons qu'ils sont tributaires du moyen de locomotion. Le plus souvent le groupe se déplace à pied (GutsMuths), en traineau (l'hiver pour André) ou en voiture de louage (André, Campe). Si nous mettons de côté le voyage de Campe qui ne s'effectue pas en boucle mais qui consiste en une traversée de l'Allemagne du Sud-Ouest (le Bade-Württemberg actuel), les autres se limitent à un périmètre situé en Thuringe, en Hesse et autour de Kassel, c'est-à-dire près des écoles de Dessau et Schnepfenthal qui sont à la fois point d'arrivée et de départ de la boucle. Toutes les étapes sont calculées, les personnes ainsi que les endroits à visiter. Les villes visitées sont souvent de taille modeste mais offrent un intérêt pédagogique : Gotha et son château, Francfort sur Oder et sa foire, Eisenach et la Wartburg.

En somme, si, comme le préconise M. Maurer, nous analysons les relations de voyages en nous demandant quel est l'itinéraire (boucle, trajet direct, aventures) et s'il y a eu transformation des représentations du voyageur entre le moment du départ et l'arrivée, nous concluons, en ce qui concerne nos textes, que les trajectoires clairement définies dès le départ ne sont pas pensées pour modifier les représentations mentales de celui qui écrit, à savoir l'enseignant, mais plutôt pour les confirmer en les illustrant et pour enrichir les connaissances des élèves et des

⁷⁹⁷ Sur une filiation éventuelle entre la Réforme et l'Aufklärung cf. C. LOSFELD, *Philanthropisme, libéralisme et révolution*, op. cit., p. 91 et plus particulièrement la note 25 et 26. On peut se référer plus généralement à Ernst CASSIRER, *Die Philosophie der Aufklärung*, Tübingen, Mohr, 1932.

⁷⁹⁸ cf. annexe 2.

lecteurs. L'enseignant ne choisit pas de se confronter à quelque chose d'inconnu, il se cantonne à un univers culturel, social, économique et politique balisé, qu'il connaît, domine, et qui appuie sa démonstration⁷⁹⁹. En ce sens, la boucle qui est à chaque fois quasiment la même, nous suggère l'image d'une spirale qui serait comme une répétition avec de légères variations mais permettant un enrichissement à chaque nouveau passage. Si nous faisons référence à un concept didactique contemporain, nous proposerions de dire que les itinéraires circulaires des philanthropistes sont la manifestation physique d'une progression en spirale dans l'apprentissage de nouveaux savoirs.

En résumé, en étudiant les déplacements dans les espaces et territoires traversés, nous avons constaté que tout était préparé afin d'accroître les savoirs des enfants-voyageurs et lecteurs. Nous avons à faire ici à une mobilité choisie par les enseignants et subie par les élèves. Nous avons également démontré la présence d'un dispositif du panoptique qui reflète une conception de la relation de l'homme à la nature typique de cette période. Les voyageurs ne se contentent pas de traverser des espaces, ils visitent des lieux emblématiques d'un certain capital culturel, scientifique et économique. C'est pourquoi, nous allons nous axer maintenant sur deux univers, celui des cabinets de curiosités et ensuite celui du monde économique.

4.2. Les cabinets de curiosités

■ Le cabinet de curiosités à la fin du XVIII^e siècle : une hétérotopie

Les cabinets de curiosités⁸⁰⁰ ne datent pas du dix-huitième siècle, mais

799 P. BOURDIEU, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979, vol. 30, no 1, p. 3-6 ; P. BOURDIEU, *Le capital social. Notes provisoires*, op.cit.

800 Sur les cabinets de curiosité en général : Patrick MAURIES, *Cabinets de curiosités*, Paris, Gallimard, 2002 ; Adeline GARGAM, « Savoirs mondains, savoirs savants : les femmes et leurs cabinets de curiosités au siècle des Lumières », *Genre & Histoire* [En ligne], 5 | Automne 2009, mis en ligne le 28 novembre 2009, consulté le 20 mai 2014. URL : <http://genrehistoire.revues.org/899> ; J. BELISLE, « Du Merveilleux, de L'insolite, de La contemplation: la résurgence de l'intérêt pour le cabinet de curiosités », *Etc* 86, 2009, p.14-19 ; G. BEßLER, *Wunderkammern. Weltmodelle von der Renaissance bis zur Kunst der Gegenwart*, Berlin, Reimer Verlag, 2009 ; A. LILTI, *Le monde des salons. Sociabilité et mondanité à Paris au XVIII^e siècle*, Paris, Fayard, 2005 ; E. LAMY, *Les cabinets d'histoire naturelle en France au XVIII^e siècle et le cabinet du roi (1635-1793)*, Paris, Lamy, 1900 ; M. DAUMAS, *Les cabinets de physique au 18^e siècle*, Conférence faite au Palais de la découverte le 3 mars 1951, Paris, Histoire des sciences, 1951 ; M. DAUMAS, *Les instruments scientifiques en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, PUF, 1953 ; R. TATON, *Enseignement et diffusion des sciences en France au*

remontent à la Renaissance italienne (seizième siècle) et sont considérés comme l'ancêtre du musée. Le progrès des sciences opère au fil du temps une transformation de la culture de curiosité et au dix-huitième siècle, la physique expérimentale, la physique illusionniste ainsi que les sciences occultes deviennent objets d'empressement de la part de la bonne société ; ce public nombreux assiste dans les salons, les théâtres et les cabinets privés aux expériences spectaculaires qui s'y déroulent. Les sciences de la nature suscitent le même engouement.

Au cours du dix-septième et dix-huitième siècle se développe chez les propriétaires de cabinets de curiosités l'ambition de rendre compte de la diversité du monde, de représenter le monde en miniature, de le contenir dans une pièce, pour représenter « la plus petite parcelle du monde et la totalité du monde⁸⁰¹ ». On y trouve une multitude d'objets issus de lieux et d'époques différentes, disposés selon des classements et des catégories un peu désordonnés qui peu à peu vont amener à un effort de réflexion afin de les rassembler et les catégoriser selon divers critères de rapprochement, ressemblance, identification. En ce sens, les cabinets de curiosités correspondent à l'hypothèse de M. Foucault sur les hétérotopies :

D'une façon générale, dans une société comme la nôtre, hétérotopie et hétérochronie s'organisent et s'arrangent d'une façon relativement complexe. Il y a d'abord les hétérotopies du temps qui s'accumule à l'infini, par exemple les musées, les bibliothèques ; musées et bibliothèques sont des hétérotopies dans lesquelles le temps ne cesse de s'amonceler et de se jucher au sommet de lui-même, alors qu'au XVIIe, jusqu'à la fin du XVIIIe siècle encore, les musées et les bibliothèques étaient l'expression d'un choix individuel. En revanche, l'idée de tout accumuler, l'idée de constituer une sorte d'archive générale, la volonté d'enfermer dans un lieu tous les temps, toutes les époques, toutes les formes, tous les goûts, l'idée de constituer un lieu de tous les temps qui soit lui-même hors du temps, et inaccessible à sa morsure, le projet d'organiser ainsi une sorte d'accumulation perpétuelle et indéfinie du temps dans un lieu qui ne bougerait pas, eh bien, tout cela appartient à notre modernité. Le musée et la bibliothèque sont des hétérotopies qui sont propres à la culture occidentale du XIX^e siècle.⁸⁰²

Pour aller plus avant dans la définition de ce qu'est un *Naturalienkabinett* à la fin du dix-huitième siècle afin de discerner en quoi il devient un des lieux d'accumulation du savoir, référons-nous à Kinderling⁸⁰³ qui, en 1788, réédite, annoté et remanie le manuel de Köhler⁸⁰⁴, universitaire à Göttingen, et qui consacre un chapitre aux

XVIII^e siècle, Paris, Herrman, 1964 ; A. SCHNAPPER, *Collections et collectionneurs dans la France du XVII^e siècle*, Paris, Flammarion, 2005 ; C. SORGELOOS, « Les cabinets d'histoire naturelle et de physique dans les Pays-Bas Autrichiens et à Liège », *La diffusion du savoir scientifique 16^e-19^e siècles*, Bruxelles, 1996, p. 125-231.

801 M.FOUCAULT, « Des espaces autres », *Dits et écrits, op.cit.*, vol. IV, p. 752-762, ici p. 759.

802 *Ibidem*.

803 J. D. KÖHLER, J. F. A. KINDERLING, *Anweisung zur Reiseklugheit für junge Gelehrte, um Bibliotheken, Münzkabinette, Antiquitätenzimmer, Bildergallerien, Naturalienkabinette und Kunstkammern mit Nutzen zu besehen*, Magdeburg, Creutz, 1788.

804 J. D. KÖHLER, *Anweisung für reisende Gelehrte, Bibliotheken, Münz-Cabinette, Antiquitäten-Zimmer, Bilder-Säle, Naturalien-und Kunst-Kammern: u.d.m. mit Nutzen zu besehen*, Francfort,

cabinets de curiosités en tentant de les détailler avec le plus de précisions possibles :

*Naturalienkabinette sind solche Sammlungen von Naturprodukten mehrerer Art, welche in eine gewisse Ordnung gebracht, und an einem Ort zusammengestellt sind. Das Wesentliche, der Naturalienkabinette sind also Seltenheiten und Merkwürdigkeiten, oder überhaupt Produkte der Natur. Dadurch unterscheiden sie sich von Kunstkabinetten.*⁸⁰⁵

Il spécifie d'une part la distinction entre les collection d'œuvres d'art et les « cabinets d'histoire naturelle » (*Naturalienkabinett*). D'autre part, il différencie les collections privées des musées publics ; pour finir, il les répartit en deux catégories : ceux qui présentent des exemplaires du monde animal, végétal et minéral (cabinets complets) et ceux qui ne se consacrent qu'à un seul domaine (partiels). Il lui semble que la collection de la ville de Londres, qu'il nomme le « Britisches Museo⁸⁰⁶ », est la plus complète et il dresse avec des chiffres précis un inventaire de cette collection⁸⁰⁷.

Cette ambition encyclopédiste vise à donner un ordre aux choses et à instaurer une logique entre les objets. Les propriétaires des cabinets de curiosités ou les directeurs de collections obéissent ainsi à une certaine logique, à une stratégie de représentation, une manière de concevoir le monde en adéquation avec les connaissances scientifiques d'une époque, tout comme les visiteurs, qui en font un compte rendu. Nous pourrions donc, en suivant notre méthodologie, nous demander s'il n'y aurait pas là un dispositif de présentation. En effet, lorsque M. Foucault dans son ouvrage « *Les mots et les choses*⁸⁰⁸ » se concentre sur la question des cabinets de curiosités, il met en avant le passage du désordre à l'ordre ; ce qu'il théorise en évoquant le passage du théâtre⁸⁰⁹ au tableau. Il en conclut à un changement de relation à l'objet : « *la théorie de la représentation disparaît comme fondement général de tous les ordres possibles ; le langage comme tableau spontané et quadrillage des choses* », les objets et les choses du savoir accèdent, par rapport au langage, à une autonomie certaine et gagnent une cohérence propre, liée à l'introduction, dans la manière dont ils sont appréhendés, d'une certaine historicité.

in der Knoch-und Esslingerischen Buchhandlung, 1762.

805 J. D. KÖHLER, J. F. A. KINDERLING, *Anweisung zur Reiseklugheit*, op. cit., p. 725. « Les cabinets de curiosités sont des collections de produits de la nature de différentes sortes qui sont disposés dans un certain ordre et en un certain lieu. Le plus important dans un cabinet de curiosité est alors le critère de la rareté et de l'extraordinaire rapporté principalement aux produits de la nature. Ainsi, ils se distinguent des cabinets d'œuvres d'arts. »

806 Fondé par le parlement de Londres en 1753.

807 J. D. KÖHLER, J. F. A. KINDERLING, *Anweisung zur Reiseklugheit*, op. cit., p. 731 ; E. POMMIER (ed.), *Les Musées en Europe à la veille de l'ouverture du Louvre: actes du colloque organisé par le service culturel du musée du Louvre à l'occasion de la commémoration du bicentenaire de l'ouverture du Louvre les 3, 4 et 5 juin 1993*, Louvre, 1995.

808 M. FOUCAULT, *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1966, p. 14

809 L. SCHWARTE, J. LAZARDZIG, *Spuren der Avantgarde: Theatrum anatomicum: Frühe Neuzeit und Moderne im Kulturvergleich*, Berlin, Walter de Gruyter, 2011.

Au départ, l'objet est n'importe où, les liens entre les objets semblent vagues, distendus ou bien le lien est à créer librement par le spectateur par le biais d'association, par vagabondage de l'imagination. En revanche, au temps de la rationalité, on propose une représentation figée, ordonnée, logique : c'est ce qui portait le nom de « statistique ».

■ Le rôle des cabinets de curiosités pour les pédagogues de Dessau

Évidemment trier, classer, ordonnancer, exposer et rendre public, supposait de sélectionner afin d'assigner aux éléments de la collection une utilité dans la formation du nouvel esprit civique, lequel devait à son tour contribuer à former l'esprit public⁸¹⁰. Kinderling l'affirme sans détours dans son introduction au chapitre sur les cabinets de curiosités en reprenant les arguments de Köhler : instruction et divertissement, utilitarisme et toute puissance de la Providence divine :

*Die Naturalienkabinette vereinigen alles dasjenige, was in der Natur vorzüglich schön und merkwürdig, aber hier und da, auf der Erde und im Wasser, zerstreut ist, an einem Orte zusammen, und verschaffen also der Seele eine angenehme Unterhaltung, den Sinnen ein lebhaftes Vergnügen, und tragen zur Vermehrung unserer Erkenntnis bei. Sie können uns zur Bewunderung der Macht, Weisheit und Güte des Schöpfers erwecken, und sind folglich als Schatzkammer seiner Herrlichkeit anzusehen. Daher soll ein Reisender nicht leicht Naturaliensammlungen vorbeigehen, sondern sie aufmerksam besichtigen, und die Größe Gottes daraus erkennen lernen.*⁸¹¹

C'est la raison pour laquelle un des principaux publics visés pour visiter ces lieux est celui des étudiants et, en ce qui nous concerne, des enfants accompagnés de leurs professeurs. Dès le dix-septième siècle, Comenius développe un plan d'études dans lequel tous les élèves, à tous les niveaux, doivent acquérir des connaissances en physique et sciences naturelles sur le principe de l'observation et de l'expérience. Des expérimentations sont menées localement à Gotha dès le dix-septième siècle⁸¹² avec « apprentissage de choses naturelles » mais il n'y pas de encore de systématisation

810 C. MAZAURIC, « Musée, nation, patrimoine (1789-1815) », *Annales historiques de la Révolution française* [En ligne], 317 | juillet-septembre 1999, mis en ligne le 16 avril 2004, consulté le 20 mai 2014, URL : <http://ahrf.revues.org/930>.

811 J. D. KÖHLER, J. F. A. KINDERLING, *Anweisung zur Reiseklugheit*, op. cit., p. 726 : « Les cabinets d'histoire naturelle rassemblent tout ce qui dans la nature est remarquable et particulièrement beau et qui se trouve disséminé ici et là, sur la terre et dans l'eau. Tout est alors rassemblé en un lieu qui procure à l'âme une agréable distraction, aux sens un vif plaisir et participe à l'accroissement de nos connaissances. Cela peut éveiller en nous l'admiration face à la puissance, le génie et la bonté du créateur et se révéler ainsi comme la salle au trésor de sa magnificence. C'est pourquoi un voyageur ne doit pas visiter à la légère un cabinet de curiosités mais consciencieusement afin d'y percevoir la grandeur de Dieu. »

812 H. SCHMITT, « Vom Naturalienkabinett zum Denklehrzimmer », in J. OELKERS, *Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung*, Weinheim, Beltz, 1999, p. 103-124.

dans les plans d'études proposés dans les établissements.

Basedow est le premier à installer un cabinet d'histoire naturelle à destination des élèves à Dessau. En cela, il s'inspire du modèle de Francke à Halle, qui a ouvert, dès 1698, un cabinet de sciences naturelles à destination des élèves, repris ensuite par Semler en 1718 qui y adjoint des modèles réduits d'objets comme un moulin, un atelier de maréchal-ferrant. Dans le « Manuel Élémentaire » de Basedow, nous trouvons une illustration de celui-ci :



Cours dans le cabinet de curiosités. Illustration de Daniel Chodowiecki⁸¹³

Nous pouvons remarquer que nous ne sommes pas là confrontée à un véritable cabinet de curiosités, mais à une représentation, il n'y a en effet que des illustrations, des dessins, des objets accrochés au mur ainsi qu'une table d'expériences qui correspondait vraisemblablement à ce que les élèves auraient réellement observé lors des voyages. Dans une lettre qu'il écrit à Campe qui l'avait sollicité pour écrire un manuel de sciences naturelles, Forster dépeint ce que doit être un « cabinet de curiosités scolaire » qui correspond dans une certaine mesure à la gravure représentée ci-dessus, c'est-à-dire une pièce avec des éléments tirés du monde animal, végétal et minéral que les élèves peuvent observer, manipuler, expérimenter. Le choix des objets doit être guidé par des principes utilitaristes, il faut éduquer les élèves et non se borner à susciter leur étonnement. Il souligne le coût d'une telle pièce dans un établissement et invite à sortir hors de la classe pour s'intéresser à la richesse de la région dans laquelle les élèves vivent :

Es versteht sich, dass Cabinette für Schulen von keiner Naturaliensammlung im Grossen die Rede seyn kann. Sondern es müssen erstlich an den Thieren die Teile,

813J. B. BASEDOW, *Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u.a. Kritische Bearbeitung in drei Bänden*, ici Tab. XLVIII. Wirkungen der Religion. b) Der Unterricht der Kinder um Gottes willen, teils durch das Buch der Natur und Sitten, teils durch das Buch der Religion.

sowohl innere als äussere, hauptsächlich die Sinneswerkzeuge, die Verdauungswerkzeuge, und das System des Kreislaufs, durch Präparate erklärt werden. Demnächst hat man von jedem Hauptschnitt ein oder ein paar Thiere, in Weingeist oder trocken aufbewahrt; und letzteres eine kleine mineralogische Grundlage, die durchaus nichts Kostbares, sondern nur Zweckmässiges enthalten muss. Ein solches Cabinet würde nicht theuer zu stehen kommen, und doch unendlich viel zu Beförderung der Wissenschaft ausrichten. Ein jeder Lehrer würde vielleicht selbst dadurch angefeuert, dasselbe durch eigenen Fleiss, wenigsten mit den Naturproducten seiner Gegend zu vermehren.⁸¹⁴

H. Schmitt, dans l'article précédemment cité, rappelle les différents noms donnés à ces pièces où sont exposés les objets remarquables : cabinet de curiosités, chambre aux merveilles (*Wunderkammer*), cabinets de sciences naturelles, chambre au trésor, une sorte de « pièce particulière » qui fait peut-être écho à J.J. Rousseau et son idée de « chambre raisonnable » dans laquelle l'enfant peut s'instruire et se divertir. Comme nous l'avons dit en évoquant l'anthropologie de l'enfant au temps des Lumières, un tel aménagement illustre le fait que, dorénavant, il y a plus de temps et d'espace pour s'occuper des enfants, le but étant de le faire de manière raisonnable :

Il seroit plus important, Monsieur, que vous ne pensez, d'avoir une chambre raisonnable pour y faire son étude et son séjour ordinaire ; je tâcherois de la lui rendre aimable par ce que je pourrois lui présenter de plus riant, et ce seroit déjà beaucoup de gagné que d'obtenir qu'il se plût dans l'endroit où il doit étudier. Alors pour le détacher insensiblement de ces badinages puériles, je me mettrois de moitié de tous ses amusemens, et je lui en procurerois des plus propres à lui plaire et à exciter sa curiosité, de petits jeux, des découpures, un peu de dessein, la musique, les instrumens, un prisme, un microscope, un verre ardent, et mille autres petites curiosités me feroient des sujets de le divertir et de l'attacher peu-à-peu à son appartement, au point de s'y plaire plus que par-tout ailleurs⁸¹⁵.

Des cabinets de curiosités visités par les élèves dans notre corpus, nous pouvons tirer trois pistes de réflexion. D'une part, ils permettent de présenter un état des connaissances sur le monde d'ici et d'ailleurs, actuel et passé, une manière de présenter un monde en miniature, le monde tel que le comprenaient les philanthropistes. Ils sont d'autre part l'occasion d'aller au contact des objets de manière individuelle, l'enfant peut observer, expérimenter, analyser à son rythme, il y a donc une individualisation de l'enseignement dans une situation d'apprentissage

814 H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op.cit., p. 457-458 : « Il s'entend que les cabinets de sciences naturelles dans les écoles ne sont pas à comparer en taille avec un vrai cabinet de curiosités. Il faut par contre qu'on y expose les animaux, ainsi que leurs membres, leurs organes, le système digestif, sanguin et que cela soit expliqué avec des expériences. Il faut ensuite conserver dans du formol des parties ou l'animal en entier ; il faut également une petite réserve minéralogique avec des pierres plutôt utiles que précieuses. Un tel cabinet ne devrait pas revenir trop cher et être très utile pour promulguer les sciences. Tous les enseignants seraient alors eux-mêmes motivés pour le constituer avec les produits de la nature de leur région. »

815 Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie, Supplément à la collection des œuvres de J.J. Rousseau, Genève 1782, p.18.

relativement complexe qui vise à comprendre le monde. Pour finir, il y a une pédagogisation de l'espace pour un apprentissage productif. En ce sens, la proposition foucauldienne de l'hétérotopie qui sous-tend notre hypothèse est opérationnelle. L'accumulation de savoirs et leur diffusion, l'esprit encyclopédique, scientifique, rationnel, la compilation organisée ont pour fonction d'asseoir le pouvoir idéologique et politique dans des endroits où a lieu ce qui, par définition, ne peut avoir lieu « nulle part » puisque s'y regroupent plusieurs lieux et plusieurs temps et puisque ces endroits ont l'ambition d'enfermer « toutes les époques, toutes les formes » : des hétérotopies.

■ Analyse des cabinets visités

Le récit de voyage satirique de Schummel⁸¹⁶ est intéressant en ce sens qu'il met en exergue ce qu'il estime être les défauts des pédagogues-philanthropistes en grossissant certains de leurs travers ; il est donc normal d'y trouver un compte rendu de visites de cabinet de sciences naturelles. L'utilité que nous avons trouvée à traiter ce récit de Schummel comme une sorte de loupe est que cette satire sélectionne et met en relief certains procédés effectivement répétitifs des professeurs de Dessau, dont les recettes relevaient selon Schummel de simplifications ostentatoires, d'un manque de nuance, et, selon lui, d'un abus d'autorité intellectuelle. Nous retrouvons dans ses pages les caractéristiques communes à toutes les descriptions des collections que font nos pédagogues, à savoir une présentation du propriétaire ou administrateur de la collection, l'atmosphère sans pareille de cordialité, de bienveillance et d'humanité, qui nous rappelle le concept de civilité⁸¹⁷, des exemples d'objets, la réaction des enfants face à ceux-ci et le rappel des objectifs pédagogiques de la visite.

Chez Schummel, l'ensemble est tourné en dérision comme par exemple avec le tout premier objet décrit qui n'est rien d'autre qu'une noix de coco, sans doute une référence au *Robinson* de Campe dans lequel le père, lorsqu'il évoque une noix de

816J. G. SCHUMMEL, *Fritzens reise nach Dessau*, *op.cit.*

817 Sur ce concept de civilité, on peut se reporter au projet de recherche du CIERA « La civilité épistolaire en Allemagne au XVIIIe siècle : stratégies, conflits, réseaux, matérialité (1740-1815) » mené par l'université Toulouse-Jean Jaures, l'université Lumière-Lyon II, l'université de Reims Champagne-Ardenne, la Martin-Luther-Universität de Halle-Wittenberg fédérée par Françoise Knopper. Ce programme s'interroge sur la stratégie du dialogue dans l'intention de gérer ou de résoudre, par le recours à la plume épistolaire, les conflits d'idées ou les concurrences d'influences. Cette analyse du discours épistolaire tient compte de deux phénomènes : d'une part la transformation voire le dédoublement du genre par sa fictionnalisation, d'autre part son émergence dans l'espace public à l'époque de la Spätaufklärung.

coco⁸¹⁸, en fait surgir une comme par magie pour en faire goûter le lait aux enfants : cela semble en effet peu réaliste. La référence à un univers enchanteur, magique, est présent chez Schummel avec la référence au château dans lequel il visite la collection ainsi qu'au fait qu'il nomme la pièce où sont entreposés les objets « une chambre au trésor », il y voit d'ailleurs un coffre de pierres précieuses. Nous trouvons en filigrane, nous semble-t-il, la même atmosphère chez les philanthropistes que ce soient André, GutsMuths, ou Salzmann. Ils emploient tous de manière prolifique l'adjectif « merveilleux » (*wundersam* ou *wunderbar*) qui évoque un univers enchanteur, un ailleurs idéal où s'entremêlent l'érudition, la magie et la fable. Nous pouvons également y voir une référence au divin qui est à chaque fois invoqué pour affirmer à nouveau sa toute puissance. Pédagogiquement, il est à noter que c'est un moyen d'intéresser les enfants en éveillant leur curiosité et les motiver. C'est pourquoi les adjectifs utilisés pour décrire relèvent du même champ lexical de l'extraordinaire, du remarquable, du sidérant, de l'étonnant, l'étrange, avec un emploi fréquent du superlatif.

Les collections visitées sont celles de professeurs ou hauts fonctionnaires ou riches bourgeois comme Johann August Ephraim Göze (1731-1793) et Engelmann à Quedlinburg (Salzmann dans le premier tome de sa collection de voyages), celui des frères moraves de Barby⁸¹⁹ (Salzmann dans le deuxième tome de la même collection), le jardin et cabinet du maire de Langensalza, Pfaff, la collection de coquillages des frères Hoch à Mayence (André dans le troisième tome de la collection de voyage), le cabinet de minéralogie de Iéna dirigé par Johann Georg Lenz (1748-1832), qui était un auteur d'ouvrages de référence sur la minéralogie (Salzmann dans le quatrième tome de sa collection de voyages), la célèbre collection du banquier Gerning⁸²⁰ à Francfort (GutsMuths dans le cinquième tome), le cabinet à Erfurt du professeur Ludwig Friedrich Eusebius Rumpel⁸²¹ (1736-1811) (Salzmann dans le sixième tome) et le théâtre anatomique à Francfort du docteur Johann Christian Senckenberg

818 J. H. CAMPE, *Robinson der Jüngere*, op.cit., p. 79.

819 Pour de plus amples informations sur le cabinet de sciences naturelles de Barby mis en place par Zinzendorf, ancien élève de Francke cf. S. AUGUSTIN, « Das Naturalienkabinett der Evangelischen Bruder-Unität am Theologischen Seminar in Barby 1760-1809 » in *Macrocosmos in Microcosmo, Berliner Schriften zur Museumskunde*, vol. 10, 1994, p. 695-706.

820 Johann Christian Gerning (1745-1802) possédait une collection imposante d'oiseaux, d'insectes et surtout de papillons très visitée. Il a participé à la rédaction de l'encyclopédie en français „Les papillons d'Europe“ 1779-92 publiée en France en huit volumes par Engramelle. Sa collection est le fondement du muséum d'histoires naturelles de Wiesbaden créé en 1829 par son fils. Elle contient 40000 exemplaires et est connue sous le nom de „collection Gerning“ cf. K. WETTENGL, *Von der Naturgeschichte zur Naturwissenschaft - Maria Sibylla Merian und die Frankfurter Naturalienkabinette des 18. Jahrhunderts*, Frankfurt am Main, Kleine Senckenberg-Reihe 46, 2003.

821 Médecin, professeur en médecine, recteur de l'université de Erfurt.

(1707-1772)⁸²² (GutsMuts dans le cinquième tome). Nous constatons que leurs choix sont guidés par des contraintes géographiques, des curiosités personnelles des professeurs (les frères moraves), ou peut-être des amitiés et des sites incontournables (la collection Gerning ou la collection de vers de Göze citée chez Kinderling). Nous constatons que toutes ces personnes sont des représentants de l'Aufklärung locale et qu'il se tisse le réseau que nous avons signalé plus haut. La micro histoire et la globalisation des connaissances scientifiques se recourent dans ces endroits privilégiés.

A chaque fois, les enfants et leurs professeurs sont accueillis avec allégresse et bienveillance par les personnes qui leur font visiter les collections comme si l'envie de partager des connaissances favorisait la civilité. Les auteurs ne signalent ni refus ni froideur comme si éduquer, transmettre était un acte naturel et évident pour tous et partout : ce à quoi les pédagogues-philanthropistes croient. Ce qui est intéressant aussi, à propos de cette utilisation de la mobilité spatiale associée à l'observation, c'est qu'elle permet de reconstituer des pans de la communication intellectuelle telle qu'elle se situait au-delà du discours⁸²³. Il s'agit de confronter la production scientifique avec sa réception qui ne se limite pas aux recensions mais à toutes les manifestations envisageables (cours, correspondances, discours rapporté...). Or, ce type de communication par le truchement des visites de collections, de cabinets de curiosités, avait été non seulement pratiqué, par exemple par les professeurs de Dessau, mais aussi souhaité et mis en œuvre par les savants eux-mêmes.

Les enseignants ne sont pas seuls responsables de l'éducation, c'est une entreprise collective. En retour, les réactions des enfants sont enthousiastes. Dans chaque récit de notre corpus, nous lisons les mêmes descriptions : les enfants ouvrent de grands yeux, ils rient, sautent de joie, tapent des mains, ont du mal à cacher leur impatience de tout découvrir, posent sans cesse des questions, répondent à des questions tous en même temps⁸²⁴, poussent des exclamations de surprise (traduites dans le texte par une série d'exclamatives) :

Da trafen wir nun, bey jedem Schritte, neue Merkwürdigkeiten an. Meine Zöglinge, und die Philanthropisten, die uns begleiteten, wurden immer neugieriger, je mehr sie um sich sahen. Herr Professor Boussard, was ist denn das? Herr Cronberg! Sehen Sie einmal hierher! Ey, lieber Vater! Kommen Sie geschwind! Sehen Sie nur! so riefen sie

822 http://www.ub.uni-frankfurt.de/ueber/senckenberg_biographie.html. [consulté le 3/6/2014].

823 M. GIERL, « Change of Paradigm as a Squabble between Institutions: The Institute of Historical Sciences, the Society of Sciences, and the Separation of Cultural and Natural Sciences in Göttingen in the Second Half of the Eighteenth Century », in A. HOLENSTEIN, H. STEINKE, M. STUBER, (Eds), *Scholars in Action. The Practice of Knowledge and the Figure of Savant in the 18th Century*. Leiden, Brill, 2013, p. 267-287.

824 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., III :148.

*immer, so daß es uns schlechterdings unmöglich war, alle ihre Fragen zu beantworten.*⁸²⁵

Ils veulent toucher à tout. Nous sommes ici dans l'illustration – dont on peut se demander si elle est authentique au vu des termes toujours identiques utilisés – d'une situation d'apprentissage fondée non sur la contrainte mais l'envie d'apprendre par « mille autres petites curiosités » qui fournissent « des sujets de le divertir », pour reprendre la formulation bien connue de Rousseau puisque les philanthropistes, dans la lignée du philosophe, ont maintes fois souligné la curiosité naturelle de l'enfant, son besoin de mouvement qu'il faut canaliser. Les cabinets de sciences naturelles sont un moyen pour y parvenir et leurs visites nous semblent correspondre à la définition donnée par Kinderling citée en introduction de ce chapitre.

Nous relevons des dizaines de fois l'adjectif « digne d'être regardé, observé » (*merkwürdig*⁸²⁶) ; ce terme est utilisé dans le discours des voyageurs de cette période pour désigner non seulement des curiosités touristiques valant le détour mais aussi pour indiquer leur dimension instructive. Ce qui prime est l'aspect original et riche d'enseignement des objets exposés. M. Foucault suppose qu'il y a un changement dans l'organisation du dispositif de représentation des objets de connaissances exposés dans les cabinets de curiosités qui deviennent les cabinets de sciences naturelles. En effet, dans les textes de notre corpus, nous relevons le changement de noms, ils ne visitent pas des « chambres aux merveilles » (*Wunderkammer*) mais des « cabinets de sciences naturelles » (*Naturalienkabinett*), nonobstant, ils ont ceci de commun de présenter des objets extra-ordinaires. En outre, le passage de l'un à l'autre se manifesterait, toujours en suivant la théorie des hétérotopies de M. Foucault, par une transformation dans la description des objets qu'on chercherait à ordonner. Ce qu'il appelle le passage du théâtre au tableau, du désordre, de l'imaginaire, de la liberté de relier les éléments les uns aux autres à l'ordre, la catégorisation, l'agencement, l'explication logiques des liens. Kinderling, à la suite de Köhler, le démontre en énumérant l'ordre dans lequel on doit exposer et ensuite observer les éléments d'un cabinet de curiosités. Il conviendrait de commencer par le monde animal et ses sous-catégories que sont le corps humain

825 *ibidem*, II :40 : « A chaque pas que nous faisons, nous tombions sur une nouvelle curiosité. Mes pupilles et les élèves de Dessau qui nous accompagnaient devenaient de plus en plus curieux au fur et à mesure que nous avançons dans notre visite. M. Le Professeur Boussard, qu'est ce que c'est ? M. Cronberg ! Venez voir ! Mon cher père, venez vite ! Regardez donc ! Ils n'arrêtaient pas d'appeler de telle sorte qu'il nous devint vite impossible de répondre à toutes leurs questions. »

826 On peut lire par ailleurs *unvermutet, sonderbar, merkwürdig, vortrefflich, seltsam, unsäglich, voller Bewunderung.*

avec des momies, corps pétrifiés, fœtus, bébés avortés, squelettes et os dont la provenance est encore inconnue, puis des animaux à quatre pattes, fœtus et bizarreries de la nature comme un lapin à huit pattes ou un fœtus à deux têtes, ensuite les reptiles et batraciens, après les volatiles et si possible rares comme les colibris, flamands rose, oiseaux du paradis, les animaux aquatiques, les vers et pour finir les coquillages et coraux dont on n'a pas su s'il fallait les classer dans le monde animal ou végétal. Il y aurait ensuite le monde végétal avec présentation dans l'ordre des herbes, fleurs, feuilles, essences et racines. Enfin le monde minéral avec les fossiles que Köhler place dans le monde minéral alors que pour Kinderling ils appartiennent au monde animal. Il en va de même avec les métaux eux-mêmes classés en sous catégories.

Certes, les auteurs rappellent que les collections visitées répondent à des critères scientifiques, obéissent à une organisation réfléchie comme par exemple chez Gerning où les papillons sont rangés selon un « nouveau système⁸²⁷ » ou bien les oiseaux issus de la faune locale puis ceux qui viennent d'ailleurs. Cependant, en faisant l'inventaire des objets qui ont retenu l'attention de GutsMuths, André et Salzmänn, nous devons concéder que le critère de choix serait plutôt celui de l'exceptionnel. Il s'agit de surprendre, d'étonner, de sidérer les élèves⁸²⁸. D'ailleurs, le parcours suivi n'obéit pas à un agencement scientifique, tout comme les objets cités. Il apparaît de surcroît que les élèves-lecteurs ne doivent pas perdre l'envie de lire, qu'il faut les maintenir captivés à l'aide de techniques narratives (*captatio benevolentiae*) et du spectaculaire comme si le divertir, le plaisir, l'excitation l'emportaient sur l'instruire. Nous avons ainsi souvent la technique de l'accumulation d'objets qui se suivent mais qui deviennent toujours plus incroyables. Lorsque GutsMuths visite un jardin, ancêtre de ce que nous nommerions de nos jours un éco-musée⁸²⁹, il s'extasie devant la reproduction fidèle d'un atelier de maréchal-ferrant mais qui n'est rien en comparaison d'une ferme, elle-même, très en deçà par rapport à un atelier de musique ou trône un automate musical étonnant⁸³⁰.

827C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit. V : 38.

828 Ce qui apparemment fonctionnerait car les auteurs décrivent les enfants comme admiratifs, surpris.

829 Institution culturelle assurant sur un territoire donné les fonctions de recherche, de conservation, de présentation et de mise en valeur d'un ensemble de biens naturels et culturels représentatifs d'un milieu et des modes de vie qui s'y sont succédé. (L'idée d'écomusée, lancée par Georges Rivière dans les années 1950, fut expérimentée à partir de 1968 dans les parcs naturels régionaux français, puis en 1971 au Creusot.) in G.H. RIVIÈRE, « Le musée: instrument pour la prise de conscience des problèmes de l'environnement: Rôle du musée d'art et du musée de sciences humaines et sociales », *Museum International*, 1973, vol. 25, n° 1-2, p. 26-44.

830 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., IV : 220 : « Pour nos jeunes gens, c'était une fête mais le meilleur restait à venir » (*Für unsere jungen Leute war das ein Fest*,

Nous relevons le même procédé lors de la visite du cabinet d'ornithologie où, à la fin de la visite, ils découvrent un flamand rose, ou bien encore à Barby, où les enfants pensent ne pas trouver mieux que l'éléphant de mer empaillé et finalement finiront ébaubis devant des crocodiles.

Ainsi ne pouvons-nous pas suivre totalement la théorie de M. Foucault sur le passage du désordre à l'ordre, du théâtre au tableau car la motivation des enfants ne se voulait pas contrainte. Certes, une rationalité est à l'œuvre dans les collections visitées, nous la percevons en creux dans les descriptions qui reprennent les attentes telles que Kinderling les a posées, mais ce n'est pas le critère retenu par les pédagogues. Ils souhaitent avant tout capter l'attention de jeunes lecteurs pour transmettre des savoirs. Ces objets sont souvent classés du plus petit au très grand, ou du très petit vers l'infime (comme dans ce cabinet où sont exposés des coélomés) avec une gradation, une mise en scène où l'objet le plus « remarquable » est présenté dans le dernier « acte » de la présentation. En somme, nous pourrions évoquer une théâtralisation, une pédagogisation de l'espace.

■ Inventaire des cabinets de curiosités

Même si le concept foucauldien de l'hétérotopie qui oppose le théâtre au tableau trouve des limites d'un point de vue de la mise en situation d'apprentissage fondée avant tout sur l'éveil et la curiosité innée des enfants, il n'en reste pas moins opératoire pour ce qui est de la transmission des connaissances comme moyen d'asseoir une conception du monde et donc d'un pouvoir. Si nous analysons à présent les objets de savoir énumérés au fil des visites des groupes d'enfants et sélectionnés par la suite pour le récit, nous voyons parfaitement la volonté des auteurs de dresser une sorte d'état de la recherche contemporaine. Nous notons le souci des auteurs de retracer la généalogie de l'espèce humaine comme nous le voyons chez Kinderling. Ce dernier a considérablement enrichi le manuel de Köhler en y insérant maintes notes de bas de page, références à des écrits de voyages, d'expéditions, de conseils pour visiter des cabinets de curiosités dans le Saint-Empire – notamment celui de Kassel –, il a ajouté de nouveaux chapitres – celui sur les vers –, les organismes marins. En ce sens, André, Campe, Salzmann et GutsMuths s'inscrivent dans la tradition des compilateurs des Seondes Lumières. Ils proposent des objets du monde animal,

aber das Beste war noch übrig).

végétal et minéral tels que le chercheur Pomian a essayé de l'exposer dans son étude sur des cabinets de curiosités italiens et français. Il les a appelés des « sémiophores ⁸³¹ », c'est-à-dire des objets porteurs d'une signification et détournés de leur fonction utilitaire. Si nous appliquons la grille d'analyse de Pomian, qui est certes récente mais qui nous paraît plus productive que l'ancienne de Kinderling, nous trouvons les trois grands axes communs aux cabinets de curiosités : les *naturalia* (les choses de la nature), les *artificilia* (les objets créés par l'homme) et les *exotica* (choses rapportées des expéditions) qui peuvent être versées aux deux premières catégories.

Nous décelons logiquement de nombreuses pages relatives aux espèces animales comme proposées par Köhler et actualisées par Kinderling. Comme son manuel est concomitant à ceux de nos auteurs, cela nous donne à penser que nos pédagogues incitaient à constater et enregistrer qu'il existait une communauté scientifique, une mobilité des savoirs. En effet, il y est fait référence à la collection de vers⁸³² de Göze – des grands et des microscopiques comme ceux vivant dans le vinaigre et qu'on ne peut voir qu'au microscope ; nous trouvons également des descriptions de mollusques, de squelettes d'animaux et de fossiles. Nous l'avons également relevée dans la réécriture du guide de Köhler par Kinderling. Cette interrogation quant à l'évolution de l'homme reflète néanmoins les questions contemporaines sur la genèse de l'être humain car d'une part la volonté divine n'est jamais remise en question, tout comme chez Köhler ou Kinderling il est l'origine (*Werke Gottes*⁸³³) de tout. Nonobstant, certains auteurs cherchent des explications rationnelles au fait par exemple qu'il n'y ait pas de crocodiles en Allemagne (le climat) ou pourquoi les éléphants de mer sont dotés de si grandes défenses. Il est un autre exemple symptomatique de ce partage entre croyance et raison dans l'anecdote de cet embryon de chien affublé d'une trompe d'éléphant et conservé dans du formol. Exposer des « erreurs de la nature » était commun et attendu pour tout ce qui relevait du monde animal. Salzmann explique ce phénomène, non pas en se référant à Dieu, mais plutôt à une sorte de psychanalyse en liant la peur que la chienne, alors pleine, aurait vécue et qui aurait eu des répercussions sur l'embryon. Il en conclut à

831 K. POMIAN, *Collectionneurs, amateurs et curieux, Paris, Venise*, Paris, Gallimard, 1996.

832 Vers et habitants de la flore intestinale qui sont étudiés avec grand intérêt car ils sont cause de nombreuses maladies et les éradiquer permettrait d'améliorer l'espérance de vie « weil ihre Kenntnis den Menschen am allernutzbarsten ist », in J. D. KÖHLER, J. F. A. KINDERLING, *Anweisung zur Reiseklugheit, op. cit.*, p. 727.

833 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge, op. cit.*, I : 168 et 174.

un lien très intime et constitutif entre la mère et le bébé en gestation :

*so lange sie in der Mutter Leibe sind, mit demselben so genau zusammen hingen, wie die Äste mit dem Baum*⁸³⁴.

Ces interrogations sur la genèse humaine sont une préoccupation de ce temps puisqu'on assiste à un changement de paradigme des sciences naturelles⁸³⁵. En effet, les philanthropistes s'interrogent avant tout sur la genèse de l'homme sans toutefois écarter Dieu en tant que créateur originel. Basedow mentionne certes Buffon mais c'est pour le mettre en doute. Il lui semble en 1774 encore difficile de pouvoir expliquer la genèse du monde⁸³⁶. En revanche, les questionnements sur le développement des êtres vivants est source de discussions. Toutefois, pour les enfants, il s'agit d'acquérir la méthode de l'observation empirique : en premier ne pas se contenter de nommer mais de décrire (*betrachten, beschreiben*) pour ensuite analyser (*nachdenken*), faire preuve de jugement (*Beurteilungskraft üben*⁸³⁷), émettre des hypothèses. Cela n'est toutefois pas mis à chaque fois en pratique, les auteurs étant bien conscients de risquer de lasser le jeune lecteur. La visite du cabinet de papillons (les insectes étaient peu exposés dans les cabinets et de ce fait peu étudiés sauf les papillons) est décrite en quelques lignes alors que cette collection recèle des milliers d'espèces. GutsMuths propose dans son récit une méthode pour présenter les animaux qui est suivie par les autres philanthropistes et qui s'inscrit pleinement dans l'esprit des Spätaufklärer compilateurs : d'abord décrire l'animal physiquement, puis son lieu de vie, son mode alimentaire, son style de reproduction, une particularité remarquable éventuelle et enfin son utilité pour l'homme. C'est d'ailleurs souvent dans cette dernière partie que les réflexions se développent. En évoquant le flamand rose (à la fois *naturalia* et *exotica* et très recherché dans les cabinets de curiosités) comme indiqué ci-dessus, il en arrive à la conclusion que cet animal a un usage sacré et profane. Chez certains peuples « indiens », les chefs arboraient les plumes sur leur couvre-chef alors que les Romains les chassaient pour manger leur langue grillée⁸³⁸. Le flamand rose et ses plumes sont donc exposés

834 *ibidem*, I : 177. Les philanthropistes avaient déjà évoqué ce lien important entre le bébé à naître et la mère, il est analysé dans le dernier chapitre de l'ouvrage de C. KERSTING, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*, op. cit. « tant qu'ils sont dans le ventre de la mère, ils dépendent d'elle comme les branches à l'arbre. »

835 M. GIERL, « Das Alphabet der Natur und das Alphabet der Kultur im 18. Jahrhundert. Botanik, Diplomatik, Linguistik und Ethnographie nach Carl von Linné, Johann Christoph Gatterer und Christian Wilhelm Büttner », in: *NTM* 1, 2010, p. 1-27.

836 « De grands hommes, Burnet, Whiston et Buffon ont tenté de deviner quelle a été l'origine de la terre, mais nous doutons qu'il soit possible que dans de semblables recherches l'homme découvre jamais la vérité. » in J. BASEDOW, *Manuel Elementaire*, op. cit., t. III, 1776, p. 101.

837 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit.

838 *ibidem*, V :37.

comme une chose de la nature, mais aussi comme un artefact rappelant le passé ou bien un objet exotique prouvant l'habileté de l'homme.

Ces quelques exemples illustrent la volonté des pédagogues dans la lignée des érudits de la fin du dix-huitième siècle de montrer l'état mais aussi l'avancée de la science et du progrès tout en soulignant certaines lacunes ou interrogations fondamentales – comme sur la genèse de l'homme et du monde – et inciter ainsi la jeune génération à poursuivre dans cette voie. Salzmann répète – tout comme GutsMuths et André – les effets bénéfiques de l'usage de la raison qui permet de devenir « plus raisonnable, intelligent, cultivé, parfait », qu'il oppose à « paresseux, bête, ignorant ». L'objectif poursuivi étant de se rendre maître de la nature, des animaux :

*Die Erde ist ohne Zweifel vorzüglich für den vernünftigen Menschen geschaffen, damit er sie anbauen, benutzen, des Schöpfer Werke betrachten, und dadurch immer besser und klüger werden soll*⁸³⁹.

Quelques lignes plus loin, nous retrouvons l'image déjà évoquée du panoptique car l'homme qui aura réussi à se rendre maître de la terre et des animaux (« construire des digues, des fossés, des maisons, des fours... ») pourra ensuite « contempler son œuvre tranquillement depuis sa fenêtre » (*ganz ruhig aus ihren Zimmern sehen*). Une meilleure connaissance des sols, de la faune et de la flore permet à l'homme de mieux en « tirer profit » (*Vorteil ziehen*⁸⁴⁰). Les auteurs insistent cependant sur les zones d'ombres qu'il faut encore éclairer par un travail individuel de réflexion mais également collectif et coopératif. Nous voyons cela dans les situations où les enfants doivent trouver ensemble des réponses, un modèle caractéristique du *Robinson* de Campe où les enfants débattent en groupe pour trouver la clé d'un problème. L'essentiel reste néanmoins de donner envie aux enfants-lecteurs de continuer cette quête :

*Seht, lieben kleinen Leser! Welche Ermunterung für uns, recht fleißig und aufmerksam zu sein, um durch unsern Fleiß und Geschicklichkeit den menschlichen Jammer*⁸⁴¹ *lindern zu helfen. Sollte jemand von euch einmal das Mittel erfinden, die Menschen von dieser schlimmen Sache zu befreien, der verdiente gewiß Lob.*⁸⁴²

839 *ibidem*, II : 44 « La terre est sans conteste prioritairement faite pour l'homme doté de raison afin qu'il la travaille, l'utilise et contemple l'œuvre de Dieu et ainsi devienne meilleur et plus intelligent. »

840 *ibidem*, VI :174.

841 ici les ravages causés par le ver solitaire.

842 *ibidem*, I :172 : « Regardez mes chers petits lecteurs ! Quel courage cela nous donne afin de travailler avec ardeur et être attentif pour réduire les souffrances humaines par notre travail et adresse. Celui qui parmi vous trouvera un jour le moyen de libérer les humains de cette terrible chose méritera certainement nos compliments élogieux. »

Le médecin et le scientifique deviennent de nouveaux modèles, des héros investis d'une mission auxquels les lecteurs doivent s'identifier. Pour les auteurs pédagogues, le progrès est en marche inexorablement, la preuve en est que les hommes grâce à l'observation et l'expérimentation n'ont plus peur de machines qui produisent des éclairs⁸⁴³ alors que des dizaines d'années auparavant, les créateurs de telles inventions auraient été condamnés, ce qui prouverait que la « marche du progrès vers plus de savoirs est inexorable » :

daß hierdurch beweist, dass die Menschen, wenn sie fortfahren zu beobachten und nachdenken, alle Jahrhunderte klüger werden .

Les connaissances transmises servent à donner un cadre solide et concret à une conception de la nature, des productions humaines, de la société et de sa marche providentielle. Nous pouvons remarquer qu'ils ne rendent pas compte des œuvres d'art, peut-être parce qu'elles relevaient d'un autre paradigme, esthétique, et qu'elles étaient alors exposées dans un autre lieu comme nous l'avons vu dans la définition donnée par Kinderling. De plus, il ne s'agit plus pour les régents de « laisser assassiner ses sujets », mais de les « instruire » afin de vivre « en paix avec eux » :

*Ich kann weiter nichts tun als wünschen, dass der liebe Gott unsern Fürsten friedfertigeren Gesinnungen geben möge, damit sie, anstatt ihre Untertanen in der abscheulichen Kunst ihre lieben Nebenmenschen zu ermorden, zu unterrichten, sie dieselben lieber lehren, wie sie ihrer Brüder Leben erhalten, und ihnen dasselbe recht angenehm machen können.*⁸⁴⁴

Pour conclure, les descriptions de cabinets de curiosités s'inscrivent dans une tradition de présentation des objets telle que proposée par des contemporains des philanthropistes comme Kinderling ; ce qui prouve bien la mobilité des idées entre intellectuels de cette période et la diffusion des savoirs, ce qui était aussi facilité par les visites sur place. La typologie présentée par K. Pomian nous semble également fructueuse car nous avons remarqué l'insistance sur les *naturalia*, puis sur les *artificialia* en taisant tout ce qui a trait à des représentations artistiques. L'utilité de l'objet prime : il est nécessaire de le connaître pour le dominer. Les textes hybrides de notre corpus participent à asseoir le pouvoir idéologique du réseau culturel, social et économique auxquels les auteurs appartiennent.

Ces relations de voyages sont ainsi des propositions faites aux éducateurs de

843 *ibidem*, I : 180.

844 *ibidem*, I : 54 : « Je ne peux rien faire d'autre que souhaiter que notre Dieu bien-aimé pourvoit nos princes de manières de voir pacifiques afin qu'ils enseignent à leurs sujets à vivre avec leurs concitoyens et à rendre meilleure leur vie plutôt que de se perfectionner dans l'art détestable de les assassiner. »

donner leurs cours hors de la classe, d'aller dans la nature comme le souligne Salzmann :

Ebenso sicher traue ich mir dem Mangel an Aufmerksamkeit auf die Natur bei meinen Zöglingen abzuhelfen. Ich habe ein prächtiges Naturalienkabinett, gegen welches das schönste königliche Kabinett gar nichts sagen will. In demselben ist der Aufgang der Sonne und des Mondes und jedes Sterns, das Entstehen der Sonn- und Mondfinsternisse, die Abwechselung der Jahreszeiten, das Entstehen des Nebels, der Wolken, des Donners und des Hagels gar deutlich zu sehen; Bäume, Sträucher und Pflanzen stehen da, alle recht natürlich, die Vögel, die Säugetiere, die Fische und alles Tier, das auf Erden krecht, kann da in seinen verschiedenen Entwicklungen beobachtet werden. Alle Tage gehe ich mit meinen Zöglingen in dies Naturalienkabinett und suche heraus, was uns das merkwürdigste ist. Darüber unterreden wir uns denn miteinander, jeder sagt, was er daran bemerkt; wir vergleichen die gesammelten Sachen untereinander, bemerken, worin sie einander ähnlich oder unähnlich sind, und schärfen so unser Unterscheidungsvermögen, legen zehn bis zwanzig Produkte der Natur vor uns, untersuchen, was sie alle miteinander gemein haben, und lernen so abstrahieren; legen eines nach dem anderen weg, bemühen uns, es recht deutlich zu beschreiben, so wird unsere Einbildungskraft und das Vermögen, anderen seine Gedanken mitzuteilen, geübt⁸⁴⁵.

Dans cette longue citation, Salzmann indique qu'il va se concentrer plus sur les choses de la nature que sur les *artificilia*, néanmoins il sait qu'il est fondamental que les élèves connaissent aussi le monde économique car ils sont, comme nous l'avons vu, de futurs membres de la bourgeoisie d'affaires.

4.3. Le monde économique

Dans ce chapitre, nous allons examiner les trajectoires de tous les lieux visités par les voyageurs autres que les écoles et les cabinets de curiosités et qui ont un lien avec l'économie. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux espaces qui concernent l'agriculture, nous nous concentrerons ensuite sur les sites industriels comme les fabriques, manufactures et ateliers puis à l'exploitation des matières premières et à la visite des mines. Nous verrons dans quelle mesure ces endroits

845 C. G. SALZMANN, *Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*, Schnepfenthal, Buchhandlung der Erziehungsanstalt, 1806 chapitre 8. « Je suis aussi bien certain de combler chez mes pupilles leur déficit d'attention au sujet de la nature. Je possède un splendide cabinets de sciences naturelles qui n'a rien à envier au plus beau des cabinets du roi. On peut clairement y voir le lever du soleil et de la lune et des étoiles, le déroulement d'une éclipse du soleil et de la lune, le changement des saisons, l'apparition du brouillard, des nuages, des éclairs et de la grêle ; on y trouve des arbres, des buissons et des plantes comme dans la réalité, des oiseaux, des mammifères, des poissons et toutes sortes d'animaux rampant sur la terre à tous les stades de leur développement. Chaque jour, je vais dans ce cabinet de sciences naturelles et cherche ce qui nous paraît le plus remarquable. Puis nous discutons tous ensemble, chacun dit ce qu'il a observé ; nous comparons tous ensemble les résultats obtenus afin de voir ce qui est similaire et distinct et nous affinons ainsi notre discernement, nous posons entre dix et vingt produits de la nature, cherchons des analogies et apprenons de la sorte l'abstraction ; en rejetant ce qui ne correspondent pas, nous efforçons de le décrire du mieux possible, ainsi nous exerçons notre imagination et notre compétence à partager nos réflexions. »

correspondent aux attentes des théoriciens de l'économie qui sont reprises et recommandées dans les apodémies, par exemple dans celle de Berchtold. Cela nous permettra de faire le lien que les philanthropistes établissent entre le voyage et l'acquisition de connaissances de façon empirique. Il sera également pertinent de regarder si Campe, Salzmann, GutsMuths et André visitent avec les enfants les mêmes endroits ou s'il y a des différences entre les récits. À partir de la diversité des endroits observés, nous tenterons de mettre en lumière des composantes communes, comme nous l'avons déjà fait avec les cabinets de curiosités et nous le ferons dans le chapitre suivant à propos des écoles. Nous montrerons qu'une des fonctions assignées à la description de ces sites agricoles et industriels est d'une part de confirmer la pertinence de la méthode empirique propre au voyage et d'autre part de rendre visible, réguler et accroître le pouvoir économique et scientifique des catégories sociales productives de la fin du dix-huitième siècle. Comme nous l'avons analysé dans la première partie, l'éducation sert à renforcer la puissance de l'État. Ainsi, le regard porté sur la nature est dominateur et celle-ci a une fonction utilitaire : la nature doit être exploitée afin de répondre aux besoins croissants de produits alimentaires et de permettre l'enrichissement de la région par le biais d'exportation et au final de contribuer au bonheur des gens⁸⁴⁶.

■ L'agriculture

Tous les auteurs des textes que nous analysons donnent des informations sur les cultures des contrées traversées. Campe parcourt la lande de Lunebourg et déplore que les marécages n'y soient pas encore asséchés, alors que ce serait fait déjà ailleurs, notamment dans la Prusse voisine (*Warum die Regierung keine Anstalten mache, sie auf eine oder andere Weise anzubauen?*⁸⁴⁷). Ce qui freinerait ainsi le développement d'une agriculture locale qui n'en reste qu'à la simple culture de subsistance. Salzmann prend également la Prusse comme modèle et en livre une description enthousiaste, au moyen d'une formulation susceptible de convaincre des enfants du fait de sa sobriété et de son aspect exaltant : « Efforts en Prusse pour embellir notre planète » (*Preußische Bemühungen, die Welt zu verschönern*⁸⁴⁸). Il précise ensuite quelles ont été les améliorations :

846 R. WALTER, *Wirtschaftsgeschichte. Vom Merkantilismus bis zur Gegenwart*, Cologne, Böhlau, 2013.

847 J. H. CAMPE, *Neue Sammlung*, op. cit.

848 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op.cit., I : 38.

[Es gibt Leute,] die es sich angelegen seyn ließen, die Welt zu verschönern. Dergleichen thätige Leute findet man vorzüglich in den Preußischen Ländern. Denn da ihr großer König immer Anstalten macht, seine Länder zu verschönern, Moräste auszutrocknen Sandwüsten in Gärten zu verwandeln, die entferntesten Strömen durch Kanäle miteinander zu verbinden und immer nutzbare Bäume anpflanzen zu lassen, so werden viele seiner Unterthanen durch sein Exempel ermuntert, ihm nachzuahmen⁸⁴⁹.

La difficulté de la liberté d'entreprise à la fin du dix-huitième siècle et la très lente émergence du libéralisme⁸⁵⁰ occupaient tout à la fois des caméralistes, professeurs, écrivains, médecins et fonctionnaires⁸⁵¹, elle était jugée essentielle pour répondre aux besoins alimentaires et essayer d'augmenter la rentabilité en modernisant les modes de production d'un pays car les prix étaient élevés. En outre, à la fin du dix-huitième siècle, l'agriculture se transforme par le biais des techniques pour construire des machines et une meilleure rationalisation des cultures, par le biais de l'assolement triennal et d'une meilleure information des propriétaires terriens⁸⁵². C'est donc non seulement pour aiguïser le sens de l'observation et stimuler le raisonnement mais aussi en préparant l'avenir intellectuel et financier de leurs élèves que tous nos auteurs établissent une corrélation entre l'état des cultures autour des cités, la richesse potentielle de celles-ci et l'évolution des mentalités. La petite bourgade d'Egeln, aujourd'hui en Saxe-Anhalt, est ainsi transfigurée en une sorte d'Arcadie, mais sa description reste étroitement filtrée par la raison pragmatique du pédagogue, ce dernier faisant alterner l'acquisition de notions de botanique et l'éloge du travail :

Das erste, was unsere Aufmerksamkeit auf sich zog, waren die mancherley nützlichen Gewächse, die um Egeln wuchsen. Beynahe war es, als wenn wir durch einen Garten führen. Da sahen wir Flachs, Kopfkraut, Blaukohl, Bohnen und dgl. grünen. Ich machte meine Zöglinge aufmerksam darauf, und freute mich gar herzlich darüber. Denn dieß alles bewies, daß in Egeln kluge und thätige Leute wohnen müßten, die von der Erde so vielen Vortheil, als möglich, zu ziehen suchten⁸⁵³

De même les vignobles bordant le Rhin autour de Mayence sont-ils synonymes d'opulence pour la ville. Ou encore la ville de Friedrichsroda, près de Schnepfenthal

849 « Il y a des personnes qui se sentent investies de la tâche d'embellir le monde. On les trouve principalement dans les régions de Prusse. Car, là-bas, leur grand roi développe en continu des structures pour embellir son territoire, assécher les marais, transformer des landes de sable en vergers, relier des fleuves éloignés les uns des autres par des canaux et faire planter des arbres utiles, ainsi ses sujets seront encouragés à l'imiter. »

850 W. REININGHAUS, *Gewerbe in der frühen Neuzeit*, München, Oldenburg, 1990.

851 H. H. GERTH, *Bürgerliche Intelligenz um 1800: Zur Soziologie des deutschen Frühliberalismus*, München, Vandenhoeck & Ruprecht, 1976, p. 21.

852 R. VAN DÜLMEN, *Kultur und Alltag in der frühen Neuzeit*, München, C.H. Beck, 1999, p. 15-25.

853 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., I : 85 : « Le premier aspect qui attira notre attention, ce fut la diversité des plantes utiles qui poussaient autour d'Egeln. C'était presque comme si nous traversions un jardin. Nous y avons vu des rangées de lin, de chou pommé, de chou rouge, de haricots. Je les fis observer à mes élèves et en éprouvai une grande joie. Car tout ceci prouvait qu'il devait y avoir à Egeln des habitants avisés et dynamiques, sachant tirer de la terre le meilleur profit possible. »

en Thuringe, apparaît d'autant plus prospère à Salzmann et GutsMuths que la production agricole à ses abords semble être rentable. Un parallèle avec l'agriculture hollandaise est tiré par ce dernier car des voyageurs contemporains comme l'abbé Coyer, en 1777, John Moore en 1781, ou encore Diderot⁸⁵⁴ la considéraient comme la meilleure⁸⁵⁵. Il est à remarquer que les descriptions de productions agricoles ne correspondent pas qu'à des cultures traditionnelles céréalières mais même à des descriptions de culture de tabac, de champs de moutarde, ce qui répondait à des goûts de luxe et était de ce fait une culture plus rentable que la simple agriculture de subsistance dans la mesure où la recherche d'agréments flattait le goût des couches aisées de la société. Les pédagogues s'intéressent aussi à la sylviculture, source de richesse et matière première abondante dans le nord de l'Allemagne.

Sur les questions agricoles et dans une moindre mesure industrielles, le récit du voyage de Campe qui se rendit en Suisse depuis Hambourg jusqu'à Schaffhausen en 1785⁸⁵⁶ est le plus instructif. En effet, il semble que ce voyage et les réflexions ultérieures que l'auteur a alors pu tirer de ses observations aient constitué la source et les matériaux pour l'écriture de son ouvrage suivant, essentiellement axé autour de cette problématique, qui porte le titre *Über einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes*⁸⁵⁷ publié en 1786⁸⁵⁸. Nous constatons ici avec précision comment Campe a pu transférer ses propres observations de voyageur et considérations d'ordre pédagogique, changeant ainsi de registre.

La thèse principale de cet écrit est qu'il faut éduquer les enfants en priorité, ne pas se borner à des actes de charité mais combattre la mendicité par l'instruction en transformant les « écoles élémentaires » (*Volksschulen*) en « écoles industrielles » (*Industrieschulen*)⁸⁵⁹. Un des exemples les plus représentatifs étant l'école du

854 Le voyage en Hollande de Diderot fut publié en 1780 et 1782 dans la Correspondance littéraire.

855 F. DELLEAUX, « Progrès agricoles et modernisation culturelle au XVIIIe siècle. Les campagnes du Hainaut au miroir des inventaires de censiers », *Revue du Nord* 4/2005, n° 362, p. 835-859.

856 *Des Herausgebers kleine Reise von Trittau nach Wismar und von da nach Schwerin in Briefen an seine Kinder 1786* in J. H. CAMPE, *Sammlung*, op.cit., t.I, p.229-296 et *Reise des Herausgebers von Hamburg bis in die Schweiz im Jahr 1785* in J. H. CAMPE, *Erste Sammlung merkwürdiger Reisebeschreibungen. Zwölfter Theil: Mit 1 Kupfer. - Neue verbesserte Ausgabe*. Braunschweig, Schulbuchhandlung, 1831.

857 J.H. CAMPE, *Über einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes*, Wolfenbüttel, Schulbuchhandlung 1786

858 Sur cet ouvrage en particulier l'article de Rudolf W. KECK, « Die Industrieschulbewegung und J.H. Campes Industrieschulschrift *Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes* » in H. SCHMITT, *Visionäre Lebensklugheit*, op. cit., p.195-215.

859 « On ne peut former une nation à l'industrie que dans les écoles et nulle part ailleurs » (*In den*

professeur Heinrich Philipp Sextro (1746-1838)⁸⁶⁰ et du pasteur Ludwig Gerhard Wagemann de Göttingen que nous allons ultérieurement évoquer, mais aussi les instituts destinés aux orphelins ou aux nécessiteux comme un « atelier pour pauvres » (*Arbeitshaus*) une sorte de centre de formation, de « maison familiale » pour les enfants mendiants dirigée par le professeur Johann Wilhelm Christian Gustav Casparson, ou bien la fondation et son « hôpital civil » – (*Bürgerhospital*) – du médecin Johann Christian Seckenberg à Francfort.

Campe aspire à donner aux enfants une qualification professionnelle sans toutefois abandonner une formation générale. Ceci serait rendu possible par l'introduction des sciences camérales adossées à une réflexion sur ces données factuelles comme il le fait dans son récit vers la Suisse et sans oublier de proposer, outre un état des réformes agricoles, ce qu'il a fait lors de son passage dans les régions du Holstein et de Mecklenbourg.

On peut déceler encore une troisième transposition des expériences que Campe a tirées de son voyage en Suisse et ensuite exploitées : en effet, il greffe sur cette thématique de l'agriculture des sous-entendus politiques et sociaux et il se comporte quasiment en caméraliste au premier degré, au sens propre du terme. Car ces questions intéressaient d'autant plus Campe qu'il était lui-même à la tête d'un domaine à Trittau. Il ne se contente pas de décrire positivement et avec soin ce qu'il voit (variété de céréales, arbres fruitiers, maraichers) car il ne passe pas sous silence les problèmes comme le manque de main-d'œuvre. Certes en un premier temps, les descriptions peuvent sembler purement énumératives, mais il en tire en un second temps des analyses lourdes de conséquences et de critiques potentielles du pouvoir en place. C'est à ce moment-là qu'il ose adopter un ton plus audacieux envers l'autorité politique, rejoignant – ponctuellement – les positions des Aufklärer radicaux. Si par exemple la lande de Lunebourg n'est pas encore asséchée, ce serait parce que les hommes sont réquisitionnés pour faire la guerre. A ce sujet, Campe regrette qu'autant de soldats du landgrave de Hesse-Cassel soient engagés aux côtés des Anglais dans la guerre d'indépendance américaine⁸⁶¹. Il le dit parfois de manière

Schulen oder nirgends kann eine Nation zur Industrie gebildet werden). In J.H. CAMPE, *Über einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie*, op. cit., p.16.

860 Egalement un théologien luthérien et un pédagogue très engagé, y compris pour les pauvres. En 1772 il était devenu directeur (« Rektor ») du lycée de Hanovre, en 1784 il devient professeur de théologie à l'université de Göttingen. Et en 1788 à celle de Helmstedt. Il avait lui aussi des fonctions ecclésiastiques (abbé du couvent de Marienthal). Il a joué un rôle pionnier dans la création de deux écoles techniques (*Industrieschulen*) à Hanovre, ce fut sur ce plan un collaborateur de Kindermann et Campe in C. WULF, *Wörterbuch der Erziehung*, München, Piper, 1984.

861 Chacun des États du Saint Empire Romain Germanique a à cette période carte blanche en ce qui

indirecte comme lorsqu'il observe des moutons importés des Amériques et qu'il note amèrement : « *ein trauriger Anblick für die vielen Witwen und Waisen, deren Gatten und Väter in eben dem Lande erschlagen werden, aus welchen Hessen diese Schafe zum Ersatz erhielt !* ⁸⁶² » mais également de façon beaucoup plus virulente en mettant en cause la puissance publique. Nous voyons aussi que, partant de considérations apparemment seulement matérielles sur les réformes à mener en matière d'agriculture, ces auteurs passent à une prise en compte de la population rurale, et finissent par attaquer les princes qui vendent des paysans pour servir de mercenaires, rejoignant sur ce point les rationalistes de leur temps qui avaient critiqué le prince de Hesse qui avait vendu certains de ses sujets aux Anglais lors de la guerre d'indépendance américaine ; ils relaient le sentiment patriotique et une nouvelle vision du soldat qui s'était développée en Allemagne, en particulier depuis la guerre de Sept Ans⁸⁶³ :

*Der letzte siebenjährige Krieg, dessen blutiger Schauplatz oft in Hessen war, hat diesem Land mehrmalige große Verheerungen zugezogen (...) und die vielen Tausende blühender Jünglinge und rüstiger Männer, welche theils Amerika verschlungen, theils der militärische Dienst im Land dem Ackerbau und dem Gewerbe entzogen hat, haben in den Dörfern einen Mangel an kraftvollen Mannsleuten zurückgelassen, den Weiberbände und Kinderarme nicht zu ersetzen vermochten. Es steht indeß zu hoffen, daß diese erschöpfte Nation unter einer milden und weisen Regierung, und eines ununterbrochenen vieljährigen Friedens sich nach und nach erholen, und von neuem wieder zu Kräften kommen werden; ein Glück, welches der durchreisende Weltbürger ihr von Herzen wünscht.*⁸⁶⁴

Une politique belliqueuse n'a évidemment pas les faveurs de Campe : « *das jedes einheimischen Landmanns Sohn, der auf einem von ihm selbst gewählten Fleck der Heide sich anbaut, frei vom Soldatenstande und frei von Abgaben seyn sollte* ⁸⁶⁵ »

concerne les alliances, les ambassades et le droit de faire la guerre si cela, bien sûr, ne vient pas en contradiction directe avec l'Empire. C'est ainsi que le duché de Brunswick-Wolfenbüttel, le Comté de Hesse-Hanau, l'État d'Anhalt-Zerbst, le landgrave de Hesse-Cassel seront les principaux fournisseurs de soldats pour les troupes allemandes. On trouve également des allusions à cette guerre chez GutsMuths qu'il qualifie de „triste“ in C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge, op. cit.*, IV : 126.

862 J.H. CAMPE, *Reise in die Schweiz, op.cit.*, p. 101 : « un triste spectacle pour les nombreuses veuves et nombreux orphelins dont les maris et pères sont assassinés justement dans le pays qui a donné à la Hesse ces moutons en échange. »

863 G. GAHLEN, *Militärische Eliten in der Frühen Neuzeit/Militär und Gesellschaft in der Frühen Neuzeit*, Potsdam, Universitätsverlag, 2010, p. 79.

