

Génération-s Dessau : quelles influences de la Reformpädagogik des philanthropistes sur leurs élèves ?

Alexa Crais

Université Toulouse Jean-Jaurès

The Dessau Generations: influences from the *Reformpädagogik* of the german philanthropists

Cet article propose de détailler le parcours de trois élèves formés aux méthodes des philanthropistes à la fin du XVIII^e. Il s'agit du négociant Nikolaus von Böhl, du géographe Carl Ritter et du comte Ernst Friedrich Herbert zu Münster. Cela permettra une analyse sociologique : quelles professions, quelles ouvertures intellectuelles, quels engagements civiques, politiques ont-ils été rendus possible par l'enseignement ? Les parcours des élèves sont variés. Mais, bien souvent, au-delà de professions, on observe une survivance des formes d'humanisme philanthropique. Et on peut répertorier quelles sont ces formes et comment elles s'ajustent aux nouvelles conjonctures politiques, militaires, sociales, économiques. En somme, il s'agira d'étudier quelles valeurs sont ainsi transmises.

Philanthropism is a well-known educational reform in Germany at the end of the eighteenth century. The *Philanthropinum* of Dessau served as a model for the institutions founded after him, such as Salzmann's school in Schnepfenthal or Campe's pension in Hamburg. In the context of this topic "Learning together, in and between generations", we are focused on the career of three pupils from these schools. We intend to answer these questions. How do we learn generationally? Which is the influence on the relationship of learners and teachers? Through a sociological analysis, we will underline the values that connect across generations.

1. Introduction

Etre énarque, normalien, polytechnicien renvoie en France à des grandes écoles auxquelles sont attribués indistinctement des traits valorisant lorsqu'on évoque des réussites individuelles ou bien l'inverse si une certaine élite sociale est stigmatisée (Matej, 2003). Nous relevons ici que le passage (le formatage diront certains) par certaines écoles semble modeler un ensemble d'individus à des manières de penser, de faire similaires (é)dictées par des enseignants spécifiques. Un établissement scolaire, c'est-à-dire une communauté pédagogique, aurait ainsi la possibilité de formater des cohortes, des promotions, des générations d'élèves qui se sentiraient soudés ou liés les uns aux autres pour le restant de leur vie.

Dans le cadre de cet article, nous nous sommes posée la même question au sujet de trois écoles expérimentales ouvertes dans le territoire germanophone par des enseignants formés aux mêmes méthodes, obéissant aux mêmes préceptes pédagogiques et accueillant le même public scolaire sur une période allant de 1775 à 1815. On appelait ces écoles des *philanthropines* (Garber, 2008). Les enseignants de ces établissements avaient pour ambition de former des élèves issus de tous les groupes sociaux pour en faire des citoyens cosmopolites, utiles à la nation et éclairés (Schmitt, 2007). L'école matrice des philanthropines est le *Philanthropinum* de Dessau ouvert par Johann Bernhard Basedow (1724-1790) en 1774, elle fut un modèle pour la pension privée ouverte

en 1777 par Joachim Heinrich Campe (1746-1818), ancien directeur de l'école de Dessau, ainsi que pour l'institut fondé à Schnepfenthal en 1784 par Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811), ancien collègue de Basedow. Ces pédagogues envisageaient leurs écoles comme des pépinières (*Pflanzschule*) dans lesquelles évolueraient les futurs cadres d'un État réformé. En effet, ces écoles se démarquaient de par leurs méthodes et leur public. Il ne s'agissait plus de proposer un enseignement spécifique à une catégorie sociale (aristocrate, militaires, commerçant) fondé sur la répétition stérile et l'obéissance aveugle mais d'apprendre à l'enfant – quelle que soit sa catégorie sociale – d'user de sa raison de manière autonome (Kersting, 1992, Lempa, 1993, Schmitt, 2007). Ainsi, il nous a semblé judicieux de nous pencher tout à la fois sur le parcours des trois enseignants susmentionnés et d'élèves typiques de par leur origine géographique (les territoires germanophones en grande majorité), sociale (famille relativement aisée) et durée de scolarité. Les enseignants sont tous les trois originaires de famille modeste, ils ont suivi le même cursus universitaire (théologie), ont débuté comme précepteur privé et ont les mêmes références culturelles. Les élèves y sont restés le temps de ce que nous appelons de nos jours l'adolescence – entre 9 et 16 ans –, ils ont par ailleurs tous des parents soucieux de leur éducation et de leur avenir. Nous souhaiterions ainsi nous demander s'il est possible de mettre en lumière une ou plusieurs *générations Dessau* d'enseignants et d'élèves. Se succèdent-elles ? S'entremêlent-elles ? Se distinguent-elles les unes des autres ? Quelles ont été les influences d'ordre politique, économique et religieux de ces enseignants sur leurs élèves ?

