



HAL
open science

Voyages éducatifs : histoires de textes et de pratiques pédagogiques

Nicolas Bourguinat, Nikol Dziub

► **To cite this version:**

Nicolas Bourguinat, Nikol Dziub. Voyages éducatifs : histoires de textes et de pratiques pédagogiques. Source(s), 18, 2021. hal-03364803

HAL Id: hal-03364803

<https://hal.science/hal-03364803>

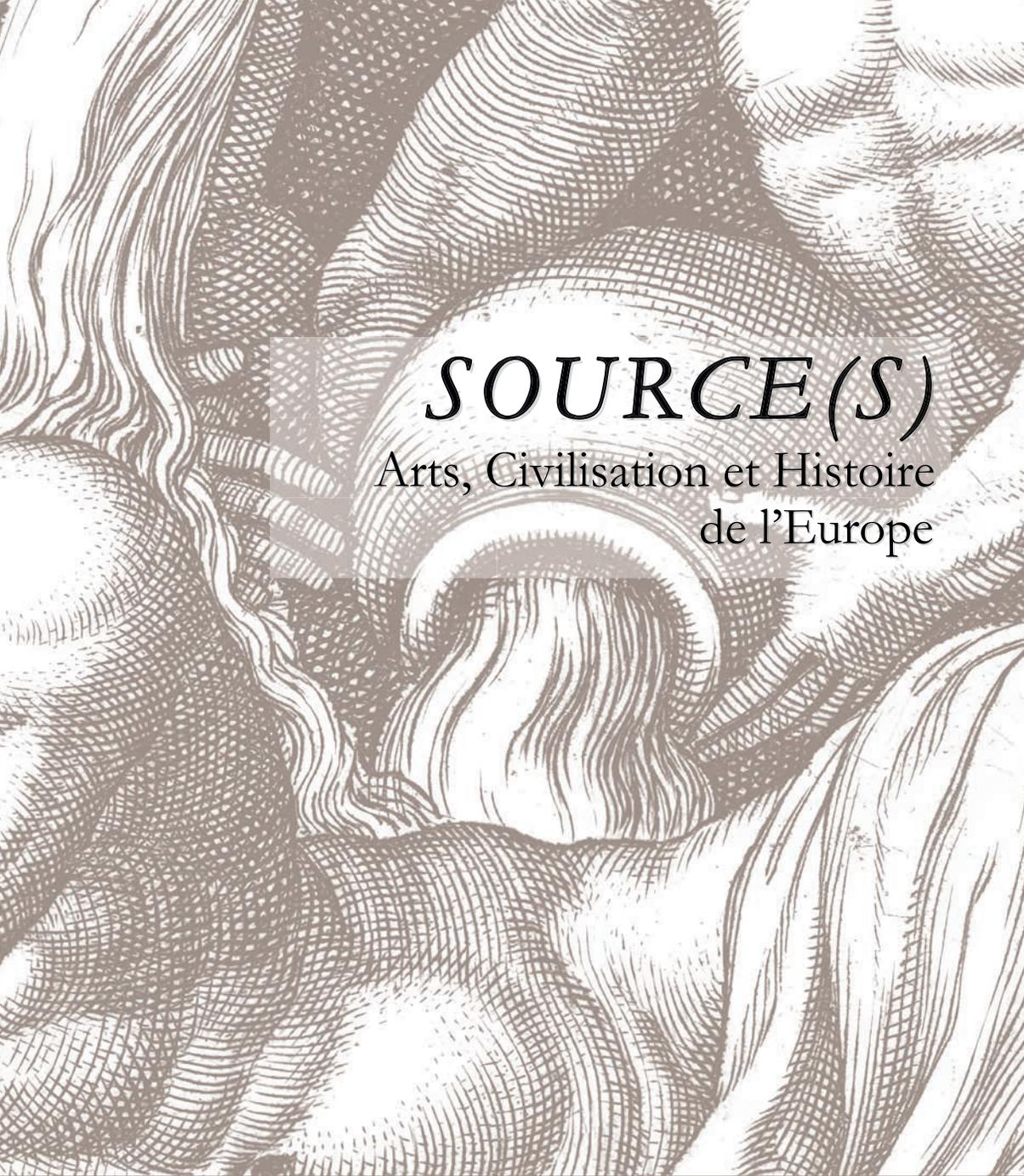
Submitted on 4 Oct 2021

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

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



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



SOURCE(S)