864 J.H. CAMPE, *Reise in die Schweiz, op.cit.*, p. 143 « la récente guerre de Sept Ans, dont les batailles sanglantes se sont souvent déroulées en Hesse, a fait subir à cette région à de nombreuses reprises des dégâts dévastateurs (...) les milliers de jeunes gens et hommes vigoureux qui ont été soit dévorés par l'Amérique soit enrôlés au service militaire, n'ont pu servir ni l'agriculture, ni le commerce de ce territoire et ont laissé les villages dans un manque de main d'œuvre que les femmes et les enfants n'ont pas pu combler. Il reste dès lors à espérer que cette nation épuisée soit dirigée par un gouvernement sage et modéré, qu'elle puisse peu à peu se remettre au cours d'une période de paix de plusieurs années ininterrompues et retrouver ses forces ; c'est en tout cas le bonheur que lui souhaite de tout cœur le voyageur cosmopolite »

865 *op.cit.*, p. 13. Il y a sans doute ici une allusion à la politique de colonisation des rives de l'Oder en 1753 où 1200 familles s'établirent en déployant des modèles de production modernes et rentables.

tout comme une pression fiscale trop forte

*Lasst dir nicht weiß machen, mein Sohn! Der Reichthum, die Macht und das Glück des Regenten sind von dem Wohl des Untertanen unzertrennlich; und es wäre eine mißverständene Regierungskunst, die es darauf anlegen wollte, die Beutel der Untertanen auszuleeren, um des Fürsten Schatzkammern anzufüllen.*⁸⁶⁶

La possibilité de critiquer la vente de mercenaires à un pays étranger était un usage que les représentants des Lumières ont contesté avec autant plus de virulence que le landgrave était mort et la guerre terminée. Mais le potentiel restait fructueux. La vente avait été effectuée en faveur des Anglais et donc contre la rébellion des Américains, le fait de s'en offusquer impliquait par conséquent que les critiques cautionnaient les aspirations à la liberté et soutenaient le camp nord-américain. De plus, les arguments fleurissaient pour continuer à contester l'absolutisme. Les philanthropistes de Dessau raisonnent pour leur part malgré tout en retrait. Ils posent des questions mais n'y répondent pas. Nous pouvons sans doute lire entre les lignes une attaque plus précise contre le prince de Dessau, qui avait le monopole de la production agricole et empêchait ainsi quiconque d'être propriétaire de sa parcelle⁸⁶⁷. Comme les écoles et ateliers pour enfants démunis ne concernaient pas directement les pupilles formés à Dessau, nous voyons comment ils étaient initiés sur ce point à leurs futures fonctions : la réflexion est à assimiler et à appliquer par ces élèves en différé, lorsqu'ils exerceraient des responsabilités. Il n'en demeure pas moins que le message qui leur est dispensé par leurs maîtres était sans équivoque et qu'il s'inscrivait parfaitement dans le cadre de la Spätaufklärung. En somme, pour les philanthropistes, la puissance d'un État ne se calculerait pas au nombre de soldats, mais à sa puissance économique qui se mesurerait à cette époque à la force agricole en premier lieu. Ils portent en outre un regard très critique sur les soldats quant à leur coût car ils seraient « des sujets inutiles » et « une charge pour l'Etat »

*was nützt es, auf die Erweiterung deiner Staaten und auf die Vermehrung deiner Untertanen zu denken, so lange noch so viele deiner Untertanen im Elend seufzen, und unter die Würde der Menschheit so tief erniedrigt werden?*⁸⁶⁸

Au cours de leurs voyages, les philanthropistes mettent en avant l'importance

In H. H. GERTH, *Bürgerliche Intelligenz um 1800*, op. cit. p. 21 « [je souhaite] que chaque fils de paysan autochtone qui cultive un morceau de lande qu'il a choisi lui-même soit exempté de service militaire et d'impôt .»

866 J.H. CAMPE, *Des Herausgebers kleine Reise von Trittau*, op.cit., p. 222 : « Ne te laisse pas embobiner mon fils ! La richesse, le pouvoir et le bonheur du régent sont indissociables du bien-être de ses sujets ; et ce serait une erreur pour un prince de croire que gouverner signifie vider les poches de ses sujets pour remplir sa réserve de trésor. »

867 H. H. GERTH, *Bürgerliche Intelligenz um 1800*, op. cit., p. 22.

868 « À quoi cela sert-il de penser à accroître tes territoires et ta population alors que tant de tes sujets souffrent dans la misère et voient leur dignité d'être humain piétinée ? » J.H. CAMPE, *Reise in die Schweiz*, op.cit., p. 140.

de l'agriculture qui ne peut se développer que si les États sont déchargés de frais dus à une politique extérieure agressive qui brime la liberté des individus en les forçant à faire la guerre. Ce sont donc des villes où les libertés individuelles sont les mieux reconnues qui leur plaisent. Ainsi Altona est-elle supérieure à Hambourg car la liberté d'opinion y serait plus grande et Francfort sur le Main serait plus riche que Mayence car celle-ci ne serait pas une ville libre. La métaphore vitaliste que Campe utilise confère à cette notion de liberté toute son importance. La privation des libertés de penser, agir, commercer est pour lui synonyme d'inertie, d'apathie, c'est-à-dire, en somme, de capitulation de la raison :

Aber Freiheit, Freiheit ist die Seele der Handlung! Wo diese fehlt, da stocken die Säfte des Staatskörpers, wie die des menschlichen Körpers, wenn er in Fesseln gelegt wird: da schwinden seine Kräfte, da verlieren sich nach und nach Lust, Muth und Gelegenheit zu kühnen und großen Unternehmungen. Alles sinkt zu eingeschränkten, bloß mechanischen Beschäftigungen hinab. Die Handlung wird Krämerei, und aus großen Gewerhäusern werden kleine Werkstätte einzelner Handwerksleute.⁸⁶⁹

Campe établit ici une relation – anticipatrice du libéralisme – entre, d'une part, « la liberté », la libre circulation des personnes et des biens, et, d'autre part, les forces vives de l'Etat, les citoyens, dont – faute de liberté – la pensée deviendrait étriquée et les « gestes mécaniques », de sorte que la finalité profonde du civisme (ici les vertus de courage et de l'ambition) risquerait de se diluer. Une telle relation paraît annoncer l'idéologie du libéralisme économique et politique tel qu'il émergera et s'imposera en Allemagne, comme en Europe, au cours du Vormärz. Ce qui peut également être souligné est la proximité de ce jugement de Campe avec celui qui sera porté par le jeune Humboldt moins de quatre ans plus tard dans son « Essai sur les limites de l'action de l'Etat » (*Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*)⁸⁷⁰ rédigé en 1792. Campe ayant été un des premiers précepteurs des

869 *ibidem* « Mais la liberté, la liberté est l'âme de l'action ! S'il n'y a pas de liberté, les sucs du corps de la nation ne circulent plus, comme ceux du corps humain lorsqu'il est prisonnier de fers trop serrés : ses forces s'étiolent, puis peu à peu, il perd l'envie et le courage et l'occasion de se montrer audacieux et d'entreprendre des affaires. Tout se résume alors à des occupations limitées et mécaniques. On ne s'occupe alors que des petits commerces et les grandes manufactures se transforment en petites échoppes. »

870 « Or, là où cette opinion est encore dominante, l'énergie doit nécessairement s'évanouir ; la somnolence et l'apathie apparaissent dès que l'on veut forcer l'homme à agir seulement en soi et pour soi, seulement dans le cercle qu'embrassent ses forces individuelles, seulement pour le temps qu'il a à vivre. (...) Au contraire, il faut nécessairement un plus haut degré de culture pour préférer l'activité, qui ne fait que donner des forces, et leur confie la production des résultats, à cette activité, qui crée directement les résultats sans créer de forces. Ce degré de culture est la vraie maturité de la liberté. (...) Cette proposition est basée, je crois, sur la nature même de l'homme. L'absence de maturité pour la liberté de peut venir que du manque de forces intellectuelles et morales ; on ne combattra cette insuffisance qu'en augmentant ces forces, pour les augmenter, il faut qu'elles s'exercent ; pour qu'elles s'exercent, il faut l'esprit d'initiative que fait naître la liberté. Ce n'est pas, à proprement parler, donner la liberté que d'écarter des liens, quand celui qui les porte n'en souffre pas. » G. von HUMBOLDT, *Essai sur les limites de l'action de l'État*, traduction

frères Humboldt, il avait entretenu une correspondance suivie avec Wilhelm et il n'est donc pas incongru que ce dernier reprenne plus tard des formulations de Campe. Et c'est en tout état de cause une preuve de l'efficacité de l'enseignement de Campe et du dialogue durable qu'il pouvait instaurer. Cependant, la « liberté » économique et juridique prendra chez Humboldt une signification politique et philosophique⁸⁷¹ qui dépasse le cadre pragmatique auquel Campe restait malgré tout attaché.

Salzmann, en visitant Apolda en Thuringe, ne dit pas autre chose pour expliquer la prospérité de cette cité et l'apparente félicité qui semble y régner :

Die vorzügliche Ursache aber, warum Apolda so reichliche Nahrung hat, ist gewiß diese: weil der Herzog in Weimar diesem Städtchen so vorzügliche Freiheiten zugesteht. Die Abgaben sind sehr mäßig; fast jeder Bürger darf ein Gewerbe treiben (...) Ihr seht hieraus, was für eine herrliche Sache es sey, wenn eine Stadt oder Land nicht zu sehr mit Abgaben belästigt und ihre Freyheit nicht zu sehr eingeschränkt ist. Da kann der Bürger und Bauer nach vollbrachter Arbeit, sich auch wieder pflegen, und arbeitet dann mit desto größerer Lust.⁸⁷²

Il faut enclencher une sorte de cercle vertueux qui ne peut être possible que si un consensus a été trouvé quant aux libertés auxquelles le citoyen a droit. Il en résulterait alors une situation équilibrée entre l'État et ses sujets : « *weil die Freiheit immer mehrere Leute herbeylockt, sich an dem glücklichen Orte niederzulassen, der mit Abgaben nicht zu sehr beschwert ist, und die Eingeborenen reizt, in ihrem freyen Vaterland zu bleiben* ⁸⁷³ ». Comme ils savent que parmi leurs lecteurs se trouvent de futurs dirigeants, ils insistent sur le problème épineux de la politique fiscale. Nous constatons qu'ils essaient de leur transmettre le maximum

H. Chrétien, Paris, 1867, p. 248-249 : « *Wo daher diese Ansicht noch herrschend ist, da muß die Energie hinschwinden und Schlawheit und Untätigkeit entstehen, wenn man den Menschen zwingen will, nur in sich und für sich, nur in dem Raume, den seine einzelnen Kräfte umspannen, nur für die Dauer, die er durchlebt, zu wirken. (...), und es ist ein höherer Grad von Kultur notwendig, sich mehr an der Tätigkeit zu erfreuen, welche nur Kräfte schafft und ihnen selbst die Erzeugung der Resultate überläßt, als an derjenigen, welche unmittelbar diese selbst aufstellt. Dieser Grad der Kultur ist die wahre Reife der Freiheit (...). Zu dieser Einsicht aber ist Aufklärung und hohe Geistesbildung notwendig, welche da nicht emporkommen können, wo der freie Untersuchungsgeist durch Gesetze beschränkt wird.* » in W. von HUMBOLDT, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, Breslau, Trewendt, 1851, p. 182.

871 Jean QUILLIEN, *L'anthropologie philosophique de G. de Humboldt*, Paris, Septentrion, p. 292-327 ; Siegfried BATTISTI, *Freiheit und Bindung*, Berlin, Dunker & Humblot, 1987.

872 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., VI : 153 : « L'excellente raison pour laquelle Apolda dispose de produits alimentaires d'aussi bonne qualité vient du fait que le duc de Weimar a octroyé à cette bourgade des libertés remarquables. Les impôts sont modérés, tous les bourgeois ou presque ont le droit de commercer (...). Vous constatez ici combien c'est magnifique lorsque une ville ou un Land n'est pas surchargé d'impôt et que ses libertés ne sont pas trop réduites. Alors, le bourgeois et le paysan, peut, une fois son travail accompli, se reposer et il travaillera par la suite d'autant mieux. »

873 op.cit., p. 156 « parce que la liberté attire d'autant plus de personnes vers des lieux de félicité où l'impôt n'est pas trop lourd, une patrie libre qui incite ses habitants à ne pas la quitter. »

d'informations sur ce sujet afin de les convaincre du bien-fondé d'une intervention fiscale minimale de l'État. Il est clair que Campe dans ses récits de voyage met en place un dispositif pour inciter ses lecteurs, futurs magistrats, gouverneurs, marchands, professeurs, à accumuler des connaissances sur l'agriculture, les réseaux commerciaux, l'industrie des matières premières. Il veut en même temps qu'ils se démarquent du commun des commerçants qui n'auraient ni les vertus ni l'intelligence qu'il attend de cette nouvelle classe dirigeante. C'est pourquoi il critique leur « ton arrogant de commerçant » (*Kaufmannston*) qu'il a entendu dans les foires de Francfort ou Leipzig et leur manière « affectée, prétentieuse de parvenus » (*affektierter Freisinn, Übermut, Geldstolz, schlechter Unverstand*⁸⁷⁴). Campe est finalement bien conscient qu'il faut associer un territoire favorable (des routes, des moyens de communication comme les fleuves, des terres fertiles) à un esprit d'entreprendre vertueux. Autrement dit, il est nécessaire de développer des qualités principalement par l'éducation dans des écoles spécialisées comme les *Industrieschule* ou *a minima* par le biais de lecture de relations de voyages. Celles-ci ne doivent pas être de simples descriptions de monuments ou se contenter d'énumérer des connaissances sur tous les domaines sans classement, de sorte qu'au cours de la seconde moitié du dix-huitième siècle, on assiste à un glissement de la relation de voyages généraliste à une spécialisation du récit⁸⁷⁵. Ces relations axées sur une thématique constituent « des réservoirs d'observations multiples qui lorsqu'elles sont analysées peuvent permettre d'établir des règles générales⁸⁷⁶ ». La méthode que Campe et les autres philanthropistes sous-entendent est celle de la « formation par l'analogie » (*Analogiebildung*⁸⁷⁷). Il s'agit pour Campe et les autres auteurs de proposer des textes sous une forme qui permette aux enfants de tirer des conclusions. Ces récits avaient à la fois une visée pédagogique⁸⁷⁸ – maîtriser la méthode de l'observation –, ils incitaient les enfants, futurs dirigeants, à porter leur attention sur le territoire, et ils avaient une orientation politique – être utiles, c'est-à-dire contribuer à « rendre les individus heureux » (*mehr Glückseligkeit befördern*) et à « vivre en paix et concorde » (*in Friede und Freundschaft*⁸⁷⁹).

874 J.H. CAMPE, *Reise in die Schweiz*, *op.cit.*, p. 34.

875 J. STAGL, *Apodemiken. Eine räsionierte Bibliographie der reisetheoretischen Literatur des 16., 17. und 18. Jahrhunderts*, *op.cit.* p.9.

876 R. BAASNER, « Unser Staatsgeographus ist beständig auf Reisen. Zur Ausdifferenzierung von Reiseliteratur und Geographie 1750-1800 », *op.cit.*, p. 258.

877 *Ibidem*.

878 W. SIEBERS, « Darstellungsstrategien des empirischen Wissens in der Apodemik und im Reisebericht des 18. Jahrhunderts », *op.cit.*, p. 31.

879 J. H. CAMPE, *Des Herausgebers kleine Reise von Trittau*, *op.cit.* p. 212.

Autrement dit, la mobilité consolide la vie civique tout comme la puissance de l'État. En plus du territoire, de l'esprit d'entreprendre, il faut que l'État soit garant de libertés fondamentales et n'entrave pas le commerce par des guerres onéreuses en argent et en hommes et n'inflige pas de trop lourdes taxes. Si une de ces conditions est absente, la richesse du pays en pâtit comme dans le landgraviat de Hesse par exemple ou bien encore comme l'illustre l'histoire du négociant en tabac et manufacturier, Bolongaro, à Francfort⁸⁸⁰ auquel Campe et GutsMuths font référence.

■ Bolongaro et l'esprit d'entreprendre⁸⁸¹

Joseph Bolongaro est né en Savoie, a quitté cette région pauvre pour « tenter sa chance » (*sein Glück in der Fremde suchen*) comme « montreur de marmotte »⁸⁸² (*Murmeltier*) pour s'orienter ensuite vers le commerce du tabac où, grâce à une recette spéciale pour parfumer le tabac, il fait fortune et devient « riche comme Crésus » (*ein steinreicher Mann*). Campe souligne à propos de cet entrepreneur en particulier, et plus généralement au fil de son récit, l'esprit d'initiative et la persévérance : « *Wie weit ein aufmerksamer und industriöser Jüngling, der seine Verständniskräfte gehörig anzuwenden und über alles nachzudenken und zu spekulieren sucht, es in der Welt zu bringen vermochte*⁸⁸³ ». Ce qui a cependant retenu son attention est le fait que la ville de Francfort⁸⁸⁴ refuse de lui octroyer « des droits de vote » (*Bürgerrechte*) et l'empêche de devenir conseiller de la ville même si Bolongaro s'acquitte d'une somme importante car le Conseil est luthérien et Bolongaro catholique. Devant le refus de la ville, il déménage sa demeure et sa fabrique dans la ville voisine de Höchst. Une fois de plus, Campe regrette et critique le poids d'un dogmatisme religieux qu'il considère comme contraire au bien-être

880 J.H. CAMPE, *Reise in die Schweiz, op.cit.* p. 185.

881 Sur les difficultés de la liberté d'entreprise à la fin du XVIIIe siècle et la très lente émergence du libéralisme, cf. Wilfried REININGHAUS, *Gewerbe in der frühen Neuzeit*, München, Oldenbourg, 1990.

882 Au XIXe siècle, l'émigration saisonnière des Savoyards était essentiellement liée aux contraintes climatiques de l'hiver (...). Le montreur de marmotte faisait danser le rongeur au son de la flûte (...). Victor Hugo, dans *Les Misérables*, relate que Jean Valjean doit sa conversion au bien à un petit Savoyard rencontré sur un sentier avec « sa vielle au flanc et sa boîte à marmotte sur le dos ». In C. LECOMTE, « Ramoneurs et montreurs de marmottes », *Le Temps*, 4/12/2012.

883 J.H. CAMPE, *Reise in die Schweiz, op.cit.*, p.187 « Jusqu'où peut aller un jeune homme remarquable et travailleur qui sait réfléchir et tirer des conclusions sur tout. »

884 G. GARNER, « De la ville au territoire et au-delà : espace et régulation du commerce dans l'électorat de Mayence (seconde moitié du XVIIIe siècle) », in *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2013, p. 131-154.

humain et en profite pour rappeler qu'il faut réformer l'enseignement de la religion dans les écoles. Il reste néanmoins confiant et indique en conclusion que les héritiers Bolongaro finiront par retourner s'installer à Francfort une fois que la ville fut devenue plus libérale.

Il nous semble intéressant de confronter ce récit à celui d'un contemporain célèbre, le prétendu « voyageur français » Johann Kaspar Riesbeck⁸⁸⁵, et ensuite à la factualité historique, ce qui nous fera constater que Campe, comme à d'autres occasions, présente les faits d'une manière personnelle pour appuyer son argumentation. Chez Riesbeck, cet industriel apparaît certes comme très puissant : il fait un « chiffre d'affaire de 160000 Gulden » (*daß sie nun schon gegen 160.000 Gulden aus der Kasse des Herrn Bolongaro umsetzt*), mais aussi comme un « personnage arriviste et rancunier » qui souhaitait « se venger ». Riesbeck critique le fait que Bolongaro pense que l'argent pouvait tout acheter et qu'il aurait interprété le refus de la ville de Francfort de l'accepter comme conseiller comme un affront personnel (*Herr Bolongaro, ein trotziger und rachsüchtiger Mann, ergriff diese Gelegenheit, um sich an dem Magistrat zu rächen. [...] Herr Bolongaro trieb seine Rache noch weiter*). Au final, ce qui apparaît comme positif aux yeux de Campe (la suppression des taxes de douanes), est considéré comme préjudiciable par Riesbeck car cela ne profite pas à la communauté :

Man bewilligte ihm Bedingungen, die überwiegend zu seinem Vorteil sind, ohne daß das Land etwas dabei gewinnt. Herr Bolongaro verpflichtete sich, zwanzig Jahre lang jährlich eine gewisse Summe – ich glaube, 20.000 Gulden – zu Höchst zu verbauen. Dagegen gestattete ihm die Regierung von Mainz eine zwanzigjährige Zollfreiheit, ganz freien Handel und Wandel, die unerschöpflichen Steine aus den Trümmern eines alten Schlosses und vier freie Pferde zu seinem Gebrauch⁸⁸⁶

et son jugement conclusif est sans appel :

Eine unverzeihliche Todsünde im politischen und moralischen Betracht war es aber, daß man Herrn Bolongaro eine ganz unbedingte Handlungsfreiheit gestattete. Dieser Mann, der nun im Grabe Staub und Asche geworden ist, war ein Original von pöbelhaftem Geiz.⁸⁸⁷

885J. K. RIESBECK, *Briefe eines Reisenden Franzosen durch Bayern, Pfalz und einen Theil von Schwaben an seinen Bruder zu Paris*, Zurich 1783, chapitre 14.

886 « La Cour de Mayence a payé fort cher l'honneur d'avoir cet homme opulent pour sujet, en faisant des contrats qui étoient fort avantageux pour lui, mais fort désavantageux à l'Etat. M. Bolongaro s'engagea à dépenser une certaine somme, je crois, vingt mille guilders, ou quarante-huit mille livres par an, pendant vingt ans, en bâtimens, à Hochst. Le gouvernement de Mayence lui accorda en récompense une exemption de tous droits de douane pendant ving ans, une liberté illimité de commerce, autant de pierres qu'il en voudroit prendre des ruines d'un vieux château, et quatre chevaux exempts de taxes pour son usage. » in C. de RIESBECK, *Voyage en Allemagne dans une suite de lettres*, Paris 1788, t. 3., p. 186-187, traduction originale en français.

887 « Ce ne fut cependant là qu'une erreur politique de la part de la régence de Mayence ; mais la liberté illimitée de commerce, accordée à M. Bolongaro, est une faute impardonnable et contre les mœurs et contre la politique. Cet homme, maintenant mort et enterré, est l'exemple même de la vulgaire avarice. »

Nous constatons grâce à cette affaire, qui avait suscité beaucoup d'intérêt dans le grand public, que des différences profondes existent entre les intellectuels de cette époque. Pour Campe, comme pour GutsMuths⁸⁸⁸, Bolongaro sert de modèle pour illustrer l'habileté commerciale, la possibilité de s'enrichir, il incarne ce que de nos jours nous nommerions un self-made-man, un modèle de méritocratie. GutsMuths évoque à nouveau l'origine modeste du Savoyard et ses débuts de montreur de marmotte. Il admire sa capacité « à faire fortune » (*er arbeitete sich hervor*), sa vision européenne du commerce en envoyant son frère à Amsterdam. Il ne fait en revanche aucune allusion aux conflits religieux. Mettre en avant des rivalités confessionnelles sert à Campe à en démontrer les aspects économiquement et socialement néfastes et conforte son plaidoyer pour plus de tolérance. En revanche, chez Riesbeck, nous ne trouvons guère de références dans ce cas précis aux problèmes de religion, il met en avant l'appât du gain et un monde où l'argent ne connaîtrait plus de limites.

D'après les informations que nous avons pu récolter⁸⁸⁹, ce serait tout d'abord par les liens du mariage avec Anna Maria Matthey que Jakob Philipp Bolongaro (1710-1780), secondé par son frère Joseph (1712-1779), aurait repris en 1745 les rênes de la firme et du négoce de tabac qui appartenait à son beau-père, Jakob Philipp Matthey, dont il gérait les affaires depuis une dizaine d'années. En définitive, les deux frères firent effectivement preuve d'un grand sens des affaires en étant présents dans plusieurs villes ; ils devinrent très riches et purent se faire construire des palais, encore visibles de nos jours à Höchst, qui portent leur nom : Bolongaropalast. Joseph Bolongaro demanda à faire partie du conseil de la ville de Francfort, ce qu'il se vit refuser pour des raisons d'appartenance religieuse. Malgré des sommes d'argent conséquentes, il n'obtint pas gain de cause et décida de partir à Höchst pour des raisons religieuses mais, en 1783, il revint s'installer à Francfort et obtint des droits en échange d'une somme d'argent pour la cité. Tous les faits historiques, mentionnés par ces voyageurs, sont avérés, ce sont leur sélection, leur interprétation, leur présentation qui diffèrent selon les intentions de l'auteur et ce qu'il veut transmettre à son lecteur. Dans le cas présent, nous constatons un resserrement de l'observation autour des questions économiques.

Si les trois auteurs partagent la même opinion quant à la nécessité de développer l'économie « afin d'accroître le bien-être et le bonheur des gens » (*um*

888 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., V : 18.

889 http://www.bolongaro.de/index_htm_files/Geschichte%20der%20Familien%20Bolongaro%20und%20Crevenna.pdf [consulté le 09/07/2014].

mehr Zufriedenheit un Glückseligkeit zu verbreiten), comme le résume un critique de la revue progressiste *Allgemeine Literatur-Zeitung* de 1787⁸⁹⁰ au sujet du livre de Campe, les moyens pour y parvenir ne sont pas les mêmes et les dangers de dérive existent. Le critique de la revue les énumère. Tous sont d'accord pour améliorer l'éducation professionnelle des élèves mais pour le recenseur, il ne faudrait pas que les écoles industrielles deviennent « de simples ateliers » (*bloße Werk- und Arbeitshäuser*) où des enfants ne feraient plus que travailler et « ne recevraient plus aucune formation générale » (*andere dem Volk nöthige Kenntnisse*) et surtout il faudrait éviter que l'instruction religieuse ne soit négligée. Il développe ensuite tout un argumentaire contre la manière d'enseigner le fait religieux comme l'entendaient Campe et les philanthropistes. Nous l'avons signalé à plusieurs reprises, ils considéraient les traditions religieuses comme un frein au progrès car elles maintenaient, selon eux, les individus dans l'ignorance. La proposition de Basedow ou Campe, nous l'avons vu, pour plus de tolérance et d'acceptation (*Toleranz und Duldung*), pour un universalisme partagé (*vollkommene und allgemeine Toleranz*) ne faisait pas l'unanimité et les plaçait à l'avant-garde de l'Aufklärung.

■ L'industrie manufacturière

Au fil des six tomes des *Salzmannische Reisen*, les élèves visitent de nombreuses fabriques. Dans le premier tome, écrit par Salzmann, ils s'arrêtent devant des fours à briques dont les hautes cheminées les impressionnent. C'est à cette période une révolution industrielle et ces cheminées sont des marqueurs de progrès :

*Diese Erfindung der Ziegelsteine macht nun dem menschlichen Verstande wieder Ehre, und beweist, daß er fast alles vermag, wenn er es nur ernstlich will, und darüber recht nachdenkt*⁸⁹¹.

Comme Campe, Salzmann est admiratif devant des inventeurs ou des techniciens ayant apporté des perfectionnements⁸⁹².

Le prétexte pour la présentation des briques est une excursion à Pirna, dans le

890 *Allgemeine Literatur-Zeitung, Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes* Montags, den 1. Januar 1787, t.I en ligne https://zs.thulb.uni.jena.de/receive/jportal_jparticle_00022261 [consulté le 9/07/14].

891 « Cette invention de la brique fait à nouveau honneur à l'intelligence humaine et prouve qu'elle est capable de tout dès l'instant où elle se concentre et est volontaire. » C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge, op. cit.*, I : 25.

892 Campe assiste admiratif au quinzième vol en montgolfière de l'année 1785 à Francfort effectué par Jean-Pierre Blanchard (1753-1809).

Brandebourg⁸⁹³ et l'aspect jugé « impressionnant » des remparts et de la porte de cette ville construits en briques. Salzmann expliquant alors le comment et le pourquoi de la fabrication des briques, nous pouvons détailler avec plus de précision les étapes de son raisonnement. Nous prenons comme élément de comparaison l'article « Brique » de l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert, article qui avait été rédigé en 1752⁸⁹⁴ ; on pouvait y lire l'histoire de l'utilisation de la brique depuis les temps très anciens et y trouver des conseils techniques à l'intention des fabricants sur les précautions à prendre pour produire de bonnes briques. Inversement, Salzmann fait totalement abstraction et des détails de la fabrication et des circonstances historiques d'une telle utilisation. Le fait – que l'on a souvent reproché aux Aufklärer – de sous-estimer l'historicité des notions s'explique ici par l'intention du pédagogue de favoriser la confiance des enfants dans le génie inventif de l'être humain. Si bien que nous en déduisons que son message aurait certes pu sembler empirique, puisqu'il est déclenché par l'observation des remparts lors de l'arrivée du groupe à Pirna, mais il est en réalité surtout récupéré par le projet moralisateur que le pédagogue estime atemporel. Ce qui reste néanmoins occulté, c'est une hypothèse que nous greffons sur la présentation si élogieuse du remplacement de la pierre par la brique : notre hypothèse est celle d'une incitation que ferait l'enseignant à réhabiliter sa patrie si cette dernière, comme la Prusse, est une terre pauvre et argileuse : là où les voyageurs étrangers se moquaient d'une Prusse qui n'était qu'une « sablière », les patriotes, qu'ils soient originaires du Brandebourg ou d'une autre province tout aussi aride, pourraient répliquer que l'ingéniosité humaine arrive à compenser les carences de la nature voire à les transformer en atouts de l'urbanisme.

Salzmann expose le même message, mais cette fois dans un contexte purement idéologique, en s'appuyant non plus sur l'observation d'une ville mais sur un témoignage entendu lors d'une conversation : l'anecdote ne peut d'ailleurs concerner que des enfants appartenant à un milieu aisé puisqu'elle est rapportée par un ami qui aurait renversé malencontreusement une table, aurait remplacé à ses frais le service de porcelaine et aurait plus tard été pris au service d'un haut dignitaire enchanté par le bon goût dudit ami. C'est une leçon de morale civique et sociale qui remplace ici la seule observation mais la conclusion est identique : face à l'adversité, qu'elle soit une donnée géologique (dans le cas de Pirna l'absence de pierres de carrière) ou physique (dans le cas de l'ami le geste maladroit), il faudrait de la persévérance :

893 *ibidem*, 1 :24.

894 <http://encyclopédie.eu/index.php/1373871172-sansclassification/38453864-BRIQUE>. Une planche reproduit également le four d'une tuilerie.

Une

*Und daraus können wir denn folgendes lernen, daß wir erstlich mit aller unserer Klugheit und Vorsicht es nicht verhindern könne, daß nicht bisweilen uns etwas Widriges begegnen sollte; daß wir aber zweitens den Grund zu unserm Glück legen, wenn wir uns die Widerwärtigkeit weiser machen lassen, begangene Fehler wieder gut zu machen suchen, oder bey unverschuldetem Unglücke unser Nachdenken anspannen, um Mittel zu finden, unsere Umstände zu verbessern.*⁸⁹⁵

GutsMuths va dans le même sens en évoquant la vie d'un artisan parti de rien et qui à force de « patience, d'adresse » (*Geduld, Anhaltsamkeit, Beständigkeit, Kenntnisse, Geschicklichkeit*⁸⁹⁶) a fait fortune. Les philanthropistes Campe et Salzmann croient sans conteste à une ascension sociale par le biais des études, Salzmann se place d'ailleurs sous la figure tutélaire de Martin Luther. Un détail biographique est fortement souligné par cet enseignant, quand il précise que Luther était fils de mineur à Mansfeld, ville que visitent Salzmann et ses élèves, donc un homme aux origines modestes comme le sont certains de ses lecteurs à son avis : « pauvre prédicateur, paysan, artisan » (*arme Prediger, Bauer, Handwerker*⁸⁹⁷). Il les incite, comme le fit Luther, à étudier s'ils en ont les capacités. Sans cacher la naïveté du propos et en l'explicitant lourdement, ce qui nous conforte dans le constat que cette page ne s'adressait pas à une élite mais à des esprits supposés ingénus, l'auteur reste néanmoins bien conscient que tous ne deviendront pas comme Luther car cela est très rare mais ils peuvent devenir au moins des « hommes utiles » (*brauchbarer Mensch*⁸⁹⁸), il en va de même pour les enfants des catégories sociales plus aisées. L'idée est de limiter l'éducation et les connaissances aux besoins de son état, et conséquemment de sa condition de naissance. Il ne s'agit pas de modifier l'ordre de la société mais que chaque individu réponde aux besoins de l'État⁸⁹⁹.

André partage les convictions des auteurs précédemment cités quant aux valeurs et vertus à éveiller chez les enfants et à la nécessité d'accroître les connaissances. C'est à cet égard celui qui propose les descriptions les plus détaillées et souvent associées à des gravures comme celle ci-dessous, qui était placée en exergue du livre⁹⁰⁰, qui visent par leur simplicité à peut-être inciter les enfants à faire

895 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., I : 149 : « Nous pouvons retirer de cet épisode comme leçon que, primo, nous ne pouvons pas empêcher, bien que nous soyons intelligent et précautionneux, que nous rencontrions de temps à autre de l'adversité ; secundo que nous disposons de la clé de notre bonheur lorsque nous tirons des leçons de ces désagréments, lorsque nous cherchons à réparer nos erreurs ou quand nous nous efforçons de réfléchir pour trouver une manière d'améliorer notre sort au cours de périodes malheureuses non méritées. »

896 *ibidem*, V : 50.

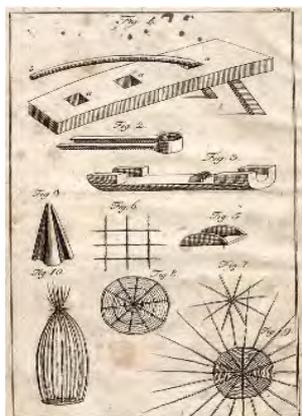
897 *ibidem*, I : 230.

898 *ibidem*, I : 231.

899 M. GRANDIERE, *L'idéal pédagogique*, op. cit. p. 244.

900 C. K. ANDRE, *Kleine Wanderungen*, op.cit. Non paginé.

de même au cours du voyage :



André consacre une cinquantaine de pages à la manufacture de soie de Langensalza⁹⁰¹, une dizaine de pages à l'art de la teinte et à l'origine des pigments pour colorer les fils (*Farberey*) et aux différentes techniques (*Woher bekommen die Wollenzeuge und Tücher ihren Glanz?*) associées à des illustrations sous forme de planches explicatives. Dans le récit du voyage fait avec les jeunes filles de sa pension, il consacre vingt pages à la description de l'atelier de vannerie, une trentaine à la mine de gypse, relate également sa visite d'un atelier de filage de coton et d'une fonderie. Pour sa part, GutsMuths va détailler précisément, sur une trentaine de page, l'exploitation du fer⁹⁰² : de l'extraction à la transformation en acier en passant par la fonte et le martelage. GutsMuths s'extasie, comme Salzmann, sur l'ingéniosité humaine qui lui fait penser à l'œuvre paradigmatique de celle-ci, le *Robinson* de Campe :

*Seht da meine Lieben, da wären wir also im Erzählen bis zur völligen Hervorbringung des Eisens gelangt. Stellt euch in Gedanken hin, und überschaut die lange Reihe höchst mühsamer schwerer Arbeiten, die man von der Zubereitung des Eisensteins an, bis hierher übernehmen mußte. Welch ein erstaunliche Thätigkeit, Kraft, welche Ordnung, welche ausdauernde Geduld, welche Klugheit, welche Einsicht gehört dazu, alle vier Elemente mit einander in Kampf zu versetzen, um ein Metall zu gewinnen, das ihr vielleicht mit gleichgültigen Augen ansieht, weil es durch die Arbeitsamkeit vieler hundert tausend Menschen zu einem alltäglichen Gegenstand geworden ist; denkt euch aber meine Lieben auf Robinsons Insel.*⁹⁰³

901 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., III : 96.

902 GutsMuths en visite une en Hesse, *ibidem*, V :177-190.

903 *ibidem*, V : 201 : « Regardez mes chers petits, en racontant tout cela, nous serions presque arrivés à l'explication de l'origine du fer. Imaginez et essayez de concevoir le long chemin et tout le dur labeur qu'il faut pour passer de l'extraction du fer à sa transformation. Quelle activité étonnante, quelle force, quel ordre, quelle patience sans faille, quelle intelligence, quel entendement il faut pour combiner les quatre éléments afin d'obtenir un métal que vous observez peut-être d'un œil

La description de la forge que les élèves visitent près de Klein-Schmalkaden consiste cette fois en une minutieuse reconstitution des opérations pour la fonte du fer puis pour la fabrication de l'acier. Il n'y a en revanche pas de mise en perspective historique et ces pages ne font pas la moindre allusion aux débuts de la civilisation, à l'âge du fer : cette absence de recul historique est opérée, comme le montre notre citation, au profit d'un hommage appuyé rendu aux ouvriers qui extraient et travaillent le fer et d'une critique envers les élèves qui resteraient « indifférents » à ce spectacle. Nous retrouvons ici une preuve de l'influence que les théories modernes d'Adam Smith sur la valeur du travail exerçaient sur les philanthropistes. L'allusion au fer n'est pas fortuite, son exploitation et sa transformation en acier sont remarquables et il est indispensable que les élèves, amenés à faire du commerce, en soient conscients. Il fera le même parallèle avec le sel, indispensable pour conserver les aliments⁹⁰⁴. Nous pouvons par ailleurs signaler une remarque qui dans le contexte de 1787 se révèle prémonitoire. GutsMuths regrette que le prix du sel en France soit si élevé et cela pourrait à son avis avoir des conséquences néfastes – « il pourrait en résulter assurément de terribles révolutions » (*gewiß die schrecklichen Revolutionen müßten daraus erfolgen*⁹⁰⁵). Dans les tomes suivants des voyages des élèves de Schnepfenthal, GutsMuths va insister sur le commerce maritime sur le Rhin aux environs de Mayence en détaillant les différents navires à l'aide d'illustrations d'une ancre par exemple, sur les traditions commerciales et les avantages que la ville a pu en tirer⁹⁰⁶. Il visite également une fabrique d'armes⁹⁰⁷ ainsi que de pièces de monnaie⁹⁰⁸ car il estime important que les enfants sachent d'où proviennent les objets du quotidien, quel en est le coût de fabrication. L'instruction ne doit plus être déconnectée de la réalité des élèves – « il faut assurément connaître parfaitement les objets que nous manipulons quotidiennement » (*Sachen, die man täglich in Händen hat, sollte man doch wahrhaftig besser kennen*⁹⁰⁹).

Ces longs passages sur le monde agricole, manufacturier ou industriel dans les récits de Campe, GutsMuths, Salzmann et André soulignent le soin avec lequel ils recherchaient à inventer une nouvelle forme d'écriture de la relation de voyages.

indifférent parce qu'il est devenu grâce au travail de centaines de milliers d'hommes un objet banal du quotidien ; cependant, mes chers enfants, repensez à Robinson sur son île. »

904 Sur l'importance du sel, cf. F. CATHERINE, *La pratique et les réseaux savants d'Albrecht von Haller (1708-1777)*, op.cit., p. 151.

905 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., V : 216.

906 *ibidem*, IV : 170, 180, 250.

907 *ibidem*, V : 233.

908 *ibidem*, V : 66.

909 *ibidem*, V : 50.

Nous l'avons dit, il ne s'agit plus d'énumérer des connaissances sur tout mais, dans le cadre attendu de la littérature viatique de cette époque, de classer et organiser, « sélectionner et segmenter⁹¹⁰ » les informations. Ils proposent de fait des « récits technologiques de voyage⁹¹¹ ». Ils mêlent des faits bruts – qui peuvent être incompréhensibles car très spécialisés – à des illustrations, des définitions, de nombreux commentaires, ce qui permet de vulgariser des connaissances techniques à l'attention des enfants. Toutefois, « en spécialisant le récit à des thèmes économiques et techniques, ils opèrent une critique implicite à l'encontre des relations de voyages encyclopédiques visant à l'acquisition totale de connaissances⁹¹² ». Cela peut avoir pour conséquence de négliger de faire certaines autres observations, comme nous le verrons en comparant deux textes de Campe sur le même voyage⁹¹³.

4.4. Les établissements scolaires

A la lumière ce que nous venons d'écrire, les écoles sont des nœuds dans le réseau des savoirs. C'est là que les idées sont transmises, les futures élites formées. Il est donc normal que les auteurs de nos textes en rendent compte. Dans ce chapitre, nous allons faire l'inventaire de toutes les écoles visitées et décrites ainsi que de leurs directeurs et enseignants mentionnés dans les récits de voyage que nous examinons. Nous verrons dans un premier temps que la sélection que les auteurs faisaient est caractéristique d'une manière d'être de cette époque : la civilité. Nous poursuivrons en nous demandant quels ont été les autres critères retenus dans le choix de ces écoles.

■ La civilité

Nous avons déjà évoqué dans le chapitre portant sur les visites des cabinets de sciences naturelles l'atmosphère de convivialité, de concorde, de bienveillance, de civilité⁹¹⁴ (*Geselligkeit*) qui régnait dans ces lieux d'échanges de connaissances. Le

910 W. SIEBERS, « Darstellungsstrategien des empirischen Wissens in der Apodemik und im Reisebericht des 18. Jahrhunderts », *op.cit.*, p. 32.

911 *op. cit.* p. 39 et plus en détail la note 28.

912 *op. cit.* p. 41.

913 Cf. *infra*, p. 273.

914 Pour le penseur Ulrich Im Hof, le XVIII^e siècle est le « siècle de la civilité » (*das gesellige Jahrhundert*) cf. U. IM HOF, *Das gesellige Jahrhundert: Gesellschaft und Gesellschaften im Zeitalter der Aufklärung*, München, Beck, 1982. Il écrit « weil sich damals, wir kaum je in andern

dix-huitième siècle est souvent nommé « siècle pédagogique », mais il peut également être vu comme celui de la civilité. L'individu était appréhendé comme sociable par nature, toutefois les relations sociales dans cette période obéissaient à des règles particulières. La discussion socratique entre les personnes de différentes catégories sociales était un marqueur de sociabilité. Il est clair que les philanthropistes, représentatifs d'une telle civilité, se situaient au-delà des clivages de la société et que l'espace dans lequel ils se rencontraient formait une sorte de démocratie virtuelle dans laquelle la mobilité était avant tout horizontale. À la civilité, l'universalisme, la tolérance, nous pouvons adjoindre l'urbanité⁹¹⁵. Les visites d'établissements scolaires répondent à cette définition :

Es war das Schicksal unserer ganzen Reise, von einem guten Menschen zum andern zu eilen, aufs freundschaftlichste von ihnen behandelt zu werden und viel gutes von ihnen zu empfangen. ⁹¹⁶

Campe, tout au long de sa relation de voyage vers la Suisse, rencontre des personnalités de renom comme les professeurs de Göttingen Abraham Gotthelf Kästner, Johann Georg Heinrich Feder, Christian Gottlob Heyne, Johann David Michaelis et August Ludwig Schlözer, des notables responsables de la vie des cités comme le Oberkommissar Meyenberg toujours à Göttingen, le conservateur de la ménagerie de Kassel, Schildbach, le pasteur Lindemeyer. Pour lui, ses conversations et échanges d'idées ont plus de valeur que la contemplation passive d'œuvres d'art ou des sites naturels d'exception. Elles sont la raison d'être des voyages car elles permettent de conforter activement son idée que l'humanité tend vers toujours plus de perfection, que l'homme peut devenir meilleur, s'élever ; ces hommes en seraient la preuve vivante sans doute d'une façon quelque peu idéalisée pour que le message transmis soit bien visible :

Solche Männer kennen zu lernen, sich mit ihnen zu unterhalten und ihnen die Hand zu drücken, gewährt demjenigen, dessen Seele noch für jedes Gute empfänglich ist, hundertmal mehr Vergnügen und Nutzen, als das Angaffen aller möglichen Natur- und Kunstseltenheiten. Man fühlt sich in der Nähe solcher Männer, ich weiß nicht wie, veredelt: der Trieb zu Allem, was gut und gemeinnützig ist, wird dadurch gestärkt, und

Zeitaltern – eine intensive und kultivierte Geselligkeit entwickelte und verbreitete, die sich vornehmlich in neuen gesellschaftlichen Formen, in „Sozietäten“ ausdrückte » (p. 13) citation in C. LOSFELD, *Philanthropisme, libéralisme et révolution*, op.cit, p. 14. Un éclairage intéressant dans le cadre de l'Interdisziplinäres Zentrum für die Erforschung der europäischen Aufklärung est à lire dans E.JOST,DFULDA, *Briefwechsel Zur Netzworfbildung in der Aufklärung* IZEA – Kleine Schriften 4/2012.

⁹¹⁵ L.-T. ULRICH, « Vernünftige Konversation, empfindsames Gespräch, heiloser Klatsch. Formen der Geselligkeit im 18. Jahrhundert » in S. GÖRTZ, U. POTT, C. ZIMMERMANN, *Geselligkeiten im 18. Jahrhundert: Kulturgeschichtliche Überlieferung in Museen und Archiven Sachsen-Anhalts*, Halle (Saale), Mitteldeutscher Verlag, 2012, p.20.

⁹¹⁶ C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., André, III :146 : « C'était la destinée de tout notre périple que de nous hâter d'un grand homme à un autre, d'être accueilli avec la plus grande cordialité possible et d'apprendre bien des choses de sa part. »

*man verläßt sie mit dem lebhaftem Wunsche, ihnen ähnlich werden zu können. Ich rathe daher meinen jungen Lesern, doch ja keine Gelegenheit, solche Bekanntschaften zu machen, jemals zu versäumen, und sollten sie darüber auch auf allen andere Sehenswürdige eines Orts Verzicht tun müssen. Ich wenigstens pflegte auf meinen Reisen es immer so zu halten und ich darf sagen, daß ich ganz wohl mich dabei befunden habe.*⁹¹⁷

Cela expliquerait la volonté de mettre en scène des rencontres entre personnes pacifiques, vivant en bonne entente, civilisées, des « honnêtes gens » (*gesittete Personen*). On le constate aussi sous la plume d'André lorsqu'il visite à Langensalza un « club » (*Klubb*). C'était un lieu typique de civilité où la liberté était essentielle, liberté de déplacement, de penser, où les codes entre les gens n'étaient pas régis par des étiquettes de cour, où les deux genres se côtoient⁹¹⁸ – « Ces établissements sont toujours la preuve de l'intelligence des habitants et de leur amour pour les relations sociales » (*Solche Anstalten sind immer ein Beweis von der Klugheit der Einwohner und ihrer Liebe zur Geselligkeit*). Cet engagement pour plus d'universalisme, de civisme et de civilité, autrement dit ce parti-pris non belliciste est présent dans certains paragraphes, bien que discrètement, puisqu'il ne s'agit pas malgré tout de renoncer à louer la modernisation de l'armement et des techniques balistiques, et vont dans le sens de ce que nous avons déjà cité de M. Foucault. Le temps des conquêtes, de l'agrandissement des territoires, par le biais de guerres violentes est révolu, il s'agit dorénavant de plutôt affirmer la puissance de chaque État sur l'autre par l'augmentation d'une population en bonne santé et bien éduquée. Ce que sous-entend Salzmann dans ce passage :

*Das sind doch ganz andere Leute, als die zu Kaiser Heinrich des Fünften Zeiten waren, wo man seinen Ruhm nach der Menge Feinde berechnete, die man getötet hatte, und ohne Unterschiede, was man in des Feindes Land fand, totschiug, oft selbst Weiber und Kinder nicht verschonte. Wieder ein Beweis, dass die Menschen besser werden.*⁹¹⁹

917 J.H. CAMPE, *Reise in die Schweiz*, op.cit.p. 64 : « connaître de telles personnes, s'entretenir avec elles, leur serrer la main, confère à celui dont l'âme est encore réceptive à la bonté, dix milles fois plus de joie et d'utilité que le fait de regarder benoitement une rareté artistique ou de la nature. On se sent au contact de ces personnes comme ennobli : notre pulsion pour aller vers tout ce qui est bien et utile est renforcée et on les quitte avec le désir vif de devenir comme eux. Je conseille ainsi à mes jeunes lecteurs de rater une quelconque occasion de faire leur connaissance et quand bien même ils devraient renoncer à visiter un lieu remarquable. Pour ma part, c'est ce que j'ai toujours l'habitude de faire au cours de mes voyages et j'en ai toujours tiré profit. »

918 « *man kommt und geht, wenn es einem gefällt, braucht keine Complimente, keine Ceremonien zu machen, findet beständig Unterhaltungen, spielt, liest, spricht, erzählt selbst, hört zu und vertreibt sich die Zeit so gut man kann und will.* » C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., III : 45.

919 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., II : 234 « Ce sont des personnes bien différentes de celles qui vivaient au temps de l'empereur Charles-Quint où on montrait sa puissance au nombre des ennemis qu'on avait tués et sans tenir compte de ce qu'on avait trouvé dans le pays ennemi, on tuait, sans épargner ni les femmes ni les enfants. Encore une preuve que les hommes peuvent devenir meilleur. »

Un autre enseignant, Gerhard Ulrich Anton Vieth⁹²⁰, ne dit pas autre chose dans un article :

Streit der Privatpersonen darf nicht mehr durch Faustkampf entschieden werden, sondern wird durch die Justiz beendet; und Kriege der Völkerschaften werden bei veränderten Waffen weniger durch körperliche Kräfte als durch angewandte Mathematik geführt.

Toute visite ou description d'établissement scolaire et son observation raisonnée sont l'occasion de marteler à l'envi cette foi en l'éducation comme moyen de délivrer l'homme à interpréter presque dans le sens de garantir le progrès.

■ Inventaire des établissements

Les itinéraires des voyages de notre corpus se situent essentiellement en Allemagne centrale – Saxe, Anhalt, Dessau, Iéna, Göttingen, Leipzig, Francfort sur le Main⁹²¹. Comme nous l'avons déjà évoqué, la multitude d'Etats, villes, et villes libres du Saint-Empire ne présente pas d'uniformité et il s'y côtoie des types d'écoles différentes, des pédagogies traditionnelles ou au contraire novatrices : de l'école latine aux instituts philanthropistes. Dans le dernier tiers du dix-huitième siècle, la demande en enseignements préparant à des métiers dans le commerce, l'artisanat ou l'armée, grandit. Nous l'avons vu, cela émanait de la puissance publique dans les États de taille modeste qui commençaient de plus en plus à déceler dans l'instruction un moyen d'augmenter leur force. Ce qui caractérise l'évolution de l'enseignement en Allemagne du Nord est une tendance à une implication plus forte de l'État dans les questions de l'éducation ainsi qu'une professionnalisation du plan d'études avec l'apparition de nouvelles matières. Les écoles visitées et décrites dans les textes que nous étudions sont le reflet de cette transformation car les relations de voyages jouent également un rôle de diffusion des idées.

Nous allons constater que les écoles et les enseignements décrits sont essentiellement ceux de collègues, d'anciens collègues, d'amis des philanthropistes. Nous pourrions en déduire que nos auteurs, loin de chercher à polémiquer à tout prix contre les pédagogues qui auraient d'autres pratiques, sembleraient promouvoir pacifiquement leurs propres idées. Mais peut-être que cette apparente placidité est trompeuse car on peut aussi se demander à quelles fins ils ont fait le choix

920 « Geschichte der Leibesübungen » In *Berlinische Monatschrift*, 1783-1811, 1793, p. 193-199 :

« Les litiges entre particuliers ne doivent plus se régler par le recours à la violence, mais avec l'aide de la justice ; et les guerres entre peuples se mèneront, vu le changement de l'armement, moins en déployant la force physique que par le biais des mathématiques appliquées. »

921 Cf. carte des itinéraires en annexe 2.

d'imprimer leurs descriptions d'écoles par le truchement d'un support textuel particulier, celui de la relation de voyage. Or une relation constituait un détour supplémentaire par rapport à des types de texte qui étaient plus explicites et qu'ils pratiquaient à la même époque, à savoir leurs essais théoriques (comme ceux qui étaient regroupés par Campe dans la *Allgemeine Revision*) ou leurs articles (comme ceux que publiait le *Philanthropisches Archiv*). Pourquoi alors ajouter des visites d'écoles, pourquoi les imprimer ?

Notre hypothèse est que ce recours aux récits de voyage pouvait recéler une autre potentialité, plus combative, que celle des autres supports textuels : les voyageurs, en sélectionnant leurs étapes, apportaient en effet la preuve tantôt que leurs pratiques étaient répandues au-delà de Dessau et qu'elles étaient relayées en d'autres lieux, tantôt que les jeunes voyageurs étaient capables d'apprécier les résultats obtenus au moyen d'autres méthodes que celles de Dessau et qu'ils n'étaient pas sectaires. Dans ces deux cas, les relations de ces voyages témoignaient du pouvoir attractif de la méthode des pédagogues de Dessau, l'ancraient dans un environnement concret, permettait aux lecteurs d'en vérifier l'application sur pièce, au travers des jugements portés sur des alter ego. De plus, l'écriture du voyage, en Allemagne, possédait alors encore une autre ressource, celle d'instaurer un dialogue d'un Aufklärer à l'autre, d'inciter au débat au sein de la République des Lettres⁹²².

Or il y avait bel et bien un débat à mener à propos de la pédagogie et les philanthropistes, par ces témoignages de voyageur, publiaient des répliques qu'ils pouvaient opposer à leurs détracteurs et adversaires, que ces derniers s'inscrivent dans la filiation de Samuel Formey, bibliothécaire de Frédéric II, qui, dans le Brandebourg, avait été chargé de rédiger un « Anti-Émile » et avait publié en 1763 et 1764 une réplique à Rousseau pour réhabiliter le christianisme comme fondement de l'enseignement⁹²³, ou que ce soient les collègues de Göttingen, qui, comme nous allons le voir, n'entendaient rien changer au système des *Volksschulen*⁹²⁴.

922 F. KNOPPER, *Le Regard du voyageur*, op.cit., p. 50.

923 S. FORMEY, *Anti-Emile*, Berlin, Joachim Pauli, 1763 ; selon Formey, Émile est un « livre dangereux », utopique et subversif.

924 Cf. le compte rendu très critique paru dans une éminente revue de Göttingen, les *Staatsanzeigen*, 1787, p. 281-387, du livre de Campe, *Ueber einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie*.

- Le *Gymnasium* de Mayence

Le *Gymnasium* de Mayence⁹²⁵, visité par GutsMuths, était intéressant du fait qu'il appartenait à une principauté ecclésiastique dont l'archevêque était éclairé, qu'il avait été modernisé en 1773 à la suite de l'interdiction de la Compagnie de Jésus, et il pouvait légitimement retenir l'attention d'un visiteur enquêtant sur l'enseignement dans un territoire catholique. GutsMuths le trouve dans l'ensemble bien aménagé, clair, massif, beau. Il explique que cet établissement reçoit le soutien du régent, « père du Land » (*Landesvater*). Il énumère ensuite les différents espaces destinés à l'enseignement et à la prière (auditorium – *Hörsaal* – pour les examens, salle de prières et chapelle - *Betsaal, Capelle*). Deux de ses élèves assistent à un cours durant lequel ils sont impressionnés par la maîtrise que les élèves ont des textes et par leur connaissance quant à l'étymologie des mots latins (*mit Cäsar und Livius vollkommen fertig*). Il est également extrêmement satisfait de constater la grande place assignée à la langue allemande. Même si les professeurs de ce lycée sont des ecclésiastiques de l'ordre des Augustins, GutsMuths les juge hommes éclairés, intelligents et amicaux⁹²⁶. Cela prouve sa tolérance aux autres religions dont nous avons vu qu'elle est un fondement de leur théorie.

- « L'école professionnelle » (*Industrieschule*) de Göttingen

Les enseignants observés et les directeurs rencontrés, les écoles visitées au cours des périples de Salzmann, André, GutsMuths et Campe, se ressemblent et mises bout à bout, font constater quel serait le modèle souhaité par les auteurs. Si nous nous référons à Campe, il nous présente, par exemple, ce qu'il souhaite comme type d'instruction pour enfants issus de milieux moins favorisés, et ce en faisant l'éloge d'une « école professionnelle » (*Industrieschule*) pour les élèves pauvres, instituée par Sextro⁹²⁷ qui au regard de l'état pitoyable de l'école de sa ville de Göttingen, dans laquelle on entasse entre cinquante et cent enfants, de tous les âges et au niveau forcément très hétérogène, sous la férule d'un maître le plus souvent

925 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., IV : 217.

926 Cf. aussi C. NEBGEN qui souligne cette tolérance manifestée par GutsMuths et d'André à propos de Mayence, in *Konfessionelle Differenzenerfahrungen: Reiseberichte vom Rhein (1648- 1815)*, Berlin, de Gruyter, 2014, p . 139-141.

927 J.H. CAMPE, *Sammlung*, op.cit., II : 89.

incompétent, mal payé et donc peu motivé, a l'idée ingénieuse d'employer un instituteur et son épouse douée de ses mains pour les travaux domestiques.

Dès lors s'organise un temps scolaire particulier où se constituent deux groupes. Quand le premier groupe constitué d'une dizaine d'enfants est instruit par le maître, le second se voit confier sous l'autorité de la femme des travaux de tissage, couture, tricot qui seront vendus en fin d'année afin de financer l'achat de matériel et subvenir aux besoins des familles les plus nécessiteuses. A la critique formulée à l'encontre de ce système que le temps passé à de l'enseignement pur est restreint, Campe rétorque que la qualité vaut mieux que la quantité. Ce modèle d'école dans laquelle les enfants s'activent (*industria*) ont pour principale vertu, selon leurs créateurs, d'occuper l'enfant non pas à accomplir une tâche mécanique mais à s'engager dans le processus de réalisation, de s'impliquer afin de faire ce travail vite et bien⁹²⁸. Ils apprennent en faisant :

*Arbeiten lernen sey auch lernen, und daß also nach der von ihm [Sextro] vorgeschlagenen Einrichtung die Kinder wirklich mehr Gutes aus der Schule mit nach Hause bringen würden, als bisher.*⁹²⁹

Dans cette école, la paresse et l'ignorance n'auraient théoriquement plus lieu d'être et il n'y règnerait que labeur, zèle et concentration. Ce modèle inspirera d'autres personnes qui financeront sur leurs fonds propres la création d'écoles professionnelles qui sont en parfaite adéquation avec la demande des manufacturiers de l'époque d'avoir des ouvriers issus des couches sociales les plus démunies mais enfin qualifiés et flexibles. En dépit de réussites manifestes dans certaines écoles, les expérimentations restent locales, et Campe regrette qu'au fil des années, tout ne repose presque exclusivement que sur les épaules de quelques-uns et que l'État ne s'investisse pas plus afin de résoudre le problème des enfants errants, forcés de mendier⁹³⁰ qui constitue le public privilégié pour ce type d'école. En faisant cet éloge, Campe innovait tant et si bien qu'il provoqua l'ire de défenseurs des écoles existantes : le texte théorique qu'il a corollairement publié en faveur d'écoles professionnelles, en 1786, *Ueber einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie*, lui a attiré les foudres de recenseurs de Göttingen : cas

928 Pour une étude plus exhaustive sur les « *Industrieschule* » cf. *Die Industrieschulbewegung und J.H. Campes Industrieschrift Über einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes (1786)* in H. SCHMITT, *Visionäre Lebensklugheit*, op. cit., p. 195-205.

929 « Apprendre à travailler est aussi apprendre et l'institution qu'il propose fait plus de bien aux enfants qu'auparavant. » J.H. CAMPE, *Sammlung*, op. cit., II : 35.

930 J.H. CAMPE, *Sammlung*, II : 134 « *Da erbarmte sich – nicht der Staat – sondern eine wohlthätige Gesellschaft bloß Privatpersonen dieser öffentlichen Noth* » [C'est alors qu'un groupe de bienfaiteurs, de personnes privées -pas l'État – eut pitié face à cette détresse].

derniers affirmaient d'une part qu'il était injustifié de qualifier les *Volksschulen* « d'écoles de la paresse, de la stupidité et de l'inutilité pour la vie », comme Campe osait le dire, et que d'autre part les écoles professionnelles seraient superflues aussi bien dans les campagnes, où il suffirait que les petits paysans apprennent à lire et compter, que pour les filles, qui s'initieraient aux travaux ménagers et à la couture en restant à la maison, et pour les intellectuels qui n'auraient pas besoin d'apprendre un métier d'artisan⁹³¹.

- La *Martinschule* à Amberg et le *Carolinum* à Ansbach

Ils visitent la *Martinschule* à Amberg et le *Carolinum*⁹³² à Ansbach où officie Johann Friedrich Wilhelm Jérusalem. Salzmann rencontre le directeur Gottlob Nathanael Fischer (1748-1800)⁹³³ à Halberstadt, puis le célèbre poète Gleim⁹³⁴. Il se rend ensuite chez son collègue, Villaume, à Halberstadt. À Langensalza, André rend visite au professeur Kranichfeld, puis au biologiste et chimiste Wiegelb. Gutschmuths amène sa troupe à Mayence comme nous l'avons écrit précédemment.

Tous ces établissements (sauf celui de Mayence) ont en commun d'être de confession protestante et situés dans des villes où règne une liberté de penser assez grande. Elles intéressent nos enseignants-voyageurs – tout comme les cabinets de sciences naturelles – car elles leur offrent l'occasion de mesurer le rayonnement des idées dans lesquelles ils se retrouvent mais également d'observer les effets des réformes pédagogiques initiées et développées à Dessau, – notamment sur la présence d'exercices physiques et de travaux pratiques – sur l'enseignement qu'ils jugent progressiste et donc source de bonheur, d'accomplissement et de

931 Cf. le compte rendu très critique paru dans une éminente revue de Göttingen, les *Staatsanzeigen*, 1787, p. 281-387, du livre de Campe, *Ueber einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie*, *op.cit.*

932 J.H. CAMPE, *Reise in die Schweiz*, *op.cit.*, p.41.

933 Gottlob Nathanael Fischer (1748-1800) a fait des études de Théologie à Halle, devient professeur en 1769. En 1775, il dirige le Collège Martineum à Halberstadt. Il avait des occupations littéraires par ailleurs au sein d'une société littéraire et était ami de Gleim. Il édita avec Salzmann et Johann August Hermes entre 1785 et 1788 les „Beyträge zur Verbesserung des öffentlichen Gottesdiens der Christen“ puis avec Riem de 1788 à 1790 le „Berlines Journal für Aufklärung“ et de 1790 à 1794 le „Deutsches Monatsschrift“. In S. AUSTERMANN, *Die« Allgemeine Revision »*, *op.cit.*

934 Johann Wilhelm Ludwig Gleim (1719-1803) Un des poètes les plus populaires de son temps. En particulier pour ses poèmes guerriers. En fin de carrière, il reçut un canonicat (protestant), ce qui lui permit d'aider financièrement de jeunes poètes (c'est pourquoi son titre officiel était chanoine Gleim, « Canonicus Gleim »). Il était l'ami de Klopstock, Uz, Mendelssohn, Herder, de beaucoup d'autres (on le surnommait « Vater Gleim ») et il fonda un cercle de poètes à Halberstadt. Cf. S. BRÜCKNER « Geselligkeit in Briefen: Johann Wilhelm Ludwig Gleim und die gesellige Briefkultur seiner Zeit », in S. GÖRTZ, U. POTT, C. ZIMMERMANN, *Geselligkeiten Im 18. Jahrhundert : Kulturgeschichtliche Überlieferung in Museen und Archiven Sachsen-anhalts*, *op.cit.*

perfectionnement pour l'humanité.

Campe fait un séjour dans le margraviat d'Ansbach-Bayreuth, dont il était prévu qu'il serait légué à la Prusse à la mort du margrave qui n'avait pas de descendant, et dont l'administration fut confiée à l'éminent juriste Karl August von Hardenberg, admirateur de la pédagogie de Campe. Ce dernier loue le fait que l'école soit fréquentée par des enfants issus de « bonnes familles aux revenus confortables » (*gut und bemittelte Familien*) mais surtout parce qu'on y enseigne, à côté des matières habituelles des langues vivantes étrangères, de la « littérature en langue allemande » (*schöne Literatur*), les arts plastiques et des « activités sportives » (*künstliche Leibesübungen*) comme la danse, l'escrime et l'équitation ; activités classiquement inscrites dans le plan de formation des écoles militaires pour aristocrates. Campe explique dans la citation ci-dessous les efforts des dirigeants de cette école pour s'inscrire dans le mouvement de réformes en pédagogie :

*überhaupt bemüht man sich jetzt hier, wie in anderen Ländern, hier aber vielleicht am eifrigsten, der Jugend eine den Bedürfnissen unserer Zeit angemessene Erziehung zu verschaffen: weil man immer mehr und mehr überzeugt geworden ist, dass ohne dieselbe weder das Glück einzelner Menschen, noch der Wohlstand ganzer Staaten befördert werden kann; ... Wohl euch, ihr lieben jungen Menschen, die ihr nun schon angefangen habt, den großen Nutzen davon einzuernten, weil man euch in den Stand setzt, Kenntnisse, Fertigkeiten und Tugenden zu erwerben, für welche sonst auf Schulen wenig oder gar keine Übung war*⁹³⁵.

Il souligne l'originalité de l'école qui réside dans le fait qu'elle propose des *Realien* et des activités sportives. L'esprit de progrès, l'importance accordée à l'instruction et la nécessité d'apprendre, de devenir plus éclairés afin d'être heureux et de participer au bien-être de son pays sont des caractéristiques de la pensée du philanthropisme. Nous constatons ici de nouveau le processus qui consistait à développer les connaissances nécessaires en apparence pour perfectionner un État (*Kenntnisse, Fertigkeiten und Tugenden zu erwerben*) et ce à des fins de régulation. On peut par ailleurs noter qu'en 1786, dans une lettre⁹³⁶ adressée au ministre représentant la Prusse, donc à Hardenberg, Campe propose de faire de cette école une « école pilote » (*Musterschule*) qui donnerait l'exemple à suivre aux autres institutions scolaires. Ce serait pour lui une compensation du fait qu'il n'ait pas concrétisé son

935 J.H. CAMPE, *Reise in die Schweiz, op.cit.*, p. 41 : « On s'efforce ici maintenant principalement de procurer, comme dans les autres pays mais ici encore plus, à la jeunesse de notre temps une éducation adaptée, parce qu'on est de plus en plus persuadé que sans une bonne éducation, il ne peut y avoir ni bonheur de l'individu, ni bien-être des États... Soyez bénis, mes chers jeunes enfants, vous qui commencez tout juste à récolter les grands bénéfices de cette éducation car on vous a placé dans la situation d'acquérir des connaissances, compétences et vertus que l'école jusqu'à présent n'inculquait pas ou peu. »

936 Lettre de Campe à Karl August von Hardenberg du 6 avril 1786 in H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe, op. cit.*, p. 441.

plan de réforme scolaire tel qu'il l'avait conçu avec Stuve et Trapp :

*sollte es da nicht vielleicht zweckmäßiger seyn, den allgemeinen Verbesserungsplan vorderhand gänzlich ruhen zu lassen und sich einstweilen bloß darauf einzuschränken, aus dem Catharineo⁹³⁷ eine Musterschule zu bilden, welche nachher das Modell zur Verbesserung der übrigen Schulen abgäbe?*⁹³⁸

Ce sont les mêmes éléments qui seront discriminants aux yeux de Salzmann, André et Gutschmuths. Aller à la rencontre de personnalités dans le domaine religieux comme le théologien Johann Friedrich Jacobi (1712-1791), littéraire comme Johann Wilhelm Ludwig Gleim, auteur de poèmes patriotiques, et surtout scientifique. André, à Langensalza, rend visite principalement à des médecins, apothicaires, enseignants, recteurs, à un chimiste célèbre, Wiegleb, il énumère les matières scolaires par ordre d'importance et les sciences naturelles sont d'après lui prioritaires par rapport à la physique, les mathématiques et la chimie⁹³⁹. Salzmann assiste au cours de sciences du professeur Fischer dans l'école de Villaume et fait part de son enthousiasme car Fischer utilise une méthode fondée sur l'observation de la nature, du monde qui nous entoure et de son expérimentation :

*Er hat mit so vieler Beredsamkeit und Anmut, dass ich nicht eine Minute Langeweile hatte, sondern vielmehr bei dem Schluss der Stunde wünschte, er möchte noch eine geredet haben. Ein sehr gutes Zeichen, wenn in einer Schule die Naturgeschichte gelehrt, oder den Kindern eine Kenntnis von den Dingen, die um sie herum die Natur hervorbringt, beigebracht wird. Das hat sonst auch in den mehrsten Schulen gefehlt, die Schüler haben allerlei, nur nicht die Dinge kennen lernen, die zunächst um sie sind.*⁹⁴⁰

Il poursuit quelques lignes plus loin en affirmant à nouveau les effets bénéfiques de l'éducation empirique et intuitive pour que la raison l'emporte et que la société devienne meilleure, à condition que la paix y règne :

*besser und klüger werden, so werden wir mit der Zeit auch etwas zur Besserung der Welt beytragen können. Und das ist denn sehr billig. Gesetzt, dass wir in einer Gesellschaft wären, die sich durch ein anmuthiges Concert unterhalten ließe.*⁹⁴¹

En conclusion, les voyageurs-pédagogues, au cours de leurs déplacements

937 Autre nom de l'école.

938 « Ne serait-il pas plus judicieux de laisser pour l'instant reposer le plan général d'amélioration et de se concentrer provisoirement uniquement sur le projet de faire du Catharineo une école modèle qui servirait ensuite de modèle pour améliorer les autres écoles. »

939 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge, op. cit.*, III : 7.

940 *ibidem*, I :131 : « Il a parlé avec tant d'éloquence et de grâce que je ne me suis pas ennuyé une minute et qu'à la fin de l'heure, j'aurais aimé qu'il continue à parler. Un signe positif si dans une école on apprend les sciences naturelles ou bien qu'on explique aux enfants les choses qui les entourent. C'est ce qui généralement manqué dans la plupart des écoles, les élèves n'apprennent rien de la sorte. »

941 *ibidem*, I :134 : « Nous devenons meilleurs et plus intelligents et ainsi nous contribuerons à l'amélioration du monde. Et c'est très juste. A condition que nous soyons dans une société dans laquelle nous vivons en harmonie. »

dans les écoles mettent en évidence leurs valeurs civiques et civiles. Ils propagent leurs idées, néanmoins, dans un esprit d'ouverture et de cosmopolitisme, ils s'ouvrent aux propositions de leurs confrères qu'ils jugent exemplaire. Universalisme, urbanité sont des critères de sélection des écoles. Un autre critère touche à la mise en place des activités corporelles dont nous avons vu qu'elles étaient un élément indispensable à la pratique pédagogique des philanthropistes. Il est donc normal que Salzmann en visite avec son groupe à Halberstadt dans l'école de Villaume soit satisfait de constater qu'il a développé un plan de formation conciliant les exercices intellectuels et corporels, essentiels pour atteindre l'objectif prioritaire : être heureux et utile (*glückliche und brauchbare Leute*⁹⁴²) :

*Ich freute mich vorzüglich darüber, weil ich hieraus schloss, das Hr. Villaume ein sehr guter Erzieher sein müsse, der nicht nur seine Zöglinge dazu anführt, ihren Kopf, sondern auch ihre übrigen Glieder zu brauchen*⁹⁴³.

Il insiste par ailleurs longuement sur les nombreuses activités sportives qui se différencient en partie de celles du *Carolinum* et leurs effets bénéfiques sur la voie du bonheur. Il oppose à ce type de pédagogie l'éducation des philanthropistes source de bonheur futur.

942 *ibidem*, I : 125.

943 *ibidem*, I : 124. « Je me réjouissais grandement car j'en conclus que Villaume devait être un très bon éducateur qui ne se contente pas de demander à ses pupilles de se servir de leur tête mais aussi de leur corps. Et c'est fort avisé. »

Conclusion de la deuxième partie

Nous avons dans cette deuxième partie analysé le lien que les philanthropistes traçaient entre le développement des compétences physiques et la moralité, autrement dit entre une mobilité physique élaborée et une éducation à la vertu. Par-delà une mobilité horizontale, dans un espace physique, nous avons mis en lumière, chez certains, une mobilité verticale qui tendait à estomper des différences sociales. À ces deux formes de mobilités étaient attribuée une vertu patriotique et cosmopolitique. Nous avons également démontré que les exercices physiques n'étaient qu'une partie d'un programme éducatif plus vaste incluant des matières connexes qui appréhendaient l'enfant dans tous les instants de sa vie grâce à un contrôle renforcé.

Nous avons mis à jour des cohérences évidentes dans les trajectoires des voyages effectués afin de convaincre l'enfant de son rôle économique dans la société future. Nous avons d'abord démontré la présence d'un « panoptique » qui indique au lecteur la nécessité de dominer la nature. En visitant des lieux de diffusion des savoirs comme les cabinets de curiosités, des centres de réussite économique comme les domaines agricoles et les manufactures, en sélectionnant des écoles exemplaires, nous avons explicité en quoi ils étaient les composantes nécessaires à la bonne gestion économique d'un État et à la formation de citoyens utiles, patriotes, répondant aux critères des philanthropistes. Pour résumer, il s'agissait d'accroître les connaissances, consolider les valeurs civiques et civiles, renforcer la puissance du politique.