Nous définissons une « génération » comme un groupe d'individus du même âge, ayant vécu les mêmes événements, qui se caractérise par une identité collective spécifique qui les lie profondément les uns aux autres (Hermann, 2004). Le concept de génération est une construction *a posteriori*, un outil d'analyse historique afin d'appréhender cette « identité collective » propre à une « unité générationnelle » qui se définit par une manière d'agir et de penser similaires et ayant vécu les mêmes événements. Nous partons de l'hypothèse que ces similarités sont le résultat d'une identité collective philanthropiste bien spécifique qui s'articule autour de trois principes fondamentaux prônés les enseignants des *philanthropines*: celui de la tolérance, du cosmopolitisme et de l'ardeur au travail. Par ailleurs, nous souhaiterions interroger cette notion d'« identité collective » afin de mettre à l'épreuve la portée de la pédagogie des Philanthropistes chez leurs élèves. Qu'ont-ils assimilé ? Corrigé ? Rejeté ?

Pour ce faire, nous avons sélectionné trois enseignants et trois élèves :

Ernst Graf von Münster (1766-1839), élève de Dessau avec comme enseignants Campe et Salzmann.

Anton Gottlieb Böhl (1772-1800), élève de Campe à Trittau.

Carl Ritter (1779-1859), élève de Salzmann et Johann Friedrich GutsMuths (1759-1839) à Schnepfenthal.

2. La pédagogie nouvelle (*Reformpädagogik*) des philanthropistes

En 1774, Johann Bernhard Basedow, ancien précepteur et professeur au collège militaire de Soroe au Danemark, ouvre à Dessau, une « école des philanthropes », (*Philanthropinum*) financée par le prince éclairé François Leopold III (1740-1817). Campe fut le premier directeur de Dessau, il s'impliqua fortement dans la création de l'école, néanmoins, pour des raisons personnelles (une profonde mésentente avec le fondateur Basedow), il la quitte et ouvre une pension privée dans la banlieue de Hambourg (Schmitt, 1996). Salzmann fut recruté peu après Campe à Dessau, il quitte

l'école en 1784 pour ouvrir à Schnepfenthal un institut avec des anciens professeurs de Dessau formés aux méthodes philanthropistes. Il est notoire que Basedow était un personnage complexe et colérique qui entravait le bon fonctionnement de l'école (Pinloche, 1890), ce qui explique en partie le départ de Campe. Nonobstant, Campe et Salzmann partageaient les valeurs de Basedow et concevaient une éducation plurielle des esprits et des corps fondée sur des principes humanistes tels que le cosmopolitisme et l'utilitarisme. Cette pédagogie trouva un bon accueil chez les monarques éclairés de régions allemandes qui y virent un moyen pour former des cadres qui auraient œuvré à l'accroissement et à la richesse du territoire.