Arts, Civilisation et Histoire
de l'Europe

2021 - N° 18

Dossier:

Voyages éducatifs: histoires de
textes et de pratiques pédagogiques



SOURCE(S)

Arts, Civilisation et Histoire de l'Europe

N° 18

-

2021

SOURCE(S)

Arts, Civilisation et Histoire de l'Europe

Numéro coordonné par : Nicolas Bourguinat et Nikol Dziub

Directrice éditoriale : Catherine Maurer

Rédacteur en chef : André Gounot

Comité scientifique : Ronald Asch (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg), Jean-François Chauvard (Université Paris 1 Panthéon Sorbonne), Sarah Ferber (University of Wollongong, Australie), Jean-Pascal Gay (Université catholique de Louvain), Johannes Großmann (Universität Tübingen), Christine Haynes (University of North Carolina at Charlotte), Laura Iamurri (Università Roma Tre), Paul Janssens (Universiteit Gent), Maria Dolores López Pérez (Universitat de Barcelona), Sylvia Paletschek (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg), Marcus Popplow (Karlsruher Institut für Technologie), Rebecca Rogers (Université Paris Descartes), Susanne Rau (Universität Erfurt), Philippe Rygiel (École normale supérieure de Lyon), Carles Santacana Torres (Universitat de Barcelona), Matthias Schulz (Université de Genève), Dries Vanysacker (Katholieke Universiteit Leuven), Annette von Hülsen-Esch (Universität Düsseldorf).

Comité de rédaction : Peter Andersen, Nicolas Bourguinat, Guido Braun, Peter Geiss, Aziza Gril-Mariotte, Éric Hassler, Benoît Jordan, Jean-Noël Sanchez, Bettina Severin-Barboutie, Marc Carel Schurr, Maryse Simon

Traducteurs : Stéphanie Alkofer, André Gounot

Secrétaire de rédaction : Guillaume Porte

Contacts :

Revue SOURCE(S), à l'attention d'André Gounot,

Palais universitaire

BP 90020

67084 Strasbourg Cedex

revue-sources@unistra.fr

www.arche.unistra.fr

ISSN (version imprimée) : 2265-1306

ISSN (version numérique) : 2261-8562

Impression : Département imprimerie de la Direction des affaires logistiques intérieures de l'Université de Strasbourg

Directeur de publication : Michel Deneken, président de l'Université de Strasbourg

Éditeur : UR 3400 ARCHE, Université de Strasbourg

SOMMAIRE

I. DOSSIER : VOYAGES ÉDUCATIFS : HISTOIRES DE TEXTES ET DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

- 7 *Présentation*
Nicolas Bourguinat et Nikol Dziub
- 13 *Le voyage pédestre, un outil pédagogique novateur de la « Spätaufklärung »*
Arlette Kosch
- 39 *Partir pour revenir. Enjeux socio-politiques du voyage dans la presse de jeunesse au XIX^e siècle*
Amélie Calderone
- 57 *Entre pédagogie et idéologie : deux Robinsonnades au cœur de la formation des futurs citoyens suisses*
Giorgia Masoni et Sylviane Tinembart
- 73 *Le Tiers-Ordre enseignant dominicain et les caravanes d’Arcueil*
Marie-Thérèse Duffau
- 91 *Des séjours linguistiques au service du rapprochement des peuples : les « foyers scolaires franco-allemands » dans l’entre-deux-guerres, une expérience d’éducation « co-nationale »*
Jérémie Dubois

II. AUTOUR D’UNE SOURCE

- 113 *Le journal de voyage de Joseph Anton Neubrand, un compagnon poète de la Souabe bavaroise, au XIX^e siècle*
Arlette Kosch
- 137 *Die Stationen des Lebens*
Édition annotée

III. VARIA

- 183 *(Ré)écritures d’un ministère. Les Affaires étrangères de la monarchie d’Ancien Régime à la Restauration*
Juliette Deloye (position de thèse)
- 191 Résumés