Nous avons également prouvé que les voyages faisaient partie intégrante de la pédagogie des philanthropistes dans la mesure où ils sont la mise en pratique des traités théoriques sur l'observation empirique. En voyageant ou en lisant ou en écrivant des relations de voyages, les élèves comprendraient mieux, assimileraient, transféreraient les connaissances. En quittant l'école, ils questionneraient alors la pertinence des savoirs inculqués et pourraient les mettre de façon autonome en pratique, c'est-à-dire qu'ils seraient capables de se réguler :

Die Absicht der Beschreibung der kleinen Reisen, die ich bisweilen mit meinen

*Zöglingen anstelle, ist nicht sowohl, der Jugend geographische, historische, statistische, physikalische, u.d.g. Kenntnisse beizubringen, als vielmehr ihren Verstand, der bisher ... wie am Gängelbände gegängelt, hin und hergezogen und außer Stand gesetzt wurde, selbst einen Schritt zu tun, zu reizen, das Gängelband zu zerreißen, selbst fortzuschreiten, und alles was um ihn ist, mit seinen eigenen Augen zu betrachten und zu beurteilen.*⁹⁴⁴

Il apparaît, dans cette citation, que Salzmann a donc su établir une distinction entre l'instruction circonscrite à une certaine période de l'enfance et le fait de préparer les enfants et tous les lecteurs à affronter les aléas de l'existence en déployant la totalité de leurs capacités. En ce sens, nous considérons qu'il a été le trait d'union entre des éducateurs-philanthropistes trop axés sur des apprentissages utilitaristes et les humanistes qui protesteront contre la dictature de la seule raison et dont les projets seront mis en forme par Humboldt.

⁹⁴⁴ *ibidem*, Préface, p. 1 : « Le but poursuivi par les récits de ces petits voyages avec mes pupilles n'est pas tant de leur transmettre des connaissances géographiques, historiques, statistiques, physiques, etc., que de libérer de ses liens leur raison qui jusqu'à présent était bridée [par l'ancien enseignement reposant sur la seule obéissance] et inopérante, afin qu'ils avancent par eux-mêmes, qu'ils progressent, regardent et jugent avec leurs propres yeux ce qu'il y a autour d'eux. »

III. La didactique de Dessau

Au fil de notre recherche, nous avons souhaité mettre en évidence un réseau d'influences, des connexions, des phénomènes de transferts, entre la pensée de la pédagogie et certaines de ses pratiques sur le terrain. Nous nous sommes concentrée sur les écoles expérimentales de Dessau et Schnepfenthal, matrices de la pensée des philanthropistes, et avons mis en lumière d'une part le cosmopolitisme de Basedow, Campe, Salzmann, André et GutsMuths. D'autre part, nous avons relevé le cadre instauré qui était centré autour de l'élève afin de le former à ce cosmopolitisme ainsi qu'à ce patriotisme dont nous avons vu, dans la deuxième partie, qu'il était lié à un projet politique et économique qui visait à accroître les connaissances, consolider la vie civique et renforcer le pouvoir. La mobilité physique est un dispositif global pour y parvenir.

Etant donné les acquis des recherches menées depuis cette époque dans le domaine de la culture scolaire avec notamment la démonstration de l'impossibilité de définir une chronologie historique des méthodes en pédagogie⁹⁴⁵, il nous semble qu'il serait d'un intérêt limité de vouloir comparer notre situation contemporaine à celle de cette période ancienne et de seulement les placer en vis-à-vis ; il est plus pertinent d'examiner comment les philanthropistes ont entrepris d'adapter l'école aux changements sociétaux de leur génération et d'ainsi, plus globalement, mieux comprendre comment, et en fonction de quel contexte et quelles finalités, les pratiques pédagogiques ainsi que les méthodes d'apprentissage peuvent se façonner et se rénover. Si dans les deux premières parties de notre étude, nous avons mis l'accent sur l'enfant, il nous semble intéressant, dans ce troisième volet, de nous tourner vers les éducateurs. Nous l'avons vu, les textes théoriques multiples, les projets de réforme à mettre en place dans le duché de Brunswick ou en Prusse prouvent que la puissance publique avait besoin de l'expertise des philanthropistes dans le cadre de leurs réformes au sein de leur politique absolutiste. Bien que cela n'ait pas durablement abouti, les pédagogues ont fourni assez de preuves de leurs compétences afin d'éduquer les enfants mais également de former les enseignants. Même si cette présentation des principes éducatifs qui ont été mis en œuvre à une époque donnée, celle des « Secondes Lumières », dans un contexte socio-politique

945 « Le choix d'une présentation chronologique permet de faire apparaître les évolutions, mais ces dernières doivent être lues davantage comme des évolutions de la pensée pédagogique, *a posteriori*, il est rendu compte sur la base des modèles proposés, que comme des évaluations de l'action et des pratiques pédagogiques car, on s'en doute, plusieurs modèles et les méthodes qui leur correspondent peuvent exister à la même période. » in M. BRU, *Les méthodes en pédagogie*, *op.cit.*, p. 37.

particulier, celui de petits États du Saint-Empire, n'interdit pas d'établir un lien entre le passé et le futur éducatif, on ne peut pas pour autant transposer littéralement les données générées par un contexte dans un autre. Un des intérêts que notre étude présente, à notre avis, est que « le tissage de solidarités historiques donne aux contemporains matière à penser leurs propres pratiques⁹⁴⁶ », à retrouver la mémoire pour s'ouvrir des possibles. Certes, l'histoire de l'éducation tend un miroir vers une société passée, le fait d'examiner l'éducation de la jeunesse et la formation des enseignants fait découvrir la vision du monde, le savoir scientifique, la conception des territoires par les adultes à l'époque étudiée⁹⁴⁷. Mais la mise en évidence d'innovations peut aussi nous amener à renforcer des constats à propos de nos propres pratiques et même nous ouvrir des perspectives pour le présent. Disséquer le passé peut servir à mettre en évidence des erreurs à éviter ou enrichir la palette des expériences à tenter. Tel fut au demeurant un but poursuivi par le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, ce dernier ayant acquis après 1879 « son statut nouveau de porte-voix officieux de la politique scolaire républicaine⁹⁴⁸ » ; son ambition était non seulement de mener une recherche historique encyclopédique sur le modèle de scientifiques allemands, en les allégeant et en les rendant accessibles au public⁹⁴⁹ mais aussi de fournir des éléments de réflexion sur la réforme de l'enseignement secondaire⁹⁵⁰ qui se profilait⁹⁵¹. Entre les lignes se dessinait la volonté des contributeurs de mettre en perspective des problèmes pédagogiques et éducatifs alors d'actualité, comme le rôle de l'école – entre instruire et éduquer⁹⁵² –, la place de

946 L. CHALMEL, « Le sujet, le pédagogue et l'historien. Pour une épistémologie de l'histoire des idées éducatives » in CONGRES INTERNATIONAL AREF, Strasbourg, 29 août-1 septembre 2007.

947 J.-L. LE CAM, « L'histoire de l'éducation : discipline de recherche historique ou science auxiliaire de l'action pédagogique ? Les leçons d'une comparaison franco-allemande », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 137/2013, pp. 93-123, p. 94, mis en ligne le 20 octobre 2014, consulté le 22 octobre 2014 url: <http://histoire-education.revues.org/2612>.

948 Patrick Dubois reconstitue la chronologie de la publication et l'ampleur que prit le *Dictionnaire* dans : « Le *Dictionnaire* de F. Buisson et ses auteurs (1878-1887) », *op.cit.* On peut aussi consulter G. RAULET, *Apologie de la citoyenneté*, Paris, Édition du Cerf, 1999, p. 19 et suivantes.

949 « sans songer à égaler ces grands recueils [*l'Encyclopédie pédagogique* de K. Schmid], à la fois trop volumineux et trop savants pour le public que nous avons en vue », cité par P. Dubois, *op.cit.*, p. 47.

950 D. DENIS, P. KAHN, *L'école de la Troisième République en questions: débats et controverses dans le « Dictionnaire de pédagogie » de Ferdinand Buisson*, Berne, Peter Lang, 2006.

951 Une nouvelle édition du dictionnaire est actuellement en préparation sous la direction de Philippe Meirieu, sans doute en réponse aux questions fortes liées à l'éducation à la laïcité et morale civique cf. « Je travaille actuellement sur la réédition du « Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire » de Ferdinand Buisson. » Audition de P Meirieu au Sénat par la "commission sur la perte des repères républicains", COMMISSION D'ENQUÊTE SUR LE SERVICE PUBLIC DE L'ÉDUCATION, LES REPÈRES RÉPUBLICAINS ET LES DIFFICULTÉS DES ENSEIGNANTS, jeudi 16 avril 2015.

952 A.-M. CHARTIER, « DENIS (Daniel), KAHN (Pierre) (dir.). – *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du « Dictionnaire de Pédagogie » de Ferdinand Buisson ; L'école de la Troisième République en questions. Débats et controverses autour du « Dictionnaire de*

la religion dans la nouvelle éducation, et de réfléchir à des problématiques comportant une dimension pratique⁹⁵³.

Dans ce troisième temps, nous reviendrons plus systématiquement sur l'utilisation de la littérature de voyages pour commenter l'articulation entre théories et pratiques, le va-et-vient entre les réflexions et la concrétisation de celles-ci dans la salle de classe ou bien l'inverse, les observations de pratiques de classe au cours des sorties et l'analyse réflexive de la pratique de collègues ou de la sienne propre : les enseignants s'observent, se contrôlent et s'auto-régulent. Ce faisant, nous mettrons en lumière les théories sous-jacentes, les pratiques utilisées et la modernité que nous pouvons déceler. Nous organiserons ce développement dans le cadre d'une analyse des finalités, des présupposés théoriques, des objectifs pédagogiques, des moyens mis en œuvre pour y parvenir.

Nous rappelons que les textes de notre corpus offrent une forme complexe qui mêle considérations théoriques, dialogues fictifs, élaborations de situations, exhortations, considérations morales, extraits d'autres ouvrages, descriptions géographiques, schémas, inventaires. Toutes choses dont on peut penser qu'elles illustrent les caractéristiques d'un texte pédagogique qui pourrait se définir comme un mixte de conceptions, de descriptions et de prescriptions. Ces textes forment alors un ensemble hybride à l'agencement multiple. Toutefois, de même que les trajectoires suivies par les caravanes pédagogiques obéissent à des objectifs civiques, économiques prédéterminés, les récits de voyage possèdent une organisation dont nous souhaitons montrer qu'elle est subordonnée aux mêmes objectifs et relève de la même cohérence.

À titre d'exemple, l'ouvrage de Campe, *Robinson*, nous apparaît comme paradigmatique. En nous appuyant sur une analyse de cet ouvrage, nous entrevoyons l'architecture de ce que sera le dernier volet de notre réflexion. En quoi cette forme littéraire fut-elle jugée efficace par les philanthropistes puisqu'ils l'ont utilisée avec prédilection pour contrôler les connaissances et réguler les normes éthiques ? En déplaçant l'analyse de manière à la centrer sur l'éducateur, nous verrons dans quelle mesure celui-ci doit transmettre ses connaissances, de quelle manière ? Quelles méthodes doit-il suivre ? Quelles modalités pour enseigner ? Les récits de voyage des

Pédagogie » de Ferdinand Buisson », *Histoire de l'éducation*, n°114, 2007, p. 200-205.

953 Les travaux d'Anne-Marie Chartier sont les plus parlants car elle démontre que même une pratique aussi rudimentaire en apparence que l'apprentissage de la lecture est en fait toujours fortement déterminée par son contexte et qu'elle a changé dans l'histoire dans ses modalités comme dans ses finalités, in A.-M. CHARTIER, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris, Retz, 2007.

philanthropistes étaient certes destinés aux enfants mais tout autant – si ce n'est plus – aux éducateurs : quelle formation des maîtres envisageaient-ils par ce biais ? Quelles techniques avaient-ils mises au point ? Et, pour finir, cela a-t-il été efficace, autrement dit quelles suites aux méthodes des philanthropistes ? Car, nous le rappelons, l'école de Dessau a fermé ses portes en 1793.

Afin de répondre à ces questions, nous étudierons dans un premier temps le livre pour enfants qu'était *a priori* le *Robinson* de Campe. Nous élargirons notre réflexion plus largement à la littérature de jeunesse en mettant en relief les liens forts entre la France et le Saint-Empire en nous intéressant plus particulièrement à Arnaud Berquin et Christian Felix Weisse, représentants des transferts culturels entre ces deux aires géographiques. Nous affinerons notre étude de la littérature viatique et de la littérature de jeunesse pour démontrer que les relations de voyages des philanthropistes se situent à la croisée de ces deux genres. Nous nous appuierons pour ce faire sur une analyse de deux écrits que Campe entreprit d'un seul et même trajet, celui de son voyage à Paris en 1789. Après avoir démontré que les relations de voyages des philanthropistes révèlent un nouveau type d'écrit, nous nous pencherons sur le destinataire de celui-ci. À un nouveau médium correspondrait-il un nouveau lecteur ? Il s'agira pour nous d'étudier quelles conclusions pragmatiques les philanthropistes ont tirées dans leur relation à celui-ci et dans la pratique de classe. Ainsi, dans un second volet, nous détaillerons la manière dont ils faisaient cours, quelles méthodes, quelles approches ils utilisaient et avec quelle efficacité. Nous souhaiterions soumettre ici l'hypothèse selon laquelle les philanthropistes ambitionnaient de former un éducateur idéal dont on peut se demander s'il peut exister. Dans un dernier temps, nous examinerons les résistances, les limites rencontrées par les éducateurs de Dessau et Schnepfenthal afin de mesurer s'il est juste de parler d'échec du philanthropisme.

1. Une nouvelle littérature ?

1.1. Le *Robinson*

Nous aborderons le texte de Campe en le replaçant dans le contexte éditorial de l'époque ; nous verrons comment il était utilisé à Dessau. Nous nous intéresserons ensuite à la fonction de ce récit pour conclure sur ce qui en fait sa spécificité, ce qui en fait un événement pour l'éducateur dans le cadre d'une situation d'apprentissage.

Basedow appelle de ses vœux un nouveau type d'ouvrages à destination des enfants. En 1779, Campe y répond avec *Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder*⁹⁵⁴. Le titre s'inspirait de celui du *Robinson Crusoe* de Defoe, et nous pourrions penser que c'était dans un intérêt mercantile que Campe reprenait ce titre. Le *Robinson* de Defoe connut, en continu, de multiples rééditions et officialisa un genre textuel, celui de la robinsonnade⁹⁵⁵. Ce type de roman fondé sur la description d'une utopie insulaire existait déjà dans la littérature allemande mais ce sera à partir de Defoe qu'il y sera accrédité comme une variante de la « relation de voyages fictifs » (*Reiseroman*). A sa façon, Campe a d'ailleurs contribué à la diffusion du roman de Defoe⁹⁵⁶.

Dans son avant-propos, Campe rappelle en effet que Rousseau le propose comme « premier livre » à faire lire aux enfants parce qu'il constitue un modèle parfait d'adaptation de l'homme aux contingences et qu'il offre au lecteur des solutions pour développer ses savoirs ainsi que ses aptitudes physiques. Campe insère d'ailleurs le long passage dans lequel il justifiait et exposait son point de vue et il traduit en allemand les lignes suivantes tirées d'*Émile* :

Puisqu'il nous faut absolument des livres, il en existe un qui fournit, à mon gré, le plus heureux traité d'éducation naturelle. Ce livre sera le premier que lira mon Émile ; seul il composera durant longtemps toute sa bibliothèque, et il y tiendra toujours une place distinguée. Il sera le texte auquel tous nos entretiens sur les sciences naturelles ne

954 J.H. CAMPE, *Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder*, Hamburg 1779.

955 J. FOHRMANN, *Abenteuer und Bürgertum: zur Geschichte der deutschen Robinsonaden im 18. Jahrhundert*, Stuttgart, Metzler, 1981 ; A. REINHARD, *Die Karriere des Robinson Crusoe vom literarischen zum pädagogischen Helden: eine literaturwissenschaftliche Untersuchung des Robinson Defoes und der Robinson-Adaptionen von Campe und Forster*, Frankfurt am Main, Lang, 1994 ou l'article de Bodo Kayser, « Campes Robinson und die Robinsonaden » in :E. MITTLER, W. WANGERIN, *Nützliches Vergnügen: Kinder- und Jugendbücher der Aufklärungszeit aus dem Bestand der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und der Vordemann- Sammlung : Ausstellungskatalog*, op. cit., p. 83-100, R. STACH, *Robinsonaden. Bestseller der Jugendliteratur*, Baltmannsweiler, Schneider, 1996.

956 H. EMMEL, *Geschichte des deutschen Romans*, Bern und München, Franke, 1972, vol. 1, p. 65 ; G. UEDING, *Klassik und Romantik. Deutsche Literatur im Zeitalter der Französischen Revolution 1789-1815*, München Wien, Hanser, 1987, p. 533.

*serviront que de commentaire. Il servira d'épreuve durant nos progrès à l'état de notre jugement ; et, tant que notre goût ne sera pas gâté, sa lecture nous plaira toujours. Quel est donc ce merveilleux livre ? Est-ce Aristote ? est-ce Plin ? est-ce Buffon ? Non ; c'est Robinson Crusoe*⁹⁵⁷.

Le *Robinson* de Campe⁹⁵⁸ est un texte dont nous savons qu'il a marqué des générations d'éducateurs – de toutes nationalités car le livre de Campe a été traduit en une vingtaine de langues étrangères, y compris en latin – et en tout premier lieu les philanthropistes. C'est un texte pédagogique de sorte qu'il y a eu un grand travail de réécriture : les critères de Campe ne sont plus esthétiques, comme ils le restaient chez Defoe, mais prioritairement moraux et utilitaristes⁹⁵⁹. De fait, Campe, dans son ouvrage, abandonne la narration à la première personne du singulier au profit d'une perspective narrative à la troisième personne du singulier. C'est un père de famille qui raconte au cours de 31 soirées l'histoire de Robinson à ses enfants et camarades de ceux-ci qui interviennent au fil du récit en posant des questions, émettant des remarques et commentaires.

En arrivant sur l'île, Robinson ne possède rien, il est « tout seul, sans aucun outil connu en Europe, avec ses mains et sa raison pour seule aide et démontre de la sorte, d'une part, combien un homme est désemparé lorsqu'il se retrouve esseulé et, d'autre part, comment il peut améliorer son sort en réfléchissant et en travaillant dur » (*ganz allein, und ohne alle europäische Werkzeuge, sich bloß mit seinem Verstande und mit seinen Händen helfen, um auf der einen Seite zu zeigen, wie hilflos der einsame Mensch ist, und auf der andern, wieviel Nachdenken und anhaltende Strebsamkeit zur Verbesserung unseres Zustandes vermögen*). Il rencontre ensuite Vendredi, ce qui sert à prouver que l'homme est un « être social et que cela améliore sa situation » (*um zu zeigen, wie sehr schon die bloße Geselligkeit den Zustand des Menschen verbessern kann*⁹⁶⁰). Dans une troisième partie, Robinson retrouve des outils issus du navire échoué qu'il sait apprécier à leur juste valeur car il lui ont manqué pour survivre. Il finit par être sauvé et rentre en Allemagne où il devient menuisier.

Campe insiste sur le fait qu'il n'a pas vu l'intérêt de conserver les « choses inventées » qui encombraient l'histoire de « l'ancien Robinson » et qu'il les a remplacées par de « vrais objets, de vrais produits et phénomènes de la nature », tout

957 J.J. ROUSSEAU, *Émile*, op.cit. p. 291. J.H. CAMPE, *Robinson*, op. cit., p. 63.

958 R. STACH, *Robinson der Jüngere als pädagogisch-didaktisches Modell des philanthropistischen Erziehungsdenkens*, Ratingen, Wuppertal, Henn, 1970.

959 R.-R. WUTHENOW (Ed.), *Deutsche Literatur. Eine Sozialgeschichte, Band 4: Zwischen Absolutismus und Aufklärung*, Hamburg, Rowohlt, 1986, p. 212.

960 J.H. CAMPE, *Robinson*, op.cit. Pour les trois citations.

en les mettant en accord avec le continent sur lequel le héros fictif se serait réfugié, de sorte que l'auteur faisait d'une pierre deux coups, puisque, pour le même prix, les enfants et les éducateurs pouvaient acquérir des connaissances et domestiques et géographiques.

Dans les préparations de cours des professeurs de Dessau, il est fait à plusieurs reprises⁹⁶¹ allusion à cet ouvrage comme support pour l'enseignement, GutsMuths préconise qu'il faut enseigner « à la manière de Robinson » – *robinsonmäßiger Weise*⁹⁶². Même si certains enseignants relèvent le caractère « monotone » de cet ouvrage et ne s'en servent que comme prétexte à des exercices d'orthographe, de grammaire et d'écriture⁹⁶³, il demeure un ouvrage fondamental, un manuel élémentaire. Cela corrobore notre hypothèse de départ, à savoir que le *Robinson* était effectivement au fur et à mesure de plus en plus employé comme un manuel d'apprentissage – tant à l'usage des élèves que des enseignants – plutôt que comme une relation de voyage. Il représentait en outre pour les éducateurs un gage de scientificité puisque Campe était reconnu publiquement comme un pédagogue de qualité.

Tout comme pour les récits de voyage de Salzmann, Campe, André et GutsMuths, nous considérons ainsi le *Robinson* comme un dispositif pédagogique. Il est en effet un genre mixte : mi-descriptif, mi-dialogué, mi-argumentatif, mi-prescriptif, mi-narratif et nous y percevons différents types d'énoncés théoriques, des modèles, des stratégies. Comme l'idée de dispositif se définit par la notion d'événement, nous avons examiné en quoi ce *Robinson* de Campe fait événement dans la mesure où il instaure un dispositif pédagogique nouveau. En effet, Campe a conçu l'éducation de Robinson comme un substitut d'aventures, son ouvrage est dans son intégralité une critique du voyage comme lieu de l'aventure. Il s'efforce de décontextualiser le récit, de lui conférer une portée générale ; ce qu'était Robinson avant, ce qu'il devient après son retour en Europe ne l'intéresse pas. Il veut se concentrer sur le modèle de l'île. En ce sens, il suit les préceptes de Rousseau⁹⁶⁴ puisqu'il se concentre sur l'épisode de l'île et ne développe pas longuement les liens entre Robinson et Vendredi.

961 III, 3, 1, Bl. 4 - 5 (Nachlaß: Fiche 38) Salzmann, Christian Gotthilf: Bericht über die Behandlung der Robinson - Geschichte und der biblischen Geschichte / Christian Gotthilf Salzmann. Et III, 3, 1, Bl. 10 - 11 (Nachlaß: Fiche 38) Salzmann, Christian Gotthilf: Bericht über die Behandlung des Robinson - Stoffes und den Religionsunterricht / Christian Gotthilf Salzmann.

962 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., GutsMuths, V : 118.

963 III, 3, 5, Bl. 19 - 20 (Nachlaß: Fiche 39) Kolbe, Carl Wilhelm: Bericht über den Unterricht / Carl Wilhelm Kolbe. - [Dessau], o. D.

964 J.J. ROUSSEAU, *Émile*, op.cit. p.292.

Au début, Campe souligne le fait que Robinson est un adolescent qui a désobéi à ses parents et qui le regrette à plusieurs reprises, « ah chers parents !... o moi, pauvre ignorant » (*ach meine Eltern!...o ich unverständiger Mensch*), et bien qu'il essaie de repartir, il est à nouveau ramené sur l'île par la force des éléments. Ce sera la première leçon, à savoir que chacun doit accepter et les conséquences de ses actes et les vivre comme manifestation de la volonté de Dieu. Cette manière d'être va lui donner la force et le courage de s'installer et de s'adapter à la vie de l'île. Il regrette sa désobéissance mais entreprend alors de « vouloir se racheter » (*sich vom ganzen Herzen zu verbessern*). C'est la mise en application de cet acte à laquelle on va assister en plusieurs étapes : d'abord en suivant un Robinson esseulé, puis Robinson avec Vendredi mais sans outils, ensuite Robinson avec Vendredi et des outils. Nous retrouvons, au fil des pages, des mots clés comme travail, activité, efforts, dévotion, ferveur, ordre, régularité, mesure, termes que nous relevons par ailleurs dans les récits de voyage de Salzmann, André et GutsMuths une dizaine d'années plus tard. Ces vertus sont les résultats auxquels Robinson parvient par le savoir-faire qu'il a acquis par lui-même, et non par une éducation qui aurait été passivement reçue sur l'île. Il peut dès lors revenir dans la société après cette catharsis utilitaire, il sera apte à devenir à son tour un membre utile de la société. L'île est essentielle dans ce processus de sociabilisation mais ce motif littéraire traditionnel dans un roman d'aventures peut également apparaître ici comme accessoire car elle n'a qu'une fonction didactique. Ce n'est plus le voyage qui éduque (par le biais des aventures et des occasions de faire fortune) mais l'éducation en soi. L'île n'est plus qu'une ruse pédagogique et rationnelle. Dans son introduction, Campe, nous l'avons dit, explicite d'ailleurs toutes ses intentions au jeune lecteur. La fiction servira à transmettre des connaissances scientifiques et pragmatiques qu'il essaime au fil de pages. Ainsi le *Robinson* de Campe se distingue-t-il des romans sentimentaux car il vise à amener le lecteur-élève à observer, interpréter par lui-même tout en suivant les règles indispensables à la vie en communauté :

Indem ich [Campe] nun darüber nachdachte, welches wohl das wirksamste literarische Gegengift wider diese Ansteckung seyn mögte, stellte sich meiner Seele das Ideal eines Buchs dar, welches gerade der Gegenfüßler der empfindsamen und empfindelnden Bücher unserer Zeit wäre; ein Buch, welches die Kinderseelen aus der phantastischen Schäferwelt, welche nirgends ist, und in welche Andere sie hinzukörnen suchen, in diejenige wirkliche Welt, in der wir uns dermalen selbst befinden [...] ein Buch, welches zwar eben so unterhaltend und anziehend, als irgend ein anderes wäre, aber nicht so, wie andere, bloß zu unthätigen Beschauungen, zu müßigen Rührungen, sondern unmittelbar zur Selbstthätigkeit führte⁹⁶⁵.

965 J.H.CAMPE, *Robinson*, op. cit. Vorrede, p. VII-VIII : « Lorsque je réfléchis à ce que doit être l'antidote littéraire le plus efficace contre cette épidémie, mon âme penche pour un livre qui serait

Campe imagine alors des situations dans lesquelles d'une part l'enfant pourra développer ses qualités : « Chers enfants, obéissez à vos parents et à vos supérieurs, apprenez consciencieusement tout ce que vous avez l'occasion d'apprendre » (*Liebe Kinder, seid gehorsam euren Eltern und Vorgesetzten ; lernt fleißig alles, was Ihr zu lernen nur immer Gelegenheit habt*) et d'autre part dans lesquelles les éducateurs trouveront une légitimité à leur autorité. En ce sens, le *Robinson* est un livre de formation tant pour l'enfant que pour l'adulte.

Il est notable que le *Robinson* se différencie nettement de celui de Defoe. Ce dernier est envisagé par le germaniste Ewers comme un roman bourgeois caractéristique dans le sens où il ne se comprend pas d'emblée, qu'il s'agit de relater la vie d'un individu, d'un sujet coupé de ses concitoyens. *A contrario*, le *Robinson* de Campe se distingue car il y adjoint un cadre avec un narrateur extérieur, le père à Hambourg, une présentation de la vie de Robinson avant son départ dans un style « merveilleux ». Parmi les différences notables avec le texte de Defoe, nous soulignons que, chez Campe, c'est le romanesque qui est jugulé. Le héros est certes marginalisé puisqu'il subit la mésaventure d'un naufrage et de la solitude, de sorte que, comme dans les fictions qui seront très en vogue dans ces années 1770 en Allemagne, ce roman est « la forme épique d'une quête individuelle⁹⁶⁶ ». La bourgeoisie trouva en particulier dans l'intrigue de *Robinson Crusoe* l'inverse du modèle transmis par les épopées : si les épopées avaient exalté les valeurs de la noblesse, ce nouveau roman exaltait quant à lui l'ingéniosité manuelle, l'endurance au travail, la capacité à se tirer d'affaire par son seul mérite, en somme les valeurs dont la bourgeoisie se réclamait⁹⁶⁷. Ces valeurs sont bien évidemment relayées par Campe dans sa variante, et ce avec insistance, mais avec la différence que son Robinson n'est pas présenté comme un être exceptionnel, qu'il n'est pas à la recherche d'une destinée singulière et d'une explication à l'étrange destin qui lui arrive. S'il ne sait pas, c'est parce qu'il ne l'a pas appris étant plus jeune. Campe ne cherche pas à laisser son héros et, par-delà le lecteur, dans le trouble et l'incertitude : tout fait sens, « la narration est tissée sur un fond de sécurité

l'exact contre-pied de ces ouvrages sentimentaux de notre époque ; un livre qui sortirait l'âme des enfants de ce monde merveilleux de bergers et de bergères qui n'existe nulle part pour les ramener dans notre monde (...) un livre qui soit certes instructif et attrayant comme n'importe quel autre livre mais qui ne conduise pas, comme d'autres, à des observations inutiles, des sentiments oisifs mais à des activités immédiates. »

966 H.-H. EWERS, « La littérature de jeunesse entre roman et art de la narration. Réflexions à partir de Walter Benjamin », *Revue de littérature comparée*, 2002/4, Klincksieck, n°304 p. 421-430, ici p. 427.

967 Cf. W. SCHNEIDERS, *Das Zeitalter der Aufklärung*, München, Beck, p. 41-42.

métaphysique ⁹⁶⁸». L'ajout d'explications d'ordre géographique, physique, biologique, agricole, ne doit pas être pris pour des ajouts inutiles, une fioriture, un agrément. Le *Robinson* est par conséquent réduit à être un ouvrage instructif. Nous le constatons, il se situe à la croisée de deux tendances entre instruction et formation. Il ouvre une voie médiane.

Un des premiers changements opérés par Campe est lié à la représentation de l'île où se retrouve Robinson et dans lequel la nature est prévalente. Il démontre dans quelle mesure, alors que l'expérience et l'action éducative dépendent plus ou moins de nous, la nature s'impose à nous. L'éducation doit se fonder sur un principe de réalité et l'île va permettre au lecteur de juger de l'artificialité de certaines choses, d'ordonner les réalités, d'établir un classement des gens et des objets en fonction de leur proximité ou de leur éloignement de la nature et du principe d'utilité. Ainsi un sac de blé, un couteau en acier valent plus que l'or⁹⁶⁹, indication qu'il nous faut replacer en droite ligne de la critique du mercantilisme qui avait été faite par Adam Smith, Campe partage l'idée que la richesse d'un Etat dépendrait du travail et non pas de la quantité d'argent mise en circulation. Il prépare le terrain à une économie politique « qui n'aurait plus pour objet l'échange de richesse [...] mais leur production réelle⁹⁷⁰ ». J. Schönert suggère de conférer à cet éloge du travail par Campe une portée symbolique capitale pour l'époque des Seconde Lumières : il symboliserait le changement des mentalités de cette génération, pour laquelle le travail serait un élément qui non seulement forge le caractère moral d'un individu, mais qui consolide également le sentiment d'appartenance à une communauté puisque l'enjeu de ce travail est d'enrichir ladite communauté. À cet égard, le dialogue entre le père et ses enfants, que Campe insère au fil du récit, sert à démontrer que tous les objets dépendent de ceux qui les fabriquent, que tout est lié et que l'enfant « lui-même est inséré dans un circuit économique auquel il est impossible de se soustraire⁹⁷¹ ».

Le *Robinson* de Campe est à considérer comme un manuel d'apprentissage qui fabrique des situations éducatives, un livre-image, un livre-chose rempli

968 H.-H. EWERS, « *La littérature de jeunesse entre roman et art de la narration. Réflexions à partir de Walter Benjamin* », *op. cit.*, p. 428.

969 J. H. CAMPE, *Robinson der Jüngere*, *op. cit.*, p. 106.

970 W. FINK, « Vers une nouvelle définition des richesses », in *Le peuple, la populace et le prolétariat*, *op. cit.*, p. 49-59, ici p. 54.

971 J. SCHÖNERT, *Perspektiven zur Sozialgeschichte der Literatur: Beiträge zu Theorie und Praxis*, Tübingen, Niemeyer, 2007, p. 107-109.

d'histoires, d'anecdotes, de fables à vivre, qu'il est nécessaire de lire avant de les vivre. Bien qu'au cours des sorties pédagogiques dans la nature, les professeurs tendent à valoriser l'expérience directe des choses par rapport à l'enseignement verbal, qu'ils essaient de se passer des signes, cela reste impossible, ils ont constaté que leur théorie ne pouvait pas s'appliquer dans l'absolu et qu'il faudrait aussi chercher des signes les plus proches possibles des choses, ce qui ne pourrait en définitive se faire que par le biais de livres. Le *Robinson* est, de plus, caractéristique dans sa structure de l'expérience éducative : le protagoniste vit une aventure dont la morale est facile à tirer. Ce qui est désigné de nos jours par la « pédagogie des situations⁹⁷² » revient à imaginer des fables à vivre, en l'occurrence l'épisode de la construction de la cabane⁹⁷³, de la légitime défense⁹⁷⁴ ou de l'élevage des lamas par Robinson. En grandissant, une nouvelle répartition s'opérera entre les signes et les choses, enfant l'expérience est trop dangereuse à vivre, il faut d'abord l'anticiper, il faut lire les fables avant de les vivre⁹⁷⁵. Ce recours à la lecture signifie que ces pédagogues ont reconnu la nécessité d'anticiper une nouvelle relation entre l'enseignant et l'élève comme nous le verrons par la suite.

Dans le *Robinson* de Campe, les aventures du jeune homme sont enchâssées dans un dialogue entre un père – succédané non seulement du pédagogue qui lit l'histoire aux enfants mais aussi des parents auxquels il est rappelé pourquoi ils ne doivent en aucun cas négliger l'éducation de leur progéniture – et ses enfants qui reflètent peu ou prou l'établissement de Trittau où Campe avait des élèves ainsi que ses propres enfants. Le lecteur a donc à effectuer une double identification : à la fois en étant les enfants fictifs du dialogue avec Robinson mais également en imaginant être les élèves que le pédagogue met en scène discutant, commentant et s'interrogeant sur les péripéties que vit Robinson. Les enfants dans le livre et les enfants lisant le livre sont pris dans un dispositif en fonction duquel ils doivent trouver tout seuls la leçon qui doit se dégager de l'expérience. Telle est la clé de voute de l'édifice. Le maître ne doit ni donner d'emblée la réponse, ni assener de manière magistrale la morale, elle doit arriver indirectement par le biais d'un « parcours pédagogique », de la réflexion ou dans la bouche d'un tiers.

Néanmoins, il faut aider l'enfant à y parvenir. Il est alors fait appel à une

972 M. FABRE, « Portrait du précepteur en renard », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 2 - n°1 | juin 2008, mis en ligne le 01 juin 2010, [consulté le 08 juillet 2015]. URL : <http://educationdidactique.revues.org/270>.

973 J. H. CAMPE, *Robinson der Jüngere*, *op.cit.*, p. 66.

974 *ibidem*, p. 247.

975 L. CHALMEL, *Espaces et dispositifs en éducation*, Paris, Editions L'Harmattan, 2013, p. 92.

maïeutique dont le lecteur comprend rapidement quelles en sont les grandes lignes. Amener l'élève à se souvenir de manière abstraite des connaissances à acquérir, mobiliser son savoir dans une démarche avec un objectif clair. Pour y parvenir, il faut lui donner des « aides stratégiques⁹⁷⁶ » qui vont l'aider à résoudre le problème, à trouver des réponses. L'élève doit trouver seul, mais il lui faut être guidé par le biais de consignes, de questions, de renseignements supplémentaires. Avec ces aides, l'élève serait capable de rendre opératoire le savoir acquis précédemment hors contexte. Chez les philanthropistes⁹⁷⁷ comme Campe, nous avons une maïeutique qui « tire les leçons d'une expérience immédiate et qui vise l'opérationnalisation d'un savoir appris récemment en cette vie⁹⁷⁸ ». Citons un exemple.

Le père est en train de raconter ce qui arrive à Robinson qui est en train de « gravir une falaise » en haut de laquelle « quelque chose a retenu son attention » (*und von da hinab zwischen Felsenküste hinblickte, sahe er daselbst etwas liegen, welches seine Neubegierde reizte*). Campe installe une situation dans laquelle une qualité des enfants – la curiosité – est mise en avant. Il poursuit son récit et utilise une technique littéraire pour créer une attente en arrêtant sa phrase au beau milieu « Il escalada la falaise et, pour son grand plaisir, il trouva... » (*Er kletterte also hinab, und fand zu seinem großen Vergnügen*) et « demander leur avis aux enfants » (*daß es – was meint ihr?*). Campe aurait pu dire d'emblée ce que Robinson trouve mais il souhaite impliquer les enfants et les lecteurs dans sa réflexion afin d'une part peut-être de vérifier ce qu'ils ont retenu et d'autre part les forcer à faire des hypothèses :

Diderich: – Perlen waren!

Johannes: Ja darüber würd'er sich auch gefreut haben! Es war wol Eisen?

Nikolas: Johannes, weißt du nicht mehr, daß in den heißen Ländern kein Eisen gefunden wird? – Es mogte wol wieder ein Klumpen Gold seyn!

Lotte: Ich dachte gar! Würd'er sich denn darüber wol gefreut haben? Das Gold konnt' er ja gar nicht brauchen!

Vater: Ich sehe wol, ihr werdet es doch nicht rathen; ich will's also nur selbst sagen. Was er fand, war – Salz.

(...)

976 M. FABRE, « Portrait du précepteur en renard », p. 96. Dans son article, M. Fabre parle « d'inducteur » comme « élément stratégique ».

977 Sur la confiance que les Aufklärer, et notamment ceux de Dessau, portaient à la méthode de Socrate, qu'ils affinaient car ils ne se faisaient pas d'illusion sur la difficulté qui s'y attachait, cf. les exemples cités par Walter PAPE, *Das literarische Kinderbuch: Studien zur Entstehung und Typologie*, Berlin, de Gruyter, 1981, p. 191-195.

978 M. FABRE, *op.cit.*, p. 97.

Gottlieb: *Wie war denn das Salz dahin gekommen?*

Vater: *Du erinnerst dich wol nicht mehr an das, was ich von dem Ursprunge des Salzes euch einmal erzählt habe?*

Johannes: *O ja, ich weiß es noch⁹⁷⁹!*

L'aspect systématique et répétitif de cette pratique pédagogique de la maïeutique a suscité des moqueries dans le camp d'écrivains individualistes, comme par exemple de la part de Johann Karl Wezel qui a aussitôt publié une satire⁹⁸⁰. Porté par un rationalisme radical, Wezel est profondément sceptique et met en doute les bienfaits de la civilisation et de la religion ; il n'escompte un progrès que d'un développement de l'énergie, de l'héroïsme et des passions, et invente un tout autre *Robinson* :

Es muß ein Buch sein, das an Einbildungskraft, Witz, Verstand und Dichtergeist allen die Waage hält, die die Empfindsamkeit ausgebreitet haben; das ein Beispiel großer, edler, aufstrebender Tätigkeit enthält, wie sie jeder Jüngling nachahmen kann; das die Triebfeder der menschlichen Größe, die Ehre, anspannt; ein Beispiel voll Nerven, Geist, starker, männlicher Empfindung; ein Charakter, aus den zwei Hauptelementen einer großen Seele, aus hoher Denkungsart und gefühlvollem Herze, zusammengesetzt, ohne die mindeste idealische Vollkommenheit, mit Schwachheiten und Gebrechen beladen, aber eine Seele voll Gleichgewicht; dieser Charakter muß durch eine Reihe von wahrscheinlichen Begebenheiten ohne alle Abenteuerlichkeit hindurchgeführt werden, immer stolpern, oft durch die Übertreibung seiner guten Eigenschaften fallen, dem Untergange und sogar dem Verbrechen sich dadurch nähern und durch seinen wirksamen, starken, männlichen Geist sich wieder emporreißen, mit Leidenschaft, Phantasie, Menschen und Schicksal kämpfen und doch mit unerschütterlichem Ausharren zu seinem letzten Zwecke hindurchdringen – zu dem Zwecke, durch nützliche Geschäftigkeit auf einen beträchtlichen Teil seiner Nebenmenschen auf eine Art zu wirken, wie sie in unsrer Welt und bei unsrer Verfassung möglich ist⁹⁸¹.

Or, si Campe a eu du succès, ce ne fut pas le cas de Wezel, dont la satire est rapidement tombée dans l'oubli. Cet insuccès de Wezel est tout à fait explicable selon

979 JH. CAMPE, *Robinson*, op.cit., p. 132-133 : « D. : C'étaient des perles ! J. : Ah oui, cela lui aurait fait plaisir ! Non c'était bien du fer ? N. : Jean, tu ne te souviens plus qu'on ne trouve pas de fer dans les pays chauds ? A tous les coups, c'était une pépite d'or ! L. : Je pense pareil. Mais est-ce que cela lui aurait fait plaisir ? L'or ne pourra pas lui être utile ! Le père : Je le vois, vous n'allez pas deviner ce que c'est ; je vais vous le dire, ce qu'il a trouvé était – du sel. G. : Mais comment peut-il y avoir du sel là-haut ? Le père: Tu ne te rappelles donc plus ce que j'ai dit au sujet de l'origine du sel ? J. : Oh si, moi, je me le rappelle. »

980 J.K. WEZEL, *Robinson Crusoe*, Leipzig, Dykische Buchhandlung, 2 t., 1779-1780.

981 *ibidem*, Vorrede : « Il faut faire un livre riche en imagination, esprit, raison et style qui fasse le contrepois à tous ceux qui ont diffusé la mode de la sensiblerie, un livre qui contient un exemple de grandes actions nobles et motivantes que n'importe quel élève pourrait imiter, qui recèle toutes les forces inhérentes à la grandeur humaine, un exemple de la force et de l'esprit inventif masculin, un personnage composé des deux principales caractéristiques d'une belle âme : intelligence et charité sans en faire une personne parfaite idéalement mais en lui attribuant de la faiblesse et de la fragilité, mais qui reste équilibrée. Ce personnage doit vivre des événements réalistes et non une suite d'aventures, il doit souvent être confronté à l'adversité, et ce parce qu'il serait trop vertueux, il doit être près de la chute, du crime mais par la force de sa raison et de son esprit, il saura se relever, affrontant le destin et les hommes avec la puissance de ses idées et pugnacité pour arriver à ses fins, c'est-à-dire agir dans l'intérêt de la plupart de ses concitoyens dans les limites posées par notre monde et notre constitution. »

J. Schönert⁹⁸² et cela aide à inversement justifier l'écho positif obtenu par le *Robinson* de Campe : J. Schönert attribue le succès à l'enjeu « constructif » du texte de Campe, qui est semblable en cela à celui de Defoe. Il transmet d'intéressantes informations géographiques, zoologiques, botaniques et l'efficacité atteinte par *Robinson* fait écho à la dynamisation de l'économie du temps ; l'énergie vitale du héros lui confère une jeunesse d'esprit qui pouvait éveiller l'intérêt des lecteurs et susciter de l'empathie ; et, troisième justification, Campe a réussi à créer pour le public allemand de son temps une variante du genre du « roman de formation » (*Bildungsroman*), et ce précisément au moment où ce dernier était en plein essor.

Le *Robinson* est, si un bilan synthétique peut en être proposé, paradigmatique parce qu'il offre une situation d'apprentissage à l'enseignant et qu'il permet à l'élève d'observer, de réfléchir et de stimuler son imaginaire mais dans un périmètre clos : un imaginaire contrôlé et au fur et à mesure régulé par le récit de voyage. Il autorise l'élève dans ces contraintes à trouver seul les valeurs morales à suivre, donc à se réguler. Il part de l'enfant pour en faire un citoyen en lui faisant franchir le jalon de la période où il aura été élève. De plus, il offre à l'éducateur un support de cours scientifiquement attesté, une méthode d'apprentissage détaillée pour pallier le manque de formation.

Le *Robinson* de Campe est un matériau inédit complexe qui syncrétise les attentes civiques et universalistes des philanthropistes. Il instruit et forme l'enfant et l'éducateur, il diffuse un savoir nouveau et promeut un code valeurs qui conforte le pouvoir politique et économique. Il est également paradigmatique d'une relation de voyages, police pédagogique, qui doit être utilisée, tant en classe que dans la sphère familiale, afin de contrôler et réguler l'imaginaire. En ce sens, l'ouvrage de Campe inaugure en apparence un nouveau genre littéraire : celui de la littérature de jeunesse viatique qui forme et instruit.

1.2. Écrire pour des enfants

Comme nous l'avions annoncé dans l'introduction générale, nous associons les textes de notre corpus au genre de la littérature viatique. Dans la deuxième partie, nous avons démontré que nous pouvions les qualifier de « police pédagogique » de

982 J. SCHÖNERT, *Perspektiven zur Sozialgeschichte*, op. cit., p. 90-103.

voyage car ils participent au processus de socialisation des lecteurs. Nonobstant, ils ont été promus, par certains critiques, au rang de prototypes, de « premiers » ouvrages de littérature de jeunesse⁹⁸³. Il nous semble dès lors pertinent de questionner cette hypothèse et de voir quels seraient les éléments du philanthropisme caractéristiques d'une littérature de jeunesse.

Ne serait-il pas anachronique de parler de littérature de jeunesse déjà au dix-huitième siècle, époque où le terme n'existait pas encore en allemand (on ne le trouve par exemple ni dans le dictionnaire d'Adelung ni dans celui des frères Grimm). On peut observer que les catégories sous lesquelles les ouvrages étaient alors recensés s'intitulaient « littérature d'éducation », « littérature enfantine⁹⁸⁴». Dans les revues allemandes, il n'existe pas réellement de catégories qui les énuméraient ; ils étaient la plupart du temps regroupés sous le chapeau « écrits éducatifs » (*Erziehungsschriften*). Campe, après avoir créé sa propre maison d'édition pour publier *Robinson* dans les années 1780 et l'avoir agrandie en 1787 grâce à l'aide du duc de Brunswick pour les rebaptiser les « éditions scolaires de Wolfenbüttel⁹⁸⁵», offrit une large place à ce nouveau type d'écrits. Il répondait ainsi à une demande du public. En segmentant en outre le lectorat par catégories d'âge ou en exploitant des périodes de l'année⁹⁸⁶, il connut un succès commercial qui lui assura une indépendance financière. Salzmann suivit cette voie en développant une collection d'ouvrages qui visait un lectorat d'enfants. Est-ce à dire que nous aurions à faire uniquement à une littérature *pour* la jeunesse, une littérature dédiée à un public précis comme on peut le voir dans les titres des textes publiés (*Reisen der Salzmannischen Zöglinge*) ? Nous l'avons vu, les ouvrages que nous étudions s'adressent aussi à un public adulte, à des éducateurs et parents d'enfants, à de futurs élèves, le plus souvent appartenant aux classes sociales supérieures, garçons et filles, âgés de six à dix-sept ans. Cela ne constitue néanmoins pas un groupe homogène : il existe une grande différence entre un jeune enfant de six ans et un jeune homme de seize issu d'une famille bourgeoise ou aristocrate. Le référent derrière le mot « jeunesse », « enfant » ou l'adjectif « enfantin » reste pour le moins flottant.

983 B. PANZER, *Die Reisebeschreibung als Gattung der philanthropischen Jugendliteratur in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts*, op.cit.

984 N. PRINCE, *La littérature de jeunesse: pour une théorie littéraire*, Paris, A. Colin, 2010.

985 Die Wolfenbüttelsche Schulbuchhandlung in H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op. cit., p. 47. et H.-H. EWERS, *Literatur für Kinder und Jugendliche : eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur*, München, Fink, 2000.

986 Nous pensons ici au jeu de cartes géographiques envisagé comme cadeau de Noël potentiel. CAMPE, *Geographisches Kartenspiel; ein Weihnachtsgeschenk für Kinder und junge Leute; nebst 300 geographischen Spielkärtchen und einem Umriss von Teutschland*, Hambourg 1784.

Par ailleurs, il nous faut questionner le terme même de « littérature » : s'agit-il d'un genre particulier ? Y a-t-il une spécificité du texte pour enfants ? La réponse semble évidente : à une variété de publics correspond une variété de textes. Cependant, nous avons tenté de résoudre la difficulté de cette hétérogénéité des textes en nous concentrant sur les procédés sous-jacents aux récits de voyage. C'est pourquoi aborder le concept de « littérature de jeunesse » équivaut à s'interroger sur les objectifs poursuivis et à répondre aux interrogations suivantes : pourquoi écrire pour les enfants – littérature *pour* la jeunesse – ? Qui sont les enfants – littérature pour *la* jeunesse – ? Quels types de textes – *littérature* de jeunesse – ? Nous nous intéressons donc au lectorat, ensuite aux objectifs poursuivis et finalement à la nature de ces textes, autrement dit aux caractéristiques qui relèvent justement de cette littérature. Nous ne perdrons pas de vue l'objet de notre travail, puis en analysant les liens étroits entre les auteurs français et allemands qui échangent leurs conceptions sur ce type de littérature, nous examinerons une fertilisation croisée, des transferts culturels qui ont été opérés entre les pédagogues érudits des deux pays. Par-delà le processus d'échange entre les deux aires géographiques, nous observerons dans quelle mesure il y a eu sélection, transmission et intégration - ou acculturation - d'un bien culturel dans l'espace de réception⁹⁸⁷.

- Des livres pour enfants

Les enfants sont les destinataires des écrits des auteurs que nous étudions. Cela apparaît quasiment à chaque page où il est fait référence aux jeunes lecteurs. Ils sont sans cesse apostrophés – « mon jeune lecteur », « mes petits lecteurs », « mon cher enfant ». Ils sont perçus simultanément en tant qu'individus et collectivité ; par exemple, Campe, lors de son séjour à Paris en 1789, écrit des lettres qu'il adresse à sa fille et par delà aux lecteurs du même âge. En outre, dans quasiment tous ses avant-propos des tomes de sa collection de récits de voyage⁹⁸⁸, Campe commence par une adresse aux « jeunes lecteurs », on en conclut donc tout naturellement que le public recherché est celui des enfants. Néanmoins, Campe nous livre dans la présentation du premier tome de sa collection de voyages quelques réflexions fort intéressantes destinées à un public d'adultes cultivés et intéressés par la pédagogie. Tout d'abord, il rappelle le succès éditorial de sa « Petite Bibliothèque pour les

⁹⁸⁷ H.-J. LÜSEBRINK, *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*, Stuttgart, Metzler, 2008 ; M. MIDDEL, *Kulturtransfer und Vergleich*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, 2000.

⁹⁸⁸J. H. CAMPE, *Erste Sammlung merkwürdiger Reisebeschreibungen*, op.cit.

enfants⁹⁸⁹», déjà sortie en douze tomes, et il lui semble que le public « attend une suite » (*das Publikum (...) die Fortsetzung gern sehen würde*). En tant qu'éditeur avisé et attentif aux enjeux mercantiles, nous comprenons qu'il use d'une captation de b n volence lorsqu'il prétend « souhaiter bien évidemment répondre à cette demande » (*Ich habe mich daher bereitwillig finden lassen, diesen Wunsch zu erfüllen*) mais qu'il a peur de lasser son public – il emploie les termes « suffisant » (*hinreichend*) et « superflu » (* berflu *). Il rappelle dans un premier temps que les tomes de sa *Kinderbibliothek*  taient destinés à « trois périodes de l'enfance » c'est-à-dire aux enfants âgés de douze à seize ans, et dans un second temps qu'il ne faut « envisager une éducation littéraire qu'à la fin de l'enfance » (*sollte die literarische Bildung der Kinder erst am Ende der Kindheit ihren Anfang nehmen sollte*)⁹⁹⁰. Ainsi cette nouvelle collection vise-t-elle un nouveau lectorat, celui des neuf-dix ans, mais Campe tient aussi à capter à nouveau l'attention des plus âgés en proposant un autre style d'écrits, plus scolaires. C'était aussi la justification qu'il a avancée quand il a fondé avec Stuve et Trapp en 1786 les «  ditions scolaires » de Wolfenbüttel, (*Schul/Buchhandlung*), comme il l'annonce dans le journal *Ephemeriden der Menschheit* de mai 1786 :

*Die in Wolfenbüttel eröffnete Schul/Buchhandlung, welche den doppelten Zweck hat, theils die bisherigen Campischen Erziehungsschriften und Kinderbücher, theils die unter hoher Protektion des regierenden Herzogs von Braunschweig Hochfürstl. Durchl. zu verfertigte vollständige und planmäßig geordnete Schulencyklop die zu einem Preise zu verbreiten, welcher ohne ein besonderes buchh ndlerisches Institut dieser Art nicht gehalten werden könnte.*⁹⁹¹

Campe ambitionne de vendre à bon marché les ouvrages qu'il va éditer à destination principalement des enfants et des éducateurs. Il souligne également le caractère économique de son projet. Ainsi compte-t-il parmi les premiers écrivains et éditeurs d'une littérature *pour* la jeunesse.

C'est vers le dernier tiers du dix-huitième siècle que l'on a commencé à constituer des bibliothèques spécialement destinées aux enfants et classées par

⁹⁸⁹ J.H. CAMPE, *Kleine Kinderbibliothek*, op.cit.

⁹⁹⁰ Il renvoie à son texte publié dans le *Revisionswerk* où il explique pourquoi il est persuadé de cela. * ber die fr hste Bildung junger Kinderselen. Ein Bruchst k*. In *Berlinische Monatschrift* 1784, 1, p.218-227.

⁹⁹¹ Lettre adressée à Karl August von Hardenberg, conseiller privé du Duc de Brunswick-Wolfenbüttel, futur ministre d'Etat de Prusse le 19 janvier 1786, in H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op. cit., p. 432, note 9 : « La maison d'édition de Wolfenbüttel poursuit le double objectif de diffuser les écrits éducatifs et livres pour enfants, publiés jusqu'alors par la maison d'édition Campe ainsi que l'encyclopédie scolaire éditée sous la protection de son altesse le duc de Brunswick, à un prix qui n'aurait pas été garanti sans cette maison d'édition. »

catégories d'âge⁹⁹². Auparavant, il ne leur était proposé principalement que des œuvres tout à la fois spirituelles et instructives d'auteurs latins et grecs comme Horace, dont le fameux *prodece et delectare* était souvent placé en exergue, mais aussi des fables et mythes (comme les *Métamorphoses* d'Ovide), des contes, des légendes, la Bible et une histoire universelle. La lecture de ceux-ci visait une éducation édifiante par les textes. Mais avec l'explosion du marché du livre due aux progrès techniques et à une diffusion plus rapide et plus large des ouvrages, combinée, comme nous l'avons vu à une meilleure prise en compte des enfants comme lecteurs à part entière, une « rage de lecture » (*Lesewut*⁹⁹³) se propage, assignant à la littérature de jeunesse d'autres objectifs que la seule édification morale. Campe saisit assez vite le potentiel éducatif de ces « bibliothèques pour les enfants » dans lesquelles il colligera d'une part ses propres écrits, mais aussi ceux de contemporains pédagogues, dans la lignée des ouvrages édifiants proposés auparavant. Toutefois, il mettra aussi en avant des collections de récits de voyages⁹⁹⁴. En définitive, si nous définissons la littérature de jeunesse comme étant une littérature écrite et éditée sciemment pour des enfants et lue par eux, les textes de notre étude relèvent par conséquent de ce genre. Mais est-ce suffisant ? Définir un genre littéraire, c'est également supposer qu'il y a une unité au sein d'une pluralité de textes et, en effet, nous avons affaire à un ensemble hétérogène de textes : des fictions, des livres-choses avec des images, des manuels de géographie, des lettres et des récits de voyage. Où trouver l'unité ? Un genre, c'est ce qui « se constitue par la répétition de formes, d'unités, d'éléments permanents, invariants ; l'identité du genre n'est que le produit d'éléments identiques, et penser la littérature de jeunesse comme un genre reviendrait alors à identifier ses identiques, à reconnaître ses invariants, à les fixer pour reconnaissance⁹⁹⁵ ». Autant la spécificité du récit de voyage nous semble évidente – un itinéraire avec un point de départ et une arrivée qui peut être différente ou identique –, autant cela est plus délicat au regard de la littérature de jeunesse. Qu'est ce qui, outre l'intention de l'auteur et de l'éditeur d'écrire pour un public d'enfants, fait d'un récit donné un livre pour enfant ?

992 U. HERRMANN, *Kinder- und Jugendliteratur*, in N.HAMMERSTEIN, U. HERRMANN, *op.cit.*, p. 485 et suivantes et surtout la note 21, p. 496.

993 H. E. BÖDEKER, *Die bürgerliche Literatur- und Mediengesellschaft*, in C. BERG, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, *op. cit.*, p.499-546.

994 H. SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit*, *op.cit.*, p. 65 et p.364.

995 N. PRINCE, *La littérature de jeunesse*, *op. cit.*, p.9.

■ Les deux versions du voyage à Paris de Campe

Afin d'illustrer la volonté de Campe de s'adresser à des enfants et la voie qu'il suit pour le faire, nous allons comparer dans le détail la relation de son voyage à Paris qu'il a publiée sous deux versions différentes, la première pour des adultes et la seconde pour des enfants. En ce sens, nous analyserons les procédés d'observation et de rédaction que Campe, comme d'autres philanthropistes, utilisait pour proposer une nouvelle forme de relations de voyages à destination des enfants-lecteurs.

Campe a publié deux ouvrages sur le voyage en France qu'il a effectué durant l'été 1789. Tous deux ont été aussitôt un grand succès. Tout d'abord les *Lettres de Paris*⁹⁹⁶, tirées à 1500 exemplaires dans leur première édition, plus la publication dans le *Braunschweigisches Journal*, tiré à 750 exemplaires⁹⁹⁷. Ce sont des lettres destinées à Trapp et Stuve dans lesquelles Campe défendait ses positions. Campe voyageait avec le jeune Wilhelm von Humboldt dont il fut le précepteur et qu'il avait convié à l'accompagner. Ces deux textes font partie, avec le *Robinson*, de ceux qui ont le plus retenu l'attention des critiques, mais nous n'avons pas relevé de critiques ayant systématiquement comparé les deux versions, comme nous le proposons ici. Cet ouvrage se compose de lettres plus ou moins quotidiennes, écrites sur le moment et non de manière rétrospective, ce qui les différencie de la rédaction de son premier voyage personnel vers la Suisse, en 1785. Ces *Lettres de Paris* (dorénavant citées sous l'abréviation *Lettres*) proposent donc, une forme d'écriture différente fondée sur un récit épistolaire qui reste néanmoins classiquement chronologique. Nous pourrions en conclure que ce témoignage, qui ressemble à première vue à une relation de voyage traditionnelle, n'a pas d'intention pédagogique. Cette interprétation est d'autant plus légitime que l'auteur va publier, à quelques mois d'intervalle, un autre récit, *Reise von Braunschweig nach Paris im Heumonat 1789*, du même voyage, également sous forme de lettres, mais cette fois, destinées à sa fille aînée, Lotte, lettres qui sont retravaillées et qui traitent en partie, également de manière chronologique, du même itinéraire⁹⁹⁸.

En comparant les deux publications, nous souhaitons mettre en exergue en quoi un récit de voyage philanthropique se distingue « des récits de voyages

996J. H. CAMPE, *Briefe aus Paris zur Zeit der Revolution geschrieben*, op. cit.

997 Chiffres in SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit*, op.cit, p. 343, et plus particulièrement la note 18.

998J. H. CAMPE, *Reise von Braunschweig nach Paris im Heumonat 1789*, Braunschweig, Verlag der Schulbuchhandlung, 1790.

encyclopédiques visant à l'acquisition totale de connaissances ⁹⁹⁹». En effet, Campe indique, dès l'introduction, la subjectivité de son premier texte. Les *Lettres écrites de Paris* y sont annoncées comme voulant être un texte personnel, engagé, partisan¹⁰⁰⁰. On ne peut donc pas les classer dans le genre de la relation de voyage philanthropique objective et éducative comme au sens qui est donné à celles de Salzmann ou André, d'autant plus que Campe affirme par ailleurs qu'il ne décrira pas les monuments de la ville¹⁰⁰¹. Il envisage en revanche de communiquer ses sentiments personnels, mais cela est en contradiction avec ce qu'il écrit un peu plus haut. Il note ce qui était sa version du programme : « écrire pour les droits des Hommes » et « conseiller l'humanité¹⁰⁰² ». Par ailleurs, il ne s'adresse pas seulement à son entourage proche, Stuve et Trapp, mais bien à un public plus large, aux lecteurs éclairés du journal et, en élargissant le cercle, aux futurs lecteurs du recueil dont il pense peut-être qu'il faut leur proposer une forme nouvelle de récit de voyages qui, en apparence, entrelace sphère privée et espace public.

En outre, à la lecture des lettres, nous observons qu'il ne se cantonne pas à des émotions mais aborde des thématiques utilitaires. Pour ne citer qu'un exemple : la machine de Marly¹⁰⁰³. Il décrit, en quelques lignes concises, son utilité et son fonctionnement et énumère les parties qui la constituent. Il enchaîne sur le Pavillon d'été de Madame Du Barry. Il s'insurge certes sur ce que cette construction a coûté au peuple mais après en avoir indiqué sa forme et sa localisation, il ne peut pas s'empêcher d'en louer la beauté. Il décrit également des réalisations modernes de la ville de Paris comme les lampadaires¹⁰⁰⁴. Il donne des descriptions géométriques et détaillées de certains bâtiments ou jardins tels que la Bastille¹⁰⁰⁵, le jardin du Palais Royal¹⁰⁰⁶, la salle de l'Assemblée Nationale. Même si dans l'introduction, il avait annoncé qu'il ne livrerait pas un récit descriptif, son texte est émaillé de détails concrets, instructifs. Nous sommes confrontée à une forme littéraire qui propose un récit chronologique mais sous forme de lettres avec des développements techniques

999 W. SIEBERS, « Darstellungsstrategien des empirischen Wissens in der Apodemik und im Reisebericht des 18. Jahrhunderts », *op.cit.*, p. 41.

1000 « J'ose espérer avoir atteint mes espérances si je parviens un tant soit peu à vous faire ressentir les mêmes sentiments que moi. » *Ich will glauben, meine Absicht mit Ihnen erreicht zu haben, wenn es mir nur einigermaßen gelingen wird, Sie in meinen Empfindungszustand zu versetzen* in J.H. CAMPE, *Briefe*, *op.cit.*, p.4.

1001 « sogenannter Sehenswürdigkeiten dieser unermeßlichen Stadt » in J.H. CAMPE, *Briefe*, *op.cit.*, p. 46.

1002 « für die Rechte der Menschheit schreiben » ; « Wächter und Rathgeber der Menschheit » in J.H. CAMPE, *Briefe*, *op.cit.*, p. X.

1003 J.H. CAMPE, *Briefe*, *op.cit.*, p.208.

1004 « die berühmte Laterne » *op. cit.*, p.60.

1005 *Ibidem*.

1006 J.H. CAMPE, *Briefe*, *op.cit.*, p.69.

et économiques, un « récit mi populaire-mi scientifique¹⁰⁰⁷ » qui répondrait mieux aux nouvelles attentes du lectorat.

Par ailleurs, il s'attache, au cours de ses promenades, à déceler des preuves de la civilisation et à ainsi faire prendre conscience aux lecteurs de « la perfectibilité intrinsèque de l'individu¹⁰⁰⁸ ». Le soulèvement d'un peuple contre un despote lui semble en être la meilleure preuve. Nous ne nous étonnons alors pas de ses observations sur les Parisiens qui se découvraient un attrait pour la chose écrite. Ces lignes sont également révélatrices de la joie non feinte de Campe de voir se concrétiser ses rêves d'égalité et de fraternité. On peut admettre qu'il est en train de vivre ces événements, qu'il n'a pas de recul¹⁰⁰⁹, qu'il savoure avec eux une victoire sur le despotisme qu'il souhaitait, d'où cette spontanéité, cette envie de voir tout en positif et d'ignorer ou de laisser de côté ce qui pourrait aller à l'encontre de ses idéaux. Ainsi se réjouit-il de voir se concrétiser la fraternité entre les différentes couches de la population (les « dames » et les « poissonnières », les hommes et les femmes, les lettrés et les illettrés, les soldats, les bourgeois, les religieux).

Campe est bien conscient qu'il ne va pas écrire une histoire de la Révolution Française mais une « histoire des impressions personnelles d'un individu¹⁰¹⁰ », cela transparait notamment par la répétition du verbe « croire » dans son introduction. Cela ressort également de son style qui se fait particulièrement métaphorique¹⁰¹¹. Ces *Lettres* sont l'expression d'une expérience individuelle d'un fait historique qui sera par la suite décortiqué, analysé, mis en perspective, donc objectivé comme il le fera dans le *Voyage*. Il est toutefois lucide quant à la précipitation avec laquelle il rédige cet ouvrage. Elle lui fait commettre des erreurs qu'il demande à excuser¹⁰¹², que son observation a été « partielle et partiale » mais que l'ensemble est « vrai et utile¹⁰¹³».

C'est pourquoi l'aspect économique est mis en perspective. Le manque de blé est présenté comme une cause des événements de l'été 1789, ce que Campe relaie car il y voit un argument utile afin que la puissance publique initie rapidement une

1007 W. SIEBERS, « Darstellungsstrategien des empirischen Wissens in der Apodemik und im Reisebericht des 18. Jahrhunderts », *op.cit.*, p. 47.

1008 J.H. CAMPE, *Sammlung*, *op.cit.*, IX : 5, « Glauben an die ursprüngliche Vortrefflichkeit der menschlichen Natur ».

1009 Comme le souligne H. Schmitt, il est emporté littéralement par le flot des piétons, cette ville est parcourue de courants qui refluent vers le centre (« le cœur » représenté par le Pont Neuf. Il emploie à dessein de nombreuses métaphores aquatiques. in *Joachim Heinrich Campes Reise ins revolutionäre Paris (1789)* in *Vernunft und Menschlichkeit*, *op.cit.*, p. 333-346.

1010 « Geschichte der Empfindungen eines einzelnen menschlichen Zuschauers », in J.H. CAMPE, *Briefe*, *op.cit.*, p. VII.

1011 C. LOSFELD, *Philanthropisme*, p. 328-334 notamment.

1012 J.H. CAMPE, *Reise*, *op.cit.*, p.8 « irren und fehlen ».

1013 *Ibidem*, p.8 « wahre und nützliche ».

réforme agraire. Il faudrait cependant l'associer, selon lui, à une réforme de l'éducation afin que les hommes s'élèvent et arrivent à vivre, travailler ensemble. La Révolution Française, dans ce qu'elle révèle, devrait donc, pour lui, servir d'accélérateur à des réformes pacifiques en Allemagne.

Il dépeint dans les dernières lettres une nation éduquée, civilisée, telle qu'il espère, dont il rêve en ce 26 août 1789, jour où la Déclaration des Droits de l'Homme est adoptée¹⁰¹⁴. Comme le souligne justement Schmitt dans son article¹⁰¹⁵, Campe juge *a posteriori* que la période entre le 14 juillet 89 et le 4 août est une période de belles espérances. Il appelle de ses vœux un État où la propriété privée serait un « droit sacré pour chacun » (*das Eigenthum eines Jeden heilig*), où les individus jouiraient de la liberté de penser, de religion, d'expression et d'action. Une société qui n'aurait plus de classes privilégiées, sans noblesse où le mérite serait supérieur à la naissance. Une nation qui représenterait tous les membres qui la constituent où l'égalité serait reine :

*ein Reich, worin keine privilegierte, keine gebohrne Volksdrücker, keine Aristokratie, als die der Talente und der Tugenden, keine Hierarchie und kein Despotismus mehr Statt finden, wo vielmehr Alle gleich.*¹⁰¹⁶

On comprend que Campe, issu d'une couche sociale modeste, devenu éditeur et écrivain vivant de sa plume, souscrive pleinement à une société fondée sur le mérite, le travail et des valeurs morales. Il est tout aussi compréhensible que ces propos qui remettent en cause le droit d'ainesse, les relations dans les couches sociales, aient été vivement commentés et discutés dans les différents États allemands et que deux camps se soient opposés. Campe était conscient des discussions qu'allait susciter la publication de ses lettres, ce qui confirme notre hypothèse de départ : ses lettres n'appartiennent pas à la sphère privée. Elles ont une autre portée : trouver un écho dans l'espace public afin de diffuser ses idéaux. Des recenseurs contemporains ont interprété les propos de Campe comme étant un rêve éveillé « Il voyageait avec l'intention de pouvoir rêver à satiété » (*Er reiste mit der Absicht hin, um sich satt schwärmen zu können*¹⁰¹⁷) « Les lettres de Campe depuis Paris sont le produit d'un maître d'école allemand prisonnier de ses rêves » (*Campes*

1014 Importance soulignée par le fait qu'il en restitue le discours fondateur à la fin de son ouvrage.

1015 H. SCHMITT, « Campes Reise ins Paris », *op. cit.*, p. 342.

1016 J.H. CAMPE, *Briefe*, *op.cit.*, p. 328 : « un royaume où il n'y aura pas de despotes par filiation avec des privilèges, pas plus que d'aristocratie si ce n'est celle des talents et des vertus, un royaume où la hiérarchie et le despotisme n'auront plus leur place où tout le monde serait égal. »

1017 L. A. HOFFMANN, *Über die politischen Angelegenheiten Frankreichs*. In *Briefe an den Herrn Edukationsrath und Buchhändler J.H. Campe in Braunschweig*. In *Wiener Zeitschrift*, Jahrgang I, t. 1, 1792 in H. CAMPE, *Briefe aus Paris zur Zeit der Revolution geschrieben*, *op. cit.*, p. 55-57.

*Briefe aus Paris sind das Produkt eines schwärmenden deutschen Schulmeisters*¹⁰¹⁸⁾
 « Les Lettres sont le fruit de son imagination » (*die Briefe sind Spiele der Fantasie*)¹⁰¹⁹. Ils déclarent que Campe ne comprenait rien à la politique et au contexte socio-économique d'alors – [Campe serait] « plus un commerçant, un pédagogue, un écrivain qu'un politique » (*mehr ein kaufmännischer, ein pädagogischer, ein literarischer (als) ein politischer Kopf*¹⁰²⁰) – avis que partage et résume également Fertig dans sa monographie « *Der sonst so nüchterne Campe verfiel in seinen Briefen streckenweise in unkontrolliertes Schwärmen, trockene Aufklärungsanalyse schlug zum Teil in fast irrationalen Enthusiasmus um*¹⁰²¹ ». Schmitt, dans son article remet en perspective le travail de Campe et rappelle à juste titre qu'il était partie intégrante de la Révolution, il a parlé avec les principaux acteurs, assisté parfois clandestinement à des assemblées, comment faire pour être sujet et objet d'un processus ? On retrouve ici le croisement entre le voyageur et l'écrivain revenu du voyage. Le premier est à un moment précis sujet d'émotions et il doit par la suite devenir observateur de ses mêmes sentiments. La forme utilisée ne sera pas la même. Si on met en parallèle son ressenti de la journée du 4 août avec ce qu'en dit Humboldt¹⁰²² qui l'accompagne, on perçoit mieux le degré d'implication des deux hommes. Pour le jeune homme, tout cela n'est que source de déplaisirs et d'ennui :

*Wie lange ich noch hier bleiben werde, weiß ich nicht (...) und find' ich indes keine interessante Bekanntschaft, so bleib'ich auch nicht länger. Was soll ich in dem schmutzigen Paris, in dem ungeheuren Gewimmel von Menschen? Ich war nur jetzt zwei Tage hier, und beinahe ekelt es mich schon an.*¹⁰²³

Alors que Humboldt est seulement un spectateur peu séduit par ce qui se joue sous ses yeux (l'abolition des privilèges pour un aristocrate a de quoi déplaire), qu'il

1018 B. SENGFELDER, *Joachim Heinrich Campe als Politiker*, Dissertation, Jena, 1908, p. 34.

1019 Dans une recension parue dans la revue *Allgemeine Literatur Zeitung*, 1794, t. 3, n°260, p. 361-363.

1020 J. H. CAMPE, *Reise*, op. cit., p. 76–78.

1021 L. FERTIG, *Campes politische Erziehung. Eine Erfindung in die Pädagogik der Aufklärung*, op. cit., p. 35 : « Campe, d'habitude si réaliste, se perdit longuement dans ses lettres dans une rêverie incontrôlée, des explications concrètes se transformaient en partie en débordements de joie irrationnels. »

1022 Sur la perspicacité politique, juridique et rationnelle de Humboldt ainsi que sur son agacement envers l'enthousiasme de son ancien précepteur Campe, qui vient à Paris « avec une théorie toute prête », cf. J. QUILLIEN, *L'anthropologie philosophique de Guillaume de Humboldt*, Lille, Presses universitaires, 1991, en particulier p. 165. Cf. aussi A. RUIZ, « Le pèlerinage vers la 'terre bénie de la liberté' », in J. MONDOT (éd.), *Interférences franco-allemandes et Révolution française*, Talence, Presses universitaires de Bordeaux, 1994, ici p. 172-174.