Cette volonté de développer une pédagogie utilitariste se traduisait dans des méthodes d'enseignement fondées sur des matières scientifiques, des séquences de cours dialogué par le biais d'utilisation d'images ou d'objets, des expérimentations sur le modèle de la leçon de choses, des sorties pédagogiques, des jeux. Il s'agissait de se démarquer d'un enseignement conventionnel – frontal, autoritaire fondé sur le psittacisme – afin de mettre sur pied une éducation à la raison par la raison¹. L'usage de la raison est prioritaire et sans cesse exercé, mis en pratique, évalué. Par ailleurs, ces enseignants ne considéraient pas l'enfant comme un adulte miniature, mais dans sa plénitude: un être de raison en construction avec une nature dont il va falloir canaliser les excès qui se manifestent dans le corps (Schlumbohm, 1983). Il va s'agir de répondre tout à la fois aux demandes naturelles d'exercices physiques des jeunes gens en les régulant, les canalisant dans le cadre de situations d'apprentissage contrôlées.

Ainsi, l'identité collective de cette école repose sur deux piliers : une complémentarité, voire une symbiose entre l'éducation du corps et de la raison, et un apparent antagonisme entre une éducation au bien-être et l'aspect utilitaire des études scientifiques qui est valorisé et prioritaire au détriment peut être d'une éducation à l'esthétisme, au sensible .

3. Une éducation du corps, du cœur et de la raison

L'introduction des activités sportives dans le plan d'études des écoles, leur 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 historiens la principale révolution éducative des philanthropistes (Ulmann, 1977 ; Massicotte & Lessard, 1984, p. 120).

Nous le constatons, les activités physiques canalisent la mobilité infantile. Les philanthropistes vont s'en servir en l'orientant et en la contrôlant afin de transmettre régulièrement et continuellement des connaissances. Par ailleurs, il ne 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 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.

A ce sujet, nous pouvons aborder la question des exercices physiques sous deux angles. Les exercices physiques sont synonymes de mobilité. Celle-ci était envisagée par les philanthropistes sous deux aspects : le voyage immobile et les sorties hors de l'établissement. Par voyage immobile, nous entendons la lecture de récits de voyages qui transportaient les élèves vers un imaginaire placé sous contrôle. Le plus caractéristique étant le *Robinson* de Campe publié en 1779 qui connut un vif succès. En effet, les nombreux récits de voyage que les philanthropistes écrivaient,

1 Qui est ensuite essaimé à travers tout le Saint Empire avec Christian Georg Sulzer (1720-1779) à Berlin ou Martin Ehlers (1732-1800) à Itzehoe.

traduisaient et éditaient, constituait les supports principaux de cours, des manuels scolaires en quelque sorte. Toutefois, à une échelle plus modeste, ils faisaient eux-mêmes des voyages car ils entreprenaient régulièrement des sorties hors de l'établissement, des excursions à pied de dizaines de kilomètres pendant lesquelles il était demandé aux pensionnaires et aux enseignants de rédiger un journal de bord qui était ensuite publié. Au cours de notre travail de recherche², nous avons établi que ces écrits fondés sur les excursions en dehors de l'école avaient trois fonctions. Dans un premier temps, il s'agissait par le biais des visites et des rencontres 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. Ils souhaitaient enfin, au fil de leurs pérégrinations, renforcer la puissance de l'État, c'est-à-dire susciter chez l'enfant un attachement au territoire, à la nation au sens large du terme, afin que celui-ci devienne un individu répondant aux critères du « citoyen utile ³ ». Ce que Basedow résume ainsi :

Der Hauptzweck der Erziehung soll sein, die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten

Nous retrouvons chez les professeurs Campe, Salzmann et GutsMuths ainsi que chez les trois élèves sélectionnés cette mobilité choisie et ressentie comme une nécessité pour acquérir des connaissances, servir la patrie et être utile.