I.
DOSSIER

VOYAGES ÉDUCATIFS :
HISTOIRES DE TEXTES ET DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

PRÉSENTATION

Nicolas BOURGUINAT et Nikol DZIUB

La sagesse populaire affirme que « les voyages forment la jeunesse » – ils forment les jeunes gens, et même, si l'on en croit Montaigne (« De l'institution des enfans »), ils donnent forme à leur esprit : l'auteur des *Essais* préconise en effet « la visite des pays étrangers » parce qu'elle permet de « frotter et limer notre cervelle contre celle d'autrui ». La Mothe Le Vayer ne dira pas autre chose dans *De l'utilité des voyages* (1648), et il mobilisera pour défendre cette thèse une métaphore botanique fort intéressante : s'il « n'y a point de meilleure ni de plus utile école pour la vie, que celle des voyages », c'est parce que les hommes sont pareils aux « plantes, qui deviennent plus fortes et plus considérables par la transplantation ». Toutefois, il y avait là et il y a toujours matière à controverse. Les voyages à l'étranger ouvraient-ils vraiment l'esprit ? Certains en doutaient, tel Jean-Bernard Le Blanc, qui, en 1765, dans ses *Dialogues sur les mœurs des Anglois*, faisait dialoguer Locke et Lord Shaftesbury à propos de l'opportunité des voyages pédagogiques, et les historiens en doutent encore aujourd'hui lorsqu'ils se penchent sur l'expérience du Grand Tour faite par les jeunes aristocrates du XVIII^e siècle. Beaucoup des contemporains des Lumières concluaient en faveur du voyage, comme le fait Rousseau dans *l'Émile* en 1762 (« Tant de livres nous font négliger le livre du monde ; ou, si nous y lisons encore, chacun s'en tient à son feuillet »), mais non sans y apporter des restrictions, par exemple pour les filles. La littérature viatique des Lumières estimait, dans l'ensemble, que c'était d'abord affaire de préparation et de méthode, d'où la multiplication des « arts de voyager » – parmi lesquels ceux qu'étudie Arlette Kosch dans son article consacré au « voyage pédestre » comme « outil pédagogique novateur de la *Spätaufklärung* ».

Mais les voyages mis en récit et opportunément agencés ne fournissent-ils pas déjà un substrat susceptible d'aider à former la jeunesse et à lui donner des clés de l'expérience et de l'appréhension du monde ? Ce n'est pas par accident que Rousseau fait de *Robinson Crusôé* la grande lecture d'Émile : la robinsonnade (dont Sylviane Tinembart et Giorgia Masoni analysent la fortune idéologique et pédagogique en Suisse, et plus précisément dans le canton de Vaud des années 1930 et dans le Tessin des années 1910) était appelée à devenir

un sous-genre clef de la littérature pédagogique, et elle prendrait même une inflexion féminine avec par exemple *Emma ou le Robinson des demoiselles* de M^{me} Woillez (1834). Imité dans tous les pays d'Europe au fil du XVIII^e siècle, *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon resta jusque dans les années 1850 dans la liste des textes les plus vendus par les éditeurs scolaires. Et il en allait de même du *Voyage du jeune Anacharsis en Grèce* de l'abbé Barthélémy et d'autres récits viatiques destinés à faciliter l'initiation des jeunes lecteurs à l'histoire de l'Antiquité et à la mythologie. Dès la seconde moitié du XVIII^e siècle étaient aussi apparus des récits modernes, choisissant pour trame le voyage avec ses rites et ses pratiques et mettant en contexte les pays étrangers contemporains des jeunes lecteurs : l'un des premiers et des plus célèbres est le roman pédagogique de M^{me} de Genlis, *Adèle et Théodore* (1782), qui promène ses héros en Hollande et en Italie. Les premières décennies du XIX^e siècle sont à nouveau une période prolifique en parutions, avec la série des *Jeunes voyageurs en Europe* de l'Anglaise Priscilla Wakefield, qui est traduite ou démarquée sur tout le continent.