1023 L. FERTIG, *Campes politische Erziehung*, op. cit., p. 38 : « Je ne sais pas combien de temps je vais encore rester ici et si je ne trouve personne d'intéressant, je ne resterai pas plus longtemps. Qu'est-ce que je peux faire dans cette ville sale au milieu de cette foule grouillante ? Cela ne fait que deux jours que je suis ici et presque tout me dégoûte déjà. »

n'y voit qu'aliénation, saleté et chaos, Campe, à l'inverse de son élève, assimile la Révolution à une étape essentielle dans le processus d'émancipation de l'homme et c'est la raison pour laquelle il compare cet événement à l'œuvre réformatrice de Luther¹⁰²⁴. Il s'agit dorénavant pour lui d'en convaincre son public. Ainsi les *Lettres* ont-elles une portée éducative générale. Pour les philanthropistes, la perfectibilité est indépendante de l'âge. De fait, si l'homme est perfectible, il faut l'éduquer afin qu'il devienne « sensé et charitable » (*verständlich und menschlich gesinnt*), et « capable de profiter d'un bien-être véritable » (*fähig, einer wahren innern Geselligkeit zu genießen*¹⁰²⁵).

Les *Lettres* offrent une nouvelle forme de récit de voyages. Elles sont un matériau composite, proche d'un article de journal, du journal intime, du carnet de voyage qui ne s'adresse pas seulement aux enfants mais à tous les lecteurs du journal mais en priorité à un public éclairé. À notre avis, les deux versions de la relation du voyage que Campe a entrepris en France avec Wilhelm von Humboldt à l'été 1789 peuvent s'interpréter comme des documents qu'il prévoyait être utilisables dans un projet, son projet didactique. Pour Campe, la France délivre un message dont la portée serait de renforcer la foi religieuse, d'attester le bien-fondé de croire en la Providence. Son texte n'apporte pas seulement des informations sur les lieux, les faits, les gens, il renferme essentiellement une démonstration idéologique, à savoir un plaidoyer en faveur de la manifestation de la Providence divine, laquelle donne selon Campe tout leur sens et toute leur cohérence aux événements révolutionnaires de 1789¹⁰²⁶. Il nous semble que le récit de son voyage à Paris éclaire de la manière la plus éclatante qui soit l'importance qu'il accorde à l'observation : ce qu'il voit en ce mois d'août 1789, en définitive, ce ne serait ni plus ni moins que l'épiphanie de la volonté de Dieu. Une telle interprétation s'inscrivait parfaitement dans l'héritage mystique des piétistes, mais elle impliquait en revanche un déficit d'analyse politique et, en particulier, une méconnaissance de la définition des notions de « peuple » et de « démocratie », termes qui sont pourtant repris avec enthousiasme par l'auteur.

Pour cette immanence de la Providence, nous renvoyons aux passages¹⁰²⁷ qui allaient dans ce sens dans la version des *Briefe aus Paris*, en particulier dans la

1024 « La Révolution française est le plus grand bienfait universel que la Providence nous ait offert depuis Luther » (*französische Staatsumwälzung die größte und allgemeinste Wohltat ist, welche die Vorsehung seit Luthers Glaubensverbesserung*) in J.H. CAMPE, *Briefe*, op.cit., p. 325.

1025 J.H. CAMPE, *Sammlung*, op.cit., IX : 5 et II : 267.

1026 C. LOSFELD, *Philanthropisme*, op.cit., p. 360. Losfeld décèle en cela la reconstitution, par Campe, d'une « théodicée de l'histoire ».

1027 Ces passages ont été rassemblés et cités par C. LOSFELD, *ibidem*.

troisième de ces lettres. Par exemple, sur le plan moral, la Révolution aurait été entre autres provoquée par l'argent dilapidé par la noblesse à la cour de France ; la morale que le lecteur pourrait en tirer sera d'une part que d'un mal peut surgir un bien, pour reprendre le message leibnizien, mais aussi que l'indolence et le gaspillage se retournent tôt ou tard contre leurs auteurs. Autre exemple, cette fois sur le plan religieux, Campe voit dans la Réforme de 1517 – comme beaucoup d'autres de ses contemporains, depuis Klopstock en passant par Schiller¹⁰²⁸ – un progrès de la raison, elle aurait anticipé la phase de la Révolution de 1789, de sorte que les Allemands n'auraient, eux, pas besoin d'une révolution mais seulement de réformes prolongeant ce progrès de la raison. Quant aux philosophes français des Lumières tels que Voltaire, Rousseau, Raynal, c'est aussi la Providence qui les aurait placés sur le chemin de la liberté. L'enseignement qui ne pouvait qu'être tiré d'une telle interprétation incitait à conclure aux avancées positives apportées par la Révolution française et, bien qu'il n'appelle nullement à les exporter telle quelles dans le Saint-Empire, cet enthousiasme vaudra les pires ennuis à Campe, si bien qu'il devra se placer sur la défensive, répliquer à ses détracteurs et préciser sa position politique¹⁰²⁹.

Campe aurait pu se contenter de ce texte, mais il a décidé de l'écrire à nouveau quelques mois après en choisissant le titre « voyage » (*Reise*) qu'il destinait explicitement à un public d'enfants. Quelles sont alors les différences et similitudes entre les *Lettres* et le *Voyage*. Pour répondre à cette interrogation, il nous semble pertinent de nous concentrer sur deux éléments : Bruxelles et ensuite les rues de Paris.

Dans les *Lettres*, il consacre une demi-page à Bruxelles¹⁰³⁰ d'où il ressort premièrement qu'une violence sourde règne dans la ville. L'armée est menaçante, les canons sont visibles partout sur les places publiques, il y a un couvre-feu et la population est effrayée même si elle n'a pas perdu la foi en une possible amélioration de son sort car Campe remarque des pourparlers entre les bourgeois et les soldats. Finalement, il est « pressé de quitter la capitale belge » pour arriver au plus vite à

1028 Entre autres auteurs, Klopstock écrit en ce sens plusieurs odes révolutionnaires, comme « Sie, und nicht wir », et Schiller exposa au début de sa *Guerre de Trente Ans* que c'est la Réforme luthérienne qui a allumé en Europe « le flambeau de la liberté ».

1029 Cf. Karl HAMMER, « Deutsche Revolutionsreisende in Paris », in J. VOSS (Ed), *Deutschland und die Französische Revolution. 17. Deutsch-französisches Historikerkolloquium des Deutschen Historischen Instituts Paris (Bad Homburg 29. September–2. Oktober 1981)*, Beihefte der Francia, 12, München/Zürich, Artemis, 1983, ici p. 29.

1030 J.H. CAMPE, *Briefe*, p. 10-11.

Paris (*voll Begierde eilten wir von Brüssel nach Mons*¹⁰³¹). Le lecteur a donc l'impression que Campe n'a été qu'un spectateur à la fenêtre de son auberge, n'a observé que quelques événements dans cette ville qui reste dans l'ensemble très anecdotique de par le nombre de lignes qui lui sont consacrées et par ce qu'il en dit. L'impression est toute autre à la lecture du *Voyage* où trente pages sur trois cent (10% du livre) sont dévolues à Bruxelles.

Après avoir donné des indications statistiques dans la tradition caméraliste, telles que le nombre d'habitants (entre 80 000 et 120 000), la qualité du sol, le climat, un avis général sur l'architecture et la ville « grande, impressionnante, peuplée¹⁰³²», les commerces et le coût de la vie (un peu moins élevé qu'à Paris), il va s'appliquer à détailler quelques monuments représentatifs des différents pouvoirs : religieux, politique et économique. On peut d'ores et déjà noter que cette description est rétrospective car il commence son récit sur Bruxelles en la comparant à Paris¹⁰³³ où il s'est rendu par la suite. On perçoit là que le *Voyage* s'inscrit dans la tradition des grilles de lecture figurant dans les apodémies¹⁰³⁴. Nonobstant, Campe s'efforce de décrire le théâtre politique de la capitale et montrer la France de 1789¹⁰³⁵ à de jeunes lecteurs. Il indique clairement à qui il destine cet ouvrage, des « jeunes gens », ce qui signifie pour lui entre sept et quinze ans, mais il ajoute que « cela pourrait intéresser des plus âgés » (*allenfalls auch älteren*¹⁰³⁶) ce qui irait jusqu'à une vingtaine d'années, âge auquel les jeunes gens entre en général dans la vie active¹⁰³⁷.

À Bruxelles, Campe visite plusieurs églises dans lesquelles sont exposés des tableaux de grands maîtres comme Rubens dans l'église Sainte Gudule, ou bien l'église Notre Dame des Victoires. Il prend aussi le temps de décrire la forme architecturale, l'histoire de l'édifice, l'origine du nom. Les statues sont aussi l'objet de son attention, il fait un rappel historique de la personne représentée, commente les inscriptions. Les statues sont dans les églises mais également sur les places publiques et les nombreux jardins de Bruxelles : la place Royale, la Grande Place, la Place Saint-Michel, la petite puis la grande Place du Sablon. Toutes ont droit à un

1031 *ibidem*.

1032 J.H. CAMPE, *Reise, op. cit.*, p. 103.

1033 *op.cit.*, p. 102. Il commence avec «ici aussi » (*auch hier*) , puis il fait le lien entre le commerce de couture de Bruxelles et les vêtements vus à Paris, et il constate également que les rez-de-chaussée sont occupés par le même type de commerces (crèmerie).

1034 W. SIEBERS, « Darstellungsstrategien des empirischen Wissens in der Apodemik und im Reisebericht des 18. Jahrhunderts », *op.cit.*, p.32.

1035 « politische Schauspiele in Paris zu vergegenwärtigen », *op.cit.*, introduction.

1036 J.H. CAMPE, *Reise, op.cit.*, p.7.

1037 « L'âge où le jeune homme doit commencer à se raser » comme l'écrit Posselt dans son apodémie à la rubrique « A quel âge partir en voyage ».

commentaire assez objectif et un avis plus personnel. Ainsi la petite Place du Sablon est-elle « petite » mais elle abrite un cloître dans lequel on peut admirer un Rubens¹⁰³⁸. Ses promenades dans la cité sont l'occasion de dépeindre les canaux, certains commerces, l'hôtel de ville. Il a même le loisir d'aller faire une excursion dans un château aux alentours de Bruxelles. Il finit son séjour dans la ville par une sortie au théâtre où se joue « Zémire et Azor » qu'il n'arrive pas à apprécier car il se sent oppressé par la présence des canons à l'extérieur de la salle. Dans les *Lettres*, il faisait également allusion à cela¹⁰³⁹, mais il donnait l'impression d'être en dehors du théâtre, d'observer la scène de loin, comme s'il passait devant, or, il était lui-même partie prenante. Voulait-il taire le fait qu'il allait au théâtre, prenait le temps de visiter des monuments alors que depuis le début il insiste sur le caractère pressé de son voyage, sur la nécessité de ne pas perdre une minute afin d'assister à la fin du despotisme français ? Il ressort en définitive de sa description de Bruxelles que c'est une ville où il fait bon vivre. Il critique évidemment les jeux d'argent comme la loterie¹⁰⁴⁰, qui sous couvert de faire œuvre de bienfaisance pour des jeunes filles nécessiteuses n'en reste pas moins « une peste morale », « une calamité », une « horreur¹⁰⁴¹ », qui au final ne fait qu'appauvrir encore plus « les couches sociales les plus défavorisés » (*die ärmsten Classen*¹⁰⁴²). Il juge qu'il y a trop de mendiants et que l'empereur Joseph ne s'occupe pas assez de ses territoires¹⁰⁴³, mais il finit en se disant « très satisfait » de ce séjour dans Bruxelles et la région du Brabant qu'il considère comme une terre riche. Dans le premier récit, elle nous apparaissait comme endeuillée par les événements politiques¹⁰⁴⁴, elle semble, en revanche, dans le second moins triste car le dialogue s'est instauré entre l'armée et les gens du peuple¹⁰⁴⁵.

1038 J.H. CAMPE, *Reise, op.cit.*, p. 127.

1039 *ibidem*, p. 10 « une violence militaire d'une part et d'autre part une amertume de la part de ceux qui voient leurs droits bafoués. Sur les places publiques, et même devant le théâtre de la comédie, il y avait des canons » (*drohende militärische Gewalt auf der einen, und zurückgeschreckte, aber deswegen noch lange nicht gedämpfte Erbitterung über gekränkte Rechte auf der andern. Auch hier standen auf allen öffentlichen Plätzen, sogar vor dem Komödienhaus, Kanonen aufgepflanzt*) et *Reise*, p. 123 « je trouvais des mesures de temps de guerre jusque devant le théâtre de la comédie par l'intermédiaire desquelles on espérait en vain contenir les citoyens insatisfaits » (*kriegerische Vorkehrungen, die ich auf dem Platze zum Komödienhaus fand, und wodurch man die unzufriedenen Bürger im Zaum zu halten vergeblich hofft*).

1040 E.DÉTIS, F. KNOPPER, *S'amuser en Europe au siècle des Lumières, op.cit.*, p. 195.

1041 J.H. CAMPE, *Reise, op.cit.*, p. 111.

1042 *ibidem*, p. 113.

1043 Il l'excuse néanmoins de suite en expliquant qu'il est victime de mauvais conseillers qui l'incitent à faire des guerres de colonisations et donc à délaisser ses territoires les plus proches. *Ibidem*, p. 120.

1044 J.H. CAMPE, *Briefe, op.cit.*, p. 7 « [Je pénétrais] dans ce pays béni de la nature mais triste et endeuillé par la perte de ses droits et libertés » (*Eintritt in dieses von der Natur gesegnete, jetzt aber über den Verlust seiner Rechte und Freiheiten trauernde und weinende Land*).

1045 J.H. CAMPE, *Reise, op.cit.*, p. 118

En définitive, en lisant les *Lettres*, le lecteur pouvait avoir l'impression que Campe avait traversé cette ville sans y prêter grande attention, car il avait l'esprit accaparé par les événements parisiens. Il évoque par exemple, dans les quelques lignes consacrées à la capitale belge, le discours tenu à Paris par l'évêque de Bordeaux alors que dans le *Voyage*, on ne sait même pas qu'il lit le journal. Toutefois, après avoir lu les pages sur Bruxelles et le Brabant dans le *Voyage*, on comprend bien que Campe s'y est attardé. C'est comme si l'urgence qui transparait dans les *Lettres* étaient remise en question par le *Voyage*. L'excitation a laissé place à l'observation raisonnée. Cela nous amène alors à nous interroger sur le type de discours que Campe choisit selon le public à qui il s'adresse. Les *Lettres* s'adressaient à des adultes éclairés, lecteurs de presse, avides d'avoir des nouvelles des faits parisiens, ils souhaitaient vraisemblablement avoir quelques informations techniques sur le voyage, notamment sur l'état des routes et des postes¹⁰⁴⁶ mais savoir que telle église à Bruxelles possède un Rubens n'était sans doute pas une priorité. Les *Lettres* ont une fonction informative. Le *Voyage*, par contre, a une fonction principalement éducative, nous le considérons comme une relation de voyage philanthropique qui souligne l'importance d'observer le monde alentour et d'en tirer des conclusions pour sa vie en tant que futur citoyen patriote.

On peut faire une autre comparaison sur un thème commun aux deux livres qui met en avant le rôle plus instructif du *Voyage* par rapport aux *Lettres* : les rues de Paris. Il est paradoxal de constater que malgré son envie impérieuse d'arriver le plus rapidement dans la capitale française qui le fascine, la première vision qu'il en donne est particulièrement négative. Dans les deux textes¹⁰⁴⁷, il présente les rues comme « sales », « sombres », « étroites », pleines de gens, sans soleil, bruyantes, semblables à un jour de marché ou de foire. Il emploie le même lexique, les mêmes comparaisons mais dans le *Voyage*, il va faire quelques lignes sur les lanternes des rues placées les unes par rapport aux autres de manière régulière ce qui permet un meilleur éclairage dans la ville. On peut penser que parmi les lecteurs de Campe se trouvent de prochains administrateurs de ville et que ce genre d'informations a son importance. Néanmoins, quelques lignes après cette information, il brosse le portrait de saltimbanques très présents dans les rues parisiennes à cette période comme les marionnettistes, équilibristes, dresseurs d'animaux..., détails qui ne peuvent que distraire des enfants. Il combine de la sorte instruction et divertissement et répond

¹⁰⁴⁶ J.H. CAMPE, *Briefe*, *op.cit.*, p. 20 et 41 : les routes françaises sont meilleures et plus sûres que dans le Saint-Empire, les voitures de poste plus modernes.

¹⁰⁴⁷ *op.cit.*, p. 41 et suivantes et *Reise* p. 160 et suivantes.

aux demandes de la puissance publique de former les futurs cadres.

Finalement, ces deux ouvrages nous semblent partiellement différents sur la forme. Les *Lettres* sont un texte adressé à des adultes, elles mêlent des bribes de récits personnels, engagés, rédigés sur le vif, avec des aspects d'une relation classique ou similaires à des articles de journaux. Le *Voyage* répond aux critères d'une relation de voyage philanthropique à destination des enfants et des éducateurs pour lesquels l'auteur prend le temps de détailler dans un style à la fois accessible mais parfois technique. Il poursuit des objectifs prioritaires éducatifs, civiques visant à contrôler les connaissances dans un périmètre déterminé. Les deux formes se distancent des récits de voyage à visée purement encyclopédique et illustrent le changement de paradigme analysé par M. Maurer¹⁰⁴⁸.

Il n'y a somme toute que des évidences de la littérature d'enfance et de jeunesse, des signes de reconnaissance. Il ne faudrait pas penser la littérature de jeunesse comme un genre, mais plutôt comme « un champ éditorial qui fédère des formes et des genres autour d'un lectorat dont l'extension et la représentation varie au fil du temps ¹⁰⁴⁹ ». De fait, à côté des nombreuses publications de Campe, il se trouve des dizaines de livres de différents genres pour les enfants : il y a des éditions spéciales avec des gravures ou des typographies spécifiques, des cartes, des formats différents, des jeux¹⁰⁵⁰, des revues, de multiples formes qui renouvellent le genre du récit de voyages. Une question demeure pour notre étude : qu'apportent de plus les écrits des philanthropistes et la création de maisons d'édition spécialisées¹⁰⁵¹ – objet daté et idéologiquement circonscrit – au champ éditorial de la littérature de jeunesse ? Ne font-ils que participer et profiter de l'augmentation des publications et de leur diversification ou ont-ils contribué à la constitution plus ou moins voulue d'un réseau d'écrivains pédagogues préoccupés même par des problématiques similaires ? De fait, dans les lettres des Archives de Dessau, nous trouvons dans des comptes rendus de cours des références aux ouvrages que les élèves utilisent en

1048 M. MAURER, *Neue Impulse der Reiseforschung*, op.cit. et supra p. 11.

1049 I. NIÈRES-CHEVREL, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris, Didier jeunesse, 2009, p. 115.

1050 Francis Ponge avait formé le néologisme „objeu“ in N. PRINCE, *La littérature de jeunesse*, op. cit., p. 22 note 4.

1051 S. RAHMEDE, *Die Buchhandlung der Gelehrten zu Dessau: ein Beitrag zur Schriftstelleremanzipation um 1800*, Wiesbaden, Otto Harrassowitz Verlag, 2008.

classe. Nous avons déjà évoqué à plusieurs reprises le *Robinson* de Campe¹⁰⁵², nous relevons à divers endroits des allusions au livre¹⁰⁵³ de Madame Leprince de Beaumont¹⁰⁵⁴. Il apparaît ainsi que des écrits pour la jeunesse écrits par un Allemand et une Française sont utilisés dans les institutions et familles qui envisagent une rénovation de l'enseignement. Quelles sont les convergences entre les écrits des pédagogues de Dessau et Schnepfenthal et les textes d'auteurs français, considérés comme initiateurs d'une nouvelle littérature ?

1.3. Diffusion en France de la littérature allemande pour la jeunesse

Dans la seconde moitié du dix-huitième siècle, on distingue deux types d'écrits pour la jeunesse¹⁰⁵⁵ : d'une part les œuvres qui ont été réorientées vers l'enfance et la jeunesse comme les réécritures de contes, de fables latines, de récits mythologiques, d'autre part, la naissance d'une littérature écrite pour l'enfance et la jeunesse, des ouvrages qui s'adressent directement à un jeune public, qui traduisent ainsi la volonté d'un écrivain. Nous pouvons évoquer les ouvrages d'Arnaud Berquin *L'Ami des enfans*¹⁰⁵⁶ et *L'Ami de l'adolescence*¹⁰⁵⁷ qui sont généralement considérés comme faisant partie des premières publications classées dans la rubrique littérature de jeunesse. Il nous apparaît opportun de nous arrêter un instant sur le personnage d'Arnaud Berquin afin de voir en quoi il a contribué à la diffusion, aux transferts culturels et à la propagation des idées du philanthropisme tout en modifiant quelque peu leur portée religieuse.

■ Berquin et les philanthropistes

Arnaud Berquin indique sans équivoque dans l'introduction du premier tome

1052 Campe classe lui-même le *Robinson* dans la rubrique « livre pour enfant » (*Kinderbuch*) cf. lettre à Nicolai du 19 janvier 1779 in H. SCHMITT, *Briefe von und an Campe, op.cit.*, p. 215.

1053 J.-M. LEPRINCE DE BEAUMONT, *Magasin des enfans: ou dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves de la première Distinction*, La Haye, Pierre Gosse, 1756.

1054 U. JANSSENS-KNORSCH, « Praktische Aufklärung oder « die verbesserte Erziehung ». Ein illustres Vorbild: Marie Leprince de Beaumont », in F. GRUNERT, F. VOLLHARDT, *Aufklärung als praktische Philosophie: Werner Schneiders zum 65. Geburtstag*, Tübingen, Niemeyer, 1998.

1055 I. NIÈRES-CHEVREL, *Introduction à la littérature de jeunesse, op. cit.*, I. NIÈRES-CHEVREL, « Faire une place à la littérature de jeunesse », *Revue d'histoire littéraire de la France*, 2002, vol. 102, n° 1.

1056 A. BERQUIN, *L'ami des enfans*, Paris, Chez M. Elsmley, 1782, consultable en ligne sur le site de la BNF <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1056796q/f10.image.r=L%27Ami%20des%20enfants%20%20par%20Berquin.langFR> (consulté le 26/07/15).

1057 A. BERQUIN, J. G. Stephanie, V. de C.-C. Thiboust[et al.], *L'ami de l'adolescence, par M. Berquin. 1er décembre 1784*, Paris, 1784.

de la première édition des *Ami des enfans*¹⁰⁵⁸ qu'il s'agit là de textes qui « ont paru sous le même titre » par des auteurs étrangers. Il indique parfois le nom des auteurs (par exemple Weisse, Stephanie-Félicité du Crest de Saint-Aubin, Comtesse de Genlis¹⁰⁵⁹), tantôt se borne à des allusions telles que « traduction libre de l'allemand », « imité de l'anglais ». Il sera d'ailleurs à son tour abondamment traduit et imité. Il justifie ce choix en précisant qu'il a sélectionné « des morceaux choisis, ainsi que des ouvrages de MM Campe et Salzmann¹⁰⁶⁰ ». Dans le cas de *L'Ami des enfants*, il trouve non seulement l'idée, mais aussi une grande partie du contenu dans *Der Kinderfreund*¹⁰⁶¹ de Christian Felix Weisse (1726-1804). Weisse s'est peu à peu centré sur des questions éducatives. Dans une autobiographie¹⁰⁶², en fait écrite par son fils, nous apprenons que depuis le début des années 1770, la question de l'apprentissage le préoccupe. Il était auparavant connu pour être un dramaturge à succès (introduction du « vers blanc » – *Blankvers* – et de parties chantées). En 1771, il souhaite avec sa femme apprendre à lire à leurs enfants. Il constate alors dans le champ éditorial l'absence de livre de méthode de lecture que les parents pourraient utiliser pour éduquer eux-mêmes leurs enfants. Il écrit un abécédaire, *ABC und Lesebuch für kleine Kinder*¹⁰⁶³ et se rapproche de Basedow, qu'il a rencontré en 1776 à Dessau¹⁰⁶⁴, qui partageait ses vues¹⁰⁶⁵. Dans cet ouvrage, il compile des historiettes (*Erzählungen*), aphorismes (*Denksprüche*), apophthegme, poèmes, chansons et comptines, devinettes, l'ensemble étant agrémenté de petites gravures. Dès sa parution en 1772, c'est un succès, on dénombre six rééditions en dix-huit ans dont une édition dans un format moins onéreux. Il est à souligner qu'en 1766 il avait publié une anthologie de chansons pour enfants (*Kinderlieder*) qui avait connu une belle reconnaissance de ses pairs¹⁰⁶⁶. Campe lui demande par exemple de composer

1058 A. BERQUIN, *L'ami des enfans*, op. cit.

1059 Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs aux trois différents plans d'éducation des princes, des jeunes personnes et des hommes, Paris 1782. Sur la figure de Mme de Genlis, on peut se référer « Madame de Genlis dans le champ éditorial de son temps. », *Revue de la BNF* 3/2011 (n° 39), p. 38-45.

1060 A. BERQUIN, *L'ami des enfans*, op. cit., Note 1 du premier numéro.

1061 Christian Felix WEIßE, *Der Kinderfreund: ein Wochenblatt*, Leipzig, Crusius, 1775 in N. Prince, *La littérature de jeunesse*, op. cit., p. 37.

1062 C. F. WEIßE, C. E. WEIßE, S. G. FRISCH, *Christian Felix Weissens Selbstbiographie*, Leipzig, Georg Voss, 1806.

1063 H.-H. EWERS, *Literatur für Kinder und Jugendliche*, op. cit., p. 220.

1064 C. F. WEIßE, C. E. WEIßE, S. G. FRISCH, *Christian Felix Weißens Selbstbiographie*, op. cit., p. 203.

1065 On peut néanmoins voir dans les remarques de Weisse justifiant l'écriture d'un manuel à l'intention des enfants une stratégie pour légitimer cet écrit, de se poser en tant que père attentif et concerné par les problèmes éducatifs de son enfant donne confiance au futur lecteur et acheteur. Cela se rapproche plus d'un argument de vente.

1066 B. PRILISAUER, *Das Kinderschauspiel der Aufklärung – die Intentionene der Autoren im Kontext der Zeit*, Magistra der Philosophie, Wien Universität, 2009.

deux livres de chants pour les élèves de Dessau¹⁰⁶⁷. Il est manifeste que Weisse peut compter parmi les philanthropistes puisqu'il correspond avec eux sur des questions qui lient théorie et pratique.

Dans *Der Kinderfreund*¹⁰⁶⁸, Weisse met en scène un père de famille, avec sa femme et leurs enfants âgés entre cinq et onze ans (filles et garçons)¹⁰⁶⁹ pour que les lecteurs puissent s'identifier. Il enchaîne avec la présentation des professeurs qui vont guider les apprentissages dont il brosse une description tout aussi stéréotypée que le sont leurs noms : les professeurs Philoteknos et Spirit pour la partie langage, le professeur Chronikel pour tout ce qui se rapporte à l'histoire par exemple. Il suggère en outre plusieurs activités que les enfants feront avec leurs maîtres mais aussi en travail personnel : écrire des lettres, constituer une collection, tenir un journal mais qui ne sera pas intime car il aura vocation à être lu devant les autres. Il en donne un exemple en recopiant un soi-disant extrait du journal de la fille aînée de la famille Mentor, Charlotte, onze ans.

Les efforts de Weisse portent sur la mise en scène d'une famille bourgeoise typique, voire stéréotypée à l'intérieur de laquelle les parents diffusent et transmettent une « culture de la lecture bourgeoise¹⁰⁷⁰ ». Le genre du « drame familial » pour enfants (*Kinderschauspiel*) se développe en Allemagne dans les années 1770 par imitation du modèle français dont Alexandre Guillaume Mouslier de Moissy est un exemple¹⁰⁷¹. Le matériau de ces pièces sont la vie familiale en lieu et place de figures de l'Antiquité et de la mythologie. La famille aisée bourgeoise est représentée, le plus souvent celle des villes moyennes. Elles devaient être lues et jouées par les enfants devant les parents sous la direction du précepteur. Les sujets étaient domestiques : les relations avec les beaux-parents, les conflits entre frères et sœurs, les tensions générées par les mariages d'amour et de raison où tout se termine bien moralement. Ces pièces, ces « poèmes didactiques » sont traduits en allemand¹⁰⁷² dans la revue *Leipziger Wochenblatt für Kinder*¹⁰⁷³ dont Weisse s'est

1067 H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op. cit., p. 141. Lettre de Weisse à Campe du 9 janvier 1777.

1068 B. KAYSER, « Der Kinderfreund », in E. MITTLER, (Ed), *Nützliches Vergnügen*, op.cit., p. 117-126.

1069 Âges qui correspondent peu ou prou au lectorat visé en priorité par les auteurs philanthropistes.

1070 A.-M. CHARTIER, « La lecture scolaire entre histoire des disciplines et histoire culturelle », *Education et sociétés*, 1999, vol. 1, n° 1, p. 5.

1071 H.-H. EWERS, *Erfahrung schreib's und reicht's der Jugend*, op.cit., p. 147 ; H.-H. EWERS, « Familie im Kinderschauspiel des ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhunderts » in *Familienbilder*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2003, p. 71-86.

1072 A. G. MOUSLIER DE MOISSY, *Spiele der kleinen Thalia. Oder neue kleine dramatische Stücke über Sprichwörter, zur Bildung der Sitten der Kinder und jungen Leute von fünf bis zwanzig Jahren*, Berlin 1770.

1073 *Das Leipziger Wochenblatt für Kinder* est considéré comme la première revue pour des enfants.

inspiré pour son *Kinderfreund* comme il l'indique dans l'introduction du premier numéro. Berquin les avait apparemment lus car ils étaient publiés par l'éditeur Crusius¹⁰⁷⁴ (1738-1824) avec qui il correspondait pour obtenir des ouvrages.

Avec le titre, traduction identique en français, Berquin semble, en quelque sorte, avoir pris le relais de l'auteur allemand. S'il n'a pas, comme Weisse, utilisé une famille et ses amis comme cadre de l'histoire, le nombre des extraits repris est cependant considérable (quatorze pièces sur vingt-et-une). Berquin a d'ailleurs également puisé chez Campe (une pièce) et chez Salzmann (une pièce)¹⁰⁷⁵. A cette époque, c'était monnaie courante que de faire des emprunts chez des auteurs étrangers. Contrairement à l'idée que l'on se fait aujourd'hui du plagiat, les auteurs mentionnaient alors souvent leurs sources.

L'Ami des enfans de Berquin parut en 1782, c'est-à-dire avant que la plupart des livres de Salzmann ou Campe ne soient traduits en français. Campe était cependant déjà connu en France pour son *Robinson*, traduit presque aussitôt en français en 1779, pour ses éditions de récits de voyage¹⁰⁷⁶, pour la parution de sa « bibliothèque pour les enfants » (*Kinderbibliothek*)¹⁰⁷⁷, sa collection d'écrits sur l'éducation¹⁰⁷⁸ et des recensions parues dans diverses revues¹⁰⁷⁹. Cela prouve d'une part avec quelle rapidité les livres circulent entre les érudits, et d'autre part, qu'un réseau de personnes intéressées par les questions de pédagogie s'était constitué et prenait de l'ampleur en Europe. Une date charnière serait 1776¹⁰⁸⁰. À cette date,

Elle a été fondée par Adelung, le premier numéro parut en 1772, elle était éditée et publiée par Crusius à Leipzig. Elle s'arrêta en 1774. Cf. H. GÖBELS, *Das Leipziger Wochenblatt für Kinder (1772-1774): eine Studie über die älteste deutschsprachige Kinderzeitschrift*, Ratingen, Henn, 1973.

1074 Siegfried Leberecht Crusius (1738-1824) était un libraire et éditeur allemand à Leipzig. Il édita entre autres les œuvres de Samuel Hahnemann, Salzmann, Basedow, Jean-François Marmontel et l'ouvrage *Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der spanischen Regierung* de Schiller. Il est considéré comme le premier éditeur de revues pour la jeunesse avec le magazine de Johann Christoph Adelung *Leipziger Wochenblatt für Kinder* (1772-1774) et le *Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes* (1775-1792) de Christian Felix Weiße.

1075 P. E. BROWN, *A Critical History of French Children Literature*, op.cit., p. 158.

1076 J. H. CAMPE, *Kolumbus oder die Entdeckung von Westindien*, Tübingen, Schramm u. Frank, 1783, *Die Entdeckung von Amerika, 1781-1782*, traduit une année après en français.

1077 J.H. CAMPE, *Kleine Kinderbibliothek*, 12 volumes, 1779-1784.

1078 *Sammlung einiger Erziehungsschriften*, Leipzig 1778.

1079 Pour n'en citer que quelques-unes : en 1777 *Schreiben an den Herausgeber der Ephemeriden über das Philanthropin zu Dessau*. In: *Ephemeriden der Menschheit*, 1777, tome V, p. 219 - 223 ; G.E., LESSING, *Zur Geschichte und Litteratur. Aus den Schätzen der Herzoglichen Bibliothek zu Wolfenbüttel*, n° 1 et 2 in: *Allgemeine deutsche Bibliothek*, 1771-91, 1777, n° 13-24, tome II, p. 713 - 723 ; en 1779, il annonce la parution prochaine de son *Robinson Ankündigung eines neuen Lesebuchs für Kinder*. In *Deutsches Museum*, 1776-88, 1779, t. I, p. 118-123, nous en relevons une quinzaine pour l'année 1780.

1080 M.-E. PLAGNOL-DIÉVAL, « La presse périodique pour la jeunesse au XVIII^e siècle : essor et fragilité », *Le Temps des médias* 2/2013 (n° 21), p. 24-34, URL : www.cairn.info/revue-le-temps-des-medias-2013-2-page-24.htm, Berquin's Adaptations from German Dramatic Literature, J.M. Carrière, *Studies in Philology*, Vol. 32, No. 4 (Oct., 1935), [University of North Carolina Press](http://www.jstor.org/stable/4172298), p. 608-617 URL: <https://www.jstor.org/stable/4172298>.

Berquin s'intéresse alors, entre autres, à l'œuvre de Gellert, Wieland, Weisse et Lessing. Les points de convergence entre ces auteurs allemands et Berquin sont multiples, que ce soit autour des genres pratiqués (comme les recueils de fables et de contes de Gellert dont les célèbres *Fabeln und Erzählungen* parus en 1746 et 1748), d'adaptation de textes comme ceux de Wieland déjà présents dans les recueils des *Idylles* et des *Romances* de Berquin, ou de pratiques de publication, notamment autour de Weisse et d'Adelung. Ils sont renforcés par les liens que Berquin établit à cette date avec des libraires allemands, en premier lieu Crusius à Leipzig, éditeur du *Leipziger Wochenblatt für Kinder* et de Weisse. Ses liens avec la littérature à l'usage de la jeunesse se fortifient lorsqu'il rencontre, en 1783, Marie-Elisabeth Bouée, dame de La Fite¹⁰⁸¹ (1750-1794), en Angleterre, connue, elle aussi, pour ses ouvrages à destination des jeunes et pour ses pièces de théâtres insérées dans des recueils composites, intitulé *Entretiens, drames et contes moraux destinés à l'éducation de la jeunesse*¹⁰⁸². Arnaud Berquin tisse indirectement un lien avec le mouvement du philanthropisme qui serait par là-même, en partie, aux origines de la littérature de jeunesse européenne. Arnaud Berquin a été en contact avec les philanthropistes allemands parce qu'il a été précepteur des filles de l'éditeur des auteurs philanthropistes, Charles-Joseph Panckoucke¹⁰⁸³ (1736-1798), à Paris. De plus, il appartenait au cercle de lecture de Adrien Christian Friedel, lecteur de Marie-Antoinette, et important passeur culturel entre la France et l'Allemagne du temps¹⁰⁸⁴, ce qui a sans doute contribué à sa meilleure connaissance de la littérature de langue allemande avec une spécialisation sur le théâtre. Il avait en effet entrepris une traduction d'*Emilia Galloti* de Lessing¹⁰⁸⁵, laquelle ne fut malgré tout pas publiée. Pour finir, Berquin accompagna Campe et le jeune Humboldt à travers Paris lors de ce fameux été 1789¹⁰⁸⁶.

1081 Marie-Elisabeth Bouée, dame de La Fite (1750-1794).

1082 *Entretiens, drames et contes moraux, à l'usage des enfans. Par madame de La Fite*, La Haye, Detune, 1778.

1083 C. REY, « Charles-Joseph Panckoucke, artisan de l'encyclopédisme français ». Article présenté lors d'une réunion de l'équipe METADIF. 2004. <hal-00434310> Celui-ci était un éditeur renommé qui avait pris la succession de son père et à la mort ce dernier, en 1753, avait pris en main l'affaire familiale. En 1761, il acquiert l'estime de J.J. Rousseau pour avoir pris sa défense dans une lettre publique. Ce fut le début d'une amitié qui dura environ dix ans et qui lui autorisa l'exclusivité de ses écrits. Ils dirigea également la publication de l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert. Nous savons grâce à la correspondance de Campe que Panckoucke publiait les traductions de la plupart des auteurs philanthropistes.

1084 Alan William RAITT, *A.C. Friedel et 'Le nouveau théâtre allemand': un intermédiaire méconnu*, Amsterdam, Rodopi, 1996.

1085 <http://dictionnaire-journalistes.gazettes18e.fr/journaliste/067-arnaud-berquin> (consulté le 4 juin 2015).

1086 A. BAUDRON, *L'œuvre d'Arnaud Berquin - Littérature de jeunesse et esprit des Lumières*, Tours, Université François Rabelais, 2009.

Berquin, dans l'introduction au premier tome des *Ami des enfants*, explique que le but de son entreprise est « d'amuser & porter naturellement [les enfants] à la vertu ». Il reprend ici les termes utilisés par Weisse dans l'introduction au premier numéro de *Der Kinderfreund*. Berquin insère presque exclusivement de courtes pièces de théâtre mettant en scène leur « quotidien familial » dans un « langage simple et naïf » plutôt que des « des fictions extravagantes et [de] ce merveilleux bizarre dans lesquels on a si longtemps égaré leur imagination », comme il l'écrit dans l'introduction au premier tome. Il semble que, en privilégiant les traductions de petites pièces de théâtre de Weisse notamment, il ait opéré un transfert qui lui permettait de mettre l'accent sur la morale sociale (surtout à l'intérieur de la famille, au collège, et avec les commerçants), mais moins sur les aspects scientifiques voire encyclopédiques. On ne trouve d'ailleurs pas d'extraits de relation de voyage dans *L'Ami des enfants*. De plus, l'inspiration religieuse n'est nullement explicite chez Berquin à l'inverse des philanthropistes.

Concrètement, tout comme Weisse et Campe, Berquin a à cœur de mettre sur le marché un ouvrage spécifiquement destiné aux enfants tant par le contenu que par la forme particulière du livre qui doit avoir « cent quarante quatre pages », « être petit pour que l'enfant puisse le tenir en main avec l'impression que cela devra », de plus, se présenter « en beaux caractères et d'un œil assez gros pour en rendre la lecture facile ». Néanmoins, les revues se distinguent quant aux méthodes pédagogiques dont Weisse parle et que Berquin n'évoque qu'à peine. En effet, Weisse énumère ce qu'il entend faire avec les élèves pour aiguïser leur curiosité, leur transmettre des connaissances sans les lasser et rappeler quels sont les buts éducatifs recherchés :

*denn ich habe den Grundsatz, daß man der Kindheit ihr Leben so freudig und glücklich, als nur möglich, und ihnen jede Art des Unterrichts zum Spiel machen müsse. Dadurch lernen sie das Glück des Lebens, das Glück, Menschen zu seyn, frühzeitig schätzen, und ihren Schöpfer dafür preisen. Dafür lieben sie mich, meine Freunde und ihre Lehrer von ganzer Seele, wie ich sie; und sind selten, wenn sie nicht von kindischen Fehlern übereilt werden, so undankbar, mich durch Ungehorsam oder Widerspenstigkeit zu kränken.*¹⁰⁸⁷

Au travers de ces lignes surgissent les caractéristiques déjà évoquées propres au philanthropisme : s'adresser aux enfants et aux éducateurs à qui il indique qu'il doit observer l'enfant et accepter la nature enfantine, diffuser les valeurs du

¹⁰⁸⁷ *Der Kinderfreund, Ein Wochenblatt*, t. 1, n° 1, p. 6-7 : « car je suis convaincu qu'on doit faire de l'enfance un temps de joie et bonheur autant que possible et proposer des cours qui soient comme des jeux. Ainsi, ils apprendront la joie de vivre, le bonheur d'être un être humain et sauront apprécier et louer le Seigneur. De la sorte, ils m'aimeront de toute leur âme, moi, mes amis et leurs professeurs, tout comme je les aimerai ; et ils ne seront que rarement ingrats au point de me blesser en désobéissant ou en étant insolents même s'ils commettent des bêtises d'enfants. »

cosmopolitisme et propager la foi en la perfectibilité de l'Homme. Weisse rejoint donc les principes philanthropistes posés par Basedow quant aux objectifs assignés à l'éducation¹⁰⁸⁸. Arnaud Berquin et les philanthropistes ont proposé une littérature à la fois distrayante et éducative. Ils ont inauguré un mode de livraisons de périodique de littérature enfantine innovant. Ils ont contribué à l'essor de cette littérature d'éducation. Il faut toutefois noter que Berquin ne se borne pas à recopier ou traduire mot à mot les textes de Weisse mais qu'il les adapte à son public français, c'est à dire qu'il ôte les références trop explicites quant à l'éducation sexuelle (notamment sur l'onanisme) et politiques. Il gomme également les allusions à une confession protestante pour se cantonner dans le périmètre du catholicisme. Par ailleurs, il opte pour un style d'écriture dans une langue soutenue et plus travaillée. À l'inverse des auteurs allemands, il ne fait pas usage de dialectes et il ne retranscrit pas le langage plus familier des enfants ou paysans. Cela lui est d'ailleurs reproché par les critiques allemands, comme nous le lisons dans le magazine *Deutsches Museum*¹⁰⁸⁹ : « l'élégance du style français l'aurait alors emporté sur le sérieux allemand à visée didactique ». Chez Berquin, les paysans ne parlent pas en patois et savent utiliser le subjonctif à bon escient.

En définitive, les idées des philanthropistes se diffusent et se propagent en Europe par le biais d'une mobilité des personnes qui s'enrichissent mutuellement avec des choix différents sur certaines questions. Il en résulte l'émergence d'une nouvelle forme de littérature, qui traite l'enfant dans sa spécificité, qui veut lui offrir un « objet lectoral qui n'entre pas en contradiction avec une éducation morale et religieuse, voire qui la complète¹⁰⁹⁰ » tout en recherchant à combiner l'instruction et l'amusement :

The process of reading was perceived as a means of inculcating the moral values and social ideologies of the prevailing dominant culture through initiation narratives that sought to encourage conformism and social integration. Narrative strategies developed to enable this objective extended from mode of address and assumption of collusion to flattery and a kind of moral blackmail¹⁰⁹¹.

1088 Citation déjà citée « *Der Hauptzweck der Erziehung soll sein, die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten* » in J. B. BASEDOW, *Das Methodenbuch*, op.cit., p. 81.

1089 D. C. SEYBOLD, *Imité de l'Allemand de Msr. Wieland, de Msr. Gerstenberg, de Msr. Gesner!* *Etwas Niederschlagendes für die Gallomanie!* In *Deutsches Museum*, 1776-88, 1778, t.1, p. 134-147.

1090 N. PRINCE, *La littérature de jeunesse*, op. cit., p. 37.

1091 P.E. BROWN, *A critical History of french children Literature*, New York, Taylor & Francis, vol. 1, 2008, p. 5.

■ Instruire et divertir

Les philanthropistes Berquin ou Weisse s'inscrivaient dans la lignée des auteurs antérieurs de textes destinés à la jeunesse tels que *Les aventures de Télémaque* de Fénelon, paru en 1699¹⁰⁹². Ce manuel ambitionnait de distraire et d'instruire. Ainsi, si Fénelon, dans ce livre, imagine pour le jeune lecteur un couple idéal entre l'élève et le maître, aux intentions bien évidemment pédagogiques, constitué par le jeune Télémaque et son Mentor, il s'applique aussi à raconter les aventures merveilleuses. En usant de la sorte du procédé stylistique de la *captatio benevolentiae*, Fénelon souhaitait agir sur la psychologie du lecteur et susciter son imagination. Il y avait déjà en germe les éléments du débat qui peut se mener autour de la littérature de jeunesse, de sa place dans le contrôle et la régulation de l'imagination des enfants¹⁰⁹³. On peut retenir en effet du *Télémaque* de Fénelon sa mission explicitement didactique puisqu'il s'agit, avant tout, d'éduquer un jeune aristocrate. Mais on peut déceler également l'ambivalence de cet enseignement par le biais de cette littérature : est-elle d'abord une littérature qui éduque et enseigne, ou celle qui plaît, qui amuse et qui distrait ? En introduisant de la fantaisie dans la leçon, en faisant jouer le plaisir de l'imagination à des fins pédagogiques morales, n'a-t-on pas, au dix-huitième siècle, tenté de concilier l'inconciliable ? Ce paradoxe avait été perçu dès les débuts du *Philanthropinum*. Dans une recension anonyme publiée en 1780, un auteur énumère les problèmes propres aux philanthropistes. Le plus insurmontable lui semble relever précisément de ce hiatus entre le but et les moyens. Comment rendre un enfant vertueux en utilisant des activités ludiques mais mécaniques et des histoires plaisantes et édifiantes ?

Ihr könnt es dahin bringen, dass eure Zöglinge, wenn sie einen Bettler sehen, ihm eine Gabe mitteilen; dass sie, sobald sie einen Menschen seinen Mitmenschen lästern hören, ihm solches mit Gelindigkeit verweisen; dass sie eine gewisse Anzahl Stunden am Tag sitzen und ununterbrochen geschäftig sind [...] Allein das alles ist noch lange nicht Liebe zum Wahren und zum Guten, nicht Tugend¹⁰⁹⁴.

1092 Il y avait certes déjà des ouvrages destinés aux enfants mais les stratégies éditoriales de cette littérature spécialisée ne se développent que dans le dernier tiers du dix-huitième siècle cf. *Archiv für Geschichte des Buchwesens*, publiée par la Historische Kommission des Börsenvereins, vol. 57, p. 67-68.

1093 P. HAZARD, *Les livres, les enfants et les hommes*, Paris, Flammarion, collection « Education », 1932 ; J. PERROT, « La littérature d'enfance et de jeunesse », *Précis de littérature comparée*, sous la direction de Pierre Brunel et d'Yves Chevrel, Paris, P.U.F., 1989, p.299-319.

1094 Anonymous, *Acht Briefe an die Herren Basedow, und von Salis über ihre Philanthropinen*. In *Schlettweins Archiv für den Menschen und Bürger in allen Verhältnissen*, t. I, Leipzig, 1780 cité dans D. BENNER, H. KEMPER, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, op. cit., p. 135-136. « Vous pouvez toujours arriver à ce que vos pupilles, lorsqu'ils voient un mendiant, lui fassent l'aumône, qu'ils montrent de l'indulgence lorsqu'ils entendent une personne en offenser

Il va même jusqu'à penser qu'ils obtiendraient l'effet tout à fait inverse. La lecture de récits moraux pourrait les entraîner vers le vice :

*Ist [es] nicht gereizte Imagination, in so etwas Lohn der Tugend zu erblicken? ... Sagt es, beste Männer! Ist das nicht der Weg, der ganz von Tugend abführt und zum Laster leitet, wenn man die junge Seelen durch Sinnlichkeit und Einbildungskraft nur zu Blendwerken reizt?*¹⁰⁹⁵

Néanmoins, même si le Télémaque reste à l'époque élitiste¹⁰⁹⁶, il inaugure la veine pédagogique qui se développera tout au long du dix-huitième siècle et que nos auteurs vont systématiser en publiant une catégorie de textes vertueux et moraux qui poursuivent un objectif savant à destination des enfants. En même temps, l'instruction doit rester plaisante, l'enfant doit être élevé plutôt que dressé. Pour citer John Locke¹⁰⁹⁷, il faut ainsi « attirer l'enfant dans les filets des livres au lieu de le contraindre à des apprentissages indigestes et le punir s'il ne restitue pas ce qu'il a appris¹⁰⁹⁸ ». La dialectique entre instruire et divertir, entre l'idée de connaissance de raison et de plaisir, est déterminante au dix-huitième siècle, pour cette génération d'empiristes¹⁰⁹⁹. Elle signifie que l'imagination, la curiosité des enfants est admise et comprise, qu'elle devient un moyen de lire et d'apprendre. Nous pouvons noter que, d'une manière générale, afin de poursuivre une démarche édifiante, les auteurs pédagogues évacuent peu à peu les contes de fées, le recours au merveilleux des bibliothèques enfantines¹¹⁰⁰. Ces récits étaient jugés comme porteurs de valeurs subversives que le passage à l'écrit, et donc à la littérature au sens propre, rendait inacceptables¹¹⁰¹. Les philanthropistes partagent cet avis en distinguant une littérature enfantine authentique d'une littérature de contes jusque-là faussement destinée aux enfants. Ils dénoncent les fictions extravagantes, le merveilleux bizarre,

une autre ; qu'ils passent un grand nombre d'heures assis à s'occuper sans cesse (...). Tout cela n'est cependant pas l'amour du bon et du bien, ce n'est pas la vertu. »

1095 *Ibidem* : « N'est-ce pas une exagération de l'imagination que d'y voir le résultat de la vertu ? Répondez à cela, le chers messieurs ! N'est-ce pas le chemin qui conduit à l'exact opposé de la vertu et amène directement au vice, si on incite les jeunes âmes à priser des fantasmagories par l'intermédiaire d'une stimulation des sens et de l'imagination ? »

1096 Il n'était finalement destiné qu'à un seul enfant et connu peu d'éditions cf. N. PRINCE, *La littérature de jeunesse*, op. cit., p. 33.

1097 J. LOCKE, *Some Thoughts Concerning Education*, Londres, Tonson, 1693.

1098 P. MORÈRE, « L'idée d'éducation chez Locke et ses fondements empiriques ». In *XVII-XVIII. Revue de la société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles*, n°61, 2005, p. 71-92. url : [/web/revues/home/prescript/article/xvii_0291-3798_2005_num_61_1_2042](http://web/revues/home/prescript/article/xvii_0291-3798_2005_num_61_1_2042) Consulté le 05 juin 2015.

1099 M. GRANDIERE, *L'idéal pédagogique*, op.cit., p. 157.

1100 On peut signaler par exemple que, dans la maison d'édition fondée à compte d'auteur en 1781 à Dessau, il n'y eut que 13 ouvrages publiés pour la jeunesse, ce qui est proportionnellement peu cf. S. RAHMEDE, *Die Buchhandlung der Gelehrten zu Dessau. Ein Beitrag zur Schriftstelleremanzipation um 1800*, Wiesbaden, Harrassowitz, 2008, p. 72.

1101 N. PRINCE, *La littérature de jeunesse*, op. cit., p. 36.

les romans qui égarent l'imagination des enfants. En revanche, ils mettent en avant une littérature qui porterait naturellement les enfants à la vertu et qui le ferait en cherchant à les distraire. Campe est bien conscient de cette problématique et a rédigé de nombreux articles sur ce thème de « la sensibilité » et « sensiblerie » (*Empfindsamkeit* et *Empfindelei*¹¹⁰²). Il fait, dès le prologue du premier tome de la collection, explicitement référence aux romans d'aventures et sentimentaux qui connaissent dans ces années-là un vrai succès qui, selon lui, encouragerait l'oisiveté :

*wenn irgend etwas recht eigentlich dazu geschickt ist, in einem jungen Kopfe aufzuräumen, seine Welt- und Menschenkenntniß auf eine leichte und angenehme Weise zu erweitern, den Hang zu romanhaften Aussichten ins Leben und zu arcadischen Träumereien, zu welchen so viel andere Modebücher einladen, zu schwächen, ihm frühzeitig einen heilsamen Eckel gegen das faselnde, schöngeistreiche, empfindelnde, Leib und Seele nach und nach entnervende Geschwätz des besagten Modebücher, und dagegen einen wünschenswürdigen Geschmack an ernsthaften und nützlichen Unterhaltungen einzufloßen: so sind es gewiß solche Reisebeschreibungen.*¹¹⁰³

Par la suite, on ne trouve pas un récit de voyages où il ne réitère pas son aversion envers tout ce qui a trait de près ou de loin à l'imaginaire non contrôlé. Il rappelle par exemple dans l'avant-propos au périple de Bonteku de la Hollande vers l'Asie-Mineure la différence entre un roman épique¹¹⁰⁴ qui ne vise qu'à « exciter l'imagination et les sensations » (*die nur darauf abzwecken, die Einbildungskraft und die Empfindungen anzuregen*) et ses ouvrages à lui qui sont « sans danger » (*schadlos*) et « plaisant pour l'esprit » (*Vergnügungen des Geistes*). Il souligne que, parfois, il relate des aventures « extraordinaires » (*Wunderbarkeiten*), qui sortent tellement du commun (mais qui comportent un caractère exemplaire) qu'il est obligé de rappeler, au fil du récit, qu'elles sont vraies, comme pour le voyage de Mme Godin¹¹⁰⁵. Il semble partagé entre sa conviction de l'utilité pédagogique de la relation de voyages et sa connaissance très juste de la réalité pré-adolescente :

Und seht, ihr Lieben, so muß man Bemerkungen nutzen, um immer verständiger, billiger und gerechter zu werden! Das kann das Reisen selbst, dann kann auch das

1102 J.H. CAMPE, *Über Empfindsamkeit und Empfindelei in pädagogischer Hinsicht*, 1779.

1103 J.H. CAMPE, *Sammlung*, op.cit., Vorbericht : « s'il y a bien quelque chose d'utile c'est de chasser de l'esprit d'un jeune enfant son penchant à considérer la vie comme romanesque, à se perdre dans des rêveries auxquelles tant de livres à la mode l'invitent, il faut élargir sa connaissance du monde et des hommes d'une manière ludique et agréable, le dégoûter le plus tôt possible de ces récits niais, maniérés, irritant à la fois pour l'âme et le corps qu'on lit dans ces livres à la mode ; bien au contraire, il faut leur inculquer le goût des écrits sérieux et utiles comme le sont ces relations de voyages. »

1104 Il écrit *Geschichtsdichtungen, Romane* in J.H. CAMPE, *Sammlung*, op.cit., I : 228.

1105 J.H. CAMPE, *Sammlung*, op.cit., I : 225.

*Lesen guter Reisebeschreibungen einen unbeschreiblich großen Nutzen für uns haben.*¹¹⁰⁶

Au demeurant, Campe est loin d'être naïf et il sait fort bien qu'un jeune garçon ou qu'une demoiselle préférera spontanément les romans d'aventures¹¹⁰⁷ ; c'est la raison pour laquelle il se justifie lorsqu'il fait des descriptions un peu « ennuyeuses et rébarbatives¹¹⁰⁸ » de quelque endroit. Il tente de convaincre le jeune lecteur du bien-fondé, de l'utilité de ses digressions et il s'efforce, comme nous l'avons vu, de développer une forme narrative afin de capter son lectorat. En définitive, les auteurs pédagogues considèrent que les enfants lisent trop, enfin qu'ils lisent trop ce qu'ils ne devraient pas lire. Aussi, parce qu'il faut leur indiquer les bons ouvrages, on doit consacrer aux enfants une lecture qui n'entre pas en contradiction avec une éducation morale. En s'adressant pour la première fois directement à un large public d'enfants à qui les philanthropistes proposent des relations de voyages spécifiques, ils leur offrent des ouvrages denses, qui donnent des informations sur le monde dans lequel ils vivent, sur l'histoire de leur propre territoire et des pays voisins. Ils rappellent inlassablement qu'il faut instruire les enfants en leur apportant le plus grand nombre possible de connaissances : historiques, géographiques, sur les métiers, les objets du quotidien avec des explications ou des dessins de leur mécanisme, les découvertes récentes, des explications météorologiques, des biographies de personnes illustres, des pages sur la faune, la flore. En résumé, un ensemble de connaissances qui leur assurent une culture qui est déjà la clé de la réussite sociale. Ils y associent l'éducation à la vertu indispensable à leur épanouissement.

■ *Les exempla*

Un des genres privilégiés et celui de l'historiette car il propose une structure linéaire aisément maîtrisable pour l'enfant. L'historiette rejoint la tradition des *exempla* latins mais appliqués au monde quotidien. L'*exempla* est un récit court, donné comme véridique qui est inséré en particulier dans les sermons pour emporter

1106 *ibidem*, II : 16 « Voyez, chers amis, c'est ainsi que vous devez utiliser ces remarques afin de devenir toujours plus intelligents, honnêtes et équitables. C'est à cela que sert le voyage, tout comme la lecture de bonnes relations de voyages peut être d'une utilité incommensurable. »

1107 J.H. CAMPE, *Sammlung*, *op.cit.*, II :219-220 « *verwöhnter Geschmack nur nach abentheuerlichen Geschichten oder nach empfindsamen Histörchen* » « ce mauvais goût pour les histoires rocambolesques ou ces histoires sentimentales. »

1108 *ibidem*, I : 219-220.

l'adhésion de l'auditoire¹¹⁰⁹. Ce recours à ce type de narration trouve sans doute une de ses origines dans la thèse développée par d'Holbach¹¹¹⁰ qui « plaçait la morale au centre de la réflexion du sujet¹¹¹¹ » ; éducation et morale se confondent. Ce philosophe se situe dans la mouvance du sensualisme : « pensée, réflexion et mémoire sont enchaînées aux images et suivent en conséquence¹¹¹² ». Il développe alors une morale qui accorde au plaisir et à la douleur un rôle essentiel dans la conduite de l'homme qui sont les deux forces de l'action humaine. En décrivant de manière répétitive et de la façon la plus vivante possible la vie, plus ou moins riche d'événements, d'une personnalité exemplaire, c'est-à-dire porteuse des vertus des philanthropistes, l'enfant pourrait s'identifier et assimiler ce comportement. « Il s'agit de mettre la morale en action qui reprend les thèmes de la philosophie de la connaissance issue du sensualisme¹¹¹³ ». Citons un exemple.

Alors qu'un groupe d'enfants doit en fin de journée encore marcher douze kilomètres, il se met à pleuvoir abondamment, le vent souffle fort, c'est l'hiver, les enfants ont faim, les plus jeunes se mettent alors à « geindre et se plaindre » (*Heulen und Wehklagen*¹¹¹⁴). Salzmann ne décide pas d'interrompre le voyage, car endurer et supporter la douleur fait partie du processus d'apprentissage. Par contre, il propose des solutions pour surmonter et donner du courage en les priant d'imaginer des situations bien pires, en faisant allusion à certains épisodes des récits de voyage de Campe dans lesquels les personnages étaient coincés dans des situations pénibles (le récit de Cortez en Amérique du Sud ou de Heemskeers dans les terres polaires¹¹¹⁵). L'enfant oublierait alors son état et « comprend[rait] bien mieux l'histoire que s'il était bien assis au chaud à son bureau¹¹¹⁶».

L'écrivain-philanthropiste met en scène, dans un cadre familial ou scolaire, un nombre limité de personnages autour d'un événement. Les héros sont placés dans des situations d'autonomie qui leur permettent par eux-mêmes de faire leurs expériences. Donner la parole aux enfants-personnages s'inscrit dans une procédure argumentative, il s'agit par l'exemple d'échanger des points de vue, d'amener l'enfant-héros et à travers lui l'enfant-lecteur à identifier le vrai et le vertueux. En

1109 N. PRINCE, *La littérature de jeunesse*, op. cit., p.167.

1110 P.H. Baron d'HOLBACH, *Morale universelle ou les devoirs de l'homme fondés sur la nature*, Amsterdam 1776.

1111 M. GRANDIERE, *L'idéal philosophique*, op. cit., p. 298.

1112 *ibidem*, p. 300.

1113 *ibidem* p. 305.

1114 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., III : 215.

1115 J. H. CAMPE, *Sammlung*, op.cit., t. I (Récit de Barents).

1116 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., p. 219.

impliquant les enfants, en les faisant rejouer ou voir jouer des situations dans lesquelles il faut faire les bons choix, les écrivains associent une « visée performative à l'éducation morale¹¹¹⁷ », c'est-à-dire qu'ils attendent un faire au dire, c'est pourquoi le choix de la narration est important, le « comment semble plus décisif dans la stratégie d'écriture que le contenu ¹¹¹⁸ ». Le rôle du narrateur – présent directement dans le récit comme le père dans le *Robinson* ou indirectement dans le sens où il s'adresse directement au lecteur –, et nous le verrons de l'éducateur, sera celui qui indique les valeurs à suivre. Les enfants constituent un auditoire à qui on raconte mais ils peuvent eux-mêmes raconter. Nous avons affaire à une pratique orale telle qu'on la retrouve dans une relation pédagogique qui amène la reformulation, le questionnement et les commentaires des uns et des autres. Une histoire-cadre vient légitimer une transmission orale. Dans cette histoire-cadre, nous trouvons un adulte enseignant responsable d'un groupe d'enfants. Dans le *Robinson*, ce n'est pas Campe qui parle en son nom mais une figure tutélaire, celle du père. Les auteurs philanthropistes mettent en scène un « raconteur » (*Erzähler*), personnage qui voit se fusionner en lui la figure du conteur traditionnel, le parent et le pédagogue qui « cherche à raconter entre texte et image¹¹¹⁹ ». En s'éloignant quelque peu de la narratologie classique, en interpellant le lecteur, en créant de fait une communauté – en référence à la citation de Benjamin « qui écoute une histoire forme une société avec qui la raconte ¹¹²⁰ » –, nous percevons une « logique actionnelle » dans les récits que nous analysons. Nous décelons ici une caractéristique de la littérature de jeunesse : un auteur impliqué ou implicite et un lecteur postulé, autrement dit : introduire le concept de « raconteur » et « d'écouteur » en référence à cette phrase de Benjamin issue du même texte « Et ce qu'il raconte, à son tour, devient expérience en ceux qui écoutent son histoire » nous semble opérationnel dans le cadre scolaire de Dessau où la parole prévalait¹¹²¹.

Dans les faits, en consultant les Archives de Dessau, nous constatons que les professeurs comme Du Toit ou Olivier utilisaient diverses formes d'écrits à

1117 *ibidem*, I : 219-220.

1118 H.H. EWERS, *Erfahrung schrieb's und reicht's der Jugend*, *op.cit.*, p. 60.

1119 S. MARTIN, « Les fables de la voix en littérature enfantine : actualités du « Raconteur » (*Der Erzähler*, 1936) de Walter Benjamin », *Strenæ* [En ligne], 5 | 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013, (consulté le 23 décembre 2014). URL : <http://strenae.revues.org/961>.

1120 W. BENJAMIN, *Gesammelte Schriften*, Stuttgart, Frankfurt, II/2, 1972, p. 438-465. Le texte est en ligne : http://www.culture.hu-berlin.de/hb/files/Benjamin_Der_Erzaehler.pdf

1121 H.H. EWERS, *op.cit.* « le développement et la présentation vivante des objets essentiellement par le biais de discussions » (*die vorwiegend gesprächsweise Entwicklung und Verlebendigung der zu übermittelnden Gegenstände*).

destination de la jeunesse comme l'ouvrage de Marie-Elisabeth Bouée¹¹²², celui de l'abbé G. Girard¹¹²³, des maximes de Cicéron, le texte de l'Abbé de la Croix, et pour la « classe des aînés » les fables de la Fontaine et *l'Almanach des Muses*. En utilisant ces supports, l'objectif était de « *de graver de bonne heure dans le cœur de nos enfants des principes de conduite*¹¹²⁴ », un objectif moral. Les enseignants de Dessau faisaient appel à des textes aux structures narratives diverses, y compris la fable dont Basedow se méfiait même s'il en reconnaissait l'intérêt pédagogique car elle permet à l'élève de comprendre concrètement de quoi il retourne :

*En général, je ne regarde pas l'usage reçu d'instruire la jeunesse par l'Analogie comme une chose aussi utile que font la plupart des instituteurs ; quoique j'aimasse toujours mieux fortifier les règles de la morale et de la prudence par des fables, que les énerver par de longues démonstrations et de froides exhortations. Je dis seulement que nous n'aurions pas besoin du recours aux fables, si, pour chaque partie de l'instruction morale, nous avions recueilli et mis en ordre les histoires tant vraies que feintes. Aussi longtemps que nous serons privés de ces secours, je ne refuserai point aux fables leur utilité*¹¹²⁵.

Cependant, Basedow semble privilégier le genre de l'*exempla* par rapport au conte ou à la fable. En effet, dans l'*exempla*, le personnage central de la fiction est souvent un enfant placé dans un environnement identique à celui dans lequel vit le jeune lecteur. C'est là que réside sa force pédagogique qui peut apparaître « plus efficace qu'un cours lui-même » (*Exempel wirken auf Kinder beynahe mehr als Unterricht*¹¹²⁶). Nous l'avons vu, l'*exempla* est une forme littéraire que les philanthropistes ont reprise et régénérée. Toutefois, ils oscillent entre deux manières de présenter les exemples : entre ceux à suivre et ceux à proscrire. Les exemples à ne pas suivre sont ceux qui nuisent à la santé, ceux qui apportent des maladies et empêcheraient de travailler et alors d'être utile à la société. Il en résulte qu'une fable ou des historiettes morales ne semblent pas suffisantes pour répondre aux attentes des philanthropistes et ils entendent développer une collection de livres destinée à être utilisés dans des écoles. Les relations de voyages philanthropiques s'inscrivent ainsi dans la tradition des *exempla* mais empruntent également aux formes littéraires contemporaines comme les apodémies, le récit épistolaire, le drame bourgeois, le *Bildungsroman*.

1122 LA FITE, *Entretiens, drames et contes moraux, op.cit.*, que les professeurs de Dessau utilisent dans les cours de français.

1123 Abbé G. GIRARD, P.-J. T. OLIVET, *Synonymes françois: leurs différentes significations, & le choix qu'il en faut faire pour parler avec justesse*, Francfort, J. B. Eichenberg, 1756.

1124 III, 3, 5, Bl. 10 - 11 (Nachlaß: Fiche 39) DuToit, Jean Jacques: Bericht über den Französischunterricht in der Klasse der Jüngeren und der Klasse der Älteren /Jean Jacques DuToit. - [Dessau], 1781. 12. 01. En français dans le texte.

1125 J.B. BASEDOW, *Nouvelle méthode d'éducation, op.cit.*, p. 168-169.

1126 Salzmann dans une lettre du 21 janvier 1780 à Campe in H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe, op. cit.*, p. 243.

Les relations de voyages des philanthropistes appartiennent à une littérature qui vise à distraire tout en instruisant. Elles se sont affranchies du merveilleux en ancrant le cadre narratif dans le quotidien proche du lecteur. La narration est portée par un « raconteur » qui ambitionne de créer une communauté à laquelle l'enfant doit adhérer. Au cœur de cette littérature pédagogique et moralisante, dont nous avons constaté la constance avec laquelle elle était présente dans la pratique de classe à Dessau, l'enfant n'est cependant pas considéré comme ce qu'il est – un enfant a besoin du merveilleux pour se construire¹¹²⁷ – mais pour ce qu'il allait ou devait être. Toutefois, la reconnaissance de l'enfant comme destinataire particulier d'un processus d'écriture lui procure une sorte d'autonomie, lui donne une existence en tant que sujet individuel avec des droits¹¹²⁸. Dans ce processus de « libéralisation de l'enfant¹¹²⁹ », il pourrait peu à peu acquérir une reconnaissance sociale, acquérir des droits à l'estime, à l'intérêt des autres. Nous assistons, au fil des pages de nos textes, à une mutation ténue, lente mais réelle, d'un enfant à faire évoluer d'un être de devoir en un sujet autonome possédant des droits. À titre d'illustration, nous citerons Salzmann qui décrit le fonctionnement des liens entre parents et enfants en Nouvelle-Zélande. Il est évident que son but principal est de marteler que les enfants doivent aimer leurs parents et indirectement leur obéir mais l'inverse est aussi attendu : les parents ont le devoir d'aimer leurs enfants, de les éduquer : c'est un droit essentiel. C'est pourquoi, Salzmann critique les parents qui délaissent leurs progénitures :

Wir können hieraus auch schließen, wie lieb diese Leute ihre Kinder haben müssen, weil sie beständig bei sich tragen, und wie weislich der liebe Gott auch für die kleinsten und ärmsten Kinder Sorge, daß er diese armen, unwissenden Menschen, die weder schreiben noch lesen können, von Dankbarkeit, Großmut, Mäßigkeit und andern Tugenden ohne Zweifel wenig wissen, doch Liebe zu ihren Kindern eingeflößt habe, die so stark ist, daß dadurch wirklich viele christliche Eltern beschämt werden, welche so sehr ihren Arbeiten und Vergnügungen nachgehen, daß sie darüber ihre armen Kinder vergessen und verderben lassen.¹¹³⁰

1127 L. LEGRAND, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Neuchâtel, Delachaux and Niestlé, 1963 ; J. THIEVENAZ / T. PIOT, «Susciter et accompagner l'étonnement » : un projet pédagogique et didactique, Arcueil , Éducation permanente, 2014.

1128 J.P. FRANK appelait dès les années 1750 à la création de droits pour l'enfant, cf. *supra* p. 44.

1129 A. RENAUT, *La libération des enfants: contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Hachette littératures, 2003.

1130C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, *op. cit.*, II : 51 « Nous pouvons conclure de cette observation l'amour que devaient porter les parents à leurs enfants parce qu'ils les tenaient sans cesse contre eux et combien notre Seigneur est bon avec les plus jeunes et les plus pauvres puisqu'il a pourvu ces pauvres êtres incultes, qui ne savent ni lire ni écrire et qui ne savent vraisemblablement rien de la charité, générosité, tempérance et autres vertus, d'un si grand amour pour leurs enfants qu'ils pourraient vraiment faire honte à de nombreux parents chrétiens qui sont tellement pris par leurs travaux ou leurs loisirs qu'ils en oublient leurs pauvres enfants et les négligent. »

Nonobstant, si nous observons la place qu'occupe le « personnage » de l'enfant dans nos textes, nous constatons qu'il manque cruellement de chair. Il porte un prénom d'emprunt, ou simplement son nom comme en classe. Il y a « les plus jeunes », « les aînés », celui qui cède son manteau à un pauvre, celui qui pleure, celui qui a mal aux pieds, a froid etc. Ils sont réduits à des valeurs, des vertus ou des vices, en quelque sorte des « hypostases abstraites ¹¹³¹ ». Nous percevons ici une faiblesse du procédé dans lequel l'enfant ne peut, en fait, jamais s'identifier pleinement. On a l'impression d'enfants fabriqués, nous n'avons pas de *mimesis* fonctionnant comme dans, pour ne citer qu'un exemple, *Peter Pan*¹¹³², un ouvrage qui « invite l'enfant à pénétrer des mondes purement enfantins, où la liberté est revendiquée, tout comme l'autonomie et la pure fantaisie, et surtout en lesquels l'adulte est exclu ¹¹³³ ». À l'inverse, ici, l'enfant est rendu dépendant des adultes aimant qui l'entourent, c'est en quelque sorte « l'oppression par la tendresse¹¹³⁴ ».