Carl Ritter

Carl Ritter eut comme précepteur Johann Friedrich GutsMuths, professeur de gymnastique et de géographie. Celui-ci l'amena avec lui à Schnepfenthal dès son ouverture en 1784. À Schnepfenthal, Salzmann et GutsMuths entreprennent avec leurs pensionnaires de nombreuses excursions et c'est sans aucun doute eux qui leur ont insufflé cet attrait pour la géographie et les voyages. Après avoir passé plus de dix ans à Schnepfenthal en tant qu'élève puis enseignant, Ritter devient précepteur chez le banquier Hollweg qui va financer par la suite sa formation pédagogique auprès du professeur de pédagogie August Hermann Niemeyer (1754-1828) à Halle. En 1798, il quitte Francfort car éduquer l'enthousiasme moins que parcourir le pays et ainsi comprendre les liens entre les individus et les territoires. Il prouve de la sorte qu'il a assimilé les préceptes pédagogiques qui sous tendaient les ouvrages de ses maîtres GutsMuths et Salzmann, à savoir, faire des pensionnaires des citoyens utiles et patriotes.

Entre 1810-1820, en plus de ses cours donnés dans différents établissements, il commence à voyager dans d'autres pays européens. Il privilégie les visites de bibliothèques, de cabinets de curiosité, de collections de matériaux (cartes, atlas, livres) et rend visite à des érudits. Il perpétue ainsi ce qu'il avait fait élève à Schnepfenthal. Il écrit des relations de voyage (Ritter, 1836) qui occupent toujours une large place dans sa vie intellectuelle de par leur lecture ou leur écriture. Au fil des ans, il se concentre sur la géographie pour en faire une science à part entière sous l'appellation de géographie physique (Ritter, 1841), ce qui lui permet de se faire connaître et d'obtenir un poste à l'université de Berlin. Par la suite, il fonde la société de géographie de Berlin (« Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin »), en 1828 aux côtés d'Alexander von Humboldt et Heinrich

2 CRAÏS, Alexa. *Formes et pratiques de l'observation et du contrôle dans la pédagogie des philanthropistes de Dessau (1774-1793)*. 2015. Thèse de doctorat. Université Toulouse le Mirail-Toulouse II.

3 « *Der Hauptzweck der Erziehung soll sein, die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten* » (*Le but principal de l'éducation est de préparer les enfants à une vie utile, patriotique et heureuse*), in J. B. BASEDOW, *Das Methodenbuch für Väter und Mütter*, in : Johann Bernhard Basedow. *Ausgewählte pädagogische Schriften*, p. 81.

Berghaus (Kramer, 1875).

On le comprend, les enseignements reçus pendant sa scolarité à Schnepfenthal ont marqué Carl Ritter tant par leur forme (les récits de voyage) que par leurs contenus (connaissances sur les territoires, compréhension des modes de vie, utilité économique). La mobilité, tout comme la tolérance et l'ardeur au travail sont des composantes génétiques du philanthropisme. Une des meilleures illustrations de l'assimilation par Ritter des préceptes de son maître Salzmann pourrait être ce petit ouvrage écrit en 1836 sur les bienfaits de se lever tôt le matin « *Steh`früh auf !; über den Nutzen des Frühaufstehens für die Gesundheit und die Geschäfte ; nebst Mitteln, sich das frühe Aufstehen anzugewöhnen* » (Ritter, 1836). Rappelons qu'à Schnepfenthal, les garçons se levaient avec le soleil pour aller jardiner et faire des exercices physiques.

Anton Gottlieb Böhl

Anton von Böhl était un négociant amené à voyager dans toute l'Europe pour ses affaires. Avec son frère il fut élève de Campe dans sa pension privée. Il a servi de modèle à Campe pour créer un des personnages de son récit *Robinson*. Campe a dans cet ouvrage placé les aventures du naufragé au sein d'un récit cadre qui est composé d'un dialogue entre un père et ses enfants. Le père n'est autre qu'un double de Campe et les enfants portent les noms des élèves qu'il avait alors comme Anton. Ce dernier est très vite amené à reprendre le négoce de son père et part diriger le comptoir de Cadix où il va résider la plus grande partie de sa vie. Il a sans cesse correspondu avec les époux Campe. D'ailleurs, en lisant leur correspondance, on s'aperçoit que Böhl possède une culture de l'engagement et fait preuve de tolérance. Dans ses lettres (Schmitt, 1996), il énumère toutes les actions de charité qu'il entreprend, il s'émeut de la pauvreté et il prône, tout comme Campe, un discours de tolérance entre catholiques et protestants dans les villes où il va être amené à travailler. La mobilité professionnelle de Böhl lui a permis de développer des valeurs d'ouverture d'esprit, c'est-à-dire de curiosité vis-à-vis de la nouveauté sans jugement de valeur. Il a par ailleurs écrit un récit de voyage vers Alger pour la collection de voyages de Campe, son ancien précepteur. Tout comme chez Ritter, les récits de voyage occupent une large place dans l'œuvre d'Anton von Böhl.