Les voyages enfantins circonscrits à l'espace national devinrent une spécialité du second XIX^e siècle et du premier XX^e siècle, non seulement en Europe mais aussi dans le reste du monde. Dans le cadre du marché de la lecture de masse et de la vulgarisation scientifique, ils tenaient une place particulière dans la consolidation du sentiment d'appartenance et de destinée collective que voulaient susciter les États-nations. C'est la perspective de M^{me} Fouillée – *alias* G. Bruno –, dans le *Tour de la France par deux enfants : devoir et patrie* (1877). Mais c'est aussi l'arrière-plan programmatique du *Merveilleux Voyage de Nils Holgersson*, qui fut commandé à Selma Lagerlöf par le ministère suédois de l'Instruction publique et publié en 1907.

Cela établi, plusieurs questions se posent, que nous aimerions regrouper en cinq grands axes :

Idéologie. Le récit de voyage pédagogique convient-il à toutes les idéologies éducatives ? Il y a loin de Rousseau à Marie-Françoise Loquet, et pourtant cette dernière elle aussi fait confiance au voyage mis en récit pour former ses lectrices, puisqu'elle publie en 1781 un *Voyage de Sophie et d'Eulalie au Palais du vrai bonheur, ouvrage pour servir de guide dans les voies du salut, par une jeune demoiselle*. Ce succès « trans-idéologique » du récit de voyage pédagogique mérite donc de retenir l'attention, dans la mesure où il semble révéler une forte continuité au sein des traditions pédagogiques occidentales.

Nationalismes. Les tours de la nation par des enfants pouvaient-ils se survivre, avec le XX^e siècle, à l'heure des guerres mondiales et du choc des nationalismes ? On sait que les enfants n'étaient pas oubliés par la propagande visant à mobiliser les énergies des pays belligérants : ainsi M^{me} Fouillée crut-elle

opportun de publier un *Tour de l'Europe pendant la guerre*, où les protagonistes sont les descendants des héros de l'ouvrage de 1877. Le genre chercha tout de même à déborder les frontières nationales et à couvrir plus systématiquement d'autres territoires (ainsi le continent européen à l'usage des jeunes lecteurs américains). Souvent il évolua vers des *serials* et reprit des personnages récurrents. Dans les années 1960, on en vit même des versions cinématographiques ou télévisées avec la série des *Gidget*, une jeune Californienne débrouillarde qui trimballe sa planche de surf à Hawaï et qui visite l'Italie avec sa bande d'admirateurs – à ce stade on était toutefois plus près du *teen movie* que de l'initiation amusante à la géographie.

Genre littéraire. On peut se demander si tous les sous-genres viatiques sont également propices au développement d'un discours pédagogique. Là aussi, il y a loin des *Aventures de Télémaque* de Fénelon à la presse de jeunesse qu'analyse Amélie Calderone dans sa contribution, aux *Voyages extraordinaires* de Jules Verne, aux *Voyages très extraordinaires de Saturnin Farandoul* d'Albert Robida (1879), ou au *Cuore* d'Edmondo de Amicis (1886), journal enfantin où le thème du voyage occupe une place importante. Et cette efficacité en quelque sorte généralisée ne manque pas de soulever des questions sur le voyage comme matrice poétique/thématique « trans-générique ».

Faits, fable, fiction. Nombre de récits de voyage pédagogiques, on l'aura compris, sont des voyages non seulement fictifs, mais « fabuleux ». Mais les voyages réels, eux aussi, peuvent, surtout s'ils ont un but ouvertement éducatif, donner naissance à des récits de voyage eux-mêmes pédagogiques. On songera inévitablement ici aux voyages à la fois excentriques et éducatifs du graveur et pédagogue Rodolphe Töpffer, qui, dans son *Voyage en zigzag ou excursion d'un pensionnat en vacances dans les cantons de Suisse et sur le revers italien des Alpes* (1844) ou dans ses *Nouveaux Voyages en zigzag à la Grande Chartreuse, autour du Mont-Blanc* (publiés à titre posthume en 1854), ajoute à la tradition selon lui un peu trop sérieuse du voyage pédagogique une dimension humoristique. C'est d'ailleurs lui qui sera à l'origine des « caravanes scolaires » – nouveau genre de voyage éducatif qui sera mis en récit en 1879 par Eugène Ebel et G. Muleur dans *La Première Caravane d'Arcueil : récit du voyage de la caravane scolaire de l'école Albert-le-Grand pendant les vacances de l'année 1878*, et qu'étudie Marie-Thérèse Duffau dans son article sur « Le Tiers-Ordre enseignant dominicain et les caravanes d'Arcueil ».