■ Bilan sur la littérature de jeunesse

Au cours du dix-huitième siècle, les pratiques pédagogiques évoluent, et il se noue une relation effective à l'enfant. C'est la raison pour laquelle les pédagogues comme Locke au Rousseau demandent à ce que l'on écrive des textes qui s'adaptent aux différentes étapes de l'enfance, si bien que, paradoxalement puisqu'ils favorisaient l'observation et réduisaient le recours au livre, les philanthropistes sont les auteurs qui ont le plus développé ce genre littéraire. Le livre est alors conçu comme un outil pédagogique qui vient combler un vide éditorial. La fiction est mise au service de l'éducation, cela a pour conséquence d'éloigner le genre du conte de fées qui ne s'adresse pas aux enfants en prenant en compte leur capacité de raisonner. Ce qui est mis en avant est, dès lors, la fonction éducative. On prêchera aux enfants des valeurs civiques (le dévouement filial, la compassion), civiles (le respect d'une hiérarchie sociale conforme à l'ordre divin) et économiques (le goût du travail).

Le modèle narratif des récits de voyage pédagogiques est constitué d'un récit cadre et d'un adulte inséré directement dans le texte ou externe (père, enseignant, narrateur) dans lequel s'entremêlent des enseignements, des narrations, des

1131 N. PRINCE, *La littérature de jeunesse*, op. cit., p. 55.

1132 J. M. BARRIE, Q. GRÉBAN, X. DEUTSCH, *Peter Pan*, Namur, Mijade, 2014.

1133 N. PRINCE, *La littérature de jeunesse*, op. cit., p. 55.

1134 M. GRANDIERE, *L'idéal pédagogique*, op. cit., p. 316.

commentaires d'élèves, des échanges dialogués et des anecdotes. Ils sont des objets complexes qui évoluent, ils contiennent des supports éducatifs, ils sont « dépositaires de connaissances et de techniques dont l'acquisition est jugée nécessaire ¹¹³⁵ ». Nous sommes de la sorte amenée à les considérer comme des manuels scolaires, des livres de classe, des manuels d'apprentissage qui véhiculent un système de valeurs et de normes qui vise à dépasser les limites de la langue, des particularismes car ils tendent à l'universel. Universalité d'une part, mais exclusion d'autre part. Nous le répétons, les auteurs-philanthropistes écrivent des récits avant tout pour que les élèves ne lisent pas une certaine littérature qu'ils jugent néfaste. Les pédagogues veulent contrôler l'imaginaire, autrement dit délimiter le périmètre de lecture, réguler l'accès aux livres. N. Prince relève justement le paradoxe de cette littérature du dix-huitième siècle :

*Mais toutes ces littératures moralisatrices, bien pensantes et vertueuses, sèches et stériles, pesantes, en même temps qu'elles s'offrent à sa singularité, s'apparentent à des entreprises d'uniformisation qui atteignent l'enfant même où il restait encore singulier.*¹¹³⁶

L'enfant accède au rang de sujet autonome mais pour être mieux appréhendé et modelé. En définitive, nos textes participent à cette double dialectique : instruire et se divertir, obéir et s'émanciper. Autrement dit, cette littérature ouvre une voie médiane – avec une différenciation sur la forme et une gradation sur le fond – afin d'instruire et de former. Il convient toutefois de savoir s'en servir en cours. Les philanthropistes ont développé un nouveau support de cours qu'ils associent à une méthode qu'ils comptent généraliser en formant un nouvel enseignant apte à répondre à leurs attentes. L'éducateur est, finalement, peut-être le destinataire principal des textes de nos auteurs.

1135 A. CHOPPIN, « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. » In *Histoire de l'éducation*, n° 9, 1980, p. 1- 10.

1136 N. PRINCE, *La littérature de jeunesse*, op. cit., p. 73.

2. L'art d'éduquer : une nouvelle science ?

D'un point de vue didactique, les récits de voyage ont deux fonctions : instruire et former. Salzmann définit la différence entre les deux en disant qu'instruire équivaut à « amener des connaissances, des savoirs » alors que former implique de « savoir se servir convenablement de ces nouveaux acquis ». Il opère une distinction entre les savoirs et l'agir qui ne s'opposeraient pas :

Und zwischen Unterricht und Erziehung ist ein großer Unterschied. Durch den Unterricht lehrt man die Kinder allerley Gutes erkennen, und durch die Erziehung lehrt man sie gut handeln¹¹³⁷.

Un enfant est par nature vif, curieux, deux traits que les philanthropistes vont amplifier pour faire de l'enfant un élève à qui il faut inculquer des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire. En outre, les qualités des enfants peuvent être jugées contreproductives si elles ne sont pas canalisées, c'est la raison pour laquelle ils essaient tout d'abord de les contrôler de sorte qu'elles prennent un aspect positif. Ils veulent ainsi transformer la curiosité et la vitalité en esprit d'initiative en ardeur au travail, mais également leur démontrer les bienfaits de la mesure, de la patience, dans des récits qui exposent des rencontres avec des personnes exemplaires car ils sont persuadés que l'enfant apprend par imitation : il ne suffit pas « d'expliquer par des mots » (*lehren*), il faut aussi que l'élève « agisse » (*handeln*). Ce n'est que dans ces conditions que leur méthode peut s'appliquer. La lecture des récits s'adresse aux enfants mais également aux maîtres afin de leur expliquer la démarche à suivre.

C'est pourquoi, après avoir observé pédagogiquement l'enfant¹¹³⁸ et confronté leurs résultats, les philanthropistes ont développé leur théorie éducative et sa mise en pratique pour qu'elle soit en adéquation avec leurs objectifs. Il s'agit dorénavant d'examiner en nous appuyant sur les textes de notre étude quelle était l'organisation de cette méthode. Nous le ferons en nous intéressant en premier à l'enseignant : comment est-il formé ? Quelles compétences doit-il posséder ? Comment les acquiert-il ? Dans un deuxième temps, nous examinerons les

¹¹³⁷ C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge, op.cit.*, I : 7. « Il y a une grande différence entre faire cours et éduquer. En faisant cours, on apprend aux élèves à reconnaître une foules de bonnes choses, en les éduquant on leur apprend à bien agir. »

¹¹³⁸ On peut ainsi penser à ce titre d'une question posée en France à la même période par la „Société des Observateurs de l'Homme“ : « Déterminer, par l'observation journalière d'un ou plusieurs enfants au berceau, l'ordre dans lequel les facultés physiques, intellectuelles et morales se développent ; et jusqu'à quel point ce développement est secondé ou contrarié par l'influence des objets dont l'enfant est environné et par celle plus grande encore, des personnes qui communiquent avec lui » in : C. KERSTING, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert, op. cit.*, p. 130, note 2.

composantes pédagogiques d'un cours philanthropique : en quoi se distinguait-il des manières d'enseigner alors en usage et nous serons alors amenée à traiter le problème de l'autorité, problématique autour de laquelle achoppent les différents courants pédagogiques. Puis, afin de mesurer la portée de cette méthode d'enseignement, nous analyserons le cas d'un ancien élève, Anton Gottlieb Böhl, qui, dans sa correspondance, dresse un bilan de sa scolarité en tant que philanthropiste.

2.1. Une nouvelle méthode ?

Nous ne perdons pas de vue qu'une méthode pédagogique combine plusieurs variables : des résultats d'observations scientifiques, des objectifs d'expérimentations et des « engagements par rapport à des principes éducatifs ». En effet, comme nous l'avons mis en lumière, la méthode des philanthropistes s'inscrit « dans une vision de l'homme, un monde de valeur et une façon de concevoir l'enfant ¹¹³⁹ ». De plus, elle se distingue des méthodes traditionnelles que nous pourrions définir comme fondées sur « une transmission par laquelle le savoir est directement donné aux élèves qui sont censés l'enregistrer et l'accumuler¹¹⁴⁰ ». En nous appuyant sur l'analyse de M. Bru, il nous apparaît que la méthode d'enseignement des philanthropistes est relativement complexe à classer dans le sens où elle est certes une « méthode intuitiviste », mais elle peut aussi s'inscrire dans la tradition des pédagogies actives, méthodes de guidage et de découverte par l'observation. En effet, nous pouvons dire que les philanthropistes « tentent de provoquer l'élève à chercher, à l'aider à trouver en le mettant sur la voie, au sens propre et au sens figuré, tout en lui laissant le mérite de faire quelques pas par lui-même ¹¹⁴¹ ». Pour reprendre la référence à L. Not que M. Bru fait, c'est tout à la fois une « méthode d'hétérostructuration » dans laquelle l'objet de connaissance prime sur le sujet et une « méthode d'autostructuration¹¹⁴² » dans laquelle la nature de l'enfant détermine les apprentissages et les contenus. Nous le constatons, cette méthode est novatrice à cette époque. Les philanthropistes cherchent alors à la diffuser en ayant eux-mêmes une mobilité géographique et en écrivant des ouvrages à destination des futurs maîtres.

De fait, le cœur de leur méthode réside, d'une part, dans la redéfinition de la

1139 M. BRU, *Les méthodes en pédagogie*, op.cit., p.7.

1140 *ibidem*, p. 33.

1141 *ibidem*, p. 43.

1142 *ibidem*, p. 44.

relation entre l'enseignant et l'élève et, d'autre part, dans la relation de l'enfant au savoir. En reconsidérant la manière d'enseigner afin qu'elle ne soit plus fondée majoritairement sur la répréhension et la négation de la nature de l'enfant, ils proposent aux éducateurs déjà en poste ou aux aspirants-pédagogues de revisiter la question de l'autorité. En ce sens, on peut, comme nous l'avons souligné dans la deuxième partie, envisager l'enseignement comme une science voisine de la médecine¹¹⁴³ et l'éducateur comme un médecin devant observer les symptômes et proposer un traitement. Trapp ne jette toutefois pas la pierre aux parents ou aux enseignants qui à ses yeux n'avaient sans doute pas pris le temps de penser l'éducation de manière aussi détaillée qu'il ne le fait lui-même ou d'autres qu'il cite dans son texte comme Rousseau¹¹⁴⁴ bien évidemment, Ehlers¹¹⁴⁵, Rochow¹¹⁴⁶, Johann Baptist Girard, dit Père Grégoire (1765-1850)¹¹⁴⁷, Johann Nicolaus Tetens¹¹⁴⁸ (1736-1807), Basedow¹¹⁴⁹. En énumérant ces noms, plus ou moins connus de ses contemporains, Trapp cherche à légitimer ses propres pratiques en s'insérant dans une communauté effective de pédagogues ayant la même conception de l'enfant et des méthodes pédagogiques, mais cela ne suffit pas à les valider¹¹⁵⁰. De plus, Trapp suppose que les parents n'ont pas, à l'inverse des enseignants, connaissance de la méthode de l'observation pédagogique afin de trouver les moyens de déplacer, détourner et contrôler leurs « penchants naturels et irrépréhensibles¹¹⁵¹ ». En définitive, enseigner devient une science à acquérir par le biais d'ouvrages, de cours ou de visites d'établissements modèles comme Dessau. Il convient certes de connaître les traits distinctifs d'un enfant mais aussi de former un pédagogue capable de l'éduquer selon les objectifs attendus. L'éducateur devra trouver des procédés afin de réguler la vitalité, la curiosité de l'enfant, sans nier sa fragilité et l'immodération. Il devra posséder des savoirs académiques qu'il devra organiser de manière adaptée dans le cadre d'une institution scolaire, il saura être désintéressé et tolérant, c'est-à-dire que la finalité de l'instruction est la formation de la personne, à savoir que l'élève

1143 C. KERSTING, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*, op. cit., p.196.

1144 E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, op. cit., p. 159.

1145 *ibidem*, p. 197.

1146 *ibidem*, p. 122 et 218.

1147 Une fondation a été créée en Suisse à Fribourg en 1990 qui promeut la recherche sur ce pédagogue que nous pouvons classer parmi les philanthropistes quant aux buts poursuivies pour l'éducation des enfants, cf. <http://www.peregirard.ch/> [consulté le 7 juin 2015].

1148 E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, op. cit., p. 92.

1149 *ibidem*, p. 96.

1150 M. BRU, *Les méthodes en pédagogie*, op.cit., p.7.

1151 « beständige und unmittelbare Neigungen » in E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, op.cit., p. 145.

doit avant tout apprendre à forger « sa propre autonomie ¹¹⁵² ». Nous allons maintenant analyser dans quelle mesure les philanthropistes ont su mettre en pratique ce programme.

2.2. Les compétences attendues d'un futur maître

■ La formation des maîtres

C'est à la fin du dix-septième siècle, en 1698, que les premiers *seminarii scolastici* avaient été établis dans le duché de Saxe-Cobourg-Gotha¹¹⁵³. La même année, Francke avait posé à Halle la première pierre de son *Pædagogium*, où une classe spéciale fut bientôt réservée aux étudiants pauvres de l'université qui désiraient se vouer à l'enseignement. Les disciples de Francke n'avaient pas tardé à fonder des établissements analogues dans les États prussiens, à Stettin, à Bergen, à Berlin enfin, dont le *seminarium* devint en 1755 un établissement officiel, chargé de préparer des maîtres pour les écoles rurales du Brandebourg.

Dix ans plus tard, en 1763, un *seminarium* semblable, mais catholique, avait été établi sur le même plan à Breslau par Felbiger. L'impératrice d'Autriche, Marie-Thérèse, à la suite des succès éducatifs de la Silésie grâce à Felbiger, l'appela auprès d'elle en 1774, et lui confia la direction générale des écoles dans ses États héréditaires. C'est par lui que fut rédigé le règlement scolaire du 6 décembre 1774, où pour la première fois parut le nom « d'école normale » (*Allgemeine Schul-ordnung für die deutschen Normal-Haupt-und Trivialschulen*). Cette ordonnance prescrivait la création d'une école normale au siège de chaque commission scolaire provinciale. Par école normale on entendait une école dont l'enseignement devait servir de modèle aux autres, et à laquelle était annexé le séminaire d'instituteurs. A la mort de l'impératrice, en 1780, quinze écoles normales existaient en Autriche ; Joseph II en institua une à Bruxelles en 1787.

Dès son ouverture, le *Philanthropinum* a été pensé pour être une école expérimentale, une « pépinière » qu'il a d'ailleurs été, c'est-à-dire une école

1152 O. REBOUL, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1989, p. 39-40.

1153 G. PERROT, *Le centenaire de l'École normale: 1795-1895*, Paris, Hachette, 1895 ; E. KIEL, K. ZIERER (Eds), *Geschichte der Unterrichtsgestaltung*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2011 ; H.-E.TENORTH, *Geschichte der Erziehung*, Weinheim, Juventa Verlag, 1992 ; M. GRANDIÈRE, *La formation des maîtres en France: 1792-1914*, INRP, 2006, M. De VROEDE, « La Formation des maîtres en Europe jusqu'en 1914 », in *Histoire de l'éducation*, n°6, 1980, p. 35-46.

spécifique pour former les maîtres, élément d'un projet plus vaste d'éducation nationale. Nous retrouvons l'idée forte de réformes profondes structurelles du système scolaire émise par Kant en 1777, il faut que la puissance publique s'empare de la question éducative :

C'est en vain qu'on attendrait la guérison du genre humain d'une lente réforme pédagogique. Il faut que les écoles soient entièrement reconstituées, si l'on veut espérer en voir sortir quelque chose de bon ; car elles sont défectueuses dans leur organisation première, et les maîtres eux-mêmes ont besoin de recevoir une nouvelle culture¹¹⁵⁴.

L'action politique devait donner au peuple les bases de la lecture et de l'écriture à l'aide d'enseignants formés à cela. Nous l'avons constaté, cela ne se concrétisa dans le Saint-Empire qu'à une petite échelle, les projets pour le duché de Brunswick avortèrent. Même s'il n'y avait pas d'institutionnalisation de la formation des maîtres, ils pouvaient se former de différentes manières¹¹⁵⁵. La première consistait à lire des articles dans les revues spécialisées ou des ouvrages théoriques comme ceux de Campe, Trapp et consorts. Ils pouvaient ensuite faire des commentaires, correspondre entre eux. Une autre voie consistait à lire des ouvrages destinés aux enfants et implicitement d'en déduire la méthode pour enseigner. Observer des pairs était une quatrième manière, soit pour quelques heures, soit pour enseigner à son tour dans l'établissement de Dessau ou celui de Schnepfenthal qui étaient les plus prisés. On peut voir là, peut-être, une référence au terme de « pépinière » (*Pflanzschule*¹¹⁵⁶) qui était utilisé pour parler des séminaires des futurs maîtres. Des lieux somme toute qui serviraient ensuite à essaimer les savoirs. Cela fait naître, par ailleurs, des espoirs chez les enseignants, en poste dans d'autres écoles ou familles, qui écrivent à Campe afin qu'il leur trouve une place dans un *Philanthropinum*¹¹⁵⁷, ils esquissent de la sorte les attentes qu'ils ont au sujet d'un éducateur idéal dans une école idéale.

Nous avons dans la deuxième partie de notre travail inventorié les écoles visitées par Salzmann, GutsMuths, André et Campe. Nous pouvons cependant

1154 *Koenigsberger gelehrte und politische Zeitung*, 1775, n° 25, cité par A. PINLOCHE, *La Réforme de l'éducation*, op.cit., p. 53.

1155 M. GRANDIERE, *La formation des maîtres en France : 1792-1914*, Lyon, INRP, 2006. Même si dans cet ouvrage, M. Grandière se concentre sur le système français, il souligne l'influence du modèle allemand philanthropique, cf. p. 12.

1156 C'est ainsi que nomme Basedow la future école de Dessau, « eine Pflanzschule für Lehrer...eine Musterschule » ou « Pflanzort » in J.B. BASEDOW, *Das in Dessau errichtete Philanthropin*, op.cit., p. XV. Pour une analyse de l'image de « serre », cf. K. HEINZE, « Das "Treibhaus" als Metapher für eine widernatürliche Erziehung im Kontext der sich im 18. Jahrhundert herausbildenden Pädagogik als Wissenschaft » - In M. EGGERS (Ed), *Wissenschaftsgeschichte als Begriffsgeschichte. Terminologische Umbrüche im Entstehungsprozess der modernen Wissenschaften*, Bielefeld, transcript Verlag, 2009, p.107-131.

1157 H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op. cit., p. 320, note 1.

ajouter que Salzmann, lorsqu'il voyage avec ses élèves, c'est-à-dire en 1784/1785, n'a pas encore ouvert son institut de Schnepfenthal et ce qu'il observe alors va très vraisemblablement lui servir pour affiner son propre projet d'établissement. Nous pensons à sa visite des Frères Moraves¹¹⁵⁸ à Barby dont il apprécie le caractère « cosmopolite » (*Weltbürger, Kosmopoliten*¹¹⁵⁹). Ils possèdent par ailleurs un cabinet de curiosités remarquable que Salzmann décrit sur une vingtaine de pages. Toutefois, il émet des critiques et prend ses distances avec ce groupe (*Sollen wir also Herrnguter werden?*¹¹⁶⁰). Il trouve l'organisation de l'école d'une part trop hiérarchisée et d'autre part, il lui déplait que les décisions importantes soient dépendantes du hasard (les réponses sont tirées au sort). Il en tiendra compte à Schnepfenthal où les décisions seront prises en commun par une communauté d'enseignants. Avec la visite de Salzmann à Barby, nous assistons à la convergence de deux sortes de philanthropismes, celui des frères Moraves d'influence piétiste, éminemment mystique et celui des éducateurs de Dessau, profondément rationaliste qui se rejoignent sur le terrain de la pédagogie. Du piétisme, les philanthropistes ne gardant que la tolérance et le subordonnant au civisme et au rationalisme.

Une autre école très souvent visitée¹¹⁶¹ pour se former est Reckahn. Il ne relève pas de cette étude de détailler la pédagogie de Reckahn, nous constatons que de manière concomitante les mêmes manières de transmettre les connaissances apparaissent dans les écoles des philanthropistes, que des connexions s'établissaient. Pour se former à cette nouvelle méthode, l'éducateur motivé pouvait lire les textes ou se déplacer auprès des représentants de celle-ci. Néanmoins, il fallait aussi qu'il possède le caractère et les qualités communes aux intellectuels éclairés de cette fin de siècle.

1158 Les hommes dont il fait la connaissance sont exemplaires : l'évêque Spangenberg est certainement un homme puissant mais il vit modestement (*sparsam*), le Baron von Vatteville (gendre de Zinzendorf) a fait plusieurs fois le voyage vers les Amériques et a fondé une colonie au Groënland, le professeur Boussard est directeur de l'université hussite, le professeur Laur a fondé un cabinet de minéralogie et aurait contribué à la découverte d'une pierre, la labradorite, « Labradorstein ».

1159 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., II :16.

1160 *ibidem*, II : 62.

1161 Une source contemporaine de vaste ampleur est l'ouvrage de Carl Friedrich RIEMANN (1756-1812), *Versuch einer Beschreibung der Reckahnschen Schuleinrichtung*, Berlin, Nicolai, 1781. Pour une analyse des visiteurs cf. H. SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit*, op. cit., p. 173-175.

■ Des qualités morales

Nous commençons dans ce chapitre par soumettre nos textes aux critères attendus par les philanthropistes sur ce que doit être un enseignant-modèle et par souligner que la polyvalence dans une tradition encyclopédiste est attendue et que la maîtrise d'un seul savoir disciplinaire n'était pas prioritaire. GutsMuths enseigne tout à la fois la géographie, les sciences naturelles, la gymnastique. La spécialisation dans une discipline n'est pas primordiale. Il importe en contrepartie de se bâtir une culture pédagogique commune. Trapp fait l'inventaire sur plusieurs pages¹¹⁶² des ouvrages qu'il a consultés et qu'il recommande, procédant de manière scientifique et savante, en se référant par exemple à des philosophes de l'éducation comme Wolff, Ferguson, ou Condillac, donc à des représentants des Lumières européennes. Il rappelle également quels sont, sur le plan pratique, les pédagogues dont les textes sont à connaître : Johannes Nikolaus Tetens¹¹⁶³ (1736-1807), Ehlers, Rousseau, Rochow.

Outre des qualités de caractère telles que l'honnêteté, la modestie, la politesse, la courtoisie, la pudeur, la confiance, le calme, la gentillesse, il faudrait être physiquement très actif¹¹⁶⁴ :

*Jetzt wird es aber ganz anders; in vielen Schulen allerlei Leibesübungen haben und ich will es wohl erleben, dass er durchgängig gewöhnlich wird, dass die Lehrer mit ihren Schülern schwimmen und auf dem Eise gehen. Dann werden die Menschen auch weit geschickter, gesünder und fröhlicher werden.*¹¹⁶⁵

Cependant, il est bien évidemment difficile de répondre à toutes ces exigences à la fois. Salzmann, par exemple, relève¹¹⁶⁶ le paradoxe qui touche les éducateurs dont il fait partie, qui passent la majeure partie de leurs journées assis à un bureau à l'inverse de gens dont la profession les amène à être dehors, « en déplacement »

1162 E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, op. cit., p. 85, 92, 218, 227. Il cite M. EHLERS, *Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen nothwendigen Erfordernissen*, Altona/Lübeck 1766 ; *Sammlung kleiner das Schul- und Erziehungswesen betreffender Schriften*, Korte, Flensburg 1776.

1163 Un intérêt pour ce penseur, philosophe, mathématicien, botaniste, appelé le « Hume allemand » est à relever, il a été par exemple organisé le 11 octobre 2014, un atelier « Johann Nikolaus Tetens (1736-1807) : Métaphysique et anthropologie des Lumières allemandes » à l'institut d'histoire de la pensée classique à l'université Paris VIII sous la coordination de Jean-Paul Paccioni. Trapp se rapporte ici à son essai de 1776 *Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung*.

1164 E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, op. cit., p. 433.

1165 C. G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., I : 126. « Maintenant c'est différent. Dans de nombreuses écoles sont proposées des activités physiques et j'espère être toujours en vie pour en voir la généralisation, que les enseignants nagent et fassent du patinage sur la glace avec leurs élèves. Ainsi, les hommes deviendront plus adroits, seront en meilleure santé et plus joyeux. »

1166 *ibidem*, I : 1.

(*steter Bewegung*). Il s'en remet alors à la Providence divine qui a fait que, ici-bas, il faudrait à la fois des forces productrices et productives de biens tangibles mais également immatériels comme les pensées. Un bon compromis serait que les érudits – professeurs, artistes, écrivains – vivent à la campagne, dans des « jardinets philanthropiques » (*philanthropische Gärtchen*¹¹⁶⁷). Il est possible de déceler une allusion à la phrase finale de *Candide*, à l'idéal du philosophe, à moins que ce ne soit une métaphore du paradis. Il ne peut s'agir que d'une métaphore qu'elle soit voltairienne ou religieuse car elle serait sinon incompatible avec le cosmopolitisme et la prédilection pour le thème du voyage chez Salzmann.

Nous l'aurons bien compris, les futurs maîtres doivent être des modèles dépositaires d'une « autorité d'expert¹¹⁶⁸ » car ils possèderaient les compétences et le savoir ainsi qu'une « autorité d'arbitre » car ils vont être ceux qui exercent la discipline, qui évaluent et sanctionnent s'il le faut. Mais peut-on faire des hommes libres par des moyens contraignants en leur imposant des modèles qu'ils n'ont pas choisis ? Il s'agit en fait dès lors pour l'enseignant, comme l'a écrit Kant dans son traité « Sur la pédagogie » (*Über Pädagogik*), de « prouver à l'enfant qu'on exerce sur lui une contrainte qui le conduit à l'usage de sa propre liberté ¹¹⁶⁹ ». C'est pourquoi les enseignants passés par Dessau sont amenés à redéfinir leur relation à l'autorité.

■ Une relation professeur – élève redéfinie

Il y a une antinomie entre la nécessité d'apprendre et le désir d'apprendre. Il faudrait que l'éducateur trouve un objet « intéressant qui suscite de lui-même l'effort en profondeur et la joie véritable ¹¹⁷⁰ ». Il est par conséquent important pour les philanthropistes de créer une relation de confiance forte entre le professeur et ses élèves. Il s'agit de proposer une autorité qui « se fonde sur une légitimité qui est d'un tout autre ordre que la force physique¹¹⁷¹ », ce serait le contrat. L'autorité se manifesterait dans le fait d'éduquer, autrement dit de former à la liberté.

L'enfant est certes placé au centre des attentions mais les philanthropistes

¹¹⁶⁷ *ibidem*, p. 18.

¹¹⁶⁸ O. REBOUL, *La philosophie de l'éducation, op.cit.*, p. 74.

¹¹⁶⁹ *Muß man ihm [dem Kind] beweisen, daß man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, [daß man es einst kultiviere, damit er einst frei sein könne in I. KANT, Über Pädagogik, IX 454. Traduction en français de Philonenko.*

¹¹⁷⁰ O. REBOUL, *La philosophie de l'éducation, op.cit.*, p. 53.

¹¹⁷¹ *ibidem*, p. 69.

veulent aussi faire comprendre aux éducateurs qu'ils ont à repenser le système de surveillance et de punition qui permet d'équilibrer les tensions entre les contraintes et le désir. Puisque les enfants sont plus réceptifs si on leur montre de l'affection, il faut que l'enseignant crée un climat de travail et de bienveillance comme au sein d'une famille¹¹⁷². Pour prouver la réussite de cette méthode, il leur importe de mettre en scène des instants où la tendresse appert. Les « yeux des enfants brillent », ils « rient », sont impatientes d'apprendre de nouvelles choses, de rencontrer des personnes érudites :

*So oft nun Ferdinand antworten konnte, funkelten ihm die Augen, und die Freude lachte ihm aus seinem ganzen Gesichte, ja beide schienen zu wünschen, daß sie alle diese Vögel kennen und etwas von ihnen zu sagen wissen möchten*¹¹⁷³.

Dans le même paragraphe, André donne l'explication de cette joie d'apprendre qui serait due au désir de l'enfant de gagner l'affection de son enseignant en lui disant ce qu'il sait, pour « lui faire plaisir » et non parce qu'il en aurait peur :

*Daraus schloß ich, daß die Männer die Kinder etwas Gutes lehren, die Liebe der Kinder verdienen müßten, weil sie ihnen so viele Freude machen*¹¹⁷⁴.

Pour les philanthropistes, l'éducabilité est liée à la force des passions¹¹⁷⁵. La relation de confiance se tisse au fil des séances dans une atmosphère propice où les adultes sont attentifs, aimables avec les enfants (*Liebe ; Dankbarkeit ; Vertrauen*¹¹⁷⁶). Trapp l'indique dans ses instructions aux futurs maîtres¹¹⁷⁷. On ne peut toutefois pas parler d'égalité entre enseignants et élèves, si ce n'est lors des activités physiques, où professeurs et élèves courent ensemble. Cependant, il faut souligner que le professeur-philanthropiste entend ne pas tout faire à la place de l'élève, il reste certes le maître du jeu, mais il cherche à l'aider, l'orienter, le guider, à le rendre autonome :

*Was sagt ihr meine lieben jungen Freunden (...), meine Beschreibung ist euch nützlich genug gewesen, wenn sie euch veranlasst hat, die Sache selbst kennen zu lernen.*¹¹⁷⁸

1172 N. HAMMERSTEIN, U. HERRMANN, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, op.cit.*, p. 265.

1173 C.G. SALZMANN, *Reisen der salzmännischen Zöglinge, op. cit.*, André, II :162 : « Aussi longtemps que Ferdinand put donner des réponses, ses yeux brillaient et sa figure rayonnait de bonheur, oui, les deux camarades semblaient désirer connaître tout de ces oiseaux et pouvoir dire quelque chose à leur sujet. »

1174 « Je conclus de cette observation que les hommes qui enseignent le bien aux enfants devraient mériter l'amour des enfants parce que cela leur donne beaucoup de satisfaction. »

1175 M. GRANDIERE, *L'idéal pédagogique, op. cit.*, p. 127. L'auteur insiste sur l'influence de l'ouvrage *De L'esprit* de Helvetius sur ce point.

1176 C.G. SALZMANN, *Reisen der salzmännischen Zöglinge, op. cit.*, André, III : 27.

1177 E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik, op. cit.*, p. 50.

1178 C.G. SALZMANN, *Reisen der salzmännischen Zöglinge, op. cit.*, André, III : 27 « Qu'en dites-vous mes chers enfants (...), ma description vous est suffisante si elle vous donne l'occasion d'apprendre la chose par vous-même. »

Par ailleurs, Trapp¹¹⁷⁹ et l'ensemble des philanthropistes, ne sont pas favorables à une éducation fondée exclusivement sur la peur ou les châtiments corporels. Ils conviennent que cela n'a un effet qu'à très court terme et ne peut avoir comme seule conséquence que l'enfant s'endurcisse et accepte sans broncher les coups. À ce sujet, nous lisons dans le journal de Friedrich Joseph Greven (1751-1826), observateur de la vie du *Philanthropinum* de Marschlins, ce qu'il écrit au sujet d'un élève nommé Chabanet :

*Schon so früh – im vierzehnten Jahr schon verderbt! Sein Eigensinn, seine Gleichgültigkeit gegen alle Strafen, die er öffentlich äussert, seine impertinente dreiste Freiheit – könnte ihm wirklich gefährlich werden.*¹¹⁸⁰

Toutefois, c'est parfois une extrémité à laquelle il faut se rendre en cas de vol ou de violence, pour cause de mauvaises conduites, ou de fugues¹¹⁸¹. Ce fut d'ailleurs le cas avec l'élève Marcov qu'il fallut reconduire de Dessau à Riga, chez son père, pour mauvaise conduite¹¹⁸². Il conviendrait, selon Trapp, de plutôt suivre la voie de la « gentillesse », de la « douceur » (*Gelindigkeit ; Sanftmut*). Nous le constatons, ils ambitionnent de surveiller sans punir par le biais de châtiments corporels, sans doute dans l'esprit du droit naturel, mais ils ont élaboré une autre sorte de punition avec le système des bonus/malus.

■ Le tableau des mérites

La lecture des textes de Locke et de Rousseau avait incité les philanthropistes à repenser la relation maître-élève. Les parents n'étaient plus les seuls responsables de l'éducation puisqu'elle se déroulait dans un lieu extérieur à la maison familiale. Alors que Rousseau, comme nous l'avons signalé, a porté l'enfance vers un inconnu indéterminé, Basedow estime qu'il faut dès lors que le « gouverneur », le maître, accompagne cet individu-enfant vers un avenir ouvert dans lequel il est nécessaire qu'il apprenne à compter sur lui-même et à se mesurer aux autres, autrement dit à sans cesse s'observer lui et les autres. Afin de mettre cela en pratique, les enseignants de Dessau organisaient des cérémonies dans la « salle dorée » (*Goldener Saal*) qui

1179 E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, op. cit., p. 162.

1180 N. HAMMERSTEIN, U. HERRMANN, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, op.cit., p. 269 : « Quatorze ans à peine et déjà corrompu ! Son égoïsme, son indifférence à toutes les punitions qu'il manifeste ouvertement, son effronterie, son impertinence, sa liberté de ton, tout cela pourrait effectivement le rendre dangereux. »

1181 Lettre de Wolke à Campe du 22 avril du 14 octobre 1781 in H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op. cit., p. 310.

1182 IV, 2, 14, Bl. 1 - 2 (Nachlaß: Fiche 62) Helwig: Brief von Helwig an Heinrich Schilder /Helwig. Heinrich Schilder [Adr.]. - Petersburg, 1779. 07. 17.

faisait office de théâtre, salle de concert, salle de conseil de classe et de « Sénat ». À la fin de chaque mois, les élèves étaient réunis et il était alors fait le décompte des bons points qu'on appelait « billets ». Il y avait des billets « bonus » (des épingles dorées) et des « malus » (épingles noires). L'obtention de billets dépendait de sa conduite, sa participation en classe, son ardeur au travail. L'ensemble était consigné avec les noms des enfants dans un « registre des mérites¹¹⁸³ » puis affiché devant tout le monde sur le « tableau des mérites¹¹⁸⁴ ». Pour cinquante épingles dorées, on obtenait la première place et les honneurs. Il y avait peu d'épingles noires car un système de compensation avait été mis en place¹¹⁸⁵. Trapp évoque le couple séduction et contrainte (*Reiz und Zwang*¹¹⁸⁶), ou, pour reprendre Basedow, de récompense et punition. Pour que ce système de bonus/malus soit pertinent, Trapp note que la récompense doit être « spécifique, rare, juste, méritée, acceptée par tous, immédiate ». A l'opposé, la punition doit être « annoncée, ce n'est pas une surprise¹¹⁸⁷ ». Ce système de bonus/malus souligne bien le régime de surveillance constante dans lequel les élèves évoluaient. Le principe d'obéissance est par ailleurs clairement énoncé dans l'article 4 sur les « fondements du *Philanthropinum* » : « *Ohne des Gehorsams Pflicht kann kein Kind und kein Jüngling in Freiheit leben*¹¹⁸⁸ ».

Le tableau des mérites¹¹⁸⁹ se retrouve dans l'école de Salzmann. Nous pouvons noter, comme l'écrit H. Lempa, que la genèse de la méritocratie, c'est-à-dire le classement des élèves, n'est pas, dans les écoles des philanthropistes, lié à la naissance mais à la performance :

*By creating a method of student assessment, the educators of Schnepfenthal gave efficient tools for replacing traditional promotion by birth and status with promotion by merit*¹¹⁹⁰.

Le tableau des mérites vise à dresser le bilan entre investissement, « efforts personnels et performances » (*Fleiss ; Leistung*). Salzmann a certainement pris modèle sur ce qui avait été théorisé et esquissé à Dessau par Campe avec un

1183 Archives de Dessau : I, 2 (Nachlaß: Fiche 7 - 11) Meritenbuch mit Register.

1184 C'était un tableau en bois noir d'1, 36 m sur 1,32 m. Il fut en usage de 1777 à 1779 à Dessau. Cf. annexe 6.

1185 Hanno Schmitt dans son article décrit en détail ce tableau dans la note 1 de la page 188. On trouve également une reproduction in H. SCHMITT, *Visionäre Lebensklugheit, op.cit.*, p. 58.

1186 E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik, op. cit.*, p. 194.

1187 *ibidem*, p. 235.

1188 *Philanthropisches Archiv*, vol. 1, 1776, p. 18 « Aucun enfant ni jeune homme ne peut vivre librement sans le devoir d'obéissance. »

1189 H. LEMPA, *Patriarchalism and Meritocracy: Evaluating Students in Late Eighteenth-Century Schnepfenthal, Paedagogica Historica*, vol. 42, n°6, dec. 2006, p. 727-749.

1190 *ibidem*, p.728.

« registre des mérites » dans lequel les professeurs distribuait des quarts, moitiés ou des « billets » entiers pour une bonne réponse ou un comportement adéquat. La comptabilité des billets était faite chaque dimanche ; si un pensionnaire atteignait cinquante billets, il recevait alors une épingle dorée. Deux tableaux ont été conçus : un pour l'effort (*Arbeitsamkeit*) et l'autre pour la vertu. L'éthique du travail (*Arbeitsethos*) est considérée comme un moyen et non comme un but pour développer, par-delà l'économie, le bien-être dans la société.

Nous relevons d'autres exemples de cette méthode de bonus/malus chez André, Salzmann et GutsMuths. André¹¹⁹¹ propose une carte des Amériques aux enfants qui s'habillent en moins de quinze minutes le matin et retire un sou par minute dépassée. Les élèves de GutsMuths¹¹⁹² possèdent au début de chaque voyage une sorte de permis à six points (six sous percés - *knöchernen Pfennige*). Chaque soir, il passait en revue les attitudes que les enfants avaient eues au cours de la journée afin de voir « s'ils s'étaient bien comportés » (*Versehen gegen Sittlichkeit*) et s'ils avaient pris bien soin de leurs affaires. Selon les cas, il retirait des sous. Les éducateurs doivent ainsi sans cesse scruter les enfants et les évaluer.

Dans différents rapports des cours du professeur Du Toit à Dessau, rédigés par lui-même¹¹⁹³, nous avons constaté que le système des billets était quelque peu complexe¹¹⁹⁴. Par exemple, seuls les élèves « qui s'étaient bien conduits pendant la semaine » avaient mérité le droit de se promener en sa compagnie le samedi. Une distribution de quart, moitié ou billet entier est instaurée également dans le cadre de ce cours : les élèves qui finissent une activité en dernier ne reçoivent qu'un quart de billet, de même s'ils parlent allemand pendant le cours de français, *a contrario*, ceux qui répondent rapidement à une série de questions écrites au tableau reçoivent entre un huitième et un quart de point par réponse juste¹¹⁹⁵. Du Toit va plus loin en ajustant la rétribution de manière à tenir compte tout à la fois de la difficulté de la question, de la justesse de la réponse et du niveau de l'élève. En effet, il écrit que ceux-ci ne sont pas « d'égale force », que certains ont « trop d'avantages sur les autres », c'est la raison pour laquelle il divise la classe en « ordres auxquels il adapte

1191 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., André, II : 22.

1192 *ibidem*, GutsMuths, IV : 57.

1193 III, 3, 5, Bl. 14 - 15 (Nachlaß: Fiche 39) N.N.: Bericht über den Unterricht /N.N. - [Dessau]. En français dans le texte.

1194 En lisant des sortes de bulletins trimestriels, il semblerait que huit billets soient ce qu'obtient un élève moyen à Dessau et seize le maximum in III, 12, Bl. 1 (Nachlaß: Fiche 52) Sander, Christian Friedrich: Beurteilung des Zöglings von Nostitz /Christian Friedrich Sander. - Dessau, 1780. 09. 16.

1195 III, 3, 5, Bl. 16 - 17 (Nachlaß: Fiche 39) Bericht über den Unterricht /N.N. - [Dessau]. En français dans le texte.

à chaque fois la question ». Au bout de trois bonnes réponses, l'élève passe dans « l'ordre supérieur », il est alors « fort de sa gloire ». Cette manière de faire est qualifiée par Du Toit de « puissant aiguillon¹¹⁹⁶ ». Ce recours à une incitation matérielle semble chez Du Toit faire aussi écho au courant empiriste de Locke et de Condillac et en creux se profile déjà cette idée du stimulus où le cerveau ne serait qu'un système nerveux conçu comme une réaction à une excitation provenant de l'extérieur qui donnera un siècle plus tard naissance au behaviourisme¹¹⁹⁷.

Les éducateurs de Dessau pensaient obtenir par ce système inédit de bonus/malus une obéissance naturelle, et ce grâce à une intériorisation de celle-ci par les enfants. C'est parce que les enfants souhaitaient obtenir une récompense (félicitations, friandises, compliments, honneurs, reconnaissances) qu'ils se plieraient à la norme. L'origine de ce système peut être assimilée à une troisième voie située entre l'éducation des piétistes influencée par Francke et la mouvance pédagogique diététique¹¹⁹⁸ dans la lignée de Locke. Pour le piétiste, A. Francke, l'enfant est mauvais par nature et c'est seulement sous la contrainte (menaces, châtimement corporel) qu'il obéira ; comme le corps est la source du mal par essence, il faut le mâter, le contraindre. En revanche pour Locke, l'enfant est raisonnable, le corps peut être un allié dans le processus éducatif en lui indiquant le bon chemin en instituant un système motivant de récompense. Avec le système des épingles noires et dorées, des billets et du tableau d'honneur, Basedow a choisi une voie médiane. Il n'en reste pas moins que l'enseignant apparaît certes comme un arbitre mais que les règles, nous venons de le voir, sont peu claires. De plus, en consultant les Archives, nous avons constaté que les appréciations notées dans le « registre des mérites » s'amenuisaient au fil des années et se réduisaient à un mot, voire la simple abréviation « *ibidem* ». Nous supposons de cette constatation que, d'une part, les enseignants se lassaient éventuellement d'observer et d'évaluer sans arrêt les élèves ou, d'autre part, que les élèves avaient intégré les attentes des enseignants et se conformaient plus par habitude que par conviction aux attentes de l'école.

Nous établissons que la création du registre et du tableau des mérites correspond aux conclusions tirées par les éducateurs sensualistes, empiristes, elle matérialise un système d'évaluation, de contrôle des performances fondées non plus

1196 III, 3, 5, Bl. 14 - 15 (Nachlaß: Fiche 39) Bericht über den Unterricht. En français dans le texte.

1197 « L'idée de fonctionnement « stimulus-réponse » comme fondement du psychisme sera à la source du béhaviourisme (Watson, 1900) dont les applications « pédagogiques » de type « récompense-punition » sont bien connues » in M.T. MEIN, « Les représentations du cerveau : modèles historiques » in ASTER, n°7, INRP, 1998.

1198 H. LEMPA, *Bildung der Triebe*, op. cit., p. 134.

sur la naissance mais plutôt sur le mérite et les capacités personnelles ce qui laisse entrevoir une possible mobilité au sein de la société. Ainsi, ils répondent à la demande kantienne en s'efforçant de former les enfants au sens de *bilden* et pas seulement de leur transmettre des connaissances utiles.

Le problème de l'autorité et de son corollaire, celui de la contrainte, est délicat. Campe s'est opposé à Basedow à ce sujet. Il l'écrit dans un article paru dans les *Pädagogische Unterhandlungen*¹¹⁹⁹ après son départ de Dessau et également quelques années plus tard dans ses *Lettres de Paris*, au sujet du « tableau des mérites » :

*Man muß gestehen, daß dieser Gebrauch für junge ehrgeizige Gemüther ein mächtiger Sporn zum Fleiße war; aber wenn man den Schaden erwägt, den er zugleich und zwar in sittlicher Rücksicht fast notwendig stiften mußte; so kann man doch nicht umhin, ihn sehr verwerflich zu finden. Die Ehre, welche einem solchen Jüngling widerfuhr, war viel zu groß, viel zu auszeichnend, und stand mit der Durstigkeit seiner jugendlichen Verdienste zu sehr im Mißverhältnis, als daß sie ihn nicht zu einer ungebührlichen Schätzung seines Werths und seiner Vorzüge vor Andern hätte verleiten sollen.*¹²⁰⁰

Campe évoque entre les lignes le problème de la motivation. L'élève obéit mais pas pour le bien-être de la collectivité. Les élèves risquent de vouloir obtenir des bons points pour l'honneur, par fierté et non pour progresser. L'estime de soi prendrait le pas sur d'autres valeurs comme la tempérance et la modestie. Ce système connaîtra alors des modifications à Schnepfenthal où, à la place de points, les enfants recevront de l'argent, ce qui au fond n'éloigne pas les dérives d'un tel système. Néanmoins, cette notion « d'ambition » est pour la plupart des enseignants de Dessau comme Trapp et Villaume considérée comme positive car ils y associent « l'esprit d'épargne » (*Geldgeiz*) et le « zèle » (*Arbeitsfleiß*), deux valeurs caractéristiques de l'éthique du travail (*Arbeitsethos*) de la bourgeoisie d'affaires qui avait tiré profit de la théorie d'Adam Smith¹²⁰¹. Ainsi, les philanthropistes diffusent par de nombreux moyens leur foi en cette vision de l'économie sans véritablement la remettre en cause. Cela peut paraître peu compatible avec la méthode qu'ils inculquent aux élèves et qui prône justement la remise en question. Seul André¹²⁰² émet de légères réserves sur les effets positifs du progrès économique en constatant que l'invention du métier à tisser

1199 J.H. CAMPE: *Ob es ratsam sei, die Ehrbegierde zu einer moralischen Triebfeder bei der Erziehung zu machen?* In *Pädagogische Unterhandlungen*, t. 3, 1777, p. 271-278.

1200 J. H. CAMPE, *Reise von Braunschweig*, op.cit., p. 100 : « On doit convenir que ce procédé était un puissant aiguillon pour de jeunes gens ambitieux ; mais si on prend en considération les dommages qu'il peut et va engendrer, on ne peut pas s'empêcher de le rejeter. L'honneur qui était fait à un jeune garçon était si grand, si remarquable qu'il entraînait en contradiction avec sa soif de bien faire caractéristique de son jeune âge, de telle sorte qu'il se méprenait alors sur sa valeur et ses avantages sur les autres. »

1201 J. SCHLUMBOHM, *Kinderstuben*, op.cit., p. 311.

1202 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op.cit., III :151.

mécanique allait mettre au chômage des dizaines de travailleurs non qualifiés qui viendraient ensuite grossir le nombre de mendiants dans les rues.

C'est sans doute la raison pour laquelle Salzmann organisa une « République¹²⁰³ » où les élèves décidaient des critères d'attribution des bonus et malus. C'est le passage à l'autorité par le contrat¹²⁰⁴, un dispositif dans lequel ce n'est plus seulement l'éducateur qui observe, contrôle mais les élèves entre eux. Il le concrétisa dans un système fondé sur la distribution de tâches, de rôles.

■ Responsabiliser les élèves

Salzmann a conçu un emploi du temps dans lequel tout un chacun – élève et enseignant – est investi d'une responsabilité collective par exemple dans les chantiers (*das Schanzen*) mais également d'une responsabilité individuelle qui est gratifiée par de l'argent et qui se traduit par une distribution de rôles (*Ämter*) qui se divisent en deux catégories : ceux relevant de la collectivité (réveiller, chanter, lire) et ceux plus individuels qui reposent sur de menus services comme vendre de la cire, « des plumes d'oiseaux » (*Federhandel*). Nous avons relevé deux exemples représentatifs de cette méthode. André¹²⁰⁵ distribue des rôles à responsabilités aux enfants : un enfant est « responsable des chants du voyage » (*Andreas (...) hatte das Amt erhalten, unsere Reiselieder in Verwahrung zu nehmen*) et il décide seul quand chanter et quelles chansons ; il peut même changer des paroles pour les adapter aux situations. GutsMuths désigne avant de partir en voyage les différentes fonctions : il y a « celui qui s'occupe des chevaux » (*Postcommissarius*), le « trésorier » (*Casseninspektor*), celui « qui surveille le groupe » (*Reisedirekteur*) et s'occupe des bagages. Les plus jeunes ne sont pas oubliés, ils sont les « adjoints » (*Unterinspektor*). Le « rapporteur » (*Kundschafter*) doit « relater dans son journal les objets dignes d'être remarqués au cours du voyage : villages, montagnes, bâtiments d'importance » (*Dieser mußte von allen merkwürdigen Gegenständen Kundschaft einziehen, und Dörfer, Berge, Gebäude von Wichtigkeit und dergleichen in seinem Reisejournal notieren*) ; et, comme tous les autres enfants, tenir un journal de bord (*Reisejournal*) :

So oft als es die Umstände zuließen, wurden diese Bemerkungen von einem Erwachsenen durchgesehen und die besten mit kleinen Prämien belohnt. Eben so ging

1203 Cf. *supra*, p. 145.

1204 O. REBOUL, *La philosophie de l'éducation*, op.cit., p. 74.

1205 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., II : 110.

es auch in Absicht der Amtsverwaltungen.¹²⁰⁶

A *contrario*, si des erreurs, des actes répréhensibles sont commis, il y a des retraits. L'argent, à Schnepfenthal, joue un rôle indéniable et le samedi, jour de paye, où les actes de tout un chacun sont exposés et comptabilisés, revêt une grande importance :

*wird der Vermögenszustand eines Jeden, nach Cassenbestand, Einnahme und Ausgabe, Gewinnst und Verlust untersucht – werden nach den vorgefallenen Datis ökonomische Grundgesätze anschaulich gemacht.*¹²⁰⁷

Avec le tableau des mérites¹²⁰⁸, c'est donc la première fois qu'on évalue les élèves avec des critères – aussi contestables soient-ils – et qu'on dresse un classement qui ne se fonde pas sur la naissance, l'appartenance sociale mais le mérite. À Dessau, le tableau des mérites relevaient encore d'une catégorisation sociale entre les élèves et les *Famulanten*. En revanche, Salzmann introduit avec les « rôles » une fonction rationnelle dans le partage des tâches. En ce sens, il dépasse les clivages sociaux et prépare les élèves à une société où les individus seront jugés, évalués à l'aune de leurs compétences, leurs «forces». Comme le suggèrent Benner et Kemper, Salzmann éduquait les enfants afin qu'ils devinssent des exemples d'*homo oeconomicus* (*merkantilische Menschen*¹²⁰⁹) qui s'efforceraient de faire fructifier leur capital, non pas égoïstement, mais pour pouvoir l'investir dans des structures qui accroîtraient le bien commun – d'où les séances communes de comptabilité. Ce faisant, ils agiraient en bon citoyen utile.

La principale critique émise par les contemporains – rationalistes modérés de l'*Allgemeine Deutsche Bibliothek* ainsi que Lumières radicales – consistait à dire que les élèves deviendraient ambitieux, manifesteraient certes une ardeur au travail mais pour de mauvaises raisons (gagner plus d'épingles ou d'argent), ce qui minerait d'une part, les relations entre l'enseignant et l'élève et, d'autre part, rendrait totalement contradictoire le fait de créer un tableau des mérites mettant en avant des valeurs de vertu ou de modestie. On peut en outre arguer que ce système est inégalitaire car il est réservé à ceux qui auront effectivement des « rôles » exécutifs à tenir dans l'avenir¹²¹⁰. Salzmann se défend en argumentant que l'éducation morale doit suivre

1206 *ibidem*, GutsMuths, IV : 8 et suivantes : « Aussi souvent que cela était possible, un adulte lisait ces observations et attribuait une petite récompense aux meilleures. Il en allait de même pour les rôles. »

1207 C.G. SALZMANN, *Nachrichten*, n°72, 1786 : « L'état de la fortune de chacun était inspecté selon le dépôt, l'actif et le passif, - l'ensemble était examiné selon les données des principes économiques ».

1208 R. v. BIERMANN, « *Erziehungsmittel oder Erziehungsmassnahme? Zur Wandlung der philanthropischen Pädagogik bei Basedow, Campe und Salzmann* » in *Paedagogica Historica*, 12.2 (1972), p. 341-369.

1209 BENNER, KEMPER, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, op. cit., p. 158.

1210 O. REBOUL, *La philosophie de l'éducation*, op.cit., p. 73.

d'autres voies et qu'il faut d'abord éduquer des enfants moralement avant que d'instaurer le tableau des mérites.

wenn wir jede gute Handlung, jeden Beweis der Folgsamkeit, des Wohlwollens, der Gefälligkeit und Wohltätigkeit mit Billeten belohnten, dann hätte man freylich Ursache uns zu verspotten oder zu verschreyen; das ist aber nicht... Die ganze Einrichtung mit den Billeten, Puncten, Orden u.d.g. hat keinen anderen Zweck als – Fleiss zu belohnen, und Unarten zu bestrafen. Zur innerlichen moralischen Bildung bedienen wir uns ganz anderer Methode.¹²¹¹

■ L'évaluation bienveillante

Les lettres et rapports de cours de Dessau issus des Archives nous indiquent ce qu'il en était concrètement dans l'établissement. Du Toit relève que « des émules ambitionnent le premier rang ¹²¹² » mais que cela reste sans effet sur d'autres. Il est aussi bien conscient que le « zèle » des élèves est corrélé à l'intérêt qu'ils trouvent dans la leçon et donc que le contenu est essentiel : « Afin d'entretenir ce zèle, je m'appliquais à leur rendre leurs leçons aussi intéressantes et amusantes que me fut possible en les variant selon leur goût ¹²¹³ ». Il est au demeurant notable que les philanthropistes utilisaient une évaluation que nous définirions comme bienveillante ou positive. Elle peut se référer à une pédagogie de la réussite, elle tient compte des efforts réalisés par l'élève avant-même que les progrès apparaissent. En outre, dès que ceux-ci apparaîtront, même s'ils sont légers, ils seront reconnus et mis en évidence par l'enseignant. Par cette façon de procéder, ils pensent éviter le découragement devant des résultats qui ne sont pas aussi rapides qu'ils l'espéraient. On parviendrait, au contraire, en l'encourageant lorsqu'il le mérite, et dès qu'il le mérite, à lui donner le goût de l'étude, de l'effort et du progrès comme le suggère cette citation de GutsMuths :

und ich [GutsMuths] wagte es nicht, meine Einwendungen hervorzubringen, auch wollte ich seine Freude über diese Bemerkung nicht gern verderben; denn es ist sehr lobenswert, wenn man auf dergleichen, dem Anschein nach, geringe Dinge des menschlichen Lebens Achtung gibt, und sich ihre Ursachen durch Nachdenken zu entwickeln sucht. Aus dieser Aufmerksamkeit und aus diesem Nachdenken entspringt

¹²¹¹ C.G. SALZMANN, Vorbericht, In *Nachrichten aus Schenpfenthal. Für die Eltern und Freunde der dasigen Zöglinge*, n° 1, 1796, p. I–IV : « si effectivement, nous récompensions chaque bonne action, chaque manifestation d'obéissance, de bonne volonté, de civilité et de générosité avec des billets, on aurait bien raison de se moquer de nous et de nous décrier ; mais ce n'est pas le cas... Tout ce système de billets, points, ordres etc ne vise qu'à récompenser le zèle et punir les mauvaises habitudes. Pour la formation morale, nous utilisons une toute autre méthode. »

¹²¹² III, 3, 5, Bl. 14 - 15 (Nachlaß: Fiche 39), Bericht über den Unterricht /N.N. - [Dessau]. En français dans le texte.

¹²¹³ III, 3, 5, Bl. 1 - 1a (Nachlaß: Fiche 39) Du Toits Nachricht von seinen Lectionen. - [Dessau]. En français dans le texte.

*für uns ein, ich möchte fast sagen immerwährendes Vergnügen.*¹²¹⁴

Il est intéressant de souligner le procédé car il nous semble que GutsMuths est l'éducateur qui a le plus pensé en profondeur l'évaluation des élèves par un système critérié, en particulier lors des activités physiques où il accordait une grande valeur aux performances individuelles selon des critères d'âge. GutsMuths ne perd pas de vue que les exercices physiques sont à combiner avec des valeurs morales, des vertus à maîtriser. Lorsqu'en 1793, il organise une course d'endurance, il transforme pour ainsi dire une valeur morale en un acte physique mesurable : celui de l'effort. De plus, il essaye de diviser le geste corporel en plusieurs plus simples¹²¹⁵ (tout comme en didactique des mathématiques où avant de faire des multiplications, il faut connaître et comprendre l'addition). Il décompose le mouvement pour discriminer des descripteurs qui, tout comme la course d'endurance, réussissent à associer à une évaluation objective d'un acte physique la notion d'ambition et d'acte moral :

*In other words, GutsMuths had created a system that carefully combined the modern requirements of objective measurement with traditional notions of honor and ethical integrity.*¹²¹⁶

Pour éduquer les élèves dans des conditions optimales, les philanthropistes conseillent de créer une relation fondée sur la confiance et la bienveillance. Ils l'évaluent de différentes manières au cours de situations dans lesquelles ils doivent faire preuve d'autonomie. Ils ont pris conscience que la motivation des élèves est un élément important, c'est un préalable à tout cours. Elle repose sur plusieurs éléments : la confiance, l'attention, l'affection. Mais elle peut être également stimulée par des apports extérieurs avec notamment une variété de supports offrant diverses approches du même thème. Cela peut être les gravures de Chodowiecki, comme nous allons l'analyser, les livres de Campe (*Robinson*, sa petite bibliothèque pour les enfants – *Kleine Kinderbibliothek* –), des cartes d'Allemagne, du duché d'Eisenach, de Gotha, des journaux, en définitive tous les éléments constitutifs d'une relation de voyage pour enfants. Ce qui compte est de partir d'éléments concrets, adaptés au niveau de compréhension des élèves et de « se mettre à leur niveau » (Trapp utilise fréquemment le verbe *hineindenken*). Les relations de voyages des philanthropistes

1214 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., GutsMuths, IV : 49 : « et je n'osais pas lui dire mes objections, c'est que je ne voulais pas gâcher sa joie due à ses remarques ; car il est louable lorsqu'on prête attention à des choses qui paraissent insignifiantes et qu'on essaye d'en comprendre les tenants et les aboutissants. Nous pouvons retirer de cette attention et réflexion un plaisir, que je qualifierais presque d'infini. »

1215 J.C.F. GUTSMUTHS, *Gymnastik für die Jugend*, op. cit., p. 451. Une illustration se trouve en annexe 4.

1216 H. LEMPA, *Patriarchalism and Meritocracy: Evaluating Students in Late Eighteenth-Century Schnepfenthal*, *Paedagogica Historica* Vol. 42, No. 6, Decembre 2006, p. 740.

mettent en scène des situations d'enseignement où professeurs et élèves démontrent aux futurs éducateurs des bienfaits d'une pédagogie bienveillante. Elles sont en outre des supports de cours stimulants pour l'élève. Néanmoins, il ne suffit pas d'avoir un médium motivant, il faut être capable de l'insérer avec bonheur dans un cours. Pour ce faire, les philanthropistes décrivent à plusieurs endroits un modèle de cours-type.

2.3. Les composantes du cours

■ Gérer l'hétérogénéité

Les relations de voyages des philanthropistes sont à considérer aussi comme des manuels à l'usage des futurs maîtres et nous pouvons ainsi reconstituer au gré des lectures ce que serait un cours-type.

Il est à souligner que ces auteurs ont une véritable pratique de l'enseignement, ils vivent les difficultés de la conduite d'une classe au quotidien. Un des premiers écueils est la gestion de l'hétérogénéité. Les différences relèvent de plusieurs causes. Les âges différents, les capacités scolaires et découlant de cela, la capacité à se concentrer. Salzmann ressent aussi un écart entre les élèves déjà au fait des méthodes d'enseignement empiristes, intuitivistes qui place l'observation au centre et ceux qui les découvrent et qu'il va falloir façonner, pour l'enseignant, la méthode est un préalable :

[Wir haben eine] besondere Art zu unterrichten. Ehe sie sich viel mit Büchern beschäftigen, werden sie erst zur Betrachtung der Natur angeführt und bekommen täglich aus derselben etwas, z. E. einen Stein, Pflanze oder Thier zu untersuchen und zu betrachten. Dadurch wird ihr Auge geschärft und ihr Geist zum Bemerken und zum Beobachten gewöhnt.¹²¹⁷

Trapp insiste également sur l'organisation spatiale de la salle de classe qui doit être aménagée d'une façon non brutalement frontale, c'est-à-dire non pas avec des tables alignées les unes derrière les autres mais « en demi-cercle » (*halbe Zirkel*¹²¹⁸). Cela signifie que les élèves peuvent circuler, ne pas se sentir contraints et que l'enseignant est en mesure de les surveiller et de dialoguer avec eux. Cette disposition permet en outre une vision panoptique afin de mieux les observer et les contrôler.

1217 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., VI :8 : « [Nous avons une] manière particulière d'enseigner. Avant qu'ils n'étudient à partir de livres, ils sont familiarisés avec l'observation de la nature et reçoivent chaque jour un élément issu de l'extérieur comme une pierre, une plante, un animal qu'ils doivent examiner et observer. Ainsi, ils affinent leur sens de l'observation et habituent leur esprit à repérer puis observer. »

1218 E. C. TRAPP, *Versuch*, op.cit., p. 197.

Il expose également des fondements de la pédagogie : une consigne claire, des limites connues de tous (*verhüten*), une nécessité de répéter en contexte (*gewöhnen*) et de mettre du sens dans l'activité proposée¹²¹⁹. Les tâches doivent alterner entre jeux, dessins, lecture, écriture qui font appel à l'esprit et des exercices physiques. Il ne faut pas non plus mettre trop de routine dans le déroulé de ces activités¹²²⁰ et doser selon des critères de qualité¹²²¹, quantité et temps¹²²².

■ Favoriser l'apprentissage

Construire, mettre en œuvre et animer un cours est un aspect qui retient tout spécialement leur attention. Pour y parvenir, il faudrait être mobile et se former, aller voir d'autres enseignants et partager ses observations. En fin de compte, de ces observations et analyses de pratiques se dessine une méthode d'enseigner qui s'organiserait de la sorte : capter l'attention, bien prendre en compte la nature de l'enfant en aménageant des temps d'apprentissage relativement courts avec des groupes restreints :

*Allein Herr Sextro antwortete mit Recht, dass ein Kind, wenn es täglich auch nur eine halbe Stunde lang mit wenigen andern zugleich gehörig unterwiesen würde im Grunde mehr lernen könnte, als wenn man es, wie bisher mit zugleich hundert anderen schlecht unterrichtete.*¹²²³

Il faut trouver des supports qui soient en accord avec les objectifs de la méthode empiriste¹²²⁴, travailler par « analogie¹²²⁵ » (*Ideenverknüpfungen/Verhältnisse der Ideen*¹²²⁶), organiser une progression qui permette la répétition sans lasser les

1219 *ibidem.*, p. 305.

1220 *ibidem.*, p. 180.

1221 Cf. J.B. BASEDOW, *Nouvelle méthode d'éducation, op.cit.* p. 171 : « Les années de la première jeunesse sont destinées en grande partie à la croissance, à la gaité, à l'exercice du corps et à l'attention aux actes extérieurs ; elles ne doivent pas être passées à développer les facultés de l'âme, à exercer les forces du jugement [...]. Il faut donc que les connaissances que le Sage peut souhaiter à la jeunesse du premier âge soient dans une juste proportion avec le but de toute l'éducation. Apprendre peu, mais le faire avec plaisir ! Apprendre peu, mais le faire dans un ordre élémentaire, dans un ordre qui, passant du facile au difficile, ne laisse dans les fondements aucun vide, aucune partie négligée, capable à la fin de faire tort à tout l'édifice ! Apprendre peu, mais chercher à n'acquérir que des connaissances utiles, à n'acquérir que de celles dont qu'on ne pourra jamais oublier sans grand préjudice. »

1222 J.H. CAMPE, *Reise in die Schweiz, op.cit.*, p. 173.

1223 *ibidem* «Cependant M. Sextro répondit avec justesse qu'un enfant apprend plus s'il est associé à un autre petit groupe d'enfants du même niveau trente minutes par jour que lorsqu'il est, comme c'est le cas actuellement, avec une centaine d'enfants face à un mauvais professeur. »

1224 C.G. SALZMANN, *Reisen der salzmännischen Zöglinge, op.cit.*, André, III : 86 : « mettre en avant l'essentiel » (*das wichtigste herausheben*), « lever les entraves » (*das Unbekannte verständlich machen*).

1225 E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik, op.cit.*, p.93 « *Macht und Gesetze der Ideenverbindungen und der Imagination.* »

1226 *ibidem*, p. 83.

enfants qui oublient vite ce dont ils n'ont pas besoin car « il y a beaucoup de déperdition entre notre bouche et l'oreille des enfants » (*zwischen unserem Mund und den Ohren der Kinder geht vieles verloren*¹²²⁷), alterner les activités de réflexion et physiques, organiser l'architecture du cours en tenant compte des phases de « présentation, d'exploration et d'élucidation » (*Anfangspunkt, Mittelidee, Endpunkt*¹²²⁸), rendre les élèves actifs. C'est d'ailleurs sur ce point que leurs récits de voyage sont les plus fructueux car le voyage en lui-même est une mise en contexte d'une situation d'apprentissage qui va favoriser la transmission, l'assimilation et autoriser une évaluation directe. Elle est le trait d'union entre l'acte et la pensée.

André profite de chaque visite chez un artisan pour inciter les élèves à réfléchir comme chez ce vannier qu'ils ont observé fabriquer un panier. Il ne se borne pas à donner des indications, il attend d'eux qu'ils formulent des hypothèses et proposent des réponses : « *diese haben vermittelt einiges Nachdenkens alles verstanden*¹²²⁹ ». GutsMuths cherche à mettre les enfants dans une démarche active pour qu'ils trouvent par eux-mêmes un objet¹²³⁰. Ainsi, c'est au cours d'une des promenades que les élèves ont observé des écureuils. Ils doivent alors se renseigner sur cet animal pour en faire un exposé. Le rôle du maître consiste à sélectionner les cas qui suscitent la réflexion. Dans son texte, GutsMuths retranscrit les hypothèses et explications des enfants même si elles sont erronées pour ensuite les corriger, les confirmer ou les compléter, ce qui prime est que la réponse vienne de l'enfant¹²³¹, cet apprentissage par le questionnement doit débiter le plus précocement possible¹²³² :

Die Ursach dieser schnellen Abwechslung war beym ersten Anblicke unerklärbar für unsre junge Gesellschaft; aber einer von ihnen, ich glaube Julius wars, blickte starr auf die Räder des Wagens, zog die Stirn in gehörige Falten, und rief auf einmal: ah ich weiß es! Ich weiß es!

Nun ?

Julius. Ah ich weiß warum hier schon alles viel weiter ist als bey uns in Thüringen. Wir sind ja in einem weg gerade nach Mittag gefahren, haben schon mehr als einen Grad zurückgelegt, da muß es freilich hier wärmer seyn; denn alle Länder, die mehr nach

1227 *ibidem*, p. 242.

1228 *ibidem*, p. 85.

1229 C.G. SALZMANN, *Reisen der salzmännischen Zöglinge*, *op.cit.*, André, III :107.

1230 *Ibidem*, GutsMuths, IV : 220.

1231 *ibidem*, p.119 : « La raison de ce brusque changement était au premier abord incompréhensible pour notre jeune assemblée ; mais l'un d'entre eux, Julius je crois, scruta attentivement les roues de la voiture, plissa le front et s'écria d'un seul coup : ah, je sais, moi, je sais !

- Alors ?

J'ai compris pourquoi ici les cultures sont plus avancées que chez nous en Thuringe. Nous sommes allés plein ouest et les pays méridionaux sont plus chauds.

- Très juste ! Mais ce n'est pas encore ça... »

1232 *ibidem*, VI :125.

Mittag liegen, sind ja wärmer.

Getroffen! Aber lange nicht ganz (...)

Il n'est certes pas question de changer la relation d'autorité mais d'en modifier la nature et d'abord de sortir du face à face entre élève et professeur en instaurant un lien fondé sur la confiance, la tendresse, et également de concevoir des situations qui mettent l'enfant au premier plan et lui permettent de devenir « autonome » (*selbsttätig*), de l'aider à agir tout seul. Il faut donc que le maître construise des situations, qu'il se mue en une sorte de « machine à penser¹²³³» en calculant par avance les réactions de l'élève. Il semble considérer que l'enfant étant centré par nature sur le présent, il n'anticiperait rien et ne verrait donc pas le procédé. De fait, le professeur est pour ainsi dire le seul maître du jeu qui doit, au préalable, mettre en œuvre une procédure de cours. La recherche en sciences de l'éducation souligne aujourd'hui l'émergence, à cette période d'une « technologie de la ruse pédagogique ¹²³⁴». Campe le synthétise en français dans sa propre traduction :

Je voudrais, par exemple, que l'instituteur se familiarisât [,]avant chaque leçon, avec la matière d'un des dialogues et qu'ensuite il tachât, qu'on me pardonne l'expression[,] d'excroquer en quelque sorte aux enfans les idées qui s'y trouvent développées en employant la même méthode ou toute autre semblable.¹²³⁵

Dès lors, nous pouvons envisager la pédagogie des philanthropistes comme étant une pédagogie de la *mètis*¹²³⁶ et non une imitation stérile. *Mètis* qui fait référence à l'Antiquité grecque où l'éducateur organise son enseignement afin que l'élève fasse confiance à ce maître qui ne cesse pas de le surveiller. Pendant les voyages à pied, les élèves sont exposés au principe de réalité mais le professeur veille. Apprendre dans le cadre de situations surprenantes ou attendues exige d'aménager un milieu protégé, le principe de réalité est médiatisé par le maître qui érige une clôture éducative même s'il s'agit d'une pédagogie en plein air. En outre, la situation est certes pensée pour l'élève *in situ* mais aussi et avant tout pour le lecteur qui doit s'identifier en premier au maître, à Robinson, aux voyageurs adultes et, plus encore, à l'écolier qui effectue une sortie. Au final, la pédagogie de la *mètis* est là pour contrôler l'enfant dans le but de le rendre autonome. Dans cet esprit et conformément à la philosophie empiriste, les philanthropistes privilégient l'observation, au mieux à l'extérieur de la salle de classe. Si cela n'est pas possible, ils

1233 L. CHALMEL, *Espaces et dispositifs en éducation, op.cit.*, p. 93.

1234 H. DIELE, P. SCHMID, « Anfänge empirischer Kinderforschung. Die Schwierigkeiten einer Anthropologie vom Kinde aus » In M. BEETZ, J. GARBER & H. THOMA (Ed.), *Physis und Norm. Neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert*, Göttingen, Wallstein, 2007, p. 253-277.

1235 J. H. Campe, *Elémens de psychologie ou Leçons élémentaires à l'usage des enfans, op. cit.*, p. xx.

1236 L. CHALMEL, *Espaces et dispositifs en éducation, op.cit.*, p. 8.

ont recours à des documents iconographiques comme dans l'ouvrage de Basedow.

■ Utiliser des images

L'utilisation des images pour les enfants se situe au carrefour de nombreuses contraintes : travail de commande, exigence pédagogique, souci de distraire, représentations qu'une société se forge de l'enfant¹²³⁷. En outre, les images pour la jeunesse se caractérisent par une diversité formelle (images de loisirs et images pédagogiques ; illustrations de livres et imagerie murale d'usage scolaire ; images de romans, d'albums, de bande dessinée). On peut distinguer trois grandes étapes générales dans l'utilisation de l'image : « celle de pratiques isolées qui tentent d'adapter l'image à un usage enfantin, sous l'Ancien Régime et au début du dix-neuvième siècle ; puis le moment d'une réflexion élaborée sur la pédagogie par l'image jusqu'au début du vingtième siècle, qui favorise la lisibilité au détriment peut-être de la dimension esthétique ; enfin au tournant des années 1970, la manifestation d'un désir de rupture avec l'imagerie enfantine, et la revendication qu'« il n'y a pas d'images pour enfants¹²³⁸ ».