Retrouvons-nous également chez le comte Ernst zu Münster ces qualités morales d'acceptation de l'autre dans sa différence, de tolérance qui était le maître mot de la pédagogie des philanthropistes ?

Ernst Graf zu Münster

Le comte descend d'une vieille famille aristocrate de Westphalie. Il est le fils de Georg Dietrich von Münster (on peut aussi trouver von Münster), maréchal du prince évêque et de la poétesse Eleonore von Grothaus. Son père entretient des liens étroits avec la maison de Hanovre, ce qui aura des conséquences pour l'avenir de son fils. Le comte von Münster arrive à 12 ans à Dessau en 1778 et y reste 6 ans. En 1784, il part à l'université de Göttingen suivre les cours de philologie de Christian Gottlob Heyne (1729-1812). Les années suivantes, il effectue un long séjour en Italie où il visite de nombreuses galeries. Toutefois, c'est sa carrière de diplomate et de politicien de haut rang, qu'il entreprend hors du cadre du Philanthropinum, qui peut refléter cette mobilité mise au service des intérêts de l'Etat (Keck, 1991). Les années qui suivirent, il se fixa dans ses terres dans le duché de Brunswick, à Derneburg propriété de la famille jusque dans les années 2000 – qui a servi pendant plus de trente ans d'atelier au peintre allemand Georg Baselitz (1938-).

Ainsi constatons-nous que l'objectif éducatif des philanthropistes a été atteint. Ces trois anciens élèves sont effectivement devenus des citoyens utiles à la patrie et patriotes tant dans le domaine politique, scientifique qu'économique. Ils ont, tout comme leurs enseignants, par une pratique maîtrisée de la mobilité modelé « intelligemment leur corps et leur esprit » comme l'écrit le comte à sa sœur dans une lettre de 1794 (Keck, 1991). Toutefois, cet utilitarisme éducatif est ce qui a été le plus critiqué chez les philanthropistes (Niethammer, 1808). Les opposants à la pédagogie nouvelle rejetaient cette finalité de former un enfant pour qu'il devienne le Robinson du siècle à venir (c'est d'ailleurs le jeune Böhl qui est représenté sur la gravure de la page de garde de la première édition du Robinson de Campe), comme le suggèrent Benner et Kemper, ils n'entendaient pas former des sortes d'*homo oeconomicus* (Benner & Kemper, 1993) qui s'efforceraient de faire fructifier leur capital, non pas égoïstement, mais pour pouvoir l'investir dans des structures qui accroitraient le bien commun. À leurs yeux, cela aurait comme conséquence en apparence d'amoindrir la part laissée à *l'éducation au Beau*.

4. Le beau et le bien

Dans la seconde moitié du dix-huitième et les premières décennies du dix-neuvième siècle, les débats pédagogiques fleurissent dans les journaux. Ces débats sont non seulement nombreux, mais aussi animés et conflictuels, comme le montre l'ouvrage de Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848)⁴ intitulé *La Querelle du philanthropisme et de l'humanisme dans la théorie de l'enseignement de notre temps* et publié en 1808, une véritable diatribe contre le philanthropisme. Cet ouvrage est intéressant parce qu'il témoigne du caractère passionné et polémique des affrontements entre les deux systèmes éducatifs qui tentent de s'imposer dans le paysage scolaire allemand.