Compagnonnage. Du point de vue de la question des relations entre faits, fable et fiction, un autre sous-genre encore mérite de retenir l'attention : celui du récit de compagnonnage, dont Arlette Kosch nous propose de découvrir un nouvel exemple, particulièrement riche d'enseignements, avec « Le journal de voyage de Joseph Anton Neubrand, un compagnon poëlier de la Souabe

bavaroise, au XIX^e siècle », dont l'on trouvera le texte, annoté et commenté, à la fin de ce dossier. Ce genre est d'autant plus intéressant qu'il nous invite à repenser la dichotomie faits/fiction ou voyage « factuel »/voyage fictionnel. En effet, les récits de compagnonnage peuvent très bien être fictionnels (comme le *Compagnon du Tour de France* (1841) de George Sand, ou les chapitres que Jules Romains consacre, dans les trois derniers tomes des *Hommes de bonne volonté* (1946) aux voyages du jeune orphelin Charles Xavier en compagnie de son maître d'apprentissage, l'électricien ambulancier Fernand Vidal) : mais, même fictionnels, ils se tiennent à l'écart du fabuleux pour privilégier un vraisemblable historiquement documenté.

Que le voyage pédagogique et/ou son récit aient pour but de baliser et de clore sur lui-même l'espace national, ou au contraire de servir « au rapprochement des peuples », comme ce fut le cas pour les « foyers scolaires franco-allemands » de l'entre-deux-guerres que présente Jérémie Dubois, la dimension idéologique constitue une constante majeure du corpus rassemblé et analysé par les contributeurs de ce dossier. Car éduquer, c'est modeler ; et le voyage pédagogique contribue à façonner l'espace culturel, politique et idéologique qui doit servir de matrice à ce modelage – de telle sorte que les articles ici réunis nous invitent à investir de nouveaux sens dans le verbe qui constitue en quelque sorte le « noyau » du proverbe que nous citons plus haut. Oui, les voyages *forment* la jeunesse, mais ils ne font pas qu'instruire et cultiver les jeunes gens : ils donnent forme, aussi, au champ des possibles idéologiques dans lequel, une fois devenus adulte, ils traceront leurs sillons.

*

Bibliographie sélective

ADEL-GOMBERT Nicolas, *Des hommes de devoir. Les compagnons du Tour de France (XVIII^e-XX^e siècles)*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme (coll. « Ethnologie de la France »), 2008.

CABANEL Patrick, *Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, Belin, 2007.

Cahiers Robinson, n° 1 : « Voyages d'enfants : contre la ligne », 1997.

Cahiers Robinson, n° 3 : « Voyages d'enfants : "Tours" », 1998.

CZYBA Lucette, « Aventure, famille et école dans *Sans famille* d'Hector Malot », dans BELLET Roger (dir.), *L'Aventure dans la littérature populaire au XIX^e siècle*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1985, p. 139-147.

FOURNIER Laura, *La fabbrica dell'identità nazionale. Studio comparativo di Cuore e del Tour de la France par deux enfants*, mémoire de maîtrise, Paris, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 1997.

GLENISSON Jean et LE MEN Ségolène (dir.), *Le Livre d'enfance et de jeunesse en France*, Bordeaux, Société des Bibliophiles de Guyenne, 1994.

GRANDEROUTE Robert, *Le Roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, Genève, Slatkine, 1985, 2 vols.

HOIBIAN Olivier, « Les voyages en zigzag de Rodolphe Töpffer », *Babel*, n° 8, 2003, p. 57-70.

HOIBIAN Olivier, « Les voyages pédestres de scolaires à la fin du XIX^e siècle. Santé, éducation et littérature de de voyage », *Babel*, n° 20, 2009, p. 180-193.