Les images ont dans la période qui nous intéresse plusieurs fonctions. Une des premières fonctions est naturellement celle d'illustrer, dans la majorité des cas un objet, un animal. Les philanthropistes y ont adjoint une fonction éducative (*ausbilden*) : il s'agit de « regarder des images dans leur plus infimes détails » (*äußerst genau betrachten*), se refigurer mentalement l'image et essayer ensuite de la dessiner. Ils font de même avec des notions abstraites – la tolérance, l'obéissance, etc. –, les estampes ont alors une fonction allégorique et narrative si nous nous référons au *Elementarbuch* de Basedow ou au *Robinson* de Campe. On peut de nos jours encore se référer à ces fonctions, mais l'image dans sa forme a fortement évolué et les utilisations se sont multipliées.

Il est avéré que l'image est un relais à la compréhension vers l'acquisition d'un système de signes linguistiques¹²³⁹. Le rapport de l'enfant à la lecture ne peut passer outre cette dimension visuelle qui s'avère être d'une aide précieuse pour la compréhension, la mémorisation, la prise de parole, l'imagination. L'image poursuit un but esthétique (*illustrare* signifiant rendre lumineux, faire briller), elle a un

1237 A. RENONCIAT (Ed), « L'image pour enfants : pratiques, normes, discours en France et pays francophones, xvie-xxe siècles », *La Licorne*, N°65, Université de Poitiers, 2003.

1238 *Ibidem*.

1239 Cf. I. NIERES-CHEVREL, *Introduction à la littérature de jeunesse, op. cit.*

objectif pédagogique d'explicitation de ce texte (*illustrare* signifiant aussi rendre plus clair, plus compréhensible). Toutefois, une des grandes différences entre l'utilisation des images au temps des philanthropistes et actuellement est que nos auteurs privilégiaient les illustrations parce qu'elles étaient redondantes, qu'elles doublaient le message du texte et donc le rendaient plus compréhensible. Mais, ce n'est plus le cas dans les ouvrages contemporains, car c'est parfois le décalage, la contradiction, le double sens, la résistance de l'image qui va être mis en avant.

Nos auteurs, partisans d'une méthode intuitive et empirique, se situent dans une période transitoire entre une fonction principalement illustrative vers un usage plus pédagogique. En effet, la vue étant un sens auquel il est facile de faire appel en classe, ils s'appuient de manière quasi systématique sur des gravures, un procédé promu par Basedow et Chodowiecki, suivant ainsi une voie qui avait jadis été ouverte par Comenius. En 1769, Basedow conclut un contrat de cinq ans avec Daniel Nikolaus Chodowiecki¹²⁴⁰ (1726-1801) pour la livraison de cent gravures. Ils se connaissaient car ils appartenaient tous deux à la *Aufklärungsgesellschaft* berlinoise et étaient membres d'une même loge maçonnique de la ville. Friedrich Nicolai, dont on sait qu'il contribua à mettre en relation les philanthropistes entre eux¹²⁴¹, collectionnait par ailleurs les œuvres de Chodowiecki¹²⁴². Ce dernier travailla, ou fit travailler son atelier, pour *l'Elementarwerk*¹²⁴³ et *l'Agathokrator* (1771) de Basedow, le *Robinson de Campe* (1779), le *Carl von Carlsberg* (1785) de Salzmann. À ce titre, nous pouvons le considérer comme l'illustrateur de référence pour les philanthropistes avec qui il correspondait pour leur demander des conseils. En effet, ces dessins avaient pour but de transcrire le programme éducatif des pédagogues¹²⁴⁴, il devait « respecter scrupuleusement l'intention de l'auteur et associer la formation du corps et l'éveil de l'esprit ¹²⁴⁵ ». Si nous nous reportons à la reproduction du

1240 H. GILOW, « Einleitung: Basedow und Chodowiecki » in J.Th. v. FRITZSCH J.B. *Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u.a. Kritische Bearbeitung in drei Bänden*, Leipzig 1909, p. 3-17 ; H.-H. EWERS, *Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung, op.cit.* ; R. STACH, « Das Basedowsche Elementarwerk. Seine Geschichte, Eigenart und pädagogische Bewertung zum 200. Jahre seines Erscheinens » in *Paedagogica Historica*, XVI, 1974, p. 458-496.

1241 H. SCHMITT, « Friedrich Nicolai (1733-1811) als Parteigänger des Philanthropismus » in H. SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit, op. cit.*, p. 157-168.

1242 H. SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit, op. cit.*, p. 132.

1243 Publié d'abord en trois volumes contenant 53 eaux-fortes, puis quatre ans plus tard, dans une seconde édition agrémentée de 100 gravures.

1244 J.-H. BAUER, *Daniel Nikolaus Chodowiecki - das druckgraphische Werk*, Hannovre, Galerie J.H. Bauer, 1982. Pour une analyse des œuvres de Chodowiecki, se reporter à Elisabeth WORMSBÄCHER, *Daniel Nikolaus Chodowiecki*. Hannovre, Kunstbuchverlag Galerie J.H. Bauer, 1988.

1245 E. DETIS, F. KNOPPER, *S'amuser en Europe, op.cit.*, p. 200.

Philanthropinum de Dessau datant de 1771¹²⁴⁶, c'est-à-dire avant qu'il n'ouvre en 1774, nous constatons qu'il l'imaginait comme une école ouverte en priorité sur le monde (les enfants sont à l'extérieur et en mouvement, les enseignants les regardent, les guident comme celui qui tient la pelle en bas à gauche), une importance est accordée aux exercices corporels avec du saut (par dessus des fossés au milieu à droite) ; une éducation mixte est envisagée (cela est d'ailleurs encore plus accentuée dans une autre gravure où une femme semble être l'enseignante en train de pratiquer et d'analyser la dissection d'un animal entourée d'élèves filles et garçons¹²⁴⁷). En définitive, nous relevons dans cette gravure les fondamentaux du philanthropisme : travailler pour le bien commun, pour son bonheur en tant qu'individu utile et devenir autonome.

Le travail entre Chodowiecki et les philanthropistes s'articule autour de trois axes¹²⁴⁸. Tout d'abord un axe économique. Basedow voulait marquer le public et s'adjoindre la coopération d'un illustrateur à succès participait de cette opération. Il a néanmoins été démontré que Chodowiecki fut modestement rémunéré pour ce travail, ce qui tendrait à prouver son engagement politique et artistique pour ce mouvement¹²⁴⁹. Le deuxième axe est esthétique. Les philanthropistes reconnaissaient le travail et la valeur artistique des œuvres de Chodowiecki, nombreux sont les témoignages allant dans ce sens. Campe, dans une lettre qu'il lui adresse, parle de sa « main de maître » (*Meisterhand*¹²⁵⁰). Bien évidemment, le troisième axe est l'aspect pédagogique. Pour Basedow, Trapp¹²⁵¹ ou Campe l'image a pour intérêt de concentrer l'attention des enfants, de provoquer la prise de parole, de questionner, d'explicitier l'implicite, d'aider à mieux comprendre :

Ich [Campe] suche nemlich darin alle diejenigen psychologischen (sic) Kenntnisse (sic), die schon Kinder haben müssen, bevor man sie Religion und Moral lehren kan, so sinlich und so anschaulich zu machen, daß ein 8jähriges Kind von gewöhnlichen Fähigkeiten sie fassen kan. Ein Mittel zu dieser Versinlichung werden Bilder sein. Aber diese Bilder (wenn sie recht zweckmäßig sein sollen) können, so viel ich weiß, nur von Ihnen [Chodowiecki] gemacht werden, weil es darauf ankömmt jede Empfindung, jeden Trieb, jede Leidenschaft, die ich beschreibe, so kentlich in den Gesichtern und Stellungen der Figuren auszudrücken, daß man sie nicht verkennen könnte, auch wenn

1246 Cf. *supra*, p. 119.

1247 Zu Ziegenhagens Verhältnislehre: die anatomische Lehranstalt, 1791 in J.-H. Bauer, Daniel Nikolaus Chodowiecki - *Das druckgraphische Werk.*, *op.cit.*, n°1553, archives privées de Hanno Schmitt.

1248 H. SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit*, *op. cit.*, p. 144.

1249 *ibidem.*, p. 145.

1250 H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, *op. cit.*, p. 234. Lettre de Campe à Chodowiecki du 18 novembre 1779.

1251 Trapp demande que les enseignants utilisent en cours des peintures, dessins, miniatures qui motivent les élèves et ancrent le cours dans le concret. E. C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, *op. cit.*, p. 50.

der Text nicht dabei wäre.¹²⁵²

Ainsi, la particularité de *l'Elementarwerk* réside dans l'usage des gravures, autrement dit de l'image¹²⁵³. Par ce biais, les philanthropistes espèrent motiver les élèves et améliorer leur apprentissage. L'utilisation de l'image est au centre de leur pédagogie du « concret » « *Unter allen Künsten aber hat bisher unstreitig die Kunst des Zeichners und Kupferstechers der Pädagogik die bequemsten und wesentlichsten Dienste geleistet*¹²⁵⁴ ». On trouve donc tout naturellement dans les textes de notre étude des gravures. Dans la collection de récits de Salzmann, GutsMuths et André sont ceux qui font le plus appel aux estampes qui servent à donner des détails très techniques sur des bateaux¹²⁵⁵ de toutes sortes (barque, pirogue, péniche¹²⁵⁶), des armes comme un heaume, un bouclier, une lance, une hache¹²⁵⁷, mais nous relevons également le dessin d'une grue¹²⁵⁸, et au début du cinquième tome une ancre.

Nous le constatons, l'image n'est pas là comme simple illustration, comme prétexte esthétique ou commercial, elle participe de la pédagogie en étant la base de la théorie du sensible, en permettant de commencer à comprendre en partant du concret, elle devient un support indispensable à l'enseignant qui, pour suivre la méthode des philanthropistes, doit en comprendre l'enjeu, les images sont, comme Campe l'a écrit, une véritable « matérialisation du cours¹²⁵⁹ ». Toutefois, ces gravures

1252 Lettre de Campe à Chodowiecki du 18 novembre 1779 in H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe, op. cit.*, p. 234 : « Je cherche à rendre de manière la plus visible et compréhensible possible, toutes les connaissances psychologiques que les enfants doivent d'abord avoir avant qu'on leur enseigne la morale et la religion, de telle sorte qu'un enfant de 8 ans puisse par habitude les comprendre. Un moyen pour y parvenir sont les images. Mais ces images (si on veut qu'elles soient vraiment efficaces) ne peuvent être faites que par vous, car il convient de transcrire sur les visages et dans les attitudes les sensations, les pulsions et les passions que je décris sans qu'il y ait de malentendu même s'il n'y a pas de texte. »

1253 « Sur ce point, Basedow est le disciple du pédagogue J.A. Komensky (1592-1671) plus connu sous le nom de Comenius, qui fit paraître en 1657 à Nuremberg l'*Orbis pictus*, traduit sous le titre *Le monde des choses sensibles en images*. Il s'agissait d'un livre d'images qui devait servir de modèle aux innombrables livres d'images qui pénétrèrent ensuite les écoles. C'était un recueil de mots et de petites phrases distribués méthodiquement en cent cinquante chapitres et accompagnés d'images que l'enfant doit regarder à mesure qu'il prononce chaque mot correspondant. On a pu dire que l'*orbis pictus* fut la première application systématique qui ait été faite de la méthode intuitive, celle qui veut qu'on n'enseigne les mots qu'en présentant aux yeux les choses, ou à défaut des choses, leur représentation sensible ». Cf. E. KANT, « *Réflexions sur l'éducation* » notes et traduction de A. PHILONENKO, Paris, Vrin, 1984, note 99, p. 115.

1254 P.J. LIEBERKÜHN, *Versuch über die anschauende Erkenntniß. Ein Beytrag zur Theorie des Unterrichts* Züllichau, Waisenhaus und Frommannsche Buchhandlung, 1782, in H. SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit, op. cit.*, p. 249 : « De tous les arts, c'est sans conteste l'art du dessinateur et du graveur qui a le plus contribué à la pédagogie. »

1255 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge, op.cit.*, GutsMuths, IV : 170.

1256 *ibidem*, p. 229.

1257 *ibidem*, p. 129.

1258 *ibidem*, p. 232.

1259 « Versinnlichung des Unterrichts » in H. SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit, op. cit.*, p. 153.

pensées pour être un appoint aux sorties et expérimentations se complexifient peu à peu, les schémas se multiplient, accentuant avec le temps l'abstraction de ces leçons. Elles témoignent finalement de la difficulté de mettre en place un enseignement élémentaire de savoirs scientifiques complexes sur la base d'images.

Par ailleurs, l'usage de l'image peut dévoiler une « contradiction dans le fait que les images servent simultanément à instruire et divertir ». La dimension équivoque des gravures de l'*Elementarwerk* a été dénoncée par exemple par Friedrich Justin Bertuch¹²⁶⁰ (1741-1822) qui, certes souligne l'apport du manuel de Basedow, mais pointe la difficulté de se concentrer sur un seul objet. « Dans son introduction, il reproche à Chodowiecki d'avoir placé 'trop d'objets différents sur une même gravure', ce qui 'perturbe l'imagination de l'enfant et distrait son attention au moment où le maître voudrait la fixer sur un seul élément de l'image. La perception de l'enfant n'est pas semblable à celle de l'adulte qui sait se concentrer et abstraire'. Bertuch établit pour sa part une distinction entre les penchants ludiques et l'apprentissage des connaissances ; il a développé plus de rigueur scientifique, mais au détriment de l'amusement. ¹²⁶¹» Dans les deux cas, l'image – tout comme le jeu que nous allons examiner dans le chapitre suivant – doit à la fois contraindre l'imagination sans l'étouffer, mais peut-elle vraiment empêcher l'enfant d'imaginer¹²⁶²?

▪ Le jeu

Tenir compte de l'hétérogénéité du groupe, capter l'attention, élaborer une progression réfléchie, sélectionner des supports adaptés sont autant de modalités pragmatiques de la pédagogie du philanthropisme. La plus innovante pour la période reste l'utilisation du jeu. Nous allons tout d'abord donner une définition de ce qu'ils entendaient par « méthode ludique » (*spielerische Methode*), puis nous verrons dans quel contexte ils l'employaient en nous concentrant plus précisément sur les

¹²⁶⁰Bertuch publia à partir de 1790 les fascicules d'un manuel intitulé « Livre d'images » (*Bilderbuch*) dont les illustrations servaient aux leçons de choses et dont les commentaires étaient pour la plupart en quatre langues (allemand, anglais, français, italien). Cf. F.J. BERTUCH, *Bilderbuch für Kinder. enthaltend eine angenehme Sammlung von Thieren, Pflanzen, Früchten, Mineralien ... alle nach den besten Originalen gewählt, gestochen und mit einer ... den Verstandes-Kräften eines Kindes angemessenen Erklärung begleitet*, Weimar, Industrie-Comptoir, 1790.

¹²⁶¹ E. DETIS, F. KNOPPER, *S'amuser en Europe, op.cit.*, p. 205.

¹²⁶² A. RENONCIAT, « Atouts et dangers de l'image : théoriciens de l'éducation et pédagogues, de l'humanisme au positivisme » in A. RENONCIAT (dir.), *Voir/Savoir. La pédagogie par l'image au temps de l'imprimé, du XVIIe au XXe siècle*, CNDP, coll. « Patrimoine références », 2012.

expérimentations de GutsMuths.

- Définition

Intégrer le jeu dans l'apprentissage n'est pas l'apanage des philanthropistes, comme on le constate à partir d'un long article intitulé « Jeux pour enfants » (*Spiele für Kinder*) qui figure dans l'encyclopédie pédagogique de Wenzel (1797) sur vingt pages et qui est en fait une reprise de l'encyclopédie de Krünitz publiée en 1786. Cet article expose des aspects théoriques et détaille aussi des pratiques : il rappelle les jeux existants¹²⁶³ pour apprendre à lire, à écrire ou pour une meilleure mémorisation de certaines connaissances. Mais comment définissaient-ils le jeu ? Quelles étaient leurs attentes ?

On peut distinguer, à l'époque, deux définitions du jeu¹²⁶⁴. Dans un premier cas, le jeu est frivole, gratuit et n'a pas d'autre fin que lui-même. Il s'oppose au « sérieux de la vie réelle », il est un temps de loisir, de l'imaginaire, de l'absence de contrainte. Dans le cadre des écoles de Dessau et Schnepfenthal, nous avons à faire à un second type du jeu qui est « considéré comme une activité sérieuse, éducative, pédagogique, qui contribue au développement affectif, sensori-moteur, cognitif, moral, intellectuel et social de l'enfant ¹²⁶⁵».

Appliqué à l'enseignement, les pédagogues espèrent que les élèves seront plus motivés, plus actifs, qu'ils recevront de nombreux retours sur leurs actions. Les philanthropistes souhaitent ainsi pouvoir faire apprendre aux élèves tout en jouant pour rendre la situation plus acceptable. D'un point de vue scientifique¹²⁶⁶, il ressort que le jeu autorise une répétition d'un exercice sous des formes variées qui allient l'apprentissage à la notion de plaisir¹²⁶⁷. Circonscrire ce que signifie pleinement le concept de « jeu » en général reste toutefois malaisé. On trouve des caractéristiques communes et des approches plus fines lorsqu'on se concentre uniquement sur le

1263 E. DETIS, F. KNOPPER, *S'amuser en Europe au siècle des Lumières*, op.cit., introduction.

1264 On peut se reporter de manière plus spécifique à P. ARIES, « Petite contribution à l'histoire des jeux », in *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, op.cit., p. 90-140 ; J.-S. BRUNNER, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983 ; R. CAILLOIS, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1967 ; G. BROUGERE, « Jeu et objectif pédagogique », *Revue française de pédagogie*, 119, 1997, p. 47-56.

1265 L. GAUSSOT, « Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité », *Spirale* 4/2002 (n° 24), p. 39-51.

1266 F. KLIPPEL, *Spieltheoretische und pädagogische Grundlagen des Lernspieleinsatzes im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main, Bern, Cirencester, Lang, 1980.

1267 J. HUIZINGA, *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Hambourg, Reinbek, 2004.

« jeu d'enfant » : il permettrait de développer des stratégies cognitives¹²⁶⁸ (comme planifier par exemple), d'éprouver des sensations, de sociabiliser, de développer la créativité¹²⁶⁹. Par le jeu, l'enfant ferait plus que s'adapter à son environnement, il testerait en plus des possibilités d'adaptation et donc ferait preuve de créativité :

Play does not appear to be adaptive in any strictly utilitarian sense. Rather, it seems possible that such expressive phenomena produce a superabundance of cognitions as well as a readiness for the adoption of an « as if » set, both of which are potentially available if called upon for adaptive or creative requirements¹²⁷⁰.

Trapp exprimait déjà, dans une certaine mesure, cette idée lorsqu'il attendait du jeu qu'il permette avant tout à l'élève d'émettre des jugements erronés, seulement pour les tester et aiguiser ainsi sa « raison pratique » (*praktische Vernunft*¹²⁷¹). On peut également voir dans le jeu d'imitation une composante créative qui établit ainsi un lien entre le jeu et le développement de la pensée. L'enfant doit récolter des informations dans son environnement pour ensuite les transposer dans son jeu, il fait donc preuve d'assimilation. Mais il doit prendre sa propre personnalité en compte, s'accommoder à son entourage. Il assimile finalement le jeu à une technique d'adaptation au monde qui se construirait au fil des âges de l'enfance. Bien que cette théorie ait été vivement discutée, il est manifeste que la curiosité de l'enfant est soulignée, son envie naturelle d'explorer le monde, certes à des degrés divers et selon les compétences individuelles et personnelles de celui-ci.

La recherche¹²⁷² a également inventorié les différents types de jeu d'enfant : jeux individuels ou collectifs, jeux de constructions, d'imitations, avec des règles, libres, jeux de rôle, jeux d'exercice, jeux symboliques, jeux avec des règles. On le voit, le concept est malléable et difficile à cerner tant les approches diffèrent.

- Le jeu éducatif

Par ailleurs, dans le cadre de notre travail, nous nous concentrons plus particulièrement sur un type de jeu : le jeu éducatif. Il semble que l'aspect cognitif (apprendre à résoudre des problèmes par soi-même) et social soient les deux aspects

1268 B. SUTTON-SMITH, *Dialektik des Spiels: Eine Theorie des Spiels, der Spiele und des Sports*. Schorndorf, Hofmann, 1978.

1269 P. JEAN, *La formation du symbole chez l'enfant : Imitation, jeu et rêve. Image et représentation*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1970.

1270 B. SUTTON-SMITH, « *The Role of Play in Cognitive Development* », in *Young Children*, vol. 22, p.369.

1271 E.C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, op. cit., p. 403.

1272 P. SCHMOLL, « Sciences du jeu: état des lieux et perspectives », *Revue des sciences sociales*, 2011, vol. 45, p. 10-17 ; M. MUSSET, R. THIBERT, « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée », *Dossier d'actualité de la VST*, INRP, n° 48, octobre 2009.

les plus porteurs. Dans le jeu éducatif, le joueur va être confronté à un objet et des règles, la plupart du temps avec d'autres joueurs avec qui il va interagir. Il en naît une dynamique que l'éducateur espère efficace pour mieux apprendre ou du moins avec l'impression de fournir moins d'efforts.

Un panorama diachronique du jeu au dix-huitième siècle¹²⁷³ confère à Comenius une place de taille avec son ouvrage « *Scola Ludus* » (1656) dans lequel il observe les effets bénéfiques de l'émulation par le jeu chez les jeunes enfants. De la sorte, il déduit que les enfants apprennent sans s'en rendre compte. Les philanthropistes y font naturellement référence et évoquent ensuite, de manière chronologique, Locke. Ce dernier déduit de ses observations que l'enfant a besoin de jouer et qu'il ne faut pas l'en priver, qu'il s'agit donc de canaliser ce penchant vers des fins éducatives. Rousseau abondait dans le même sens dans *Émile* quant à la nécessité de laisser l'enfant jouer. Alors que Locke et Comenius considèrent le jeu comme un support d'apprentissage (avec des cartes, des dés...) motivant, Rousseau donne l'impression de se focaliser sur le contenu plutôt que sur la forme. En effet, bien que paradoxalement le jeu soit à la base des méthodes d'enseignement de l'établissement, celui-ci n'est pas une fin en soi mais un moyen pour distraire l'enfant du vice et mieux modeler son âme, une « ruse pédagogique » afin de la contrôler.

Pour les philanthropistes, le jeu répond aux besoins naturels de l'enfant, en jouant avec lui, les enseignants gagnent sa confiance. Par le jeu, ils pensent arriver à remplir leurs objectifs au niveau des connaissances, des activités physiques et manuelles plus efficacement. Dans *Allgemeine Revision*, nous relevons plusieurs passages au sujet de la « méthode ludique » (*spielerische Methode*). Trapp l'applique aux langues vivantes¹²⁷⁴ et plus généralement dans le huitième tome dans son essai « *Vom Unterricht überhaupt* ». Campe, lui-même, prévoyait une collection consacrée au jeu dans laquelle « des jeux pédagogiques combinant un intérêt utilitaire et instructif¹²⁷⁵ » seraient présentés. Ces jeux auraient été accompagnés d'explications précises sur leur durée, leur place, leur légitimité. Toutefois, le sujet fait débat, c'est, en effet, sur la méthode ludique que les philanthropistes ont été critiqués par des détracteurs de la nouvelle pédagogie mais également au sein même du mouvement. Bahrdt, en 1785, estime que Basedow laisse les enfants trop jouer et

1273 G.A. COLOZZA, *Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels*, Staufen, Omega Verlag, 2013, E. WELLER, *Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart*, Langensalza, H. Beyer, 1908 ; H. SCHEUERL, *Theorien des Spiels*, Weinheim, Beltz, 1991, E. DETIS, F. KNOPPER, *S'amuser en Europe*, op.cit.

1274 *Allgemeine Revision*, tome XI.

1275 *ibidem*, dans l'introduction du premier tome, p. XXXIII.

ne leur apprend pas le sens de l'effort.

Il appert que c'est dans le cadre de la didactique des langues, que la méthode du jeu est la plus utilisée. Trapp a perçu la difficulté inhérente aux langues vivantes, à savoir l'homologie entre la fin et les moyens : pour apprendre une langue, il faut la parler dès le commencement. Puis, empiriquement, il a pris conscience de l'obligation d'apprendre du lexique, des structures et donc de faire répéter les élèves. La mémoire occupe ainsi un rôle central dans l'apprentissage. Comme il souhaitait se distinguer des méthodes précédentes où l'élève se cantonnait d'annoncer des séries de mots, de phrases sans réellement les comprendre, et qu'en outre, il ambitionne de ne pas ennuyer les élèves, cette méthode inédite lui semble la plus adéquate. Campe ira même plus loin en élaborant un jeu de carte géographique¹²⁷⁶ qu'il dépeint comme un moyen mnémotechnique amusant pour apprendre la géographie :

*Dies geographisches Spiel soll nicht die Stelle des Unterrichts vertreten, sondern nur dazu dienen, müßige Stunden in langen Winterabenden auszufüllen, schlechtere Spiele daraus zu verdrängen und nebenbey der öfteren Wiederholung der vaterländischen Erdbeschreibung das Langweilige und Beschwerliche zu nehmen, welches öftere Wiederholungen für jedermann, am meisten für Kinder mit sich zu führen pflegen.*¹²⁷⁷

La nécessité de faire répéter l'élève dans différents contextes est l'argument légitime avancé par Campe, le recenseur de ce livre-jeu souligne néanmoins le risque inhérent à tout jeu éducatif, à savoir que l'aspect ludique l'emporte sur l'objectif pédagogique : en jouant aux cartes, on joue d'abord aux cartes !

- Jeu et apprentissage d'une langue vivante étrangère

Trapp souhaite clarifier la « méthode du jeu » en l'appliquant à l'apprentissage des langues vivantes¹²⁷⁸ et faire la distinction entre travail et jeu¹²⁷⁹. Ce dernier doit être conçu, par les enseignants, comme un moyen, une « ruse » pour donner aux jeunes enfants, qui n'ont pas encore intégré les raisons d'apprendre, l'envie de travailler. Le jeu allège la surcharge cognitive requise pour un travail fastidieux comme l'apprentissage du lexique. Salzmann l'applique en apportant, par exemple,

1276 J.H. CAMPE, *Geographisches Kartenspiel*, op.cit.

1277 *Allgemeines Verzeichniß neuer Bücher: mit kurzen Anmerkungen nebst einer gelehrten Anzeiger*, Leipzig, Crusius, 1784, p. 606 : « Ce jeu géographique ne doit pas remplacer le cours, il sert seulement à occuper les longues soirées vaquées d'hiver, éloigner les jeux nocifs et atténuer l'aspect rébarbatif d'un apprentissage où on doit souvent répéter pour retenir. »

1278 J.A. CARAVOLAS, *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières : précis et anthologie thématique*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2000. Pour une vue d'ensemble générale de la question.

1279 E.C. TRAPP, « Vom Unterricht überhaupt », 1787, p. 122.

des animaux vivants en classe, cachés sous des tissus¹²⁸⁰, et les élèves doivent deviner en posant des questions en langue étrangère de quel animal il s'agit.

Dans la pratique de classe, cela se traduit chez Trapp¹²⁸¹ par plusieurs moments de la journée où les élèves s'expriment dans la langue étrangère, qui est le français en priorité « cette langue qui est commune à presque tous les Européens », (*diese Sprache, die unter Europäern beynahe allegemein ist*¹²⁸²). Les enfants font des activités non linguistiques (observer des plantes pendant les excursions) au cours desquelles ils sont amenés à traduire des mots. La grammaire ne constitue pas l'objectif principal puisqu' « apprendre une langue comme il faut ne signifie pas obligatoirement apprendre correctement la grammaire » (*Eine Sprache gründlich lernen, heißt nicht bloß sie grammatisch richtig lernen*¹²⁸³). En comparant les structures de la langue maternelle avec celles de la langue cible, en décelant les « similitudes et les différences » (*ähnlich ; abweichend*¹²⁸⁴), l'élève doit trouver par lui-même la règle. Nous sommes bien en présence d'une grammaire inductive, l'élève construit son raisonnement, l'enseignant le guide pour infirmer ou confirmer les déductions auxquelles il est parvenu. GutsMuths suggère de motiver les élèves en leur montrant pourquoi ils doivent apprendre des éléments grammaticaux, il oriente son cours vers une situation dans laquelle les élèves vont être actifs, autrement dit, il veut qu'ils s'investissent dans la tâche, qu'ils persévèrent :

*Als ich Französisch lernte machte ichs eben so; in einer Woche lernete ich die unangenehmen Declinationen, Conjugationen usf und dachte mir dabei mit Freude, daß ich dann desto eher im Stande sein würde, ein gutes französisches Buch zu lesen, etwas zu sprechen, oder wenigstens das zu verstehen, was andere sprechen würden.*¹²⁸⁵

En définitive, le jeu change le cheminement pour parvenir aux objectifs que l'enseignant s'est fixé, toutefois il ne modifie pas le but en soi. Le jeu ne change en rien le fond, juste la forme¹²⁸⁶. Mais cela a une forte implication pour l'enseignant qui doit accepter de se remettre en question, d'abandonner certains privilèges qu'il retrouve néanmoins avec les classes plus âgées pour lesquelles le jeu n'est plus aussi nécessaire. Ce que notent Resewitz et Campe dans un commentaire à l'essai de

1280 E. WAGNER, *C.G. Salzmanns Pädagogische Schriften*, Braunschweig, Schulbuchhandlung, 1890, p. 182.

1281 E.C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, op. cit., p. 422.

1282 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., I : 207.

1283 E.C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, op. cit., p. 422.

1284 *ibidem*, p. 429.

1285 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, op. cit., GutsMuths, IV :22 : « Lorsque j'apprenais le français, je suivais cette méthode : en une semaine, j'apprenais les désagréables déclinaisons et conjugaisons etc et pensais avec joie que je pourrais bientôt lire un bon livre en français, parler un peu ou du moins comprendre un peu ce que les autres diraient. »

1286 E.C. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, op. cit., p. 254.

Trapp : « la méthode ludique n'est applicable à vrai dire que chez les enfants. Avec les adolescents, on doit rendre plus accessibles les cours utiles » (...*denn nur bei Kindern kann eigentliche Spielmethode statt finden. Erleichtern muß man Jungen und Alten jeden nützlichen Unterricht*¹²⁸⁷). C'est par ailleurs un avis partagé par un recenseur du jeu de cartes de géographie de Campe évoqué plus haut. Ces jeux s'adressent en premier lieu à des enfants et permet « de passer utilement du temps » (*nützlicher Zeitvertreib*¹²⁸⁸) tout en répétant du vocabulaire. Nous constatons dès lors l'incompréhension entre les tenants et les opposants à cette méthode. Lorsque ces derniers y voient du laisser-aller, la porte ouverte à la paresse et au plaisir, les philanthropistes la considèrent comme un moyen efficace pour mettre les élèves au travail et remplir leurs objectifs. Les tensions se trouvent plus dans les moyens, dans l'acte pédagogique lui-même s'il est mal fait, que dans les buts. La formation et l'acceptation des bénéfices de la méthode sont des préalables.

- GutsMuths et le jeu

Si Campe n'est pas parvenu à éditer une anthologie des jeux pédagogiques, GutsMuths, en 1793, le fait en publiant *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes*¹²⁸⁹. Il y dresse une liste de jeux pour lesquels les règles, les visées sont nettement définies. Il ne s'agit pas de laisser les enfants « faire n'importe quoi » dans « le bruit et le désordre », sans tenir compte « des bonnes manières » :

*Die Jugend spiele nur unschuldig,...kein Spiel sei für sie unehrbar, führe etwas Unsittliches mit sich; doch setze ich hinzu, daß in meiner Moral für Kinder Lachen, Lärmen, lautes Rufen, Laufen und Springen am rechten Orte und zur rechten Zeit nicht zu den Unsittlichkeiten [...]. Kein Spiel sei endlich leer von allem Gehalte, von allem Nutzen...Spiele müssen daher Übungen sein, die für die Jugend, für die Alten auch, auf irgend eine Art vorteilhaft sind...*¹²⁹⁰

Les jeux inventoriés par GutsMuths répondent donc à des objectifs pédagogiques précis pour les enseignants aussi : développer ses forces physiques, sensorielles et intellectuelles, jeux pour affermir le corps et affiner le sens de l'observation, puis dans un deuxième temps des jeux pour développer le raisonnement, le langage, la mémoire et enfin des jeux plus calmes. Les philanthropistes ne sous-estiment

¹²⁸⁷ Resewitz et Campe dans une note de bas de page in *op.cit.*, p. 104.

¹²⁸⁸ *Allgemeine Literatur-Zeitung*, 1785, t. I, n° 14, p. 62

¹²⁸⁹ J.C.F. GUTSMUTHS, *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes*, Schnepfenthal 1793.

¹²⁹⁰ « Les jeunes enfants jouent sans arrière pensées, il n'y a pas de jeux malhonnêtes ou qui incitent au vice ; cependant, j'ajoute que dans mon éducation à la morale, les rires, les cris, le tapages, les courses et sauts ont leur temps et lieux bien délimités. Chaque jeu a un objectif, une utilité. Les jeux doivent être ainsi des exercices pour la jeunesse et les adultes dont ils peuvent tirer profit. »

toutefois pas le fait que les contraintes de classes, le nombre d'élèves, le matériel scolaire peu adéquat sont autant de frein à la mise en place de jeux à l'école et que le jeu est plus aisé à organiser dans le cadre de cours particuliers ou en petit groupe. Ainsi, des enseignants peu formés à la pédagogie des philanthropistes pouvaient mal appliquer la « méthode du jeu » et concourir à ternir l'image de ce mouvement auprès de l'opinion publique. La formation des maîtres était donc fondamentale pour ne pas dévoyer leurs idées.

La mobilité physique des personnes dans ce « triangle d'or de la pédagogie » au cœur du Saint-Empire reflète une mobilité des savoirs qui se faufile entre les territoires, les établissements, les régions sociales et par-delà les frontières. Il est manifeste que les philanthropistes, par la méthode qu'ils théorisent et expérimentent, se différencient d'une « méthodologie traditionnelle¹²⁹¹ » « emprisonnante et étouffante » dans le sens où ils se fondent sur « la découverte de la part des élèves placés au cœur d'un processus éducatif¹²⁹² » :

in dicken verschlossenen Mauern den Unterricht erhalten, ohne Bewegung, ohne freie Luft, sitzen müssen, für das Gedächtnis eine Menge barbarischen unverständlichen Worte erlernen müssen, ohne dass sie ein Mensch verständiger oder auf die Natur und die herrlichen Werte des Schöpfers aufmerksam gemacht hätte.¹²⁹³

Ils ont posé les premiers jalons d'une science de l'éducation qu'ils légitiment par des observations pédagogiques de l'enfant et de la relation enseignant-enseigné. Ils ont mis en avant des caractères saillants de l'enfant qu'ils souhaitent contrôler et réguler le plus efficacement possible. Ces conclusions redéfinissent également le métier d'enseignant tant dans ses qualités que sa pratique pour laquelle ils utilisent une nouvelle méthode. Cette méthode d'enseignement fondée en partie sur l'utilisation de l'image et du jeu appelle des supports originaux pour y parvenir comme les relations de voyages spécialisées, techniques et distrayantes qui revisitent le champ éditorial de la littérature de jeunesse. En effet, elles inventent un ouvrage hybride tout à la fois manuel scolaire à destination des enfants et guide pédagogique à l'usage des enseignants. Elles proposent des contenus que nous avons analysés. Toutefois, afin d'évaluer les résultats d'une éducation placée sous le sceau de

1291 M. BRU, *Les méthodes en pédagogie, op.cit.*, p. 33.

1292 *Ibidem*.

1293 C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmännischen Zöglinge, op.cit.*, II : 122, « Ecouter un cours entre des murs épais, sans bouger, sans air, rester assis, devoir apprendre une foule de mots incompréhensibles et barbares sans que personne ne lui rende la chose compréhensible ou ne le rende sensible aux beautés majestueuses de la nature. »

l'autonomie, le cosmopolitisme et le respect de la loi, nous allons analyser la correspondance¹²⁹⁴ de Campe avec un de ses anciens élèves, Anton Gottlieb Böhl¹²⁹⁵ (1772-1800) qui est âgé de dix huit ans lorsqu'il écrit de Cadix à Campe et qu'il se rappelle son passé d'écolier.

▪ Souvenir d'un ancien élève : Anton Gottlieb Böhl et le cas Schmidlin

Cette correspondance est intéressante à plusieurs titres. D'une part, elle retranscrit l'état d'esprit d'un élève face aux méthodes employées par les philanthropistes afin de rendre un élève sociable, sensible et moral. Comment les a-t-il intégrées ? Détournées ? Quelles en sont les répercussions dans sa vie personnelle ? D'autre part, elle est un commentaire à partir d'une anecdote authentique, certes isolée, d'un enfant-lecteur de relations de voyages, adressée directement à l'écrivain. De plus, comme cette anecdote est véridique, nous en retrouvons la trace dans la correspondance de Campe. Nous sommes donc face à trois matériaux pour le même événement : lettres de Campe au moment des faits, c'est-à-dire en 1780, réécriture par Campe cinq ans plus tard à destination de jeunes lecteurs¹²⁹⁶, lecture et commentaires de ce fait treize ans plus tard par un lecteur, ancien élève. Commençons par l'histoire.

• Les faits

À la fin de l'année 1779, Campe rencontre Johann Joseph Schmidlin (1725-1780), auteur du *Catholicon oder Französich-Teutsches Universal-Wörterbuch der Französischen Sprache*, commencé en 1772¹²⁹⁷. Après avoir connu des hauts et des bas, été précepteur de jeunes nobles, voyagé, dilapidé sa fortune pour les beaux yeux d'une cantatrice, cet écrivain s'était assagi et lancé dans le journalisme. Mais une

1294 Lettre de Anton Gottlieb Böhl au couple Campe du 25 janvier 1793 in H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op. cit., p. 283.

1295 Pour plus d'informations sur la vie des frères Böhl à Cadix, on peut se reporter à K. WEBER, *Deutsche Kaufleute im Atlantikhandel, 1680-1830: Unternehmen und Familien in Hamburg, Cádiz und Bordeaux*, München, C.H.Beck, 2004, p. 149 et suivantes.

1296 J.H. CAMPE, *Reise in die Schweiz*, op.cit., p.27.

1297 Lettre de Campe au duc Ferdinand de Brunsvick et Lunebourg du 29 décembre 1779 et à Gotthold Ephraim Lessing du 1er janvier 1780, réponse du duc en date du 7 janvier et lettre de remerciement de Campe en date du 9 janvier in H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op. cit., p. 237-240.

mauvaise gestion de ses affaires le mena de nouveau au bord de la ruine. Quand Campe entreprend de le secourir, Schmidlin se trouve dans une situation personnelle difficile car il n'a plus d'argent ni pour travailler, ni même pour subvenir à ses besoins fondamentaux. Dans les lettres de Campe adressées au duc de Brunswick, et à Lessing, rien ne signale les raisons de cette misère si ce n'est le peu de soutien de ses soi-disants « amis de l'humanité ». Ceux-ci sont en fait des membres de la Loge « Absalom zu den drei Nesseln » de Hambourg qui ne veulent plus l'aider car ils l'ont « déjà fait ». Dans les deux lettres, Campe décrit avec force adjectifs « l'état déplorable » dans lequel Schmidlin, « alité depuis des mois » (*seit mehreren Monaten bettlägerig*), et sa famille se trouve, « dans la faim, la nécessité extrême » (*ganze traurige Lage, so tief zum Verfall, verhungern, die Not, das Elend*). Campe met en parallèle l'indifférence de la Loge qui « ne propose pas de soutien réel » (*nicht eine reelle Unterstützung*), qui « pourrait faire plus pour lui » (*mehr für ihn nicht tun könne*), une loge qui est restée « insensible aux demandes » (*Bitte fruchtlos geblieben*) alors qu'elle est riche (*opulente Hamburg*). Cela déclenche sa colère et Campe menace de quitter la Loge. Il se tourne alors vers des amis à lui, « profanes », qui lui donnent de l'argent. Il écrit par ailleurs au duc qui verse une somme importante à Schmidlin pour les soins médicaux et une rente pour lui permettre de finir son dictionnaire (il en était à la lettre I). Schmidlin n'a pas le temps d'en profiter car il meurt au début de l'année 1780. L'argent est reversé à sa veuve et ses enfants. Campe remercie chaudement le dynaste, qui est, en son sens, « un grand prince philanthrope » (*den großen Fürstlichen Menschenfreund*). Par ailleurs, la générosité du duc lui fait monter « les larmes aux yeux » (*Dank meines Herzens in meinen nassen Augen sehen zu lassen*).

Nous retenons de cet événement et de ces lettres la distinction que Campe établit entre des « philanthropistes » qui croient véritablement en la valeur du travail des gens de lettres et ceux qui prétendent l'être, qui n'offrent peut-être qu'une « posture¹²⁹⁸ ». Son admiration pour le duc qui soutient effectivement les écrivains est indiscutable. L'argent est certes le problème mis en avant dans cette histoire mais nous décelons également, en creux, la distinction entre une posture et une action philanthropique. Qu'en est-il de la version contée dans le récit de voyage qui est destiné à la sphère publique ?

1298 Cf. T. COIGNARD, « Gibt es ein Kulturmuster Kosmopolitismus? », *op.cit.*, p. 9.

- **La réécriture des faits**

Abordons maintenant la réécriture de cet épisode de la vie de Campe. Tout d'abord, cinq années se sont écoulées, il travaille donc à partir de souvenirs. Quels sont les faits saillants qu'il met en avant ? En premier le duc. Cette anecdote sert à mettre en avant les qualités de régent, il est le prince éclairé par excellence. C'est d'ailleurs sur sa personne que Campe ouvre – le duc est « le héros préféré d'Allemagne » (*Auch von Deutschlands Lieblingshelden, dem großen und guten Herzoge Ferdinand von Braunschweig, würde ich reden*) et ferme son récit. Le duc est admirable pour Campe car il œuvre pour une réforme de l'enseignement, il autorise la liberté d'opinions, de religions. De fait, le duc répond aux attentes des philanthropistes quant à la puissance publique qui doit prendre en charge les questions éducatives.

Il insiste ensuite sur les qualités de l'écrivain Schmidlin, l'utilité et le mérite de son travail. Il critique indirectement les difficultés pour un auteur de vivre de sa plume, de la nécessité dans laquelle il se retrouve de devoir faire appel à des « gens riches » (*Reicher*). En comparaison, l'homme qui n'est jamais cité, qui lui a prêté de l'argent, en réalité un usurier, ne se préoccupe pas du travail d'écriture et ne pense qu'aux bénéfices.

Dennoch war er [Schmidlin] nicht im Stande, die Erwartung des mit ihm verbundenen Mannes zu befriedigen, nach dessen Meinung er noch viel geschwinder arbeiten und noch viel mehr in kürzerer Zeit vollenden sollte. Die unmäßige Anstrengung, wozu ihn dies veranlasste, und der Kummer über die Vorwürfe, die er dulden mußte, warfen ihn endlich auf das Siechtbette.¹²⁹⁹

L'usurier n'a que faire du travail de l'écrivain et continue à réclamer son dû.

Nous ne savons pas si cela est véridique car il n'y a aucune allusion à cette personne dans les lettres. Sans doute, Campe veut-il mettre l'accent sur les conditions d'existence difficiles de certains érudits et stigmatiser des pratiques usurières qui ne sont pas celle d'un capitalisme vertueux. Encore plus que dans les lettres au duc et à Lessing, il exprime ses sentiments face à la détresse de Schmidlin et sa famille : « avec effroi » (*mit Schaudern*) – « j'étais effrayé » (*ich erschrak*). Il veut créer de l'empathie envers ce pauvre écrivain, abandonné, malade. Campe veut faire réagir le jeune lecteur pour que lui aussi trouve la situation intolérable. Il utilise dans la narration une suite de phrases courtes, dans un style paratactique pour

¹²⁹⁹ J.H. CAMPE, *Reise in die Schweiz, op.cit.*, p. 28 : « Cependant, Schmidlin n'était pas en mesure de répondre aux attentes de l'homme avec qui il était lié, selon l'opinion duquel il aurait dû travailler encore plus vite et dans un temps plus réduit. Les efforts incommensurables qu'il lui demandait et les soucis quant aux reproches qu'il devait surmonter l'ont peu à peu fait mourir. »

restituer l'énergie déployée dans ses allers et retours entre les différents « soi-disant amis de l'Humanité » (*die Gesellschaft von Männern, die sich zu Werken der Menschenliebe verbunden hatten*). Il s'agit de donner au lecteur l'illusion d'être dans une impasse apparente pour, au final, faire apparaître la figure du duc comme celle du sauveur. Certes, des amis de Campe avaient collecté une belle somme pour Schmidlin mais cela ne suffisait pas. Il écrit donc au duc pour demander de l'aide et éveiller sa pitié. Toutefois, dans le récit pour les enfants, il justifie la lettre au régent avant tout au nom de l'humanité, il écrit pour demander de l'aide envers son prochain, par « amour de l'humanité », le duc est, à l'inverse des autres, un véritable « cosmopolite » (*Menschenfreund*). La fin de l'anecdote semble peu vraisemblable. Campe court vers la maison de Schmidlin qui vient juste de mourir (dans le texte de 1785, c'était « quelques heures plus tôt » – *schon einige Stunden vorher*) alors que dans la lettre de 1780, il est prévenu le lendemain. Ajoutons à cela les exclamatives et interjections (« Ah quel malheur ! J'arrivai trop tard » – *aber ach! – ich kam zu spät*) qui confèrent à l'ensemble l'impression d'une suite de péripéties rocambolesques propres à capter l'attention de l'enfant. Ce dernier doit retenir de ce texte que le métier d'écrivain est utile mais difficile, que les usuriers font peu de cas de la charité, montrent peu d'humanité tout comme des personnes qui se prétendent altruistes, ils peuvent également conclure que le duc est admirable et que Campe est un héros si on se réfère à la définition qu'il en donne dans son dictionnaire : le personnage principal d'une histoire dont les faits et gestes sont rapportés. Il faut également que l'éducateur comprenne la nécessité de réécrire les faits, de les mettre à la portée du public comme nous l'avons vu en examinant le genre de la littérature enfantine.

- **La réaction du lecteur**

Pourquoi le jeune Böhl fait-il référence à ce passage ? Qu'en retient-il ? Anton Gottlieb Böhl est issu d'une famille de marchands, il a fait son apprentissage avec sa famille dans le port de Cadix où ils pratiquent du commerce avec Hambourg. C'est une riche famille. Ce qui motive l'allusion à cette anecdote et à des souvenirs de sa scolarité avec Campe s'axe autour de la question de l'argent. Nous percevons là les effets d'une éducation orientée sur une problématique économique. Enfant, il avait de « l'argent de poche » (*Taschengeld*) et il économisait plus par « avarice », avoue-t-il, que dans un but particulier. Ce n'est qu'à l'âge de douze, treize ans qu'il

commence à comprendre les discours sur « l'amour de l'humanité ». Cette réflexion entraîne deux remarques. D'une part, en résumé, que l'enfant avant douze ans n'est pas capable de développer une pensée « hypothético-déductive¹³⁰⁰ » et donc de concevoir des liens abstraits entre cause et conséquence. D'autre part, on peut se demander si c'est parce que son développement cognitif se complexifie qu'il peut envisager le philanthropisme comme une vertu positive et utile ou bien parce qu'on le lui a expliqué, montré.

Conscient de la nécessité d'aider son prochain, Böhl distribue son argent mais pas « aveuglement », il apprend à juger, jauger la situation :

*Ich gab nicht blindlings, ich lernte einzusehen, daß Wohltun, nicht allein im bloßen Geben bestände. [...] Rathen that ich nach bester Einsicht, und ohne Beschäftigung ließ ich den Hülfbedürftigen nicht.*¹³⁰¹

C'est pourquoi il fait référence à l'épisode Schmidlin. Il estime, lui, être un authentique ami de l'humanité, il est cosmopolite et il aurait aidé, il promet d'ailleurs d'aider Campe dès qu'il aura atteint sa majorité (le 27 février 1794). Il a lu plusieurs fois l'histoire qui l'a ému « aux larmes » et il se félicite de ne pas être devenu comme « l'usurier » (*Wucherer*). Il fait ainsi preuve de sensibilité. En outre, il promet qu'il aidera les familles nécessiteuses (« cela ne me serait pas pénible que de partager ma dernière pièce de monnaie avec une telle famille malheureuse et dans le besoin » – *und daß es mir nicht schwer fallen würde, meinen letzten Heller mit einer so unglücklichen, bedauernswürdigen Familie zu theilen*). Le discours entendu en tant qu'élève et la (re)lecture de ce voyage ont, selon toute apparence, rempli leurs objectifs ; ce jeune homme de dix-huit ans possède une culture de l'engagement, de la sensibilité et de la règle et du droit. En ce sens, une autre lettre le prouve, celle dans laquelle il regrette que l'emprise de la confession catholique à Cadix soit si forte, elle lui est insupportable et il regrette sa patrie où l'on ne regarde pas les « non-catholiques » comme des « impies¹³⁰² ». Néanmoins, il est deux aspects sur lesquels Campe avait lourdement insisté : le rôle incomparable du duc et la difficulté d'être un écrivain indépendant. Sur ce dernier point, Böhl est prêt à aider financièrement¹³⁰³. En revanche, il ne souhaite pas « parler politique » (« En revanche, je ne veux pas parler plus car sinon nous en viendrons à aborder des aspects politiques et je préfère

1300 O. HOUDE, *La psychologie de l'enfant*, op.cit., p. 86.

1301 H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op. cit., p. 285 : « Je ne donnais pas aveuglement, j'appris que la charité ne consistait pas seulement à donner [...], je donnais aussi des conseils avisés et du travail aux personnes qui en avaient besoin ».

1302 Lettre de Johann Nikolaus Böhl à Campe du 2 août 1785 in H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op. cit., p. 389.

1303 Il le fait envers une famille dans le besoin après que la femme de Campe lui a demandé cf. Lettre de Anton Gottlieb Böhl au couple Campe du 27 août 1793 in *ibidem*, p. 307.

les éviter » – *Doch weiter will ich mich nicht hierüber auslassen, weil wir sonst auf dem politischen Fache stossen würden, und dieß wünsche ich zu vermeiden*). Malgré son jeune âge, Böhl est conscient des événements en cours en Europe (Louis XVI vient d'être guillotiné même si à la date de la lettre – le 24 janvier – le jeune homme ne le sait peut-être pas encore), on peut émettre l'hypothèse soit qu'il ne souhaite pas s'impliquer, il est en effet négociant sur la place européenne, soit qu'il craint au contraire de trop s'engager dans le sens où sa lettre pourrait être rendue publique. En définitive, dans le cadre d'une éducation aux valeurs civiles et civiques du philanthropisme la méthode de l'*exempla* apparaît productive¹³⁰⁴. Du fait d'un contexte politique européen complexe, chaotique parfois, violent souvent, les prises de positions des uns et des autres varient notamment quant à la Révolution française et pour les élèves – encore jeunes et soumis à un environnement parental avec ses propres opinions – il est difficile de se former son propre jugement d'autant que celui des enseignants est fortement marqué.

À l'aune de la réussite de l'éducation morale de cet ancien élève de Campe, nous pourrions penser que l'expérience du philanthropisme allait se répandre et que, au fur et à mesure, des instituts tels que le *Philanthropinum* seraient ouverts sur tout le territoire et s'imposeraient. C'est néanmoins l'inverse qui se produit. Pour quelles raisons ces idées n'ont-elles pas à court terme pris racine ? Quels problèmes internes et externes ont sapé les fondements, l'organisation ? Quelles sont les « pratiques de résistances¹³⁰⁵ » que nous pourrions déceler au sein du mouvement ? « Les pratiques de résistance s'opposent-elles ou au contraire s'articulent-elles aux pratiques du pouvoir ?¹³⁰⁶ » C'est, semble-t-il, dans les espaces sociaux où la contrainte est supposée forte, où l'exercice du pouvoir peut être contraignant qu'il est possible de déceler de possibles lignes de fracture. Peut-être pourrions nous envisager les relations entre la puissance publique et les philanthropistes comme des rapports de forces qui ne seraient plus fondés sur un modèle horizontal. « Dès l'instant où l'individu est en situation de ne pas faire ce qu'il veut, il doit utiliser les rapports de

1304 Dans une autre lettre, Anton Gottlieb Böhl prouve qu'il aurait « internalisé » les enseignements moraux de Campe lorsqu'il écrit, à la suite de sa lecture du *Theophron* : « je ne veux pas briller mais être utile et heureux. C'est une règle d'or – la meilleure – que vous m'avez inculquée cher père avec votre livre *Theophron* » – *Ich will nicht glänzen, sonder nützen und glücklich sein. Eine goldene Regel, und eine der vorzüglichsten, die Sie, bester Pflegevater, uns in Ihrem Theophron gaben*) in N. SCHICHA, *Lesearten des Geschlechts: Johann Heinrich Campes Jugendratgeber revisited*, Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 2013, p. 155.

1305 P. LABORIER, « L'action publique comprise comme gouvernementalisation de l'Etat », *op. cit.* p. 52.

1306 *Ibidem*.

pouvoir. La résistance vient donc en premier, et elle reste supérieure à toutes les forces du processus ; elle oblige, sous son effet, les rapports du pouvoir à changer. Je considère donc que le terme de ‘résistance’ est le mot le plus important, le mot clé de cette dynamique ¹³⁰⁷».

3. Les points de résistance

Nous observerons cette dynamique des pratiques de résistance en nous intéressant aux relations entre les philanthropistes et des parents d'élèves, représentants de la société. Les tensions se retrouvent aussi au sein même du mouvement entre ses acteurs à cause de problème de personnalités mais également d'un point de vue pédagogique.

3.1. Les parents d'élèves

Trouver des parents assez riches et ouverts aux nouvelles réformes éducatives n'était pas chose aisée, comme nous l'avons noté. Il nous semble alors pertinent d'analyser quelques correspondances¹³⁰⁸ entre l'école de Dessau et les parents d'élèves pour essayer de comprendre pourquoi il y eut finalement si peu d'élèves dans cette école¹³⁰⁹, quelles étaient les résistances en jeu ? Nous verrons qu'elles sont de deux types : une résistance politique et une résistance au contrôle – donc à la méthode, dans les deux cas une résistance à l'autorité, miroir des débats contemporains oscillant entre une « société d'Ancien Régime organisée en États principalement agricoles et tenant sa cohésion de l'absolutisme d'une part et une société reposant sur les principes de la souveraineté populaire, de l'individualisme, de la liberté et (en partie) de l'égalité ¹³¹⁰».

1307 M. FOUCAULT, « Sexe, pouvoir et la politique de l'identité » [1982] in *Dits et écrits, op. cit.*, IV, p. 741 in P. LABORIER, *op. cit.* p. 56.

1308 Nous avons sélectionné dans les archives de Dessau quatre séries de lettres. Celles de la Comtesse von Münster de 1781, deux lettres de von Schas (1786), quatre lettres du père von Pancras (1789) et les six de sa femme Brigitte Lups an Feder (1790).

1309 Pour rappel, en faisant l'inventaire des registres entre 1777 et 1789, nous dénombrons 79 noms d'élèves qui correspondent à 62 familles (il y avait des fratries). Dans un article, Bernard Basedow compte 187 pensionnaires en 19 ans. En 1780, il y a 62 élèves, ce sera le chiffre le plus élevé. La plupart des garçons ont entre six et dix-huit ans, en moyenne ils ont neuf ans. In Bernard BASEDOW, « Die Entwicklung des philanthropischen Erziehungsinstituts zu Dessau im Spiegel der Lehr- und Schülerbewegung », *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, vol. 14, 1974, p. 219-238.

1310 M. Middell, « La Révolution française et l'Allemagne : du paradigme comparatiste à la recherche

Il nous semble pertinent d'analyser en tout premier lieu les motivations des parents d'élèves qui mettent en avant les qualités attendues de cette école « révolutionnaire ». Dans leur correspondance, les futurs parents d'élèves soulignent la renommée de l'école. Le travail de Basedow et ses collègues semblent avoir porté. Les parents érudits, lecteurs de journaux, sont réceptifs aux arguments portant sur le cosmopolitisme, l'utilité, le bonheur. Le banquier Gerhard Clifford Pancras¹³¹¹ écrit à Christoph Friedrich Feder (1752-1807), professeur à Dessau, et il indique que ce serait : « une gloire de pouvoir y nommer son fils ». Il considère l'école comme « l'université la plus célèbre d'Europe¹³¹² ». Schas, un aristocrate hollandais¹³¹³, a visité l'école en 1779, a assisté à des cours et espère « pouvoir se flatter que son fils puisse au printemps 1783 être reçu dans l'école. » L'institut se révèle être une alternative à d'autres sortes d'établissements plus conventionnels comme les écoles militaires ou religieuses pour des parents qui seraient pionniers sur les questions éducatives. Néanmoins, il ne faut pas dans le cas de Dessau sous-estimer le rôle prééminent du prince François Léopold III.

En effet, ce prince jouit d'une très forte renommée auprès de certains cercles d'aristocrates et de riches familles patriciennes. Les lettres du marchand de Riga Schilder et d'autres parents influencés par Schilder le confirment. Ils voient dans le fait d'envoyer leurs enfants à Dessau un moyen indirect d'accroître leur sphère d'influence économique¹³¹⁴. Certes, il y avait des parents pionniers mais également d'autres familles qui suivaient le mouvement sans se préoccuper réellement des nouvelles méthodes d'enseignement. Il s'agissait pour eux de faire des choix stratégiques pour la future carrière de leurs enfants en les plaçant dans la sphère d'influence du prince dont nous avons vu qu'elle était importante notamment grâce à la création du Royaume des jardins de Wörlitz-Dessau.

Nous constatons qu'il y a un voisinage entre des parents qui souhaitent une

des transferts culturels », *Annales historiques de la Révolution française*, 317, 1999, p. 427-454.

1311 IV, 1, 9, Bl. 1 - 2 (Nachlaß: Fiche 58) Clifford, Pancras: Brief von Clifford an Christoph Friedrich Feder /Pancras Clifford. Christoph Friedrich Feder [Adr.]. - Amsterdam, 1789. 01. 27. En français dans le texte.

1312 V, 3, 3, Bl. 1 - 2 (Nachlaß: Fiche 64) Ronikiev: . Brief von Ronikiev an N.N. /Ronikiev. N.N. [Adr.]. - Lublin, 1786. 05. 06. Ein Freund von Ronikiev bewirbt sich 3 Jahre später um einen Platz im Institut und in darin nennt er der Direktor als „l'illustre chef d'une des plus renommées [écoles] de l'Europe in IV, 3, 3, Bl. 3-(Nachlaß: Fiche 64) Conas, ...: Brief von Conas an N.N. / ... Conas. N.N. [Adr.]. - Warschau, 1789.03.25 En français dans le texte.

1313 Il écrit de la ville De Donk située dans les Pays-Bas.

1314 G. OPITZ, « Pädagogische Wechselbeziehungen zwischen Anhalt-Dessau und Rußland im 18 Jahrhundert », in *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, Berlin, Volkseigener Verlag 1974, p. 133-153.

éducation patriotique afin « de rendre ce fils utile à la société et à la Patrie¹³¹⁵», ce qui correspondait aux idéaux de l'Aufklärung, pour eux, cette école semble proposer un « arrangement éclairé » et une « utilité ». Pour d'autres parents en revanche, cela reste un moyen de se relier à une école princière et ainsi de bénéficier de son influence. Comme nous l'avons analysé dans la première partie en citant le texte de Kant, ces deux voies vont s'opposer sur la finalité du pouvoir : œuvrer au bien commun ou privilégier ses propres intérêts. C'est une première ligne de fracture que l'école n'arrivera pas à surmonter et c'est une des raisons qui explique la chute du nombre des élèves et sa fermeture.

Les annonces de Basedow ont été entendues dans toute l'Europe, néanmoins, il semble que la renommée du prince ait eu plus d'écho encore. Les parents établissent des choix stratégiques – économiques, politiques – afin d'assurer à leurs enfants le meilleur avenir possible. Nous pouvons citer comme illustration la lettre d'une mère, Eleonore von Münster, qui appartenait, tout comme son mari, à une noblesse westphalienne ancienne et comptant des hauts fonctionnaires. Il est notable qu'elle écrit, non pas au directeur de l'école, mais directement au prince¹³¹⁶ ce qui tend à corroborer notre hypothèse comme quoi cette école est considérée avant tout comme une école d'élite princière dont nous avons vu que les modèles proposés par les éducateurs étaient destinés en priorité à des pupilles qui seront amenés à avoir des responsabilités. Dans sa missive, après avoir fait l'éloge du dynaste, et assuré qu'elle laisserait son fils à Dessau, elle ne peut s'empêcher d'émettre des critiques. En s'adressant au prince, qui n'est pas le directeur de l'école et qui a toujours accordé une certaine indépendance aux directeurs successifs de Dessau, elle prouve le malentendu entre les parents et cette école. Celle-ci semble être avant tout considérée comme un lieu stratégique pour garantir une profession, une situation avantageuse par la suite pour les enfants qui serait obtenue plus par un jeu de relations et de réseaux que par la reconnaissance de « talents » individuels. Les parents restent cependant tous sensibles aux fondements théoriques de l'école : cosmopolitisme, patriotisme, utilitarisme. En pratique, ils semblent résister à une éducation moins élitiste. Il convient dès lors de confronter ces attentes à la réalité du fonctionnement au sein de l'école. Les parents sont-ils satisfaits ? Les attentes sont-

1315 I V, 3, 3, Bl. 1 - 2 (Nachlaß: Fiche 64) Ronikiev: . Brief von Ronikiev an N.N. /Ronikiev. N.N. [Adr.]. - Lublin, 1786. 05. 06. En français dans le texte.

1316 LHASA, DE, Abt. Dessau, C18b Nr 34 Bd II, lettre d'août 1781 de la Comtesse Münster née de Gotthaus au prince Franz Léopold III. En français dans le texte.

elles comblées ?

Les parents s'organisent parfois autour d'un d'entre eux, qui devient en quelque sorte délégué, afin de partager leur mécontentement ou plus généralement leur crainte. Par exemple quant au manque d'enseignants dans certaines matières ou pour regretter le départ de professeurs de qualité comme Trapp, Campe ou Salzman. D'autres parents, comme le père de l'élève nommé Schas, avaient placé de grands espoirs dans l'éducation de leur fils. En recevant une lettre au sujet des résultats de son fils, Schas espère ne pas être leurré et que « le professeur ne lui raconte pas de mensonge et [que] les progrès de son fils dans les moeurs et l'application sont véritables ». De fait, il est déçu au regard des lettres envoyées par son fils car il trouve qu'elles manquent « un petit peu d'ordre et de remarques judicieuses qui plaisent tant dans les narrations de voyages ». En outre, lors de sa dernière rencontre avec son enfant, il lui avait trouvé mauvaise mine. Ce père fait part de sa déception.

D'autres parents sont plus nuancés. Les critiques que fait Eleonore von Münster portent sur la constitution des classes (trop hétérogènes quant aux âges des élèves), elle s'étend ensuite sur les problèmes des repas apparemment peu copieux. Par delà ces problèmes matériels qui prouvent que les enseignants étaient soit trop peu nombreux, soit peu sensibles à ces questions finalement, la comtesse se plaint de la non possibilité pour son fils d'avoir des cours de religion luthérienne :

Si j'ai au reste à me plaindre en particulier, c'est qu'on a négligé l'article de la religion; il y a un an que je prie le Curateur d'envoyer Ernest chez un ministre de l'Eglise Luthérienne pour le faire instruire, comme je l'avais déjà demandé le jour qu'il fut venu à l'institut, j'ai réitéré cette prière à plusieurs reprises mais sans qu'on y ait condescendu, âgé maintenant de quinze ans, il est obligé de s'en remettre à l'ABC de la foi chrétienne, ceci m'a vivement affligé et fait crier victoire au monde qui a toujours blâmé la négligence de cet article important.¹³¹⁷

Même si la volonté de Basedow était de proposer des cours de religion accessible à toutes les confessions, la réalité semble différente. Les lettres soulignent la difficulté de trouver des enseignants issus des différentes confessions. Pour finir, la critique principale porte sur la surveillance mise en place au sein de l'établissement. Elle se fait ici la porte-parole de son fils qui ne supporte plus la censure sur le courrier. La comtesse von Münster résume en quelques lignes les problèmes d'organisation et le système de contrôle qui contraint plutôt qu'il n'intègre :

Néanmoins, malgré l'excellence de la chose [de l'institut], il n'est pas moins vrai, pour ne rien cacher à votre Altesse, que je crois qu'il s'y glissent des abus, qui avec le temps pourraient miner le tout ; on se charge de trop d'enfants, trop jeunes, on confond ceux qui sont plus avancés en âge avec ceux assujettis aux menues petites puérités, leur

¹³¹⁷ *Ibidem.*

*esprit ne s'élèvent point ou sentent trop la gêne des entraves nécessaires aux petits, ils se dégoûtent de tout ordre, soupirent après la liberté et au lieu d'aimer leur gouverneur, ils les regardent comme leur geôlier.*¹³¹⁸

On peut sans doute l'expliquer par la crainte des enseignants que les pensionnaires, dans leur correspondance, n'écrivent trop de choses négatives sur l'école. Ainsi, les enseignants se protégeraient. Néanmoins, cela est mal vécu par les élèves. Nous n'avons pas trouvé, dans les Archives, de réponse à cette lettre. Toutefois, nous notons dans le registre des élèves, que le fils von Münster quitta l'école peu de temps après cette lettre. Nous touchons là à une deuxième résistance : les élèves ne supportent pas d'être épiés en permanence.

Une autre preuve de la trop forte pression du système de surveillance se relève dans les lettres concernant l'élève Marcov (1779). Dans un premier temps, la présence de Wassili Marcov est un atout pour l'école car il est le neveu d'un général russe, le General von Zoritz, qui est proche de l'impératrice Catherine II. Cela a pour effet de faire venir des pensionnaires de cette région mais surtout d'envisager un financement de la part de la dynastie. Néanmoins, au fil des mois, le jeune Marcov se révèle un adolescent difficile, bagarreur, à tel point qu'il devient nécessaire de le renvoyer afin qu'il n'entraîne pas d'autres enfants sur de mauvaises pentes. Nous devons ajouter que Marcov comptait parmi les élèves les plus âgés alors que la moyenne d'âge était de neuf ans, il en avait quasiment dix de plus. Sa carrière en tant que futur officier était assurée et il aspirait à cela. Dans la dernière lettre qu'il adresse au directeur Wolke, il justifie ainsi son départ en insistant par ailleurs sur son fort désir d'avoir « plus de libertés¹³¹⁹». À l'aune de ces deux exemples se dessine une image du *Philanthropinum* dans lequel la discipline et la surveillance étaient durement ressenties et mal acceptées principalement par les pensionnaires les plus âgés qui étaient mélangés avec les plus jeunes. Si, par la technique de l'observation et du contrôle, les philanthropistes ont voulu orienter, réguler les enfants, futurs individus de la société, des élèves résistent néanmoins à ces pratiques contraignantes.

Il ressort des lettres que nous avons citées précédemment certains travers communs : manque de coordination et d'entente entre les professeurs car il n'y avait pas de direction forte, des problèmes de surveillance, une répartition hasardeuse des élèves par classe et une formation des enseignants défailante. Paradoxalement, nous trouvons des enseignants de Dessau qui critiquent un manque

¹³¹⁸ *Ibidem*.

¹³¹⁹ LHASA, IV,2,14, Bl 11.

de discipline dans l'établissement qui serait dû à la méthode du questionnement et du jeu développée par Basedow. L'enthousiasme initial, la croyance, la foi des premiers enseignants de Dessau en cette méthode comme technique pour éduquer moralement, patriotiquement et civiquement les élèves se sont heurtés à la mise en pratique, au quotidien à des résistances diverses.

A. Pinloche utilise le récit de Johann Gottlieb Karl Spazier (1761-1801)¹³²⁰, une autobiographie subjective de son expérience professionnelle à Dessau entre 1784 et 1787, pour brosser un portrait au vitriol de la vie au *Philanthropinum*. On peut analyser à propos du procédé des questions-réponses qu'il y avait un risque de transformer les questions et réponses en manuels de catéchisme, donc en un dialogue orienté et faussé. Cela a été par ailleurs dénoncé, à propos de l'Examen de 1776, par Schummel¹³²¹. Il est manifeste que les critiques émises par Spazier sont un prétexte pour A. Pinloche pour dire tout le mal qu'il pense de la méthode socratique de Basedow :

*Mais [K. Spazier], à qui tout cela avait d'abord paru charmant, reconnut bientôt son erreur, lorsqu'il vit que ces promenades remplaçaient trop souvent les leçons, à la grande joie des élèves, qui faisaient ce qu'ils voulaient, et que partout manquait la vis coercendi. Lui-même, obligé de raconter et d'amuser au lieu de faire des leçons proprement dites, ne sut bientôt plus comment s'y prendre. Il s'aperçut combien il était difficile de trouver toujours la matière et le ton nécessaire à ce genre de conversation avec les enfants et son zèle même fut arrêté par cette immense difficulté. En même temps, il commençait à voir quels étaient les vrais rapports des philanthropistes entre eux, et découvrir le véritable esprit qui régnait dans l'institut, c'est-à-dire un esprit de petitesse, de paresse et de méfiance générales. Cette fraternité et cette sérénité apparentes, qui séduisaient chez eux au premier abord, cachaient au fond de profondes discordes.*¹³²²

Cela relativise la portée des écrits des philanthropistes et le hiatus entre la théorie et la pratique :

*Spazier s'étonne de la facilité avec laquelle on acceptait les maîtres [...]. On ne savait même pas, quand un nouveau maître arrivait, à quoi on allait l'employer, et on n'entendait rien à utiliser ses aptitudes.*¹³²³

La méthode des philanthropistes est ainsi une cause d'échec pour plusieurs raisons. Tout d'abord, Basedow et ensuite Wolke, qui ont pensé cette méthode, ne l'ont testée que sur quelques élèves vraisemblablement précoces comme Emilie Basedow. Elle est peut-être adaptée à un groupe restreint d'élèves, or, nous venons de constater que le nombre d'élèves fluctue en quantité et dans le temps. Par ailleurs,

1320 K. SPAZIER, *Einige Bemerkungen über deutsche Schulen besonders über das Erziehungs-Institut in Dessau*, Leipzig, Crusius, 1786, p. 7.

1321 Cf. aussi P. BÜHLER, *Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens*, Paderborn, Schöningh, 2012.

1322 A. PINLOCHE, *La réforme de l'éducation*, op. cit., p. 219.

1323 *Ibidem*.

cette méthode doit être comprise, préparée pour ne pas se transformer en pseudo cours où les élèves ne feraient que jouer, nous l'avons vu dans les chapitres précédents. Pour finir, les maîtres ne sont pas formés, ils doivent apprendre en observant, en imitant mais n'ont que rarement le temps de développer une analyse réflexive de leur pratique. C'est ce que dit K. Spazier lorsqu'il écrit qu'il « n'avait pu se consentir à imiter de tels procédés, [...] à philanthropiniser ¹³²⁴», même s'il explique qu'il a dû s'y résoudre, ce qui apparemment lui cause du chagrin car il en parle comme d'une méthode « chaotique » mais nécessaire pour avoir le calme et l'attention des élèves. Nous le constatons, il existe de réelles résistances à utiliser une technique d'enseignement qui change les relations entre l'enseignant et l'élève, qui doit être plus actif – toute proportion gardée – en cours.