Les opposants au philanthropisme, Herder, Goethe et d'autres représentants du mouvement du *Sturm und Drang*, critiquent une éducation trop utilitariste, une manière de faire un cours en suivant une méthode qui relèverait plus du dressage et pendant lequel il s'agirait plus d'accumuler certaines connaissances, que d'exercer l'esprit (Niedermeier, 1995, p. 22). Herder écrit en 1776 dans une lettre privée que « l'école ressemble à une serre ou plutôt à une basse-cour pleine d'oies humaines⁵ ». Cependant, comme nous l'avons déjà dit, les philanthropistes - tout comme leurs contempteurs, ont pour ambition de développer l'esprit critique, et qu'ils poursuivent le même but : le bonheur – bien que le chemin emprunté pour y arriver ne soit pas le même. Chez les néohumanistes, le bonheur correspond au degré le plus haut de développement des facultés et de la personnalité de l'homme ; mais c'est grâce à cet épanouissement individuel que l'homme est capable de contribuer au bien de l'humanité. Chez les philanthropistes, c'est le fait d'accroître le capital qui importe, non pas égoïstement, mais pour pouvoir l'investir dans des structures qui accroitraient le bien commun, c'est la contribution au bien commun qui rend heureux. On aboutit paradoxalement au même résultat : le bonheur de l'individu et de l'humanité – en suivant toutefois un parcours inverse.

Il nous semble au demeurant que les parcours de nos élèves et de leurs enseignants démontrent d'une part la non pertinence des critiques et d'autre part une limite à l'idée d'identité collective constitutive d'une « génération Dessau ».

4 Le terme d'humanisme pour désigner la période historique et culturelle est utilisé pour la première fois par Karl Hagen en 1841 (Paulsen, 1919).

5 „Mir kommt alles erschrecklich vor, wie ein Treibhaus oder vielmehr wie ein Stall voll Menschlicher Gänse“, lettre de Herder à Haman, 24.08.1776 in Niedermeier, 1995, p. 22.

Ces trois élèves n'ont pas eu une carrière au cours de laquelle des intérêts essentiellement pragmatiques et utilitaristes auraient prévalu, et ont, à des degrés divers manifesté un intérêt pour le Beau. C'est justement là que l'identité collective se fissure et qu'il faut prendre en compte d'autres facteurs que les seuls critères scolaires. L'école ne fait pas tout, cela a été maintes fois analysé (Bourdieu, 1966 ; Draelants & Ballatore, 2015). En effet, Carl Ritter, est issu d'une famille relativement modeste, il n'a pas fait partie comme le comte von Münster de l'entourage d'un prince, il n'a pas non plus de fortune qui lui permettrait d'être rentier ou pouvoir s'offrir des œuvres d'art.

Il en va de même pour les enseignants : Böhl passa sa vie à soutenir les ambitions et les activités de son frère Nikolaus von Böhl (1770-1836) en prenant sur lui les charges commerciales du négoce familial. Il permit ainsi à son frère de devenir un critique de théâtre espagnol en particulier sur Calderon (Pitollet, 1909). Dans sa correspondance avec Campe (Schmitt, 1996), Böhl écrit qu'il est un authentique ami de l'humanité, qu'il lit des ouvrages qui l'émeuvent « aux larmes ». Il fait ainsi preuve de sensibilité. En outre, il promet qu'il aidera les familles d'écrivains dans le besoin (« 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*). Bien que les deux frères Böhl soient les héros du Robinson, auditeurs attentifs du discours fortement utilitariste du naufragé sur son île déserte, ils semblent avoir acquis parallèlement une sensibilité propre. Ils se démarquent ainsi de leur maître qui rejette toute manifestation de sensiblerie.