Il ne faut toutefois pas se référer au seul récit d'un unique enseignant. Même si plusieurs témoignages vont dans ce sens, certaines lettres de parents de pensionnaires, tirées des Archives du *Philanthropinum*, présentent des avis opposés. Certes, il s'en trouve qui corroborent cette impression de désordre et de tâtonnement, mais nous trouvons des lettres élogieuses au sujet de l'école. Celles de Brigitte van Dam, mère du jeune Clifford sont à ce titre significatives. C'est d'abord son père qui, jusqu'à sa mort, écrit pour complimenter et remercier les directeurs. Il est avec son fils « extrêmement content » de l'enseignement donné. Les parents trouvent que leur fils a fait des progrès et qu'il manifeste un « bon témoignage de son esprit et de ses moeurs et de sa bonne conduite ». Leur fils est d'ailleurs bon élève, c'est noté à maintes reprises dans le cahier des mérites, il est « travailleur et ordonné » (*fleißig und ordentlich*), il a reçu des dizaines de billets bonus. C'est un pensionnaire qui a intégré les règles de conduite propres à l'établissement et fait montre d'une attitude philanthropique. Sa mère, dans les lettres les plus tardives, commence à s'inquiéter de son avenir professionnel et cherche des conseils auprès des enseignants. Même si elle veut que son fils choisisse seul (il deviendra médecin), elle donne son avis aux professeurs, espérant ainsi qu'ils le transmettent indirectement à son fils. L'élève Clifford illustre bien les différentes pratiques qui s'instituent autour de lui pour mieux le surveiller et le contrôler : le livre des mérites qui consigne son caractère et l'adéquation de son comportement aux dogmes du philanthropisme via le nombre de billets collectés. Mais également la correspondance entre les parents et les enseignants où les premiers semblent se

¹³²⁴ *ibidem*, p. 225.

servir des seconds pour « contrôler » leur enfant qui finalement a intégré ce qui était attendu de lui. Les techniques et pratiques dans les écoles de Dessau et Schnepfenthal sont tout à la fois habilitantes et contraignantes, elles doivent discipliner le sujet et l'intégrer comme individu ce qui ne fonctionne pas de manière mécanique et systématique.

En conclusion, ces lettres de parents d'élèves tendent à prouver d'une part que le discours de Basedow avait été entendu par des parents soucieux d'offrir à leur fils une éducation nouvelle, éclairée. Certains parents se font l'écho de leurs enfants qui sont déçus par le système d'observation et de contrôle mis en place qui opprime trop les élèves les plus âgés. Ce système semble néanmoins porter ses fruits avec les plus jeunes. D'autre part, ces lettres démontrent que pour la plupart des parents cette école dépend du prince et qu'elle n'aurait pour vocation que de dresser une élite à laquelle ils souhaitent que leur enfant appartienne. À notre sens réside là une résistance qui est une des causes de la fermeture du *Philanthropinum* : d'une part une dynamique qui portaient les idéaux cosmopolites et patriotiques des Aufklärer avec en creux une envie de réformer la société pour que chacun ait la chance de déployer toutes ses forces, ses talents et trouver la place qui lui est destinée par ses compétences et mérites – « une éducation populaire » (*Volksbildung*) portée par Salzmann – et d'autre part une dynamique de pouvoir économique dominant avec des parents et des éducateurs qui manifestent leur volonté que les élèves soient dressés à devenir l'élite européenne.

3.2. La résistance des ecclésiastiques

Nous pourrions dans un premier temps évoquer la concurrence que se livraient entre elles les différentes écoles au cours cette période¹³²⁵. Nous pouvons citer le lycée de Berlin plus directement orienté vers les enfants de confession juive dont nous avons déjà parlé, ou les congrégations catholiques des Chartreux entre autres qui s'ouvrent aux autres confessions. Toutefois, Dessau jouit d'une grande renommée, reçoit le soutien de régents influents, du soutien des parents qui se chargent de recruter¹³²⁶ de nouveaux pensionnaires et le directeur Neuendorf

¹³²⁵ F. HIRSCH, « Das meiste neue pädagogische Licht » in J. GARBER, « *Die Stammutter aller guten Schulen* », *op. cit.*, p. 27.

¹³²⁶ IV, 3, 7, Bl. 3 - 4 (Nachlaß: Fiche 65) Schas: Brief von Schas an N.N. /Schas. N.N. [Adr.]. - Chateau de Donck., 1786. 10. 31. Anr.: Monsieur! En français dans le texte. Schas propose de faire

s'occupe dès son arrivée et durant tout son mandat de faire de la publicité pour son établissement en envoyant des prospectus à un grand nombre de gens¹³²⁷. Ce n'est donc pas seulement la concurrence des autres établissements qui est en cause de la fermeture de l'école. En fait, Basedow lui-même nous livre dans une lettre écrite en 1779 à Rochow la raison principale – à ses yeux – de l'échec, la raison des critiques à l'encontre de son école :

*Ich habe durch das Mittel des Philanthropins die Form einer toleranten und wenig entscheidenden urchristlichen Gemeine empfehlen, und sie eben dadurch machen wollen. Es ist mir mißlungen; weinend sah ich das Unglück voraus [...]. So geschah es mir nicht mit dem Philanthropinum, weil der rechte Zeitpunkt von Andern nicht in Acht genommen wurde. Es ist viel Gutes davon nachgeblieben. Gott erhalte es!*¹³²⁸

Nous constatons ici qu'il n'est nullement question d'argent, ni même de rivalités entre personnes mais c'est bien la question du fait religieux qui est centrale. En effet, dans la réponse de F. v. Rochow entre les deux missives, nous lisons un appel du maître de Reckahn à Basedow pour qu'il revienne à « Jésus » autrement dit qu'il abandonne son idée de religion naturelle. Or, nous l'avons déjà démontré, c'était le cœur de sa théorie pédagogico-religieuse. La plupart des détracteurs contemporains ou du siècle suivant attaquèrent le socinianisme de Basedow dans le sens où le socinianisme¹³²⁹ est censé accorder une place trop importante à la raison¹³³⁰. Les sociniens seraient donc des rationalistes dont il conviendrait de se méfier et de se démarquer. Ils représenteraient un véritable danger pour la foi chrétienne. Nous y décelons également une résistance envers une trop grande tolérance dont nous avons vu que Basedow est un partisan¹³³¹. La critique porte également sur la vision anthropologique du socinianisme qui place l'homme au centre en reléguant Dieu à la périphérie. À trop favoriser la part de la raison, à trop discuter l'autorité de l'Église, on risque évidemment de remettre en cause cette

-
- « une petite exposition au printemps prochain pour convaincre d'autres parents. »
1327 V, 3, 3, Bl. 1 - 2 (Nachlaß: Fiche 64) Ronikiev: . Brief von Ronikiev an N.N. /Ronikiev. N.N. [Adr.]. - Lublin, 1786. 05. 06.
1328 *Literarische Korrespondenz des Pädagogen Friedrich Eberhard von Rochow mit seinen Freunden*, Berlin, 1885, p. 17 et 18 : « Par l'intermédiaire du Philanthropinum, j'ai voulu prôner et réaliser la forme d'une communauté tolérante, moins exigeante, proche du premier christianisme. J'ai échoué, les larmes aux yeux, j'ai vu arriver le malheur [...]. Ainsi, je n'ai pas réussi à faire ce que je voulais avec cette école car les autres n'ont pas fait attention au fait que c'était le moment de le faire. Il y a néanmoins de bonnes choses qui sont restées. Que Dieu veuille les préserver. »
1329 F. HIRSCH, *op.cit.*, p.39.
1330 N. PIQUE, « Le socinianisme et la lettre : ou comment se débarrasser d'un fantôme ? » in *Astérion. Philosophie, histoire des idées, pensée politique*, ENS éditions, n° 3, sept. 2005.
1331 G. LAUDIN, « Absolutisme et sécularisation. Pour une analyse contrastive des relations entre l'Église et l'État en France et dans le Saint Empire jusqu'à la fin du 18^e siècle » in Sylvie Le GRAND (dir), *La laïcité en question. Religion, État et société en France et en Allemagne du 18^e siècle à nos jours*, Lille, Septentrion (coll. "Mondes germaniques"), 2008, p. 17-39 [Actes du colloque de Nanterre, septembre 2005], p. 18.

autorité.

3.3. Résistances internes

Mettre en place une réforme éducative n'est pas chose aisée pour les philanthropistes d'autant qu'ils rencontrent, au fil des ans, des crispations, des tensions contre les ecclésiastiques et des représentants de l'État qui souhaitent mettre une limite au périmètre de leur champ d'action. Néanmoins, ce ne sont pas exclusivement des résistances externes au mouvement qui sont cause de l'échec, il se trouve des causes internes pour l'expliquer. Nous verrons que la personnalité de Basedow au début a porté atteinte à l'institution en fragilisant la direction et son mode de gouvernance. Au sein même du mouvement, nous avons vu que des divergences se manifestaient sur la manière d'enseigner. Toutefois, en suivant la trajectoire de Jean-Frédéric Simon, nous concluons en illustrant la dynamique qu'ont générée ces résistances.

▪ Basedow

En consultant des articles d'encyclopédies de pédagogie allemandes publiées entre 1791 et 1884¹³³² citant Basedow, nous constatons que son caractère est défini comme versatile¹³³³, ses goûts démesurés (on retrouve dans chaque notice l'adjectif «pompeux» – *pomphaft*). Sa manière de réclamer de l'argent et d'en obtenir ainsi que ses déclarations sur la supposée supériorité de sa méthode semblent exaspérer. Il

¹³³² ANONYM, *Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands*, Leipzig, 1790 ; K.G. HERGANG, *Pädagogische Real-Encyklopädie*, Grimma, 1843 ; G.BAUER, *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten*, Gotha, 1859 ; G. PETZOLD, *Handwörterbuch für den deutschen Volksschullehrer*, Dresden 1874 ; RAUMER, *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*, 1884 ; J.F. THALHOFER, *Lexikon der Pädagogie*, Freiburg im Breisgau 1913.

¹³³³ Dans une lettre de Campe écrite à Jean-Frédéric Simon quelques semaines après son départ de Dessau, Campe avoue le caractère difficile de Basedow et son impossibilité de travailler à nouveau avec lui « Que Basedow était versatile, qu'il ne peut suivre une ligne droite que ce soit en tant que directeur de l'institut ou ailleurs, cela, je le lui ai souvent dit, à lui ainsi qu'au prince qui le savait aussi bien que moi » (*Daß Basedow ein unruhiger Kopf ist, der weder als Director des Instituts, noch in irgendeinem andern Wirkungskreis lange und anhaltend nach einer geraden Linie handeln kann, habe ich ihm selbst oft gesagt, habe ich auch dem gnädigsten Fürsten gesagt, daß dieses so gut als ich wuste*) in H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op.cit., p. 183.

est qualifié de pédant, d'encyclopédie vivante, de bonimenteur dont le vocabulaire est exagéré – *seine flammende Philosophie* (1913), *Pedant* (1843), *Vielwisserei, Keckheit, tumultuarisch* (1859), *Marktschreier* (1884)¹³³⁴. Pour les auteurs des encyclopédies, Basedow n'incarne pas les valeurs attendues de mesure et de modestie. Ils regrettent, en outre, qu'il n'y ait pas dans le plan d'études de Dessau une place suffisante pour la culture classique ou la poésie et que certains textes soient franchement « ennuyeux¹³³⁵ ». En arrière-plan de ces notices, nous devinons la controverse lancée par Niethammer¹³³⁶ en 1808 qui opposa de manière frontale le philanthropisme au « néohumanisme » (*Neuhumanismus*). L'éducation utilitariste fondée sur l'apprentissage des sciences voulue par les philanthropistes est rejetée au profit d'une « formation humaniste » (*Bildung*)¹³³⁷. Nous avons vu en analysant les textes que cette dichotomie n'a pas lieu d'être et que pour les philanthropistes, il y a une logique entre instruction et formation.

Les auteurs lui reprochent ensuite son insuccès dans la gestion financière et pédagogique en tant que directeur du *Philanthropinum* de Dessau où de bons enseignants comme Campe, Wolke, Simon, Schweighäuser, Trapp, Olivier, GutsMuths ont travaillé. L'échec est d'autant plus à mettre sur son compte que l'établissement de Salzmann à Schnepfenthal, où certains enseignants allèrent après Dessau, est toujours pérenne de nos jours encore¹³³⁸.

Les auteurs des notices se rejoignent tous peu ou prou sur les points positifs et les raisons de la fermeture de l'école. Ils apprécient la volonté de faire apprendre la langue maternelle, d'avoir recours à une pédagogie plus concrète, de faire faire des exercices physiques, d'avoir développé des livres à l'usage des enfants. Ils critiquent en revanche la « méthode ludique » qu'ils nomment avec mépris des « enfantillages » (*Spielerei*¹³³⁹). Par ailleurs, ils sont contre l'obéissance aveugle demandée au jeune enfant, le système de bonifications, ils regrettent également que Basedow ne se soit

1334 A. Pinloche dans sa thèse reprend les mêmes arguments sur son physique qui serait ingrat, son caractère versatile, le fait qu'il serait alcoolique et aurait une intelligence limitée « Mais Basedow n'avait pour lui ni l'érudition qui confond l'ignorance, ni la ténacité qui lasse les attaques, ni l'esprit qui déconcerte les adversaires » in A. PINLOCHE, *La réforme de l'éducation*, op. cit., p. 82.

1335 Hergang (1843) qui explique que le livre de Campe, *La découverte de l'Amérique*, manque de poésie et contient trop de descriptions utiles, vraies mais ennuyeuses surtout pour des enfants.

1336 F. I. NIETHAMMER, *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*, Jena, Fromman, 1808, F. I. Niethammer, *Philanthropinismus - Humanismus: Texte zur Schulreform*, Weinheim, Beltz, 1968.

1337 P. EULER, *Pädagogik und Universalienstreit zur Bedeutung von F. I. Niethammers pädagogischer "Streitschrift"*, Weinheim, Beltz, 1989.

1338 On peut consulter son site www.salzmannschule.de.

1339 Ils citent pour exemple le fait que Basedow voulait faire cuisiner aux élèves, qui apprennent à lire, des lettres avec de la pâte à gateaux pour ensuite la manger et que Basedow ait le toupet de demander à ce que l'Etat paye pour cela. C'est inacceptable pour eux.

intéressé qu'à des enfants de milieux aisés (*wohlhabend*). La résistance à la personnalité de Basedow et à la méthode qu'il propose est grande. Il en résulte une dynamique, une réflexion, encore actuelle, sur la place et le rôle que doit jouer un enseignant et une institution ouverte à tous qui n'est ni le cercle de la famille, ni une école exclusivement professionnellement¹³⁴⁰. Nonobstant même si le caractère de Basedow agaçait, toutes ces études critiques, y compris celle de Pinloche, lui reconnaissent le fait d'avoir exposé au public et aux gouvernants l'urgence de réformer l'éducation¹³⁴¹. Ces critiques du dix-neuvième siècle et des contemporains se recoupent et, de fait, ne font que mettre en lumière des résistances déjà en germe au sein de l'école de Dessau.

■ Une direction chancelante

Très vite après avoir levé les fonds et réussi à ouvrir son établissement, Basedow semble s'en désintéresser notamment de ce qui relève d'une gestion quotidienne. De 1774 à l'Examen de 1776, Basedow est entièrement préoccupé par le rayonnement de l'école, il publie maints articles, écrit de nombreuses lettres pour faire de la publicité mais il fait rapidement appel à Campe pour prendre la tête de l'institut pour le gérer. Ce dernier ne reste qu'une année à Dessau, Trapp puis Wolke prennent ensuite le relais. Basedow est alors obligé de revenir à la suite d'une forte dispute au sujet de droits d'auteur entre lui et Wolke pour l'année 1779 puisque Wolke ne voulait plus diriger. Cette dispute dura plusieurs années et ternit la réputation de l'établissement qui semblait ne plus avoir de direction même si Wolke en avait plus ou moins la charge. L'arrivée de Salzmann en 1781, pour trois années, est bénéfique mais il part en 1784 pour créer son propre établissement à Schnepfenthal. En 1784, Carl Gottfried Neuendorf (1750-1798) réorganise le lycée en rédigeant un nouveau plan d'études qui s'éloigne en plusieurs points de celui de Basedow et Wolke de 1778 et marque le déménagement de l'établissement qui sera relogé dans des bâtiments plus modestes à l'arrière du Palais Dietrich. Neuendorf reste à sa tête jusqu'à sa fermeture effective en 1793. Cette succession de directeurs ou de collègues de directeurs est symptomatique des crises internes. Si nous faisons exception de Neuendorf, qui s'occupa de l'école pendant dix ans mais en la transformant en un établissement plus classique, nous constatons qu'au cours des

¹³⁴⁰ BENNER, KEMPER, *Theorie und Geschichte*, op.cit., p. 21.

¹³⁴¹ *Heilsame Gärung* (1791) ; *pädagogische Sturm und Drang* (1884) ; *das deutsche Volk für pädagogische Fragen interessieren* (1913).

dix premières années, il y a une instabilité à la tête du *Philanthropinum* peu propice à sa pérennité. Certes Basedow s'intéressait peu à la mise en pratique quotidienne de ses théories et laissait faire Wolke¹³⁴², mais il y avait d'autres sources de conflits.

Campe fut nommé directeur de Dessau¹³⁴³ en décembre 1776 parce que Basedow, qui espérait ainsi apaiser les tensions entre enseignants, lui avait instamment demandé¹³⁴⁴. Néanmoins, Campe ne put rien faire pour apaiser les tensions entre les professeurs pas plus que pour résoudre les multiples problèmes matériels¹³⁴⁵, sans compter qu'il avait une lourde charge¹³⁴⁶. Dans une lettre écrite à son ami Nicolai, alors qu'il est encore à la tête de l'établissement et surtout dans une autre écrite peu de temps après son départ de Dessau à ce même ami en 1777, Campe revient sur le travail énorme et épuisant qu'il avait à faire. Il évoque les tensions et « le manque d'harmonie » entre les enseignants dans une lettre à Iselin en 1779 ([*kein*] *vereignistes harmonisches Mitwirken mehrerer Menschen*¹³⁴⁷). Les professeurs s'étaient scindés en deux camps : d'une part la fraction des « Génies » autour des deux Alsaciens Simon et Schweighäuser à qui vinrent se joindre Christoph Kaufmann (1753-1795), Johann Ehrmann (1749-1827), Johann Jakob Mochel puis Johann Christian Schmohl (1756-1783) et Wilhelm Gottlieb Becker (1753-1813). Ils critiquaient ouvertement la méthode de Basedow à l'œuvre pendant l'Examen. Pour eux, il ne s'agissait pas d'un enseignement humain mais mécanique et artificiel beaucoup trop fondé sur la contrainte, l'obéissance forcée. Ils voulaient reprendre le programme du philanthropisme au sens littéral du terme, c'est-à-dire en plaçant « l'amour » au centre. L'aspect utilitariste ne leur convenait pas et ils entendaient redonner plus de place au théâtre, à la poésie : aux Humanités. Dans l'autre groupe, Campe et Wolke, Du Toit, Jasperson prônaient une formation largement utilitariste.

1342 On trouve parfois des remarques sarcastiques sur le fait que le *Philanthropinum* pourrait s'appeler le *Wolkinum*.

1343 Le titre exact de la fonction est *Anhalt-Dessauer Edukationsrat* avec un salaire de 800 Rhtl.

1344 M. Niedermeier, dans son article, laisse entendre entre les lignes que Basedow a éventuellement manigancé la venue de Campe dans l'espoir de recevoir plus de fonds et d'élèves. M. NIEDERMEIER, « Campe als Direktor des Dessauer Philanthropins » in H. SCHMITT, *Visionäre Lebensklugheit*, op.cit., p. 45-67, p. 55.

1345 Les cours se déroulaient dans des bâtiments séparés, cela compliquait l'organisation des emplois du temps. Ce n'est qu'en 1778 que le Prince donna le Palais Dietrich puis le jardin et le verger.

1346 Le Directeur de Dessau devait s'occuper de la correspondance, de l'achat de livres, de la recherche de nouveaux élèves, des relations entre parents et enfants et professeurs, la gestion des artisans intervenant dans les cours, la comptabilité et le recrutement de nouveaux enseignants in H. SCHMITT, *Visionäre Lebensklugheit*, op. cit., p. 59.

1347 H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op.cit., p. 137 et 185 et 225. L'influence de Christoph Kaufmann (1753-1795), personnage haut en couleur, sur l'établissement a été approfondie par M. Niedermeier in M. NIEDERMEIER, (éd.), *Das Gartenreich Dessau-Wörlitz als kulturelles und literarisches Zentrum um 1780*, op. cit.

Du reste, nous relevons d'autres critiques quant à une déformation de l'éducation à des fins strictement utilitaires. Ainsi pour Kant, c'est au devoir moral qu'un éducateur devrait donner la prééminence, autrement dit à la forme, et aux conditions de l'acquisition des connaissances, plutôt qu'au seul contenu de l'enseignement ; la responsabilité morale doit résulter d'une réflexion autonome, elle n'aurait pas autant de valeur si elle est acquise sous la contrainte ou par l'influence que l'enseignant – qui se veut utile – exerce sur l'élève de l'extérieur. En d'autres termes, cette pédagogie du *Philanthropinum* ne libérerait pas la raison mais elle l'orienterait en fonction d'objectifs économiques ou sociologiques suivant en cela les intérêts des parents, des princes finançant l'entreprise, voire des convictions de l'enseignant¹³⁴⁸.

Comme la « fraction des Génies¹³⁴⁹ » persistait dans une autre voie et faisait montre d'attitudes trop libertaires (ils embrassaient devant leurs élèves leur compagne, ils donnaient des romans à lire, acceptaient l'onanisme en tant que pulsion à canaliser), Campe et ses collègues réagirent assez rapidement. Campe proposa une réécriture du règlement intérieur dans lequel il pensait pouvoir fixer bien clairement les droits et devoirs des élèves et enseignants et aussi redéfinir les statuts du conseil d'École et redonner plus de pouvoirs au directeur et moins au collège des enseignants¹³⁵⁰. Il voulait passer d'un régime fondé sur le vote à la majorité absolue, rêvé initialement par Basedow, auquel les jeunes enseignants de la fronde tenaient, à un système autocratique qui permettrait peut-être de régler plus vite les problèmes quotidiens dans l'établissement. Toutefois, Campe ne reniait pas le principe de fraternité et d'égalité, il en constatait les limites pour gérer le *Philanthropinum*¹³⁵¹. Le conflit ne s'apaisa pas et Campe dut appeler Basedow à ses côtés pour essayer de faire plier la jeune génération qui ne se reconnaissait plus dans le projet. Les jeunes enseignants posèrent un ultimatum à Campe et Basedow afin de retirer le projet sinon ils quittaient Dessau. Campe n'alla pas au conflit et quitta précipitamment l'institut dix mois à peine après en avoir pris les rênes. Il est intéressant de noter que le départ de l'institut en 1782 de Salzmann a, entre autres, les mêmes causes liées à l'autorité d'un seul sur les autres puisque Salzmann souhaitait mettre en place une nouvelle manière de diriger l'établissement. Cela

1348 H. BLANKERTZ, « Der Widerspruch von Selbstentfaltung und Gemeinnützigkeit, von Glücksstreben und Sittlichkeit » in U. HERRMANN, *Das pädagogische Jahrhundert*, op.cit.

1349 *ibidem*, p. 61.

1350 *Ibidem*.

1351 Niedermeier cite une lettre de Campe dans son article „Der Curator ist nur im Geschäfte des Instituts Curator, der Professor ist nur auf seinem Lehrstuhle Professor, in freundschaftlichen Zusammenkünften hingegen sind wir alle Freunde“. In M. NIEDERMEIER, (éd.), *Das Gartenreich Dessau-Wörlitz als kulturelles und literarisches Zentrum um 1780*, op. cit., p. 47.

troubla les relations entre les enseignants, en effet, Jean-Jacques Du Toit s'en fait l'écho dans une note à ses collègues. Il évoque cette période de « six mois » en disant qu'elle avait « rompu l'harmonie dans l'école » (*ein halbes Jahr Störung der Ruhe der Harmonie und Geschäfte des Instituts*¹³⁵²) mais Salzmann ne trouva pas d'appui auprès des autres. Du Toit regrette le départ de Salzmann et craint que cela nuise à l'établissement. Il est clair qu'autour de ce conflit se cristallisent par delà des questions de différences générationnelles, d'une part, la question de la gouvernance, et d'autre part, une approche de la gestion des affects. Il apparaît finalement que la discipline du sujet se fasse au détriment de l'intégration du citoyen. Autrement dit, il est difficile pour les philanthropistes de disposer et de gérer un instrument qui serve à cadrer les pensionnaires car il est mis à l'épreuve du quotidien et il se heurte à des résistances de l'orthodoxie, mais aussi d'autres éducateurs, intellectuels, de parents d'élèves, des élèves eux-mêmes ainsi que des enseignants. Nous allons maintenant examiner plus précisément les tensions au sein de l'équipe pédagogique.

■ L'équipe pédagogique

Tout d'abord, il est difficile de recruter des maîtres qui soient aptes à suivre la méthode de Basedow et d'accepter les conditions de recrutement¹³⁵³ :

[Il faut] *n'être étranger à aucune branche des études, appartenir à la catégorie des bons écrivains allemands, être au moins en état de comprendre le français, de parler et d'écrire très bien le latin, connaître surtout la philosophie, afin de pouvoir en simplifier la théorie et en donner un enseignement pratique, savoir chanter et déclamer, être capable de faire des poésies morales et religieuses édifiantes, croire en Jésus-Christ et être partisan ardent de la réforme scolaire, enfin être célibataire et décidé à ne pas se marier avant quelques années.*

Certes, le trait est grossi mais, entre les lignes, nous discernons les limites de cet éducateur qui nous apparaît à plus d'un titre idéal qui doit être prêt à de nombreux sacrifices. Nous pouvons souligner que Pinloche passe sous silence une autre attente, à savoir diffuser les principes économiques mettant en avant la valeur du travail. Dans la correspondance de Campe, alors qu'il est directeur, nous trouvons plusieurs lettres au sujet d'un éventuel recrutement de professeur de français d'origine suisse, A. Pidou¹³⁵⁴ et de toutes les tractations afférentes. Il y est également question de

1352 Philanthropinum Dessau Nachlaß, III, 9, Bl. 15 - 18 (Nachlaß: Fiche 47) DuToit, Jean Jacques: Erörterung eines Streits mit Johann Jasperson und Verteidigung gegen denselben und Darstellung eigener Prinzipien / Jean Jacques DuToit. - [Dessau], o. D., [4] Bl.

1353 A. PINLOCHE, *La réforme de l'éducation*, op. cit., p. 216.

1354 M. Auguste Pidou, neveu du médecin de Lausanne, M. Tissot in *Pädagogische Unterhandlungen*, 1779, p. 422.

trouver un professeur de russe car il y avait de nombreux élèves issus des pays Baltes mais cela resta lettre morte. Il y aura beaucoup de visites à Dessau de maîtres, précepteurs, qui y effectuent des séjours de courtes durées, des sortes de stage d'observation et de pratique accompagnée, mais rares sont ceux qui restent d'aussi longues années tels Du Toit¹³⁵⁵, Olivier ou Wolke.

La formation des maîtres est une demande des directeurs et un constat que font les partisans du *Philanthropinum*. Ils sont tous conscients de la nécessité de créer un séminaire, un cours de didactique pour les futurs enseignants. Ainsi Christian Ludwig Lenz (1760-1833), ancien professeur à Dessau, dans un bref ouvrage, déplore en note qu'il n'y ait pas de chaire de didactique encore en 1786¹³⁵⁶ :

Traurig ist es, dass noch keine einzige Universität Deutschlands einen eigentlichen Professor der Pädagogik hat, welcher doch unter allen Professoren der allgemeinnützlichste, wichtigste und notwendigste wäre.

Nous notons par ailleurs qu'un des problèmes majeurs pour l'école est d'ordre financier. À la lecture des Archives, il apparaît que la recherche de nouveaux donateurs autre que le prince de Dessau (qui finança l'école jusqu'à sa fermeture), de pensionnaires pouvant payer est une nécessité. Ainsi, nous trouvons une lettre¹³⁵⁷ de la direction à un parent d'un pensionnaire, Modzelewski, dans laquelle il est clairement indiqué que puisque qu'il n'y a aucun parent qui puisse payer pour l'éducation de cet enfant, il n'est alors plus possible de le garder, qu'il en va de l'honneur du nom de la famille. Dans chaque lettre de ou pour des parents de pensionnaires, nous lisons des références à des lettres de change réclamées ou à encaisser. Ces problèmes d'argent et de trésorerie¹³⁵⁸ empoisonnent la cohésion entre les enseignants notamment lorsqu'il est question des droits d'auteur lorsqu'ils ont édité des livres à Dessau. Ces droits doivent en théorie être reversés entièrement à l'école. C'est parce que Salzmann ne s'y plie pas qu'il sera obligé de quitter Dessau ; cela est clairement expliqué dans des notes prises par le professeur Du Toit en 1782¹³⁵⁹, date du départ de Salzmann. Du Toit regrette par ailleurs cette mésentente

1355 Du Toit arrive en 1775 et y reste jusqu'en 1805.

1356 Ce qui est étonnant car Ernst Christian Trapp occupe depuis 1779 à Halle une chaire de pédagogie. « Il est triste qu'il n'y ait pas encore dans aucune université allemande un véritable professeur de pédagogie qui serait pourtant le professeur le plus utile, important et indispensable de tous les professeurs. »

1357 IV, 2, 21, Bl. 1 (Nachlaß: Fiche 64) Brief des Philanthropinum <Dessau> an Modzelewski /Philanthropinum <Dessau>. Modzelewski [Adr.]. - [Dessau].

1358 Campe les signale à F. Nicolai dans une lettre du 20 novembre 1776 : « On nous recommande de partout des enfants mais pas d'argent. Plus nous aurons d'enfants qui ne payent pas, plus nous serons dans la pénurie et la gêne » (*Kinder werden uns von allen Seiten angeboten, aber kein Geld : und mehr Kinder, ohne Geld vergrößern unsere Mängel und unsere Verlegenheit*) in H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, op.cit., p. 140.

1359 III, 9, Bl. 6 - 7 (Nachlaß: Fiche 47) Busse, Friedrich Gottlieb [u. a.]: Notizen von Busse [u. a.]

entre les enseignants qui nuit à la renommée « européenne de l'école » (*in ganz Europa*) mais surtout à l'esprit communautaire de l'équipe enseignante (*Gemeingeist*) sur lequel l'intérêt privé prendrait le pas (*eingeschränktes bürgerliches Privatinteresse*), au final, c'est le métier de professeur qui perd de sa valeur.

Les tensions entre les enseignants sont donc d'ordre financier et surtout politiques entre des personnalités comme Basedow ou Jean-Frédéric Simon et des conservateurs comme Salzmann ; les premiers voyant dans l'éducation un mouvement de régénération¹³⁶⁰, le marqueur d'un nouveau temps et les seconds la considérant plus comme un moyen d'adaptation, de dépassement sans heurts et sans remise en question de la présence de la religion dans l'enseignement.

Pour conclure, les philanthropistes durent faire face à des résistances d'ordre régalien, religieux, pédagogique et émanant de leurs propres élèves. Cela a entraîné le départ des principaux représentants du mouvement et à moyen terme la fermeture de Dessau. Peut-on pour autant évoquer un échec ? Ne faut-il pas déceler dans ce jeu de résistances une dynamique propre à toute réforme éducative ? Même si le *Philanthropinum* a été fermé au bout d'une quinzaine d'années, les textes, idées, propositions didactiques ont néanmoins toujours suscité l'intérêt de la communauté éducative de cette époque et encore de nos jours, si bien que les deux chercheurs en sciences de l'éducation allemande Benner et Kemper¹³⁶¹ présentent ce mouvement comme la matrice de la réforme de l'éducation par excellence car elle aurait posé les questions fondamentales sur les buts et les moyens d'une réforme pédagogique. La résistance de la puissance publique a forcé les enseignants à chercher d'autres voies pour diffuser leurs idées et à définir la relation entre l'État et l'École, celle des élèves a alimenté toute une réflexion sur la technique pédagogique (organisation du cours, de l'architecture, du contenu). Les refus de la méthode des philanthropistes¹³⁶² a permis l'élaboration de nouvelles propositions didactiques, portant principalement sur la question de l'autorité dont nous savons qu'elle est un marqueur entre la

zum Abgang von Christian Gotthilf Salzmann vom Philanthropinum <Dessau> /Friedrich Gottlieb Busse ; Johann Jaspersen ; Jean Jacques DuToit.

1360 Sur le concept de « régénération », voir M. OZOUF, *L'homme régénéré : essai sur la Révolution française*, Paris, Gallimard, 1989 et, du même auteur, l'entrée « Régénération », dans François FURET et Mona OZOUF, *Dictionnaire critique de la Révolution française*, Paris, Flammarion, 1992, vol. III, p. 373-389.

1361 D. BENNER, H. KEMPER, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, op. cit.

1362 On peut citer A. Pinloche qui ne se lasse pas de brocarder cette méthode, pour lui „une plaisanterie socratique“, „des terminologies les plus invraisemblables“, „des jongleries“ etc etc in A. PINLOCHE, *La réforme de l'éducation*, op. cit., p. 230.

pédagogie Nouvelle et les pédagogies antérieures¹³⁶³. Les philanthropistes ont accompagné l'essor d'une science de l'éducation balbutiante qui a libéré tout autant l'enfant en le plaçant, dans une certaine mesure, au centre de l'apprentissage tout autant que les éducateurs qui pouvaient s'émanciper d'une tradition et déployer leurs propres talents et forces.

En outre, grâce à la mobilité des enseignants-philanthropistes qui appartenaient à divers clubs, sociétés, loges, réseaux, ils purent essayer plus que leurs idées qui correspondaient à celles de l'Aufklärung, leurs techniques. Nous considérons Dessau et son *Philanthropinum* comme une sorte d'incubateur de théories et de pratiques particulièrement dans la formation des maîtres. A ce sujet, nous souhaitons évoquer la personne de Jean-Frédéric Simon.

4. L'idée de « pépinières » : essayer de Dessau-Colmar-Paris-Strasbourg

En 1793, c'est-à-dire l'année de la fermeture du *Philanthropinum*, Barletti de Saint-Paul¹³⁶⁴ (1734-1809), membre et secrétaire de la commission d'instruction publique instaurée par le département de Paris, tenta l'application à Paris du plan de Condorcet¹³⁶⁵, qui prévoyait des instituts où devaient se former les instituteurs du

¹³⁶³ O. REBOUL, *La philosophie de l'éducation, op. cit.*, p. 69-80.

¹³⁶⁴ En 1763, Barletti proposa au gouvernement d'établir une école d'instituteurs, afin de préparer une réforme générale dans l'enseignement. Il fit partie, en 1793, d'une Commission d'instruction publique instituée par le département de Paris: celui-ci fit imprimer un mémoire de Barletti intitulé : *Vues relatives au but et aux moyens de l'instruction du peuple français, considérée sous le seul rapport de l'enseignement*, août 1793. En floréal an II, reprenant son projet de 1763, il soumit au Comité d'instruction publique son idée concernant « l'établissement d'un cours gratuit en faveur des personnes de l'un et l'autre sexe qui se destineraient à l'enseignement dans les écoles primaires » : et bientôt après il demandait l'autorisation de la Convention pour ouvrir ce qu'il appelait, d'un nom venu d'Autriche, déjà employé par Léonard Bourdon et Grégoire et qui allait faire fortune en France, une *école normale*, projet qui aboutit en l'an III à la création de l'Ecole normale. In F. BUISSON, *Dictionnaire de pédagogie, op.cit.*

¹³⁶⁵ La question d'une réorganisation de l'instruction publique était depuis longtemps l'objet des méditations de Condorcet. Le Comité d'instruction publique de la Législative écarta d'emblée (25 novembre) le plan que Talleyrand, au nom du Comité de constitution de l'Assemblée constituante, avait présenté deux mois auparavant à cette assemblée et que celle-ci avait renvoyé à la Législative. Une section de cinq membres, Condorcet, Lacépède, Arbogast, Pastoret et Romme, fut chargée d'élaborer un plan général d'instruction ; et le 30 janvier 1792, Condorcet fit lecture au Comité, au nom de cette section, d'un projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique. Ce projet fut discuté par le Comité jusqu'au 4 avril ; Condorcet, désigné comme rapporteur dès le 5 mars, fit au Comité deux lectures successives de son rapport, le 9 et le 18 avril ; et enfin, les 20 et 21 avril, lecture fut faite à l'Assemblée, au nom du Comité, par Condorcet, du rapport et du projet de décret. Le projet de décret établissait cinq degrés d'instruction : les écoles primaires ; les écoles secondaires (écoles primaires supérieures) ; les instituts (collèges) ; les lycées (facultés) ; et la

premier et du second degré et l'établissement d'une École Normale. On voyait donc arriver à la Convention un courant d'idées qui avait pris en fait de l'importance en Alsace et par-delà l'Alsace, le Saint-Empire. Quel est ici l'apport de Simon et des idées des philanthropistes ?

4.1. Jean-Frédéric Simon

Jean-Frédéric Simon a assurément joué un rôle majeur de passeur culturel. Il fut dès l'ouverture du *Philanthropinum* en 1775 un des professeurs fondateurs à Dessau avec son disciple strasbourgeois Jean Schweighäuser¹³⁶⁶. Membres de la « Société des Philanthropes » qui fut fondée en 1770 en lien avec les loges maçonniques, ils étaient sensibilisés aux questions de réformes économiques et pédagogiques car cette loge voulait « éclairer les individus et satisfaire leurs besoins physiques et spirituels. Elle s'occupait principalement de l'agriculture et de l'éducation » (*Sie will den Menschen aufklären und zugleich seine geistigen und körperlichen Bedürfnisse befriedigen. Ihre Hauptbeschäftigung ist gleichwohl Landbau und Erziehung*¹³⁶⁷). Cette société est à classer avec les académies, les cabinets de lectures ou les sociétés économiques ou patriotiques. On y prônait les « vertus sociales », la « bienséance active », « la tolérance raisonnable », « le goût des beaux-arts » et le but avoué était « d'éclairer l'humanité » (*den Menschen aufklären*). Les membres pratiquaient la fraternité au-delà des divisions sociales et ils étaient partisans de la religion naturelle¹³⁶⁸. C'est en suivant les conseils d'Isaac Iselin,¹³⁶⁹ qui dirigeait alors à Bâle la revue *Ephemeriden der Menschheit*, que Simon et Schweighäuser partirent pour la Saxe-Anhalt à Dessau afin de se former auprès de Basedow. Ils devaient initialement se contenter d'observer les débuts de cet établissement. Ils faisaient tous deux partie d'un groupe de jeunes enseignants alsaciens, proches des *Stürmer et Dränger* de Strasbourg (Stuber, Lavater, Oberlin, Pestalozzi), soutenus par le mouvement franc-maçon et la société des Philanthropes¹³⁷⁰. À Dessau, ils se formèrent bon gré mal gré au métier d'enseignant

Société nationale des sciences et des arts, chargée de la direction générale de l'enseignement. in *ibidem*

1366 M. GRANDIERE, « CHALMEL (Loïc). – Réseaux philanthropistes et pédagogie au XVIIIe siècle », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 105 | 2005, mis en ligne le 12 mars 2009, consulté le 29 novembre 2014. URL : <http://histoire-education.revues.org/1134>.

1367 J. VOSS, « Die Straßburger < Société des Philanthropes > und ihre Mitglieder im Jahre 1777 », *Revue d'Alsace*, 1982, p. 65-80.

1368 *ibidem*

1369 H. SCHMITT, *Visionäre Lebensklugheit*, op.cit.

1370 Sur les liens étroits entre eux L. CHALMEL, *Histoire et histoires : continuités et rupture de la*

de français plus par nécessité que désir personnel, en effet, comme nous l'avons vu, il n'y avait pas assez de professeurs. Ils s'engagèrent toutefois pleinement dans cette voie. La preuve en est le voyage que fit Simon à Berlin en 1776 pour recevoir l'aval du ministre de Prusse von Zedlitz et attirer ainsi de nouveaux élèves¹³⁷¹. Ils souhaitent à Dessau pouvoir combiner leur aspiration vers plus d'égalité, de fraternité et d'éducation en créant une sorte de république où tout un chacun aurait le même poids décisionnel. Comme nous l'avons vu, cela se solda par un échec qui poussa à la fois les Alsaciens et Campe à quitter Dessau. L'expérience marqua nonobstant durablement Simon qui, dans un premier temps, ouvrit avec son collègue, en 1781, une « maison d'éducation pour de jeunes demoiselles ¹³⁷² ». Ils publièrent dans un deuxième temps, la même année, un petit manuel d'instruction intuitive, dans la préface duquel ils exprimaient le souhait que le roi de France fondât à son tour des séminaires d'instituteurs :

Si, disaient-ils, depuis longtemps on s'était occupé à former des séminaires d'instituteurs, se trouverait-on si embarrassé dans plusieurs pays de remplacer cet ordre supprimé de religieux, pour la plupart gens à talents, dont le mérite principal consistait dans la manière d'enseigner ? Louis XIV a établi un corps du génie pour rendre le canon français respectable aux ennemis... L'établissement d'un corps de génie pour former des instituteurs capables de fournir à l'État des hommes vigoureux et éclairés et des citoyens vertueux, serait un plan bien digne d'être exécuté par Louis XVI¹³⁷³.

Il développe la même idée vingt ans plus tard en se référant, outre à la réforme mise en place en Autriche, explicitement à son séjour à Dessau :

Je leur fis observer, que l'idée des écoles normales n'était pas une idée neuve ; que ce n'était point la révolution française qui l'avait fait naître ; que ces écoles existaient dans la monarchie autrichienne depuis Marie-Thérèse, que c'était dans ces établissements qu'il fallait chercher des modèles en ce genre ; qu'en 1776 j'étais moi-même professeur d'une école normale en Allemagne. Mes observations arrivèrent trop tard : il est de la nature de l'homme de ne point reconnaître qu'il s'est trompé, de ne point aimer à revenir sur ses pas ; d'ailleurs comment renoncer à un projet qu'on avait annoncé avec tant de faste, qu'on présentait à la France, à l'Europe, comme le moyen de rendre l'instruction générale ¹³⁷⁴ ?

Le souhait de créer des séminaires apparaît dès 1789 dans les doléances du clergé de Colmar. En Alsace, le clergé de Colmar offrait des fonds pour l'établissement et l'entretien de « pépinières destinées à former des maîtres d'école, ces hommes si nécessaires ¹³⁷⁵ » ; le Tiers État du bailliage de Haguenau proposait

pédagogie en Europe, HDR, Université de Rouen, 2002.

1371 J.B. BASEDOW, *Untersuchung über die Entwicklung des Dessauer Philanthropinums und des Dessauer Erziehungsintituts 1775 bis 1793* in *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte* 23, 30-61, ici p. 42-44.

1372 L. CHALMEL, *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au XVIIIe siècle*, op.cit.

1373 G. PERROT, *Le centenaire de l'École normale: 1795-1895*, op.cit., p. 27.

1374 J.-F. SIMON, *Sur l'organisation des premiers degrés de l'instruction publique*, Paris, Levrault, 1801, p. 29.

1375 *Livre II. L'École normale de l'an III. Chapitre I. Les origines et le caractère de l'idée*

d'établir « des écoles publiques où les communautés pourraient envoyer des sujets qui porteraient ensuite parmi elles les instructions qu'ils y auraient puisées¹³⁷⁶ » ; le clergé des districts de Belfort et Huningue demandait « quelques maisons dans différentes villes de la province, pour l'enseignement des individus qui se destinent à l'emploi difficile de maître et maîtresse d'école¹³⁷⁷ ». Le terme d'école normale fut quant à lui introduit dans le vocabulaire français par Simon qui le suggéra au Comité d'Instruction Publique de la Législative, toutefois sans succès au niveau national. En revanche, le département du Bas-Rhin, ouvrit à Strasbourg sous la direction de Simon la première École Normale sur le modèle allemand des philanthropistes. Mais cette création reste isolée, mal appuyée par les autorités et ferma à la fin de l'année 1794¹³⁷⁸.

4.2. Simon et la Révolution Française

Simon est sans conteste un élément moteur dans la diffusion du modèle de Dessau en France mais pas le seul. Campe, au cours de son séjour parisien en 1789, accompagné de son ancien élève, Wilhelm von Humboldt, entra en relation avec plusieurs membres de l'Assemblée, notamment avec Mirabeau, il fut très lié avec Louis-Sébastien Mercier, alors simple journaliste, mais qui fit plus tard partie du comité d'instruction publique de la Convention. Ces amitiés ont sans doute contribué au fait qu'au même titre que Pestalozzi, Campe figura sur la liste des étrangers auxquels la Législative donna le titre de citoyen français, le 26 août 1792.

Dans les discussions au sujet de l'instruction publique pensée par les révolutionnaires français¹³⁷⁹, deux projets s'opposaient¹³⁸⁰ : celui du décret de

conventionnelle In : *Le Centenaire de l'École normale (1795-1895) : Édition du Bicentenaire* [en ligne], Paris, Éditions Rue d'Ulm, 1994 (consulté le 05 août 2015). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/editionsulm/1549>>.

1376 *Ibidem*.

1377 *Ibidem*.

1378 *L'École Normale D'Instituteurs Du Haut-Rhin A Colmar*, Colmar, Presses Universitaires de Franche-Comté, p. 8.

1379 Sur cette question qui dépasse largement le cadre de notre travail : D. JULIA, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981, p. 18-57 et, du même auteur, « Instruction publique/éducation nationale », dans A. SOBOUL (Ed.), *Dictionnaire historique de la Révolution Française*, Paris, PUF, 1989, p. 575-581 ; B. BACKZO, « Instruction publique », dans F. FURET et M. OZOUF (Ed.), *op.cit.*, p. 275-297, et, du même auteur, l'introduction à *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, deuxième édition, Genève, Droz, 2000, p. 9-54. Voir également Françoise MAYEUR, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome III. De la Révolution à l'École républicaine. 1789-1930*, Paris, Perrin, 2004, p. 23-84.

1380 C. DORIA, « L'éducation morale dans les projets de loi sur l'instruction publique pendant la Révolution : un miroir des antinomies des Lumières », *La Révolution française* [En ligne], 4, 2013, mis en ligne le 15 juin 2013, [Consulté le 05 août 2015] URL : <http://lrf.revues.org/852>.

Talleyrand et de Condorcet, toutefois le principe des écoles spéciales fût adopté par les deux¹³⁸¹. Pour Talleyrand, si les instituteurs étaient destinés à propager l'instruction, l'instruction devait à son tour créer et multiplier les bons instituteurs, et la seule précaution à prendre serait d'établir des examens sévères. En revanche, pour Condorcet, les futurs professeurs devaient être formés dans les lycées. « C'est au moyen de ces établissements », dit Condorcet, « que chaque génération transmettra à la génération suivante ce qu'elle a reçu de la génération précédente et ce qu'elle a pu y ajouter¹³⁸²».

Nous pouvons donc déceler dans l'article du projet de Condorcet une imitation de ce qui se faisait depuis vingt ans en Allemagne pour l'enseignement élémentaire. « Il est donc hors de doute que les renseignements sur la pédagogie allemande n'ont pas fait défaut au comité d'instruction publique de la Législative. Il en reçut au moins par quatre voies différentes : par Arbogast, par Dorsch, par Archenholtz, et enfin par Mathieu, qui représenta à l'Assemblée, dont il était membre, le *Plan d'éducation* adressé à l'Assemblée précédente¹³⁸³ ». Ainsi la Convention n'ignora-t-elle pas plus l'Allemagne que la Législative. Un de ses membres les plus connus, Philippe-Jacques Rühl (1737-1795), député du Bas-Rhin, avait été, avant la Révolution, ministre du comte de Leiningen-Dachsbourg, et, en cette qualité, il avait collaboré avec Bahrdt. Rühl, il est vrai, ne fit jamais partie du comité d'instruction publique de la Convention, mais il fut le président de la commission d'éducation que Robespierre fit nommer le 3 juillet 1793¹³⁸⁴. En outre, certains anciens professeurs de Dessau firent le déplacement vers la France.

Au mois d'octobre 1792, Villaume¹³⁸⁵ aurait écrit à la Convention pour se mettre à sa disposition. Simon, pour sa part, vint à Paris dans l'été de 1792, et avait fait partie du directoire secret d'insurrection qui prépara la journée du 10 août. Lui-même a pris soin de faire savoir quels rapports il eut à cette époque avec le comité d'instruction publique. Dans une petite brochure qu'il publia en 1801, toujours pour préconiser l'établissement d'écoles normales, on rencontre le passage suivant :

1381 F. BUISSON, *Dictionnaire, op.cit.*, article « liberté de l'enseignement ».

1382 « Livre II. L'École normale de l'an III », *op.cit.*, p. 21-38.

1383 *Ibidem*.

1384 *Ibidem*.

1385 « Le citoyen Villaume, sous-lieutenant au 4^{ème} bataillon de la Sarthe, adresse au comité d'instruction publique un mémoire de son père sur l'éducation, et une recette de savon écrite en allemand. » in *ibidem*.

Lié avec quelques membres du comité d'instruction publique de la Convention, j'essayai de leur faire sentir, il y a plus de six ans, la nécessité d'établir des écoles normales pour former des instituteurs et créer un mode d'enseignement uniforme. J'eus le bonheur de persuader sans avoir celui d'être suffisamment compris. Les circonstances m'entraînèrent vers les frontières : ma proposition germa ; mais elle ne produit aucun des avantages que je m'en étais promis¹³⁸⁶.

La Convention pouvait par ailleurs s'appuyer sur le modèle alsacien dans le département du Bas-Rhin, au Ban de la Roche. Là, Stuber, s'est dévoué à donner aux habitants les bases d'une instruction primaire. Pour arriver à ce but, il créa une école d'instituteurs destinés à apprendre le français aux habitants de cette vallée. Stuber, et son successeur et ami Oberlin¹³⁸⁷ ont également introduit l'enseignement des *Realien* avec des éléments de la physique, de l'astronomie, de la botanique, de la musique. Les députés alsaciens témoignèrent de ce succès local : l'abbé Grégoire, avant la Révolution, avait été l'hôte d'Oberlin au Ban de la Roche, il avait connu Stuber à Strasbourg et était resté son ami. « C'est assurément l'abbé Grégoire qui fit récompenser solennellement par la Convention, en 1793, l'œuvre de transformation matérielle et morale qui, dans son petit cadre, était digne cependant de servir d'exemple pour la France entière¹³⁸⁸».

Autour de la problématique de la formation des maîtres se cristallise une mobilité des personnes et des idées entre Dessau, Strasbourg et Paris. Des recherches l'ont démontré et nous abondons dans leur sens : Jean-Frédéric Simon a largement contribué aux échanges¹³⁸⁹, réflexions et projets au sujet de la création de « pépinières » de maîtres, « d'école matrice » comme l'écrit Campe dans une lettre à Iselin du 17 mars 1777 : « Dessau est une matrice qui diffusera peu à peu à travers tous les pays des méthodes pour apprendre et faire apprendre toujours mieux » ([Dessau ist] *eine Mutterschule, aus welcher verbesserte Unterrichts- und Erziehungsmethoden sich nach und nach durch alle Länder verbreiteten*¹³⁹⁰). Des projets qui ne se concrétiseront véritablement qu'au siècle suivant mais les jalons sont posés.

1386 F. BUISSON, *Dictionnaire, op.cit.*, article « J.F. SIMON ».

1387 L. CHALMEL, *Oberlin : le pasteur des Lumières*, Strasbourg, La Nuée bleue, 2006.

1388 « Livre II. L'École normale de l'an III », *op.cit.*

1389 L. CHALMEL, « Jean-Frédéric Simon et la pédagogie philanthropiniste » in *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, n°10, novembre 2001, p. 5-29.

1390 H. SCHMITT, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe, op.cit.*, p. 148. Lettra à Isaak Iselin du 17 mars 1777.

Conclusion de la troisième partie

Comment lier *Robinson* à la fondation des écoles normales en France ? Il nous semble que les théories et les mises en pratiques de celles-ci par les philanthropistes fournissent une réponse. Le *Robinson* de Campe est la relation de voyages modèle des éducateurs de Dessau et Schnepfenthal dans le sens où cet ouvrage concentre – tant sur la forme que sur le fond – leurs attentes en matière éducative. D'un point de vue éditorial, ce fut un succès, car il a sans doute su répondre à un manque. La formation des éducateurs – mères ou précepteurs ou instituteurs – était faible. Il offrait, ainsi que les autres relations de voyages de ces auteurs, un modèle à l'enfant pour devenir un individu heureux pour lui-même et pour la communauté. Il proposait même aux aspirants-pédagogues une méthode dont nous avons vu qu'elle était ambitieuse et parfois confinant à l'impossible. La concrétisation de la formation des maîtres prit du temps à se mettre en place, les modèles proposés se construisant par le biais de débats vifs entre les participants et nous avons constaté le rôle joué par les philanthropistes, passeurs culturels entre la France et l'Allemagne.

Par ailleurs, d'autres freins se manifestèrent dans une dynamique de pouvoirs qui s'opposèrent non pas tant sur les buts que sur les techniques de pouvoir à mettre en place. Il y eut une résistance à la puissance publique lorsque cette dernière entendit mettre des limites aux propositions d'émancipation du pouvoir des ecclésiastiques où bien lorsque la remise en question de cette tutelle tendait vers l'irénisme. Cette tension se manifesta également dans l'organisation du temps scolaire et de la pratique pédagogique qui, pour certains, laissaient la part trop belle à l'autonomie des enfants – filles et garçons – qui de fait étaient confrontés à deux conceptions qui se contredisaient : une société de castes dans laquelle les inégalités étaient fortes et une manière de penser qui visait à saper à long terme cette même société. Au final, cet enfant résista, tout comme il résiste à tout système qui ne laisse pas exprimer sa nature.

Conclusion générale

- État des lieux en 1794

En 1794, Basedow est mort depuis quatre ans, Wolke a quitté Dessau depuis dix ans et il se trouve encore en Russie. Campe s'est retiré dans son domaine de Brunswick et Trapp à Wolfenbüttel où ils n'occupent plus de poste important quant aux questions éducatives. À Schnepfenthal, Salzmann, GutsMuths et André sont toujours en charge de l'établissement scolaire. À Dessau, le prince Léopold III, une dizaine d'années après la Révolution Française, redonne la main au Consistoire et aux ecclésiastiques pour la gestion des écoles. Le *Philanthropinum* de Dessau a fermé ses portes et ses principaux acteurs ont suivi des voies personnelles. Le philanthropisme ne connaît alors plus ni représentants, ni lieux d'application. L'École militaire¹³⁹¹ que l'Alsacien Pfeffel avait fondée à Colmar en 1776, dans la droite ligne des écrits de Basedow, avait certes attiré elle aussi plus de deux cents élèves, dont une bonne moitié venait de Suisse ; une grande similitude exista entre le *Philanthropinum* et l'institut de Pfeffel, tant pour la structure de l'ensemble que pour l'accent mis sur les qualités de cœur, la tolérance, ou encore les excursions servant à rencontrer des personnes cultivées et vertueuses ; mais cette École militaire ferma ses portes en 1792, notamment à cause de la faillite de Pfeffel liée à la politique des assignats. C'est alors plutôt l'expérience de Pestalozzi en Suisse qui accapara l'attention, avec la fortune qu'on connaît¹³⁹². Le philanthropisme apparaît, *a posteriori* du moins, comme un moment fort de tentatives de réformes scolaires¹³⁹³.

- L'apport des philanthropistes

Au terme de cette étude, nous constatons que malgré la fermeture de Dessau et la brève et relative renommée de Schnepfenthal, les écrits théoriques, les articles,

1391 G. BRAEUNER, *Pfeffel l'Européen, esprit français et culture allemande en Alsace au siècle des Lumières*, Strasbourg, La nuée bleue, 1994.

1392 Les publications les plus récentes sur ce pédagogue sont regroupées sur la page qui lui est consacrée de l'université de Zurich <http://www.phzh.ch/de/Forschung/Forschungsbibliothek-Pestalozzianum/>.

1393 D. BENNER, H. KEMPER, *Theorie und Geschichte*, *op. cit.* Et plus particulièrement le troisième chapitre « Versuchsschulen zur Zeit der pädagogischen Aufklärung und des Neuhumanismus und die Preußische Bildungsreform », p. 85- 188.

les textes à destination de la jeunesse de nos auteurs restent une source de réflexions pour tout éducateur qui se penche sur la question de la transmission des connaissances, du problème épineux de l'autorité, des buts de l'éducation, de la place de l'école dans la société. Les récits de voyage que nous avons sélectionnés nous ont semblé pertinents en ce qu'ils offraient des débuts de réponses et, en y puisant de nombreux exemples, nous avons tenté de mettre en avant qu'un discours similaire était tenu par nos auteurs et qu'ils partageaient une préoccupation commune : celle de la réforme de la pédagogie. Néanmoins, pour avancer vers ce but identique, ils ont suivi des voies qui pouvaient différer les unes des autres.

L'historiographie la plus récente s'attache à souligner combien il est difficile de parler de méthode de pédagogie de manière linéaire¹³⁹⁴, c'est-à-dire d'appréhender l'histoire de l'éducation comme une suite de réformes avortées nécessaires pour progresser, il y a des modifications, des aménagements, des entrelacs, des adaptations aux autres disciplines, des liens forts avec les contingences du temps. Par ailleurs, on ne peut établir de lien entre la théorie et la pratique, l'une ne procède pas de l'autre, c'est un va-et-vient continu entre les deux. Nous pouvons toutefois, dans le cadre de notre étude, noter une évolution plus significative qui fut causée par la publication d'*Émile* de Rousseau et par l'interprétation qu'en livrèrent nos auteurs puisqu'ils y ont lu une exhortation à passer à l'action. Il ne faut toutefois pas, à notre sens, considérer la publication de ce texte de 1762 comme le point zéro de la pédagogie. Les philanthropistes le rappellent et ils s'inscrivent eux-mêmes dans une lignée de penseurs de la pédagogie¹³⁹⁵ : pour ce, il suffit de se reporter aux longs commentaires qu'ils ont insérés dans leur traduction d'*Émile*. Il nous apparaît en revanche que nos textes confirment non seulement le bien-fondé d'une pédagogie centrée sur l'enfant, ce qui a été souligné depuis fort longtemps, mais qu'ils ouvrent également de nouvelles pistes sur la conception du rôle et du métier de pédagogue : ils insistent sur le fait que ce dernier a lui aussi des connaissances à acquérir, des compétences à développer, des objectifs à remplir. L'expérience de Dessau illustre l'intrication entre la théorie et la pratique : ici, prendre la décision d'enseigner et d'éduquer impliquait de prendre conscience de tous les enjeux de cette profession.

1394 M. BRU, *Les méthodes en pédagogie*, op.cit. ; H.-U. MUSOLFF, S. HELLEKAMPS, *Geschichte des pädagogischen Denkens*, Oldenbourg, De Gruyter, 2006.

1395 J. OVERHOFF, *Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715-1771)*, op.cit.

- Les philanthropistes et la puissance publique

Dans le cadre d'un exercice du pouvoir absolutiste qui se renouvelait en fonction des Lumières, on assiste au dix-huitième siècle à une réorganisation de l'État à l'aide de différentes polices développées par les sciences camérales : outre celle de la dynastie, elles visent à renforcer la puissance de l'État, accroître les richesses et consolider la vie civique. Cela est possible dans ces petits États du Saint-Empire qui sont gérés par des monarques éclairés qui ont à cœur de consolider, moderniser leurs institutions, de dynamiser leur économie, d'améliorer le niveau culturel de leurs sujets. L'éducation devient un levier politique avec des procédés qui se renouvellent en recomposant avec la puissance publique une relation qui se dit motivée par la raison, qui entend se placer au service de l'État et de la recherche du bien commun. Les philanthropistes, en accord avec la puissance publique, dont ils dépendaient financièrement, n'avaient pas l'intention de révolutionner le système éducatif mais d'en réformer les pratiques et de s'émanciper de la subordination aux Églises en réclamant une éducation indépendante de toute confession religieuse, sans toutefois renier leur foi. Les questionnements demeurent sur cette intervention de l'État à propos de laquelle tous les philanthropistes ne s'accordaient pas, tout du moins sur le degré d'intervention. Ils s'accordaient cependant sur une triple finalité : donner les moyens (savoirs, compétences) à tout un chacun de gagner sa vie, contribuer au bonheur de la société, parvenir à penser par soi-même et se débarrasser des passions et préjugés qui empêchent l'individu d'être autonome, ce qui équivalait à éveiller et développer chez les élèves le sens de la civilité et de la moralité, ce qui impliquait au demeurant de limiter l'usage de l'esprit critique.

Mais il allait s'ensuivre une série d'interrogations auxquelles ils n'apportèrent que peu de réponses. Fallait-il concéder plus de libertés (comme le revendiquaient les représentants des Lumières radicales), mais alors dans quelles limites et lesquelles ? Fallait-il traiter tous les enfants comme des égaux ? Dispenser un enseignement apportant des connaissances de plus en plus approfondies, et la maîtrise de notions de plus en plus nombreuses, à tous le plus longtemps possible ou seulement à certains dont on savait qu'ils composeraient la future élite ? Et, de ce fait, qu'attendre d'une ingérence de l'État dans la gestion des recrutements et des programmes ? Éduquer est donc une affaire politique qui fait surgir le problème de

l'autorité et du contrôle, ce qui conduit, dans cette période, à une aporie entre un despotisme éclairé qui reste centralisé et autoritaire, et des individus aspirant à des libertés ; cette tension s'accroît face aux turbulences révolutionnaires. L'éducation des filles est un bon indicateur des paradoxes d'une éducation à l'autonomie qui exigerait des jeunes filles d'accepter de leur plein gré un sort qui les rendait inférieures.

- Pédagogie du contrôle des affects et de la discipline de soi

Les philanthropistes de Dessau s'inscrivent dans la pensée kantienne qui se place sous l'égide de la croyance en la perfectibilité humaine, qui souhaite s'émanciper des traditions et qui met tout en œuvre afin que l'individu apprenne à penser de manière autonome. Ils ont une vision émancipatrice de la perfectibilité. Pour y parvenir, il conviendrait que chacun adopte une manière de se conduire qui réponde à cette disposition. L'éducation serait la voie pour y parvenir. L'école de Dessau fut expérimentale dans le sens où les philanthropistes y développèrent un réseau de formes et techniques afin d'observer, contrôler et discipliner le corps et les affects du pupille tout comme ceux des futurs éducateurs. C'est un projet qui peut prendre une dimension messianique, comme chez Salzmann :

Da entsteht eine neue Menschenart, die Heil über die spätesten Generationen bringt. Da geht dem armen Menschengeschlechte, das seit seinem Entstehen im Finstern wandelte, ein wohltätiges Licht auf.¹³⁹⁶

C'est en fonction de cet idéal que nous pouvons interpréter les efforts des philanthropistes pour repenser l'enseignement de la religion, l'aménagement du temps scolaire, du plan d'études, des objectifs des excursions, des choix de lecture. Mais cela impliquait que l'élève soit pris dans un réseau, un périmètre sous contrôle qu'il était censé librement accepter car, par le biais de dispositifs matériels (registre ou tableau des mérites, manuels, cabinets de curiosité, excursions, documents iconographiques), de procédés pédagogiques (jeux, imitation, exemples, répétition), de choix des objets de connaissances (économiques, politiques, religieux, civiques) et de postures entre les individus (tendresse, empathie), ils escomptaient une intériorisation de la discipline.

¹³⁹⁶ C.G. SALZMANN, *Über die Erziehungs-Anstalt zu Schnepfenthal*, vol 2.Schnepfenthal, Buchhandlung der Erziehungsanstalt, 1808, p. 156 : « Il s'y forme une nouvelle sorte d'hommes, qui apportera le salut aux générations futures. Une lumière bienfaisante s'élèvera alors sur cette pauvre humanité qui était plongée depuis son apparition dans l'obscurité. »

Les mêmes mécanismes sont observés pour ce qui relève du contrôle des affects dont ces pédagogues estiment qu'ils seront soit à réprimer, soit à exciter. Le corps, le cœur et l'âme sont liés si bien que le corps est au centre des préoccupations des philanthropistes. Il va être sans cesse occupé, observé, mesuré, comparé, sollicité, brimé, récompensé par divers procédés. Néanmoins, la distinction entre une discipline autoritaire exercée sur le sujet et une intégration pleinement acceptée de l'individu est parfois difficile à marquer surtout en milieu éducatif lequel recèle même parfois des aspects para-militaires.

- L'éducation à la morale

Pour reprendre l'argument kantien, il s'agissait de discipliner, cultiver, moraliser les enfants : le problème étant de savoir comment en faire des individus autonomes acceptant librement de remplir leurs devoirs, Kant prônait une éducation de et à la raison. Les contemporains qui soulignaient cependant la limite du *Philanthropinum* et de son ambition à assurer une éducation à la morale et à la raison avançaient des objections et des contre-arguments sociaux, philosophiques, anthropologiques. C'est ainsi qu'on trouve des critiques, portées à un haut niveau d'abstraction, chez le jeune Humboldt, dans ses réflexions sur l'instruction (qui furent imprimées dans la presse dès 1792) et chez Schiller, dans les *Lettres sur l'éducation esthétique* publiées en 1795. Pour Humboldt et Schiller, les limites des philanthropistes de Dessau sont leur utilitarisme, lequel engendrerait une éducation au savoir-faire au lieu de commencer par privilégier la formation globale de la personne morale et par développer toutes les potentialités inhérentes à un être humain. De tels reproches indiquent que, malgré l'ambition humaniste dont nous avons vu qu'elle était affichée par exemple par Salzmann en 1786 (*in den Kindern den inneren Geist der allumfassenden Humanität erziehen*¹³⁹⁷), Humboldt puis Schiller estiment que le point de départ était à inverser et que, au lieu de partir de la réalité observée et au lieu de favoriser la seule recherche d'un bonheur concret, il aurait fallu commencer par concevoir un but idéal, ultime, par le définir abstraitement. Au demeurant, la solution esquissée par Schiller relevait de l'utopie esthétique (il se serait agi de préparer les fondements d'un État moral à venir), et celle de Humboldt consistait à prôner un enseignement privé, sans ingérence de

1397 cf. *supra* p. 114.

l'État, qui, dans sa configuration concrète, aurait beaucoup rappelé celle du *Philanthropinum*. Chez d'autres auteurs, les reproches restaient plus terre-à-terre, comme par exemple ceux que relayaient les recensions parues dans l'*Allgemeine Deutsche Bibliothek* de l'éditeur berlinois Nicolai : ici, les commentaires objectent le fait que la société environnante ne correspondrait pas à celle que les pédagogues de Dessau vantaient à leurs pupilles de sorte que, quand bien même on présenterait à l'enfant des individus exemplaires – sous de multiples formes, qu'elles soient littérisées (*exempla*, récits de voyage, drames, historiettes, fables) ou bien se déroulant durant des visites effectives –, quand bien même il serait confronté à des enseignants irréprochables, il sera vite mis en face d'une réalité qui offre une société hiérarchisée et dans laquelle la morale n'est pas la première des vertus.

De plus, nous pouvons remarquer que le fait d'appliquer d'emblée, au sein de l'école, les principes de la rivalité, de la course à la performance, de l'élitisme par le talent, même pour de bonnes raisons économiques, peut paradoxalement apparaître comme une légitimation de ce type d'inégalités que l'éducation cherche justement à combattre. On peut également regretter que nombre de ces enseignants aient pensé l'école avant tout comme une préparation à l'exercice d'une profession – celle des parents assez riches pour payer les frais de scolarité – et d'autre part qu'ils n'aient ni théorisé ni essayé de mettre en perspective les nouvelles théories économiques et l'apologie de la valeur travail dont nous avons vu qu'elles s'accordaient avec celles d'Adam Smith¹³⁹⁸.

- La notion d'autorité

Au fil de notre étude, il est apparu que la notion d'autorité est centrale. Elle se posait à une échelle réduite dans le cadre d'une situation d'enseignement, mais, vu les débats dont elle faisait l'objet à plus large échelle, il nous semble opératoire d'examiner conjointement ces plusieurs niveaux et d'avancer l'hypothèse que les pédagogues de Dessau ont réfléchi – ou du moins ont pu réfléchir – à la notion d'autorité pédagogique en utilisant les paramètres moraux, philosophiques et politiques de leur génération. Il y avait d'une part, pour eux, en fonction de leurs critères religieux, l'autorité divine, la Providence, un ordre voulu et instauré par Dieu (par un Dieu) dont la loi – que Basedow disait « naturelle » – ne saurait être

¹³⁹⁸ H. BLANKERTZ, « Die utilitaristische Bildungstheorie der Aufklärungspädagogik » In U. HERRMANN, *Das pädagogische Jahrhundert*, op.cit., p.247-270.

enfreinée.

Mais, à l'époque, c'était la légitimité politique de la détention du pouvoir qui était sur la sellette parce que la seule référence au « droit divin » était remise en question au sein de la société européenne. En effet, la question de l'autorité est abordée en France sous l'angle de sa légitimité bien avant 1789, l'exemple en est l'article « Autorité politique » qui avait été rédigé par Diderot dans *l'Encyclopédie*. Quel est le fondement de la légitimité de l'exercice de l'autorité ? Quand est-il légitime d'exercer l'autorité ? Telles étaient les questions qui se posaient, qui ont été posées par les Encyclopédistes dans le contexte de la philosophie rationaliste des Lumières. Cela impliquait une contestation de cette notion de « droit divin », notion qui avait encore légitimé le pouvoir politique absolutiste. Et nous sommes tentée de voir comment cette notion, si elle est ramenée à l'échelle de la pédagogie, a été appréhendée par les enseignants de Dessau et comment ils ont géré la question de l'autorité.

Afin de répondre à cette question, nous nous référons aux articles de Diderot sur l'autorité¹³⁹⁹. Deux textes offrent une définition de ce que Diderot entend par autorité. Outre l'aspect juridique (l'autorité comme ensemble « des règles, des lois, des canons, des décrets, des décisions que l'on cite »), il différencie deux sortes d'autorité : celle dans les discours et les écrits et, dans son texte le plus connu, l'autorité politique. En mettant en parallèle ces textes avec la manière dont les philanthropistes conçoivent l'autorité, il y a des convergences.

Autorité est, selon *l'Encyclopédie*, à comprendre au sens érudit du terme, l'autorité dans les discours et les écrits, qui implique que le maître détenteur du savoir nécessaire et indispensable exerce une autorité légitime à laquelle il faut se soumettre, et cela est gardé dans les établissements philanthropiques ; en revanche, comme cet article de *l'Encyclopédie* et comme ensuite Rousseau le fera de manière plus radicale, ils contestent une soumission inconditionnelle aux textes écrits et ils préconisent une sélection, voire une gradation dans l'utilisation de textes écrits. *L'Encyclopédie* qualifie ceux qui se bornent à s'abriter derrière des citations, et donc qui n'émettent pas de jugement personnel, « de demi-savants », mais, pour Diderot, cela n'excluait pas de se cultiver et de lire quelques bons livres. Il en ira de même à Dessau, et nous avons d'ailleurs eu l'occasion d'indiquer que nos auteurs, dans leurs

1399 DIDEROT, et D'ALEMBERT, *Encyclopédie*, 1751, article « Autorité politique » et « Autorité dans les discours et les écrits », articles en ligne <http://artflsrv02.uchicago.edu/cgi-bin/philologic/getobject.pl?c.0:3765:1.encyclopedie0513> (dernière consultation le 12/09/2015).

manuels, renvoient à des lectures philosophiques, par exemple quand Trapp signale les passages à lire de Wolff, Condillac et Ferguson. Et la conclusion de Diderot peut s'appliquer au « droit » des professeurs à l'autorité :

J'entends par autorité dans le discours, le droit qu'on a d'être crû dans ce qu'on dit : ainsi plus on de droit d'être crû sur sa parole, plus on a d'autorité. Ce droit est fondé sur le degré de science & de bonne foi, qu'on reconnoît dans la personne qui parle¹⁴⁰⁰.