Le comte von Münster manifeste très tôt un attrait pour le Beau. Sans doute peut-on y voir l'influence du Prince Leopold qui l'amenait avec lui lors de promenades dans le Royaume des jardins de Dessau Worlitz. Par la suite, il fit de nombreux voyages en Europe qui lui permirent de visiter tous les cabinets d'art d'importance et de se constituer par la même une riche collection qu'il installa, après sa carrière de diplomate, dans son domaine de Derneberg où il façonna un jardin à l'image de celui de Dessau. A Derneburg, il veut vivre dans la simplicité d'un paysage naturel, où règne la simplicité bien pensée, l'élégance et la grandeur « *Simplizität mit Zweckmäßigkeit, Eleganz und Größe* » (Keck, 1991, p. 67), il y fait construire une galerie où il entrepose une collection d'œuvres d'art .

Nous pourrions conclure en suggérant qu'il a manqué à Ritter à l'inverse de von Münster ou de Böhl un capital financier et culturel.

5. Conclusion

Böhl, Ritter et von Münster ont tous trois suivi les enseignements d'éducateurs philanthropistes qui ont placé la mobilité et l'usage de la raison au cœur de leurs pratiques. 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. Nous l'avons vu, les philanthropistes vont tenter pour leur part de concilier les deux.

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. La synergie entre le corps et la raison et le cœur poursuivie par l'éducation des philanthropistes est constitutive de l'identité collective des trois individus que nous avons présentés. Ils ont également su surmonter les critiques faites à ce mouvement éducatif au sujet de l'utilitarisme. Ils partagent une identité collective sur ces deux points.

Ainsi, nous avons mis en exergue une unité générationnelle parmi d'autres. L'unité de cette « génération Dessau » nous semble se manifester dans une identité collective façonnée par des valeurs telles que la tolérance, le cosmopolitisme, le patriotisme et la rigueur dans le travail afin d'éduquer des citoyens du monde *Weltbürger* partageant la même vision d'avenir. Ces éléments ne sont toutefois pas caractéristique uniquement d'une cohorte d'élèves du même âge si l'on conçoit le terme de cohorte uniquement dans une perspective horizontale, c'est-à-dire en ne prenant en compte que le facteur d'âge. En effet, la génération Dessau est formée d'une autre unité générationnelle, celle des enseignants qui eux-mêmes peuvent être scindés en différents sous-groupes (les professeurs de la première génération comme Campe, Basedow et celle des plus jeunes comme GutsMuths). Ainsi, il est manifeste que les générations ne se succèdent pas de manière hermétique les unes après les autres, elles s'imbriquent les unes dans les autres par le biais d'agents culturels comme le professeur Salzmann ou Campe. Le concept de génération permettrait ainsi de s'émanciper d'une vision de l'histoire stratifiée pour préférer cette vision vitaliste « intergénérationnelle » que nous définissons comme

"the ways in which particular chronological generation engage with and offer new interpretations of the approaches taken by their cultural predecessors, and both pick up on the necessary corrections between the natural succession of generations, and social and cultural transformation and renewal" (Barclay & Johnston, 2014, p. 138).