Par conséquent, les philanthropistes légitiment l'autorité divine, puis dans une optique rationaliste, l'autorité du maître. Quant à l'autorité politique, ils défendent une autorité fondée sur le consentement des peuples et qui ne peut être revendiquée qu'en supposant l'existence d'un « contrat de soumission » passé entre le peuple et le souverain qui doit être juste. Néanmoins, ils ne vont pas, à l'inverse de Diderot, envisager de remettre totalement en question l'autorité du régent¹⁴⁰¹. En définitive, il s'agit pour les pédagogues de Dessau d'une part que le futur maître accepte et admette la loi de Dieu comme légitime, et qu'il apprenne à exercer son autorité. D'autre part, de légitimer cette autorité face aux enfants en créant un vaste ensemble de modalités et de pratiques qui entoure, voire enferme l'enfant afin que lui-aussi adhère à cette vision du monde.

- Du rôle des maîtres

Quelle que soit la relation de pouvoir qu'on interroge, on achoppe sur la problématique de la relation entre éducateur et élève, autrement dit sur la question du contrôle. Cela vaut pour la relation à l'État, cela vaut aussi pour la relation à l'élève.

Cette école ayant fait événement dans le sens où elle a été un lieu où se sont entrelacés des projets politiques, éducatifs, civiques qui ont placé l'enfant au centre des préoccupations, nous avons pour notre part souligné le fait que les philanthropistes ont également eu la particularité de poser avec insistance la question de la place et du rôle de l'enseignant. Et ce, en demandant que l'État d'une part le charge de l'avenir de ses enfants et qu'il lui offre, d'autre part, la liberté de promouvoir des outils, des techniques d'enseignement pour y parvenir. Il ne s'agit plus pour le maître d'user de son pouvoir de manière verticale mais de se comparer, se mesurer et d'adopter une façon d'être qui serait le reflet de la situation économique qui commençait à se reconfigurer et dans laquelle concurrence et

¹⁴⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁴⁰¹ « La vraie & légitime puissance a donc nécessairement des bornes », *ibidem*.

performance étaient de nouvelles valeurs. L'introduction expérimentale d'évaluations positives ou négatives sous formes d'épingles, billets, bons points, argent, friandises, embrassades ne visent qu'à mettre sur pied une éducation s'émancipant du critère jusqu'alors opératoire de l'origine sociale. Nous y percevons naturellement le désir louable de lier la vie à l'école en insistant sur la place qui devrait échoir à l'individu quand il passera au service du bien-être général de la communauté.

- Les influences et l'apport du philanthropisme

La volonté de réformer qui fut manifestée par les philanthropistes se caractérise par son caractère global. Elle concernait tout à la fois les élèves, les enseignants et l'objet du savoir. Elle ne rejetait toutefois pas les influences et propositions antérieures et nous retrouvons les idées des Anciens – grecs et romains –, de Comenius évidemment, de Montaigne, Locke, Francke, Ehlers et puis de Rousseau. Nous l'avons dit, Rousseau n'est pas l'unique référence mais son texte, *Émile*, dont les philanthropistes ont fait l'exégèse, reste un point d'ancrage. Nous avons souligné les convergences et les distinctions dans ce réseau de pédagogues qui tentèrent d'instaurer en Europe une nouvelle manière d'éduquer et d'instruire. Dessau eut une brève existence mais l'expérience vécue par les élèves et encore plus par les éducateurs eurent des répercussions. Certains élèves eurent des parcours remarquables si nous pensons à Carl Ritter (1779-1859)¹⁴⁰² par exemple, qui devint un géographe réputé et escorta Alexander von Humboldt, ou au fils de la comtesse von Münster, le comte Ernst Friedrich Herbert zu Münster (1766-1839)¹⁴⁰³, qui connut une belle carrière de juriste et de diplomate. Mais ce sont les professeurs passés par Dessau qui purent essaimer cet élan réformateur : Simon, GutsMuths et Salzmann, et les grands penseurs Trapp et Campe. Il en est d'autres tout aussi remarquables comme August F. Crome¹⁴⁰⁴, réputé pour sa géographie économique, ou le compositeur Karl Spazier¹⁴⁰⁵. Les influences des philanthropistes dans les

1402 U. LINDGREN, « Ritter, Carl Georg », in *Neue Deutsche Biographie* 21 (2003), p. 655-656, [consulté le 12/09/2015], URL: <http://www.deutsche-biographie.de/ppn11860130X.html>.

1403 M. VOGT, « Münster, Ernst Friedrich Herbert Graf zu », in *Neue Deutsche Biographie* 18 (1997), p. 533-535, [consulté le 12/09/2015], URL: <http://www.deutsche-biographie.de/ppn118585509.html>.

1404 A. CROME, *Selbstbiographie: ein Beitrag zu den gelehrten und politischen Memoiren*, Stuttgart, Metzler, 1833.

1405 F. BRANDES, « Spazier, Johann Gottlieb Karl », in *Allgemeine Deutsche Biographie* 35 (1893), p. 74-75 [consulté le 12/09/2015], URL: <http://www.deutsche-biographie.de/ppn117481718.html?anchor=adb>.

débats qui suivirent dans les territoires germanophones ont été bien étudiés notamment celui entre le néohumanisme et le philanthropisme. Par ailleurs, l'écho en France des philanthropistes a été parfois remarqué par la recherche en histoire de l'éducation française¹⁴⁰⁶ et il nous semble que notre étude aussi prouve clairement que le philanthropisme a largement influencé les discours sur l'instruction et l'éducation en France après la Révolution Française et jusqu'au début du vingtième siècle, notamment par le biais du Dictionnaire de F. Buisson.

- L'apport des récits de voyage

Les Aufklärer avaient posé l'homme comme un être dichotomique : un être de sens et de raison. Il en a résulté deux conceptions : soit les sens étaient domptés par la raison, soit les sens égalaient la raison, ce que proposaient Schiller avec son concept de « l'homme plein » (*der ganze Mensch*) ou Humboldt avec son projet de réforme de l'éducation fondé sur l'idée de *Bildung*. Nous l'avons vu, les philanthropistes vont tenter pour leur part de concilier les deux : *Erziehung* et *Bildung*. Les relations de voyages sont l'instrument privilégié pour y parvenir car elles offrent des contenus sélectionnés pour leur intérêt politique, économique, social, civique. Sur le plan économique, il s'agit de maîtriser la nature et de développer l'agriculture, ils partagent les idées des physiocrates, ils sont représentants du protolibéralisme¹⁴⁰⁷. D'un point de vue pédagogique, nous avons constaté que les récits de voyage, dans la mesure où ils constituaient des supports dans l'enseignement, avaient pour objectif de former les éducateurs. Ces textes étaient censés leur servir à circonscrire les faits vérifiables, grâce aux témoignages des voyageurs et aux mappemondes, et à sans cesse tracer devant les jeunes élèves d'autres frontières, invisibles, à savoir les frontières entre l'in vraisemblable et le réel ; au fond, les relations de voyages s'ajustaient aux règles de la vraisemblance que les théoriciens de la littérature – ceux de la *Allgemeine deutsche Bibliothek* en particulier – tentaient à la même époque de défendre au nom de la raison et contre les excès des *Stürmer und Dränger*.

Nous pouvons en observer des répercussions sur l'expression car les éducateurs, quand ils écrivent ou bien sont représentés en train de lire ou de faire lire ces textes, usent d'une manière de parler directe, technique et, surtout, qu'ils

¹⁴⁰⁶ M. GRANDIERE, *La formation des maîtres en France, op.cit.* ou les recherches de L. Chalmel et P. Dubois.

¹⁴⁰⁷ W. FINK, *Le peuple, la populace et le prolétariat, op. cit.*

voulaient naturelle, sans apprêt ou maniérisme baroque, ce qui se fit au prix, évidemment, d'un renoncement à toute grâce poétique et autres recherches d'effets littéraires. Peut-être le dictionnaire et les travaux que Campe écrira plus tard sur le purisme qu'il invitera à respecter dans l'usage de la langue allemande étaient-ils ici en germe ? En outre, quand des conversations sont mises en scène, elles sont dépourvues de tout art de la dissimulation et les propos se veulent explicites, bien éloignées du code de la galanterie, des compliments et autres tactiques. Sur ce point aussi l'éducation des filles en est particulièrement représentative.

Ces relations de voyages ont plusieurs fonctions : une fonction informative et instructive dans la lignée des apodémies ; une fonction divertissante comme c'était l'usage dans les relations de voyages traditionnelles. Dans le cadre des relations de voyages des philanthropistes s'ajoutait une fonction formative et injonctive. Elles étaient adaptées à un public d'enfants, *ad usum delphini* comme, au début du siècle, le *Télémaque* de Fénelon, et elles ont favorisé l'essor d'une littérature viatique de jeunesse car les auteurs pensaient que c'était un medium efficace pour moraliser et cultiver leurs lecteurs. Néanmoins, ils ont restreint le périmètre de l'utilisation et des ressources de ces lectures : ils avaient perçu le penchant à l'imaginaire et la sensibilité enfantine, ils y font allusion ; ce qui est d'autant moins surprenant que la même question se posait au niveau des lecteurs adultes et qu'un grand et long débat s'était engagé autour de Bodmer et Breitinger pour savoir si et comment le penchant à l'imaginaire était à prendre en compte et à flatter dans les lectures. Recourir à la littérature de voyages répondait à l'essai de ces pédagogues de canaliser ce penchant. Mais nous ne pouvons pas nier que cela se faisait au détriment d'une des marques de l'enfance qui est le plaisir. L'enfant aime lire pour lire, jouer pour jouer. De nos jours, les spécialistes savent que l'imagination est constitutive du développement de l'individu et qu'on ne peut la contrôler¹⁴⁰⁸.

Par le truchement du voyage, ils ont mis en exergue la mobilité qui se trouva, en somme, instrumentalisée comme un dérivatif : d'abord spatial, puis social et enfin intellectuel. La mobilité des corps a amorcé une dynamique du corps dans les plans d'études des écoles. On a assigné aux exercices corporels des objectifs autres qu'esthétiques. GutsMuths en fut le principal artisan. Après les guerres de libération de 1813, qui furent propices à une éducation paramilitaire et à une propagande belliciste, son élève Jahn, le célèbre *Turnvater* adulé par les associations de

¹⁴⁰⁸ I. NIÈRES-CHEVREL, A. MONTANDON, « Du récit merveilleux ou l'ailleurs de l'enfance, Le Petit Prince, Pinocchio, Le Magicien d'Oz, Peter Pan, et L'Histoire sans fin », *Revue de littérature comparée*, 2002, vol. 76, no 4, p. 519-522.

gymnastes, approfondira cette réflexion et cette pratique ; les conséquences seront le passage de ce contrôle des corps à un asservissement des corps à des fins nationalistes et militaires¹⁴⁰⁹. La question des activités corporelles, dont on sait qu'elles étaient majeures chez les Grecs et les Latins, posent au demeurant une autre question, celle de la réception de l'Antiquité par les philanthropistes, ce qui serait à approfondir dans des recherches ultérieures¹⁴¹⁰.

- La méthode intuitive

Si nous faisons un point synthétique de l'empirisme chez les pédagogues analysés dans la présente étude, nous constatons qu'il consista en une application assez simpliste de la maxime *Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu*. À savoir en l'application de cette philosophie à leur conception anthropologique au nom de la raison : un être serait pleinement raisonnable et éclairé s'il pouvait acquérir des connaissances en osant se servir de sa propre raison, et cela devrait et pourrait s'apprendre dans l'établissement de Dessau. Ici, chacun disait que, puisque l'expérience des sens est première, l'enfant apprendrait à réfléchir par lui-même si son éducateur, comme le préconisait Rousseau, prenait comme point de départ les expériences sensorielles de cet enfant.

Mais ces pédagogues ne construisirent pas pour autant une nouvelle théorie de la connaissance et, comme le souligne Gerhard Lauer¹⁴¹¹, n'appliquèrent pleinement ni Locke ni Rousseau. C'est pourquoi, alors que cet empirisme avait suscité, en France notamment, l'émergence de courants philosophiques sensualistes, ni Basedow, ni Campe, ni Salzmann, ni Trapp, ne se servent de la théorie empiriste de la connaissance pour combattre ou abroger les croyances religieuses. Au contraire, puisqu'ils se défient du matérialisme. Néanmoins, ils se servent de l'empirisme pour débarrasser leur public de ce qu'ils considèrent être un fatras de superstitions et Basedow alla même loin dans sa lutte contre les dogmatismes et l'intolérance. Un autre principe qui les éloignait de la voie d'une théorisation de

1409 J.P. MASSICOTTE, C. LESSARD, *Histoire du sport de l'antiquité au XIXe siècle*, Montreal, PUQ, 1984, p. 47.

1410 On pourrait notamment examiner si les philanthropes s'inspirent de Platon qui, dans sa *Politeia* – dont on sait qu'elle était bien connue du public cultivé de l'époque –, préconisait les réalisations artistiques qui représentaient maîtrise de soi et contrôle des affects, ce qui servirait à éduquer la jeunesse et à stabiliser la cité, cf. I. STÖCKMANN, *Vor der Literatur. Eine Evolutionstheorie der Poetik Alteuropas*, Tübingen, Niemeyer, 2001, p. 170.

1411 « Rousseaus Kinder. Als die Kinderbücher laufen lernten », in E. MITTLER; W. WANGERIN (Ed.), *Nützliches Vergnügen, op.cit.*, p. 17-24.

l'expérience pure était leur objectif utilitariste : les élèves étaient formés à devenir de bons patriotes. Ce en quoi nous pouvons considérer qu'ils s'inscrivaient à cet égard aussi dans la filiation de Rousseau. Or cela les a amenés, finalement, à proposer leur propre méthode éducative, et ce sans opérer un détour par l'abstraction et tout en restant eux-mêmes des empiristes, tout en observant leurs élèves et en s'observant. Il se pose alors la question de l'imitation : en effet, les enseignants de Dessau déconseillent l'imitation au sens érudit du terme, l'*imitatio* au sens d'application de théories abstraites préexistantes ; mais ils conseillent la *mimesis* en tant que l'imitation de ce qui est naturel ; un exemple en est leur enseignement des langues vivantes par le biais de conversations ou de simulations ludiques.

Si nous vérifions l'application de cette méthode à partir des correspondances des parents et des élèves, nous constatons que c'est paradoxalement le corps, porteur de la mobilité, qui est ce qui a opposé de la résistance. Même si nous pouvons penser que les pensionnaires de Dessau et Schnepfenthal ont acquis des connaissances nouvelles grâce à la méthode intuitive et que les enseignants ont perfectionné leur geste pédagogique à l'aide d'une observation pédagogique plus systématique, il n'en reste pas moins que des élèves n'ont pas supporté d'être sans arrêt contraints, de ne pas avoir la liberté d'agir sans que ce soit automatiquement lié à une contrepartie.

Les contenus dispensés reflètent la vision de l'individu – futur adulte ou éducateur – tel que les philanthropistes le souhaitaient : un patriote, cosmopolite, un être autonome, « majeur » qui devait posséder le plus d'atouts possibles pour ensuite les déployer dans sa vie future. Trouver un équilibre entre les contenus – les savoirs – et les savoir-être sont une constante de la situation pédagogique. Les enseignants de Dessau et Schnepfenthal ont tenté de proposer une didactique, fruit de leurs observations, expérimentations et analyses, qui régénère et fonde la pratique enseignante. Ils ont porté l'éducation à l'intérieur de la cité de sorte que leurs questionnements alimentèrent indirectement les débats de 1792 portant sur l'instruction publique et l'éducation nationale, que nous nous reportions à Humboldt ou Schiller. Ils restent – dans une certaine mesure – toujours actuels car tout éducateur est, nous semble-t-il, un philanthropiste qui souhaite à son échelle réformer l'enseignement, qui projette dans la situation pédagogique ses propres aspirations et conceptions d'une école, des élèves, des contingences idéales, il est un philanthropiste aspirant à enseigner dans une « école modèle » dans laquelle il élèverait harmonieusement des enfants qui seraient intéressés et destinés à vivre dans une cité idéale. Les relations de voyages des philanthropistes, par leurs mises en

scène de la relation enseignants-enseignés, dans l'incarnation d'un élève idéal et d'un modèle inatteignable d'éducateur, dans leur proposition d'une société répondant à leurs espoirs, furent au dix-huitième siècle l'expression d'une de ces belles utopies pédagogiques.

Bibliographie

Archives

Landeshauptarchiv Sachsen-Anhalt (LHASA), Abteilung Dessau, Z 44, C18b, Nr 34, Band I, Band II.

Wissenschaftliche Bibliothek Dessau Nachlaß Philanthropinum Dessau, *Reliquiae Philanthropini*.

Corpus principal

ANDRE, Christian Karl / BECHSTEIN, Johann Matthäus, *Gemeinnützige Spaziergänge auf alle Tage im Jahr für Eltern, Hofmeister, Jugendlehrer und Erzieher. Zur Beförderung der anschauenden Erkenntnisse, besonders aus dem Gebiete der Natur und Gewerbe, der Haus- und Landwirthschaft*, Braunschweig, Verlag der Schulbuchhandlung, 1790-97.

---, *Kleine Wanderungen auch größere Reisen der weiblichen Zöglinge zu Schnepfenthal, um Natur, Kunst und den Menschen immer besser kennen zu lernen*, Leipzig, Crusius, 1788, 144 p.

CAMPE, Johann Heinrich, *Briefe aus Paris zur Zeit der Revolution geschrieben*, Braunschweig, Verlag der Schulbuchhandlung, 1790, 101 p.

---, *Die Entdeckung von Amerika, ein angenehmes und nützliches Lesebuch für Kinder und junge Leute*, Hamburg, Bohn, 1781-1782, 264 p.

---, *Erste Sammlung merkwürdiger Reisebeschreibungen*, Braunschweig, Verlag der Schulbuchhandlung, 1748-1818.

--- (éd.), *Kleine Kinderbibliothek (Hamburgischer Kinderalmanach oder Weynachtsgeschenk für Kinder)*, 12 vol., Hamburg, in der Heroldschen Buchhandlung, 1779-1784.

---, *Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder*, Hamburg, Bohn, 1779, 288 p.

---, *La découverte de l'Amérique : pour l'instruction et l'amusement des jeunes gens*, Paris, chez les libraires associés, 1784, 380 p.

---, *Le nouveau Robinson pour servir à l'amusement et à l'instruction des enfants*,

traduction Campe, Hamburg, Chez l'auteur, 1779-1782, 331 p.

---, *Neue Sammlung merkwürdiger Reisebeschreibungen für die Jugend*, Braunschweig, Verlag der Schulbuchhandlung, 1802-1806.

---, *Recueil de voyages intéressans pour l'instruction et l'amusement des enfans et des jeunes gens*, Frankfurt/Main, Arnay, 1788-1792.

---, *Reise des Herausgebers von Hamburg bis in die Schweiz im Jahre 1785*, Braunschweig, Verlag der Schulbuchhandlung, 1786, 342 p.

---, *Reise von Braunschweig nach Paris im Heumonat 1789*, Braunschweig, Verlag der Schulbuchhandlung, 1790, 372 p.

---, *Sammlung interessanter und durchgängig zweckmässig abgefaßter Reisebeschreibungen für die Jugend*, Braunschweig, Verlag der Schulbuchhandlung, 1785-1793.

SALZMANN, Christian Gotthilf, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, 6 vol., Leipzig, Crusius, 1785-1794.

WOLKE, Christian Heinrich, *Méthode naturelle d'instruction. Méthode propre à accélérer sans traduction l'intelligence des mots de chaque langue étrangère, l'acquisition de nouvelles idées et leur combinaison mutuelle, praticable par des entretiens sur toutes les choses présentes aux écoliers et sur les objets qui, dessinés par M. D. Chodowiecki pour l'ouvrage élémentaire de Mr. Basedow, se trouvent sur cent estampes dont ce livre contient la description : explication des 53 du premier recueil*, Leipzig, Crusius, 1782, 376 p.

- **Récits de voyage utilisés à titre de comparaison**

FÜSSEL, Johann Michael, *Unser Tagbuch oder Erfahrungen und Bemerkungen eines Hofmeisters und seiner Zöglinge auf einer Reise durch einen großen Theil des fränkischen Kreises nach Carlsbad und durch Bayern und Passau nach Linz*, Erlangen, Palm, 1787, 229 p.

KEYSSLER, Johann Georg, *Neueste Reisen durch Deutschland, Böhmen, Ungarn, die Schweiz, Italien und Lothringen: worinnen der Zustand und das Merkwürdigste dieser Länder beschrieben, und vermittelt der Natürlichen, Gelehrten und Politischen Geschichte, der Mechanik, Maler-, Bau- und Bildhauerkunst, Münzen und Alterthümer, wie auch mit verschiedenen Kupfern erläutert wird*, Hannover, Förster, 1751.

KÜTTNER, Carl Gottlob, *Reise durch Deutschland, Dänemark, Schweden, Norwegen und einen Theil von Italien, in den Jahren 1797, 1798, 1799*, Leipzig, Göschen, 1804.

---, *Reise durch die nördlichen Grafschaften von England und die Grenzen von Schottland*, Leipzig, Göschen, 1803.

RIESBECK, Johann Kaspar, *Briefe eines Reisenden Franzosen durch Bayern, Pfalz und einen Theil von Schwaben an seinen Bruder zu Paris*, Zurich, [s. éd.], 1783, 248 p.

---, *Voyage en Allemagne dans une suite de lettres*, Paris, Buisson, 1788.

Corpus secondaire

• Apodémies

POSSELT, Franz, *Apodemik oder die Kunst zu reisen. Ein systematischer Versuch zum Gebrauch junger Reisenden aus den gebildeten Ständen überhaupt und angehender Gelehrten und Künstler insbesondere*, 2 vol., Leipzig, Breitkopf, 1795.

• Périodiques

Allgemeine Literatur-Zeitung, Jena 1785-1793.

BASEDOW, Johann Bernhard, *Pädagogische Unterhandlungen*, Dessau 1777-1778.

BERQUIN, Arnaud, *L'ami des enfans*, Paris 1782.

---, *L'ami de l'adolescence*, Paris 1784.

CAMPE, Johann Heinrich, *Stück des Philanthropischen Archivs: worinn von dem gegenwärtigen Zustand des Dessauischen Education-Instituts Nachricht gegeben wird*, Dessau 1777.

ISELIN, Isaak, *Ephemeriden der Menschheit oder Bibliothek der Sittenlehre, der Politik und der Gesetzgebung*, Bâle 1776-1787.

NICOLAI, Friedrich, *Allgemeine Deutsche Bibliothek*, Berlin und Stettin 1765-1793.

SALZMANN, Christian Gotthilf, *Der Bote aus Thüringen. Schnepfenthal 1788-1796*, Leipzig, Crusius, 1797.

---, *Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde*, Leipzig, Crusius, 1787-1788.

WEISSE, Christian Felix, *Der Kinderfreund: ein Wochenblatt*, Leipzig, Crusius, 1775-1782.

- **Questions académiques et essais**

ANDRE, Christian Karl, *Nachricht von einer weiblichen Erziehungsanstalt*, 2 vol., St. Goar, Reichl, Otto Der Leuchter, 1788.

BAHRDT Karl Friedrich, *Philanthropischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins*, Frankenthal, Gegel, 1777, 303 p.

BASEDOW, Johann Bernhard, *An das Publikum, die Mangelsdorfsche Schmähchrift wider das Dessauische Educationinstitut und den Professor Basedow betreffend: nebst Anzeige eines paedagogischen Journals, welches nächstens seinen Anfang nehmen soll*, Dessau, [s.éd.], 1777, 52 p.

---, *Das in Dessau errichtete Philanthropinum. Eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche. Ein Fidei-Commiß des Publicums zur Vervollkommnung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks*, Leipzig, Crusius, 1774, 96 p.

---, *Das Basedowische Elementarwerk: ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken*, 3 vol., Leipzig, Crusius, 1785.

---, *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*, Altona, Cramer, 1770, 483 p.

---, *Manuel élémentaire d'éducation : ouvrage utile à tout ordre de lecteurs, en particulier aux parens et aux maîtres pour l'éducation des enfans & des adolescents & qui renferme une suite de toutes les connoissances nécessaires*, Leipzig, Crusius, 1774, 494 p.

---, *Nouvelle méthode d'éducation*, Francfort, Fritsch, 1772, 432 p.

---, *Practische Philosophie für alle Stände: ein weltbürgerlich Buch ohne Anstoß für irgend eine Nation, Regierungsform und Kirche*, Copenhagen und Leipzig, Ackermann, 1758, 576 p.

---, *Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt: Mit einem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntniß*, Hamburg, [s.éd.], 1768, 174 p.

CAMPE, Joachim Heinrich, *Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes: 1. Fragment*, Wolfenbüttel, Verlag der Schulbuchhandlung, 1786, 112 p.

DU TOIT, Jean-Jacques, *Plan einer Erziehungsanstalt*, Nidau, [s.éd.], 1775, 91 p.

FRANK, Johann Peter, *System einer vollständigen medicinischen Polizey*, 1745-

1819.
 HALLER Albrecht von / UDEN Konrad, *Albrechts von Haller Grundriß der Physiologie für Vorlesungen*, Berlin, Haude und Spener, 1781, 618 p.
 HELVETIUS, Claude Adrien, *De l'esprit*, Paris, Durand, 1758, 643 p.
 HOLBACH Paul Henri Thiry d', *Morale universelle ou les devoirs de l'homme fondés sur la nature*, Amsterdam, Rey, 1776, 283 p.
 HUMBOLDT Wilhelm von, *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, Breslau, Trewendt, 1851, 189 p.
 ---, *Gesammelte Schriften, Werke I: 1785 – 1795*, Berlin, De Gruyter, 1968.
 KANT, Immanuel, *Über Pädagogik*, Königsberg, Nicolovius, 1803, 102 p.
 ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, La Haye, [s.éd.], 1762, 383 p.
 Nous utilisons ici la réédition en poche J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou De l'éducation*, Paris, Gallimard, 1995.
 ---, *Contrat social*, Amsterdam, [s.éd.], 1762.
 SIMON, Jean-Frédéric, *Sur l'organisation des premiers degrés de l'instruction publique*, Paris, Levrault, 1801, 31 p.
 STUVE, Johann, *Kleine Schriften gemeinnützigen Inhalts*, Braunschweig, Verlag der Schulbuchhandlung, 1794, 394 p.
 SULZER, Johann George, *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder*, Zurich, Conrad Orell und Comp., 1748, 382 p.
 VIETH, Gerhard Ulrich Anton, *Versuch einer Encyclopädie der Leibesübungen*, Berlin, Hartmann, 1793-95.
 VILLAUME, Peter, *Praktisches Handbuch für Lehrer in Bürger- und Landschulen*, Dessau, Verlag an der Schulbuchhandlung, 1781, 288 p.

• **Guides pratiques à l'attention des enseignants et élèves**

- ANDRE, Christian Karl, *Felsenburg*, Gotha, Ettinger, 1788, 254 p.
 --- /HEUSINGER, Johann Heinrich Gottlieb, *Ulrich Flammig. Ein lehrreiches Lesebuch für Kinder, welche gern die Geschichte erlernen möchten*, Braunschweig, Verlag der Schulbuchhandlung, 1799, 109 p.
 BERTUCH, Friedrich Justin, *Bilderbuch für Kinder, enthaltend eine Sammlung von Thieren, Pflanzen, Blumen, Früchten, Insekten, Trachten, und allerhand andern unterrichtenden Gegenständen aus dem Reiche der Natur, der Künste und Wissenschaften*, Weimar, Expedition des Journals des Luxus und der Moden,

- Weimar, Industrie-Comptoir, 1790.
- CAMPE, Joachim-Heinrich, *ABC instructif pour apprendre aux enfans les élémens de la langue françoise avec une préface*, Brunswick, Schulbuchhandlung, 1789, 62 p.
- , *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, 16 volumes, vol. 1-4, Hamburg 1785, vol.5-7 ; Wolfenbüttel 1786; vol. 8-9 Wien et Wolfenbüttel 1787; vol. 10-16, Wien et Brunschweig, 1788-1792.
- , *Elémens de psychologie ou Leçons élémentaires sur l'âme à l'usage des enfans*, Hamburg, Jean-Guillaume Virchaux, 1783, 208 p.
- , *Kleine Seelenlehre für Kinder*, Wien, Rehm, 1780, 206 p.
- , *Petite Bibliothèque des enfans*, Paris, Librairie des écoles, 1800.
- , *Sittenbüchlein für Kinder aus gesitteten Ständen*, Leipzig, Crusius, 1777, 140 p.
- , *Theophron oder der erfahrener Rathgeber für die unerfahrene Jugend, ein Vermächtnis für seine gewesenen Pflegesöhne und für alle erwachsene junge Leute, welche Gebrauch davon machen wollen*, München, Strobl, 1783, 320 p.
- , *Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Der erwachseneren weiblichen Jugend gewidmet*, Braunschweig, Verlag der Schulbuchhandlung, 1796, 528 p.
- GEDICKE, Friedrich, *Kinderbuch zur ersten Übung im Lesen ohne ABC und Buchstabieren*, Berlin, Unger, 1791, 154 p.
- GELLERT, Christian Fürchtegott, *Fabeln und Erzählungen*, Leipzig, Wendler, 1746, 138 p.
- GENLIS, Stéphanie Félicité de, *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs aux trois différents plans d'éducation des princes, des jeunes personnes et des hommes*, Paris, Lambert et Baudouin, 1782, 673 p.
- GUTSMUTHS, Johann Christoph Friedrich, *Gymnastik für die Jugend, enthaltend eine praktische Anweisung zu Leibesübungen: ein Beytrag zur nöthigsten Verbesserung der körperlichen Erziehung*, Schnepfenthal, Buchhandlung der Erziehungsanstalt, 1793, 294 p.
- , *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreunde, möglichst vollständig gesammelt und durchaus praktisch bearbeitet*, Schnepfenthal, Buchhandlung der Erziehungsanstalt, 1776, 493 p.
- KÖHLER, Johann David, *Anweisung für reisende Gelehrte, Bibliotheken, Münz-*

Cabinette, Antiquitäten-Zimmer, Bilder-Säle, Naturalien-und Kunst-Kammern: u.d.m. mit Nutzen zu besehen, Frankfurt, Esslinger, 1762, 312 p.

--- / KINDERLING Johann Friedrich August, *Anweisung zur Reiseklugheit für junge Gelehrte, um Bibliotheken, Münzkabinette, Antiquitätenzimmer, Bildergallerien, Naturalienkabinette und Kunstkammern mit Nutzen zu besehen*. Magdeburg, Creutz, 1788, 376 p.

ROCHOW, Friedrich Eberhard von, *Der Kinderfreund. Ein Lesebuch*, Frankfurt/Main, Eichenberg, 1776, 103 p.

SALZMANN, Christian Gotthilf, *Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*, Schnepfenthal, Buchhandlung der Erziehungsanstalt, 1806, 310 p.

---, *Carl Von Carlsberg, oder, ueber das menschliche Elend*, Leipzig, Crusius, 1783, 364 p.

---, *Gottesverehrung Gehalten Im Betsale Des Dessauischen Philanthropins*, Frankfurt und Leipzig, [s.éd.], 1784.

---, *Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder*, Erfurt, Keyser, 1792, 234 p.

---, *Nachrichten aus Schnepfenthal für Eltern und Erzieher*, Leipzig, Crusius, 1786, 202 p.

---, *Nachrichten für Kinder aus Schnepfenthal*, Leipzig, Crusius, 1787, 278 p.

---, *Noch etwas über die Erziehung*, Leipzig, Crusius, 1784, 184 p.

---, *Ueber die wirksamsten Mittel Kindern Religion beyzubringen*, Leipzig, Crusius, 1787, 192 p.

TRAPP, Ernst Christian, *Versuch einer Pädagogik*, Berlin, Nicolai, 1780, 502 p.

WOLKE, Christian Heinrich, *Anweisung für Mütter und Kinderlehrer, die es sind oder werden können zur Mittheilung der allerersten Sprachkenntnisse und Begriffe: von der Geburt des Kindes an bis zur Zeit des Lesenlernens*, Leipzig, Voss, 1805, 532 p.

• **Encyclopédies**

ADELUNG, Johann Christoph, *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart, mit beständiger Vergleichung der übrigen Mundarten, besonders aber der Oberdeutschen*, Leipzig, Breitkopf, 1798.

CAMPE, Johann Heinrich, *Wörterbuch der deutschen Sprache*, Braunschweig, Verlag der Schulbuchhandlung, 1809, 696 p.

DIDEROT, Denis, *et al. Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, Briasson, 1779.

GRIMM, Jacob / GRIMM, Wilhelm, *Deutsches Wörterbuch*, Leipzig, Hirzel, 1878.

HÖPFNER, Ludwig Julius Friedrich, *Deutsche Encyclopädie oder Allgemeines Real Wörterbuch aller Künste und Wissenschaften*, Leipzig, Varrentrapp und Wenner, 1783.

SCHMID, Karl Adolf, *Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Gotha, Rudolf Besser, 1859-1878.

Études critiques

• Références bibliographiques générales

Allgemeine Deutsche Biographie / hrsg. durch die Historische Commission bei der Königl. Akademie der Wissenschaften ; redigiert v. R. von Liliencron u. F. X. von Wegele. - Leipzig, 1875-1912. - Bd. 1-56. - Nachdruck: Berlin (West), 1967.

E-ADB, *Elektronische Allgemeine Deutsche Biographie* http://mdz1.bib-bvb.de/~ndb/adb_index.html, herausgegeben von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften und der Bayerischen Staatsbibliothek, Januar 2003.

Neue Deutsche Biographie / hrsg. v. d. Historischen Kommission der Bayerischen Akademie der Wissenschaften - Berlin, 1953.

CONZE, Werner, *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1971.

REINALTER, Helmut, *Biographisches Lexikon zur Geschichte der demokratischen und liberalen Bewegungen in Mitteleuropa (1770-1800)*, Bern, Peter Lang, 1992, 227 p.

SANDER, Philipp, *Lexikon der Pädagogik*, Leipzig, Hirt, 1883.

SCHNEIDERS, Werner, *Lexikon Der Aufklärung*, München, Beck, 2001, 462 p.

---, *Das Zeitalter der Aufklärung*, München, Beck, 1997, 140 p.

ZEDLER, Johann Heinrich, *Grosses vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste*, Halle und Leipzig, Zedler, 1731-1754, [en ligne www.zedler-lexikon.de].

• Sur l'éducation au dix-huitième siècle

ALBRECHT, Peter / HINRICHS Ernst, *Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert*, Tübingen, Niemeyer, 1995, 414 p.

ARIES, Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Editions du Seuil, 1973, 502 p.

BENNER Dietrich / KEMPER Herwart (Ed), *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*, Weinheim, Beltz, 2003, 320 p.

CARAVOLAS, Jean-Antoine, *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières: précis et anthologie thématique*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2000, 544 p.

CHARTIER, Roger, *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1987, 358 p.

DOLLE-WEINKAUFF, Bernd / EWERS, Hans-Heino / POHLMANN, Carola, *Kinder- und Jugendliteraturforschung 2009/2010*, Frankfurt/Main, Peter Lang, 2009, 266 p.

ENGELSING, Rolf, *Analphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft*, Stuttgart, Metzler, 1973, 210 p.

---, *Der Bürger als Leser: Lesergeschichte in Deutschland 1500-1800*, Stuttgart, Metzler, 1974, 375 p.

EWERS, Hans-Heino, *Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung: eine Textsammlung*, Stuttgart, Reclam, 1980, 504 p.

GRANDIERE, Marcel, *L'idéal pédagogique au dix-huitième siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1998, 432 p.

GRENZ, Dagmar, *Mädchenliteratur: Von den moralisch-belehrenden Schriften im 18. Jahrhundert bis zur Herausbildung der Backfischliteratur im 19. Jahrhundert*, Stuttgart, Metzler, 1981, 282 p.

HAMMERSTEIN, Notker/ HERRMANN, Ulrich, (éds.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800*, München, C. H. Beck, 2005, 583 p.

HEINEMANN, Manfred, *Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der*

Preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771-1800, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1974, 417 p.

HERRMANN, Ulrich, *Das « pädagogische Jahrhundert »: Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*, Weinheim, Beltz, 1981, 320 p.

--- / OELKERS, Jürgen, *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne: Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*, Weinheim, Beltz Juventa, 1989, 432 p.

HOFF, Walburga / KLEINAU, Elke / SCHMID, Pia, *Gender-Geschichte/n: Ergebnisse bildungshistorischer Frauen- und Geschlechterforschung*, Köln, Böhlau, 2008, 313 p.

KLEINAU, Elke / OPITZ-BELAKHAL, Claudia, *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*, Frankfurt/Main, Campus, 1996, 588 p.

MITTLER, Elmar/ WANGERIN, Wolfgang, *Nützliches Vergnügen: Kinder- und Jugendbücher der Aufklärungszeit aus dem Bestand der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und der Vordemann- Sammlung: Ausstellungskatalog*, Göttingen, Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek, 2004, 259 p.

MUSOLFF Hans-Ulrich / HELLEKAMPS, Stephanie, *Geschichte des pädagogischen Denkens*, München, Oldenburg, 2006, 382 p.

PY, Gilbert, *Rousseau et les éducateurs: essai sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au dix-huitième siècle*, Thèse de doctorat, Paris, 1991, 624 p.

RUTSCHKY, Katharina, *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Berlin, Ullstein, 1977, 617 p.

SCHAUBS, Christine, *Die Erziehungsanstalt in Schnepfenthal im Umfeld geheimer Sozietäten. Ein Beitrag, zum Leben und Werk Christian Gotthilf Salzmanns*, Nordhausen, Verlag Traugott Bautz, 2005, 485 p.

• **Sur le philanthropisme et ses acteurs**

AUSTERMANN, Sabine, *Die « Allgemeine Revision »: Pädagogische Theorieentwicklung im 18. Jahrhundert*, Leipzig, Julius Klinkhardt, 2010, 288 p.

BERNETT, Hajo, *Die pädagogische Neugestaltung der bürgerlichen Leibesübungen*

- durch die philanthropisten, Schorndorf bei Stuttgart, Hofmann, 1971, 132 p.
- BÖDEKER, Hans Erich / HINRICHS, Ernst (éd.), *Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1999, 366 p.
- CHALMEL, Loïc, *Réseaux philanthropistes et pédagogie au dix-huitième siècle*, Bern, Peter Lang, 2004, 270 p.
- FERTIG, Ludwig, *Campes politische Erziehung*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1977, 280 p.
- FRIEDRICH, Leonhard (Ed), *Pädagogische Welt – Salzmanns Schnepfenthal, ausgewählte Texte*, Jena, Edition Paideia, 2007, 589 p.
- GÖRING Hugo, *Ausgewählte Schriften. Mit Basedow's Biographie. Einleitungen und Anmerkungen*, Langensalza, Beyer, 1880, 519 p.
- GARBER, Jörn (Ed), « *Die Stammutter aller guten Schulen* » das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774-1793, Tübingen, Niemeyer, 2008, 389 p.
- HIRSCH, Erhard, *Dessau-Wörlitz: Aufklärung und Frühklassik; « Zierde und Inbegriff des 18. Jahrhunderts »*, Döbel, Stekovics, 2013, 320 p.
- KERSTING, Christa, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert: Campes « Allgemeine Revision » im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft*, Weinheim, Deutsche Studien-Verlag, 1992, 427 p.
- LEMPA, Heikki, *Bildung der Triebe: der deutsche Philanthropismus (1768-1788)*, Turku, Turun yliopisto, 1993, 282 p.
- LOSFELD, Christophe, *Philanthropisme, libéralisme et révolution le "Braunschweigisches Journal" et le "Schleswigsches Journal" (1788 - 1793)*, Tübingen, Niemeyer, 2002, 487 p.
- OVERHOFF, Jürgen, *Die Frühgeschichte des Philanthropismus, 1715-1771: Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung*, Tübingen, Niemeyer, 2004, 245 p.
- PANZER, Bärbel, *Die Reisebeschreibung als Gattung der philanthropischen Jugendliteratur in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts*, Europäische Hochschulschriften I/697, Frankfurt a.M./Bern/New York, Peter Lang, 1983, 334 p.
- PINLOCHE, Auguste, *La réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle : Basedow et le philanthropisme*, Paris, A. Colin, 1889, 597 p.
- RAHMEDE, Stephanie, *Die Buchhandlung der Gelehrten zu Dessau: ein Beitrag zur Schriftstelleremanzipation um 1800*, Wiesbaden, Harrassowitz, 2008, 168 p.

- RAMMELT, Johannes, *J.B. Basedow, der Philanthropismus und das Dessauer Philanthropin*, Dessau, Anhaltischen Landesbücherei, 1927, 128 p.
- PERREY, Hans-Jürgen, *Joachim Heinrich Campe (1746-1818). Menschenfreund – Aufklärer – Publizist*, Bremen, Edition Lumière, 2010, 366 p.
- SCHMITT, Hanno, *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, 2 vol., Wiesbaden, Harrassowitz, 1996-2007.
- , BÖNING, Holger / GREILING, Werner / SIEGERT Reinhart, *Die Entdeckung von Volk, Erziehung und Ökonomie im europäischen Netzwerk der Aufklärung*, Bremen, Edition Lumière, 2011, 520 p.
- , *Schulreform in aufgeklärten Absolutismus: Leistungen, Widersprüche und Grenzen philanthropischen Reformpraxis im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel 1785-1790*, Weinheim, Beltz, 1979, 522 p.
- , (Ed) *Visionäre Lebensklugheit: Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746-1818)*, Wiesbaden, Harrassowitz, 1996, 255 p.
- , *Vernunft und Menschlichkeit*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2007, 410 p.
- / BÖNING, Holger / ALBRECHT, Peter (Eds.), *Dessau-Wörlitz und Reckahn: Treffpunkte für Aufklärung, Volksaufklärung und Philanthropismus*, Bremen, Ed. Lumière, 2014, 312 p.
- SCHOLZ, Joachim, *Die Lehrer leuchten wie die hellen Sterne. Landschulreform und Elementarlehrerbildung in Brandenburg-Preußen. Zugleich eine Studie zum Fortwirken von Philanthropismus und Volksaufklärung in der Lehrerschaft im 19. Jahrhundert*, Bremen, Edition Lumière, 2011, 270 p.
- SIEBRECHT, Silke, *Der Halberstädter Domherr Friedrich Eberhard von Rochow Handlungsräume und Wechselbeziehungen eines Philanthropen und Volksaufklärers in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts*, Bremen, Edition Lumière, 2013, 314 p.

• **Sur l'écriture viatique**

- BAUERKÄMPER, Arnd / BÖDEKER, Hans-Erich / STRUCK Bernhard, *Die Welt erfahren. Reisen als kulturelle Begegnungen von 1780 bis heute*, Frankfurt/Main, Campus Verlag, 2004, 412 p.
- BAUSINGER, Hermann / BEYRER Klaus/ KORFF Gottfried, *Reisekultur: von der Pilgerfahrt zum modernen Tourismus*, München, CH Beck, 1991, 413 p.

- BITTERLI, Urs, *Die Entdeckung und Eroberung der Welt: Dokumente und Berichte*, München, Beck, 1986, 364 p.
- BRENNER, Peter, *Der Reisebericht in der deutschen Literatur ein Forschungsüberblick als Vorstudie zu einer Gattungsgeschichte*, Tübingen, Niemeyer, 1990, 749 p.
- DUCHET, Michèle, *Anthropologie et histoire au siècle des Lumières: Buffon, Voltaire, Rousseau, Helvétius, Diderot*, Paris, Flammarion, 1978, 624 p.
- GRIEP, Wolfgang / JÄGER, Hans, *Reisen im 18. Jahrhundert: neue Untersuchungen*, Heidelberg, Winter, 1986, 302 p.
- , *Sehen und Beschreiben: europäische Reisen im 18. und frühen 19. Jahrhundert*, Heide, Westholsteinische Verl.-Anst. Boyens, 1991, 333 p.
- JÄGER, Hans, *Europäisches Reisen im Zeitalter der Aufklärung*, Heidelberg, Winter, 1992, 391 p.
- KNOPPER, Françoise, *Le regard du voyageur en Allemagne du Sud et en Autriche dans les relations de voyageurs allemands*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1992, 599 p.
- KRASNOBAEV, Boris / ROBEL, Gert, *Reisen und Reisebeschreibungen im 18. und 19. Jahrhundert als Quellen der Kulturbeziehungs-forschung*, Essen, Hobbing, 1987, 403 p.
- MACZAK, Antoni / TEUTEBERG, Hans-Jürgen, *Reiseberichte als Quellen europäischer Kulturgeschichte: Aufgaben und Möglichkeiten der historischen Reiseforschung*, Wolfenbüttel, Herzog August Bibliothek, 1982, 323 p.
- MAURER, Michael, *Neue Impulse der Reiseforschung*, Berlin, Akademischer-Verlag, 1999, 420 p.
- ROCHE, Daniel, *Humeurs vagabondes : de la circulation des hommes et de l'utilité des voyages*, Paris, Fayard, 2003, 1031 p.
- RUIZ, Alain / KNOPPER, Françoise, *Les voyageurs européens sur les chemins de la guerre et de la paix aux temps des Lumières au début du XIXe siècle*, Pessac, Presse Universitaires de Bordeaux, 2006, 423 p.
- STAGL, Julius, *Apodemiken. Eine räsionierte Bibliographie der reisetheoretischen Literatur des 16., 17. und 18. Jahrhunderts*, Paderborn, Schöningh, 1983, 119 p.
- , *Eine Geschichte der Neugier: die Kunst des Reisens 1550 – 1800*, Wien, Böhlau Verlag, 2002, 413 p.

• **Sur l'éducation en général et la littérature de jeunesse**

BAUDRON, Annette, *L'œuvre d'Arnaud Berquin : littérature de jeunesse et esprit des Lumières*, thèse, Tours, 2009.

BÖHM, Wilfried, *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*, München, Beck, 2004, 128 p.

BRU, Marc, *Les méthodes en pédagogie*, Paris, PUF, 2006, 127 p.

BRUNEL, Pierre / CHEVREL, Yves, *Précis de littérature comparée*, Paris, PUF, 1989, 376 p.

BROWN, Penny, *A Critical History of French Children's Literature*, 2 vol., New York, Routledge, 2011.

BUISSON, Ferdinand, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette, 1911.

CARADEC François, *Histoire de la littérature enfantine en France*, Paris, Éditions Albin Michel, 1977, 271 p.

CHALMEL, Loïc (Ed), *Espaces et dispositifs en éducation*, Paris, L'Harmattan, 2013, 152 p.

CHRIST, Herbert / COSTE, Daniel, *Contributions à l'histoire de l'enseignement du Français*, Tübingen, G. Narr, 1990, 260 p.

COMPÈRE, Marie-Madeleine, *L'histoire de l'éducation en Europe: essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1995, 300 p.

DEFRANCE, Jacques, *L'excellence corporelle*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1987, 207 p.

DENIS, Daniel /KAHN, Pierre, *L'école de la Troisième République en questions : débats et controverses dans le « Dictionnaire de pédagogie » de Ferdinand Buisson*, Berne, Peter Lang, 2006, 283 p.

EWERS, Hans-Heino, *Literatur für Kinder und Jugendliche: eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur : mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft*, München, Fink, 2000, 320 p.

FOHRMANN, Jürgen, *Abenteuer und Bürgertum: zur Geschichte der deutschen Robinsonaden im 18. Jahrhundert*, Stuttgart, Metzler, 1981, 331 p.

GRANDIERE, Marcel, *La formation des maîtres en France : 1792-1914*, Lyon, INRP,

2006, 221 p.

HAZARD, Paul, *Les livres, les enfants et les hommes*, Paris, Flammarion, collection « Education », 1932, 278 p.

HOUSSAYE, Jean, *Quinze pédagogues leur influence aujourd'hui Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers*, Paris, Bordas, 2002, 254 p.

MASSICOTTE, Jean-Paul / LESSARD, Claude, *Histoire du Sport de L'Antiquité au XIXe Siècle*, Montréal, PUQ, 1984, 340 p.

NIERES-CHEVREL, Isabelle, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris, Didier jeunesse, 2009, 238 p.

PRINCE, Nathalie, *La littérature de jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2010, 240 p.

REBOUL, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1989, 128 p.

RITZI, Christian (Ed), *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik, Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 2011, 340 p.

SCHLUMBOHM, Jürgen, *Kinderstuben: wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden, 1700-1850*, München, DTV, 1983, 443 p.

STACH, Reinhard / SCHMIDT, Jutta, *Robinson und Robinsonaden in der deutschsprachigen Literatur: eine Bibliographie*, Würzburg, Königshausen und Neumann, 1991, 301 p.

---, *Robinson der Jüngere als pädagogisch-didaktisches Modell des philanthropistischen Erziehungsdenkens*, Ratingen, Wuppertal, Henn, 1970.

TENORTH, Heinz-Elmar, *Geschichte der Erziehung*, Weinheim, Juventa Verlag, 1992, 343 p.

ULMANN, Jacques, *De la gymnastique aux sports modernes: histoire des doctrines de l'éducation physique*, Paris, Vrin, 1977, 501 p.

VIAL, Jean, *Histoire de l'éducation*, Paris, PUF, 2009, 128 p.

WASSMANNSDORFF, Karl, *Die Turnübungen in den Philanthropinen zu Dessau, Marschlins, Heidesheim und Schnepfenthal: Ein Beitrag zur Geschichte des neueren Turnwesens*, Heidelberg, Karl Groos, 1870.

WULF, Christoph (Ed), *Wörterbuch der Erziehung*, München, Piper, 1984.

- **Sur le contexte historique, politique, économique, culturel et religieux**

BACHTA, Abdelkader, *L'épistémologie scientifique des Lumières*, Paris, L'Harmattan, 2001, 202 p.

BEETZ, Manfred (Ed), *Physis und Norm: neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert*, Göttingen, Wallstein Verlag, 2007, 503 p.

BÖDEKER, Hans-Erich / REILL Peter / SCHLUMBOHM, Jürgen (Eds), *Wissenschaft als kulturelle Praxis, 1750-1900*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1999, 426 p.

BÖNING, Holger (Ed), *Französische Revolution und deutsche Öffentlichkeit: Wandlungen in Presse und Alltagskultur am Ende des achtzehnten Jahrhunderts*, München / New York / London / Paris, Saur De Gruyter, 1992, 549 p.

CATHERINE, Françoise, *La pratique et les réseaux savants d'Albrecht von Haller (1708-1777), vecteur du transfert culturel entre les espaces français et germaniques au XVIIIe siècle*, Thèse, Université de Lorraine, 2009.

COIGNARD, Tristan, *L'apologie du débat public. Réseaux journalistiques et pouvoirs dans l'Allemagne des Lumières*, Presses universitaires de Bordeaux, Pessac, 2010, 336 p.

DARNTON, Robert, *Pour les Lumières : défense, illustration, Méthode*, Pessac, PUB, 2002, 136 p.

DETIS, Elisabeth / KNOPPER, Françoise, *S'amuser en Europe au siècle des Lumières*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2007, 245 p.

DÜLMEN, Richard van, *Die Entdeckung des Individuums 1500-1800*, Frankfurt/Main, Fischer Taschenbuch, 1997, 175 p.

---, *Entdeckung des Ich – Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, Köln / Weimar / Wien, Böhlau, 2001, 639 p.

---, *Gesellschaft der Frühen Neuzeit: Kulturelles Handeln und sozialer Prozess. Beiträge zu einer historischen Kulturforschung*, Köln, Böhlau, 1993, 392 p.

---, *Kultur und Alltag in der frühen Neuzeit*, München, C.H. Beck, 1999, 343 p.

EDELSTEIN, Dan, *The Super-enlightenment. Daring to know to much*, Oxford, Voltaire Foundation, 2010, 300 p.

ELIAS, Norbert, *Die höfische Gesellschaft: Untersuchungen zur Soziologie des*

- Königtums und der höfischen Aristokratie*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, 2002, 548 p.
- ESPAGNE, Michel, *L'horizon anthropologique des transferts culturels*, Paris, PUF, 2004, 269 p.
- FOUCAULT, Michel, *Dits et Ecrits*, Paris, Gallimard, 2001, 2 vol.
- , *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1966, 406 p.
- , *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975, 318 p.
- FINK, Wolfgang, *Le peuple, la populace, le prolétariat. L'émergence du personnage de l'ouvrier dans le roman allemand (1780-1848)*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, 2002, 395 p.
- GERTH, Hans, *Bürgerliche Intelligenz um 1800: Zur Soziologie des deutschen Frühliberalismus*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1976, 155 p.
- GLEIXNER, Ulrike, *Pietismus und Bürgertum: eine historische Anthropologie der Frömmigkeit*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, 464 p.
- HABERMAS, Jürgen, *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerliche Gesellschaft*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, 1962, 391 p.
- HAHN, Hans Werner / HEIN, Dieter, *Bürgerliche Werte um 1800: Entwurf, Vermittlung, Rezeption*, Köln, Böhlau, 2005, 420 p.
- HERRMANN, Ulrich, *Volk—Nation—Vaterland*, Hamburg, Felix Meiner Verlag, 1996, 407 p.
- HOLENSTEIN, André / STEINKE, Hubert / STUBER, Martin (Eds), *Scholars in Action. The Practice of Knowledge and the Figure of Savant in the 18th Century*, Leiden, Brill, 2013, 2 vol.
- IM HOF, Ulrich, *Les Lumières en Europe*, Paris, Éditions du Seuil, 1993, 316 p.
- KNOPPER, Françoise / MONDOT, Jean (Eds), *L'Allemagne face au modèle français de 1789 à 1815*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008, 317 p.
- KNOPPER, Françoise / BREMER, Thomas / FINK, Wolfgang (Eds.), *Patriotismus, Kosmopolitismus, Nationalismus: Entstehung und Entwicklung einer deutschen Gemengelage 1756-1815: vierzehn Studien zu Ehren von Françoise Knopper*, Halle an der Saale, Universitätsverlag Halle-Wittenberg, 2013, 277 p.
- KÜSTER, Hansjörg / HOPPE, Ansgar, *Das Gartenreich Dessau-Wörlitz: Landschaft und Geschichte*, München, C.H.Beck, 2010, 224 p.
- LABORIER, Pascale, *Les Sciences camérales, activités pratiques et histoire des dispositifs publics*, Paris, PUF, 2011, 594 p.

- LEHMANN, Hartmut, *Säkularisierung, Dechristianisierung, Rechristianisierung im neuzeitlichen Europa*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1997, 335 p.
- MONDOT Jean, *Interférences franco-allemandes et Révolution Française*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 1994, 227 p.
- , *Qu'est-ce que les Lumières ?*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2007, 146 p.
- MÜNCH, Paul (Ed.), *Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit. Texte und Dokumente zur Entstehung der „bürgerlichen Tugenden“*, München, DTV, 1984, 375 p.
- , *Lebensformen in der Frühen Neuzeit 1500 bis 1800*, Frankfurt/Main, Berlin, Ullstein, 1996, 658 p.
- NIEDERMEIER, Michael (Ed.), *Das Gartenreich Dessau-Wörlitz als kulturelles und literarisches Zentrum um 1780*, Dessau, Stadt Dessau, Kulturrat und Amt für Denkmalpflege, 1995.
- PHILONENKO, Alexis, *Jean-Jacques Rousseau et la pensée du malheur. Apothéose du désespoir*, Paris, Vrin, 1984, 354 p.
- REININGHAUS, Werner, *Gewerbe in der frühen Neuzeit*, München, Oldenbourg, 1990, 141 p.
- STOLLEIS, Michael, *Geschichte des öffentlichen Rechts in Deutschland, 1600-1800*, vol 1., München, C.H. Beck, 1988, 416 p.
- THIESSE, Anne-Marie, *La création des identités nationales*, Paris, Seuil, 1999, 302 p.
- REIL, Friedrich, *Leopold Friedrich Franz, Herzog und Fürst von Anhalt-Dessau, ältestregierender Fürst in Anhalt, nach seinem Wirken und Wesen*, Dessau, Aue, 1845, 320 p.
- VASAK, Anouchka, *Entre Deux Eaux. Les secondes Lumières et leurs ambiguïtés (1789-1815)*, Paris, Editions Le manuscrit, 2012, 440 p.
- VIERHAUS, Rudolf (éd), *Bürger und Bürgerlichkeit im Zeitalter der Aufklärung*, Heidelberg, Dann Otto, 1981, 343 p.
- , *Deutschland im 18. Jahrhundert: politische Verfassung, soziales Gefüge, geistige Bewegungen*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1987, 316 p.
- , *Deutschland vor der Französischen Revolution. Untersuchungen zur deutschen Sozialgeschichte im Zeitalter der Aufklärung*, Thèse, université de Münster, 1961, 706 p.
- VIGARELLO, Georges, *Le corps redressé*, Paris, Delarge, 1978, 240 p.
- WALTER, Rolf, *Wirtschaftsgeschichte. Vom Merkantilismus bis zur Gegenwart*,

Köln, Böhlau, 2013, 332 p.

WEHLER, Hans Ulrich, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte – Band 1 Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära, 1700-1815*, München, C. H. Beck, 1996, 676 p.

INDEX

- ANDRE, C.K.** : 8-10, 27, 37-38, 61, 66, 102, 110, 123-124, 130-133, 136-147, 152-154, 158-169, 183-186, 198-206, 214, 219-224, 238-243, 248, 250, 255, 261-262, 274, 286, 305, 309, 312-315, 320-321, 326, 340, 366
- BAHRDT, K.F.**: 15, 18, 28-33, 39, 333, 362
- BASEDOW, J.B.** : 5-18, 24, 28, 32, 44, 49, 55, 60, 62, 64, 70-82, 91, 94-110, 114-128, 134, 148, 151-153, 161, 168-171, 175, 180, 186, 188-191, 194-199, 211, 220, 236, 255, 259, 285, 287, 290-291, 297, 303, 305, 210-316, 320, 323-330, 341-360, 366, 372, 378, 381
- CAMPE, J.H.** : 7-8, 10, 13, 15, 18-20, 24, 26, 28, 31-34, 36-39, 49, 51, 54, 58, 61-64, 66, 72, 80-92, 94-96, 98, 100-122, 127, 129, 132-133, 136, 140-143, 147-162, 166, 170-171, 179-184, 193-195, 201-206, 211-214, 219, 221, 224, 226-249, 255-289, 293-297, 305, 310-311, 314, 316, 318, 320-326, 330-344, 350-356, 360-366, 374, 376-377
- DU TOIT, J.J.** : 8, 114, 135, 138, 142-144, 147, 153, 193, 201-202, 299-300, 315-316, 320, 356-358
- FORSTER, J.G.** : 140-141, 143, 211
- FRANÇOIS-LEOPOLD III** : 5-6, 11, 35, 80, 170, 342-343, 366
- GUTSMUTHS, C.J.** : 8-10, 28, 34, 37-38, 61-68, 110-111, 121-124, 129-130, 136-138, 131-147, 150, 185, 188, 195-201, 205-206, 214, 217, 219-221, 224, 226, 228, 233, 235, 238-240, 246, 248, 250, 255, 261-262, 305, 307, 312, 315-318, 321, 326, 328-333, 351, 366, 374, 376
- HUMBOLDT, W. von** : 175, 230--231, 253, 273, 277-278, 288, 361, 370-371, 374-375, 378
- KANT, I.** : 11, 14, 63, 82, 93-94, 97, 113, 172, 224, 305, 308, 317, 314, 326, 343, 354, 369-370
- ROUSSEAU, J.J.** : 23, 24-26, 33, 39, 44, 49, 55, 64, 77, 85, 96, 105, 115-119, 128, 153-155, 166, 179, 189-190, 194, 216, 245, 259-261, 279, 288, 299, 303, 307, 310, 330, 367, 372, 374, 377-378
- SALZMANN, C.G.** : 8-10, 18, 24-38, 54, 61, 65-73, 84-96, 100-114, 122-124, 130, 132-145, 147-170, 184-187, 196-205, 214-231, 235-241, 246-255, 261-262, 269, 274, 285-287, 298, 300-337, 344, 348, 351-357, 366-377
- SIMON, J.F.** : 6-7, 28-30, 94, 154, 189, 199, 350-353, 357-363, 374
- TRAPP, E.** : 8, 10, 13, 18, 28, 32, 39, 54, 61-65, 81, 86, 88, 90, 94, 115-116, 121-122, 131, 133, 179-180, 185, 250, 271, 273-274, 303-305, 307, 309-314, 318-320, 325, 329-333, 344, 351-352, 356, 366, 373-377
- WOLKE, H.** : 6, 8-10, 14-18, 29-30, 62, 64, 94, 119-120, 161, 186, 223, 310, 345-346, 351-353, 356, 366

ANNEXES

Annexe 1 : couverture des ouvrages de Salzmann, André et Campe

Annexe 2 : carte du territoire parcouru par les élèves autour de Dessau et Schnepfenthal

Annexe 3 : emploi du temps de Dessau

Annexe 4 : exemple d'appareils de gymnastique conçus par GutsMuths

Annexe 5 : photo du Palais Dietrich de Dessau – *Philanthropinum* –, actuellement site de la bibliothèque scientifique de Dessau

Annexe 6 : « Tableau des mérites » (*Meritentafel*)

C.G. SALZMANN, *Reisen der Salzmännischen Zöglinge*, vol. 3, couverture.



C.C. ANDRE, *Kleine Wandrungen auch größere Reisen der weiblichen Zöglinge zu Schnepfenthal, um Natur, Kunst und den Menschen immer besser kennen zu lernen*, Leipzig 1788, couverture.



J.H. CAMPE, *Robinson der Jüngere*, Braunschweig 1779, couverture.



Itinéraire type des excursions faites par les élèves de Dessau et Schnepfenthal



Emploi du temps de la matinée (non daté)
 Landeshauptarchiv Sachsen Anhalt, Abteilung Dessau, Z 44, C 18b, Nr 34, I.

**TYPIVS
 LECTIIONVM PHILANTHROPICARVM
 ANTE MERIDIEM**

227
 1837

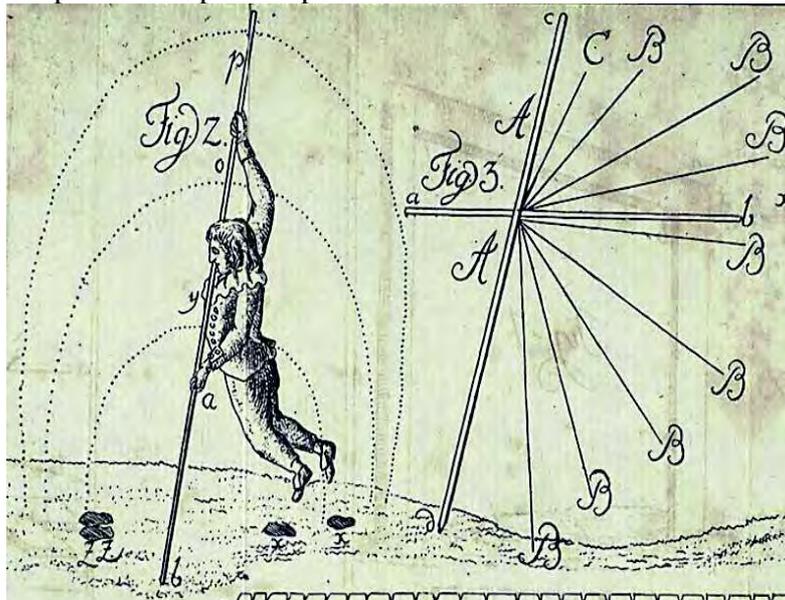
	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12
Ε	1. MATHES 2. MATHES 3. MATHES GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.
Ε	1. MATHES 2. MATHES 3. MATHES GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.
Ε	1. MATHES 2. MATHES 3. MATHES GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.
Ε	1. MATHES 2. MATHES 3. MATHES GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.
Ε	1. MATHES 2. MATHES 3. MATHES GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.	1. Arit. a. Colligr. 2. Arit. a. Colligr. 3. Arit. a. Colligr. GALLICA expl. lib. etc.

J.C.F. GutsMuths, *Gymnastik für die Jugend: enthaltend eine praktische Anweisung zu Leibesübungen; ein Beytrag zur nöthigsten Verbesserung der körperlichen Erziehung*, Schnepfenthal 1793, p.310-311.

« Le saut en hauteur avec et sans perche »



« Position du corps et de la perche pour le saut en hauteur »



Philanthropinum de Dessau (Palais-Dietrich). Actuellement site des Archives scientifiques de Dessau.



(photo personnelle)

Table des matières

Introduction.....	5
I. L'ambition réformatrice du philanthropisme	53
1.L'enfant au temps de l'Aufklärung	55
1.1.Le « sentiment de l'enfance ».....	55
1.2.La nature de l'enfant.....	61
Trapp.....	62
Un enfant vif	65
Un enfant curieux.....	66
Un enfant qui doit se modérer.....	67
2.Le paysage scolaire du Saint-Empire dans la seconde moitié du XVIIIe siècle.....	69
3.La relation à la puissance publique.....	74
3.1.La pensée de Basedow : l'élan initial.....	75
3.2.La « bonne police » éducative des philanthropistes.....	78
3.3.Les points de rupture.....	80
Les philanthropistes et les débats sur la Révolution Française	82
Les Illuminés et les philanthropistes.....	88
Bilan de la relation à la puissance publique.....	91
4. La question religieuse.....	91
4.1.Sapere aude.....	91
4.2.Une religion naturelle.....	94
La tolérance religieuse.....	97
La position de Campe et Salzmann.....	100
Bilan : le devoir de croyance	103
4.3.L'enseignement de la religion.....	106
Basedow	106
La relation à la religion juive.....	108
Salzmann.....	110
Bilan sur la relation des philanthropistes à la religion.....	114
5. Le projet du Philanthropinum : 1774-77 et 1779	115
5.1.Radiographie du Philanthropinum.....	117
5.2.De nouveaux contenus	121

L'enseignement du patriotisme.....	123
Culture humaniste.....	131
Enseignement économique.....	135
Culture scientifique.....	138
Connaître le fonctionnement du vivant.....	139
Éducation à la civilité.....	144
Éducation civique.....	145
Culture de la sensibilité.....	146
Culture du jugement.....	148
Culture de la règle et de la morale.....	150
6. L'éducation des filles.....	152
6.1. Une nouvelle organisation de la cellule familiale.....	153
6.2. L'éducation des filles : un programme de renoncements.....	155
6.3. L'asservissement « naturel » de la femme.....	156
6.4. Un plan d'études uniforme pour les filles et les garçons ?.....	160
Le paradoxe Emilie B.....	161
6.5. André et sa caravane pédagogique féminine.....	162
Objectifs des excursions.....	164
Connaissances et compétences à acquérir.....	166
Conclusion de la première partie.....	170
II. Le voyage comme « police » pédagogique	175
1. L'observation pédagogique.....	177
2. Gymnastique et médecine.....	183
3. Les activités corporelles.....	188
Les précurseurs.....	188
Gymnastique et morale : GutsMuths.....	196
4. Accroître les connaissances.....	202
4.1. Le regard panoptique.....	202
Calocagathie.....	204
Le voyage en boucle.....	207
4.2. Les cabinets de curiosités.....	208
Le cabinet de curiosités à la fin du XVIIIe siècle : une hétérotopie.....	208
Le rôle des cabinets de curiosités pour les pédagogues de Dessau.....	211

Analyse des cabinets visités.....	214
Inventaire des cabinets de curiosités.....	219
4.3.Le monde économique.....	224
L'agriculture.....	225
Bolongaro et l'esprit d'entreprendre.....	234
L'industrie manufacturière.....	237
4.4.Les établissements scolaires.....	242
La civilité.....	242
Inventaire des établissements	245
Conclusion de la deuxième partie.....	253
III. La didactique de Dessau.....	255
1.Unes nouvelle littérature ?.....	260
1.1.Le Robinson.....	260
1.2.Écrire pour des enfants	269
Les deux versions du voyage à Paris de Campe	274
1.3. Diffusion en France de la littérature allemande pour la jeunesse	285
Berquin et les philanthropistes.....	285
Instruire et divertir.....	292
Les exempla	295
Bilan sur la littérature de jeunesse.....	300
2.L'art d'éduquer : une nouvelle science ?.....	302
2.1.Unes nouvelle méthode ?	303
2.2. Les compétences attendues d'un futur maître.....	305
La formation des maîtres.....	305
Des qualités morales.....	308
Une relation professeur – élève redéfinie.....	309
Le tableau des mérites.....	311
Responsabiliser les élèves	316
L'évaluation bienveillante.....	318
2.3.Les composantes du cours	320
Gérer l'hétérogénéité.....	320
Favoriser l'apprentissage.....	321
Utiliser des images.....	324

Le jeu	328
Souvenir d'un ancien élève : Anton Gottlieb Böhl et le cas Schmidlin.....	336
3. Les points de résistance.....	342
3.1. Les parents d'élèves.....	342
3.2. La résistance des ecclésiastiques.....	349
3.3. Résistances internes.....	351
Basedow.....	351
Une direction chancelante.....	353
L'équipe pédagogique.....	356
4. L'idée de « pépinières » : essaimer de Dessau-Colmar-Paris-Strasbourg.....	359
4.1. Jean-Frédéric Simon.....	360
4.2. Simon et la Révolution Française.....	362
Conclusion de la troisième partie.....	365
Conclusion générale.....	367
Bibliographie.....	381
INDEX.....	401
ANNEXES.....	403

Si on consulte les bibliographies, on constate que le genre de la relation de voyage a connu un succès constant au dix-huitième siècle et que ce succès s'accéléra après 1775 dans les pays de langue allemande, où le nombre de relations imprimées fut même proportionnellement plus important que dans d'autres aires culturelles. Au demeurant, c'était souvent à destination des enfants et jeunes adultes que beaucoup étaient publiés. Nous souhaitons plus spécifiquement nous concentrer sur la catégorie de ces récits écrits, édités, traduits par les pédagogues-philanthropistes de l'établissement scolaire du *Philanthropinum* de Dessau entre 1774 et 1793 (année de sa création et de sa fermeture) afin de mettre à jour les conceptions politiques, littéraires et pédagogiques de ce mouvement trop peu connu du public francophone. À l'inverse, le philanthropisme est considéré dans l'espace germanique comme un mouvement majeur dans l'histoire de l'éducation. Il s'agit pour nous d'examiner les formes et les pratiques de l'observation et du contrôle mises en place au sein de l'établissement afin d'éduquer les enfants et de former les enseignants, mais également de mesurer la contribution de ce mouvement aux réformes éducatives conçues dans cette période.

Mots clés : philanthropisme – XVIII^e siècle – éducation – Allemagne – littérature de voyages – littérature de jeunesse

When consulting bibliographies we notice that the genre of travel literacy had a big success in Germany at the end of the 18th century, especially after 1775 when the number of published narratives outnumbered those published in other European countries. They were especially written for young readers and young adults.

In our research, we would like to focus more specifically on the narratives written, published and translated by the philanthropist educators from the *Philanthropinum* in Dessau -which was founded in 1774 and closed in 1793- in order to bring to light the political, literary and pedagogical conceptions of the philanthropists who are not well known in France. In Germany, they are considered as a major movement in the history of education. We would like to examine the various observation and control forms and practices which they developed at school in order to educate children and train teachers, but also in order to measure the contribution of this movement to educational reforms implemented at the time.

Keywords : philanthropism – 18th century – education – Germany – travel literacy – children literacy