Références bibliographiques

- Barclay, F. & Johnston, C. (2014). Qu'est-ce qu'une génération ?, *Modern & Contemporary*, 22 (2), pp. 133–138.
- Basedow J.B. (1774). *Manuel élémentaire d'éducation: ouvrage utile à tout ordre de lecteurs, en particulier aux parents et aux maîtres pour l'éducation des enfants & des adolescents & qui renferme une suite de toutes les connaissances nécessaires*, S.L. Crusius.
- ,(1772).Nouvelle méthode d'éducation. Gaspard Fritsch.
- Benner, D., & Kemper, H. (1993). *Zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik 1–2*. Fernuniversität, Hagen.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 325-347.
- Campe, E. (1858), *Versuch einer Lebensskizze von Johann Nikolaus von Faber*, Leipzig, Allemagne: Brockhaus.
- Campe, J. H. (1779), *Robinson der Jüngere zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für die Kinder*, Frankfurt und Leipzig : Bohn.
- Chalmel, L. (2004). *Les réseaux philanthropistes et pédagogie au dix-huitième siècle*. Bern, Suisse: Peter Lang.
- Craïș, A. (2015). *Formes et pratiques de l'observation et du contrôle dans la pédagogie des philanthropistes de Dessau (1774-1793)*. Université Toulouse Jean-Jaurès.
- Draelants, H., & Ballatore, M. (2015). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, (1), 115-142.
- Garber, J. (2008). « *Die Stammutter aller guten Schulen* » *das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774-1793*. Tübingen, Allemagne: Niemeyer.
- Hammerstein, N. & Herrmann, (2005). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. München, Allemagne: Beck.
- Hermann, U. (2004). Was ist eine „Generation“ ?, in A. Schüle (Ed.), *Die DDR in generationengeschichtlicher Perspektive*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Keck, R.W. (1991). Der Philanthropismus als Hintergrund im Bildungswesen des Grafen Münster in Nolte, J. (Ed.). *Ernst Friedrich Herbert Graf zu Münster: Staatsmann und Kunstfreund 1760-1839: ein Kolloquium aus Anlass seines 150. Todestages in der ehemaligen Orangerie zu Derneburg am 8. Dezember 1989* (Vol. 1). Hildesheim, Allemagne: Georg Olms Verlag.

- Kersting, C. (1992). *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert : Campes « Allgemeine Revision » im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft*. Weinheim, Allemagne : Deutsche Studien Verlag.
- Kramer, G. (1875). *Carl Ritter: ein Lebensbild nach seinem handschriftlichen Nachlass* (Vol. 1). Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
- Lempa, A. (1993). *Bildung der Triebe : der deutsche Philanthropismus (1768-1788)*. Turku, Finlande: Turun yliopisto.
- Mattei, D. (2003). "Is There A Ruling Class In France?." *Comparative Sociology* 2. 1: 17.
- Niedermeier, M. (1995). *Das Gartenreich Dessau-Wörlitz als kulturelles und literarisches Zentrum um 1780*. Stadt Dessau, Kulturamt und Amt für Denkmalpflege.
- Massicotte P.J., Lessard C. (1994). *Histoire du Sport de L'Antiquité au XIXe Siècle*, Québec, Canada : PUQ.
- Niethammer, F.I. (1808). *Der Streit des Philanthropinismus und des Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*, Jena: Frommann.
- Paulsen, F. (1919). *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart* (Vol. 1). Berlin, Allemagne: Walter de Gruyter.
- Pinloche, A. (1889). *La réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle: Basedow et le philanthropinisme*. (Vol. 93). Lyon: A. Colin.
- Pittolet, C. (1909). *La querelle caldéronienne de Johan Nikolas Böhl von Faber et José Joaquin de Mora : reconstituée d'après les documents originaux*, Paris: F. Alcan.
- Ritter, K. (1836). *Naturhistorische Reise nach der westindischen Insel Hayti*. Hallbergersche Verlagshandlung.
- Ritter, C. (1841). *Die Erdkunde im Verhältniss zur Natur und zur Geschichte des Menschen, oder, Allgemeine vergleichende Geographie: als sichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften* (Vol. 1). G. Reimer.
- (1836). *Steh` früh auf ! ; über den Nutzen des Frühaufstehens für die Gesundheit und die Geschäfte ; nebst Mitteln, sich das frühe Aufstehen anzugewöhnen*, Quedlinburg : Basse.
- Schlumbohm, J. (Ed.). (1983). *Kinderstuben: wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden, 1700-1850* (Vol. 2933). München, Allemagne: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Schmitt, H. (1996-2007). *Briefe von und an Campe*. Wiesbaden, Allemagne : Harrassowitz.
- (1996). *Visionäre Lebensklugheit : Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746-1818)*. Wiesbaden, Allemagne : Harrassowitz.
- (2007). *Vernunft und Menschlichkeit*. Bad Heilbrunn, Allemagne : Klinkhardt.
- Ulmann, J. (1977)., *De la gymnastique aux sports modernes : histoire des doctrines de l'éducation physique*, Paris, France: Vrin.