KOSCH Arlette, *Le Voyage pédestre dans la littérature non fictionnelle de langue allemande : Wanderung et Wanderschaft entre 1770 et 1850*, Berlin, Peter Lang, 2019.

LALLEMAND Marcel, « Le roman comme manuel de lecture courante. Du *Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno à *Jacques Thibault* de Roger Martin du Gard », dans MASSOL Jean-François (dir.), *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*, Grenoble, ELLUG, 2004, p. 255-300.

MARCOIN Francis, *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIX^e siècle*, Paris, Champion, 2006.

MOLLIER Jean-Yves, « Le manuel scolaire et la bibliothèque du peuple », *Romantisme*, n° 80, 1993, p. 79-93.

MORICE Juliette, « “Les voyages rendent-ils meilleur ?” Autour d’une controverse au XVIII^e siècle », *Revue philosophique de Louvain*, 3^e série, t. 110, n° 2, 2012, p. 231-260.

NIERES-CHEVREL Isabelle, « Avant-propos », *Revue de littérature comparée*, vol. 304, n° 4 : « L’invention du roman pour la jeunesse au XIX^e siècle », 2002, p. 413-420.

OTTEVAERE-VAN PRAAG Ganna, *La Littérature pour la jeunesse en Europe occidentale (1750-1925). Histoire sociale et courants d'idées*, Bern, Peter Lang, 1987.

PALHETA Ugo, « L'apprentissage compagnonnique aujourd'hui entre résistance à la forme scolaire et transmission du “métier” », *Sociétés contemporaines*, vol. 77, n° 1, 2010, p. 57-85.

RAJON Anne-Marie, « Accompagnement, compagnonnage : improbables voyages », *Empan*, vol. 74, n° 2, 2009, p. 41-43.

SACHS Leon, « Chapter 3. Teaching Suspicion. Erik Orsenna's *La Grammaire est une chanson douce* as a Modern *Tour de la France par deux enfants* », *The Pedagogical Imagination : The Republican Legacy in Twenty-First-Century French Literature and Film*, Lincoln and London, University of Nebraska Press, 2014.

WATRELOT Martine, « Aux sources du *Tour de la France par deux enfants* », *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, n° 46/2, avril-juin 1999, p. 311-324.

**LE VOYAGE PÉDESTRE, UN OUTIL PÉDAGOGIQUE NOVATEUR
DE LA « SPÄTAUFKLÄRUNG »**

Arlette KOSCH

L'apparition, à la fin du XVIII^e siècle, du voyage pédestre (*Wanderung*¹) comme nouvel outil pédagogique est ressentie comme une innovation spectaculaire. La *Wanderung*, à l'origine un mouvement de contestation socio-politique des adultes de l'élite cultivée², avait rapidement fait son entrée dans des établissements-pilotes d'obédience philanthropique, où elle était programmée dans l'emploi du temps hebdomadaire. Elle faisait partie des nombreux exercices physiques (« *Leibesübungen* ») proposés par leurs pédagogues pour que le corps des jeunes se développe harmonieusement et devienne ainsi un réceptacle robuste et sain pour l'âme³.

La réémergence de l'éducation physique lors de la *Spätaufklärung* (ou « Secondes Lumières ») a fait l'objet de publications d'inégale qualité abordant le sujet essentiellement sous l'angle sportif⁴. Or, la *Wanderung*, qui y est rarement

¹ On trouve aussi comme synonymes *Reise* et *Fuß-Reise*. Dans les traités de « *Gymnastik* », elle figure sous la rubrique « *Gehen* ».

² Voir Arlette KOSCH, *Le voyage pédestre dans la littérature non fictionnelle de langue allemande. Wanderung et Wanderschaft entre 1770 et 1850*, 2 vol., Berlin, Peter Lang, 2018 ; et Arlette KOSCH, « "Spaziergang" vs "Wanderung". Deux modes d'ambulation dans les pays germanophones entre 1770 et 1840 », dans Sophie LEFAY (dir.), *Se promener au XVIII^e siècle. Rituels et sociabilités*, Paris, Classiques Garnier, 2019, p. 261-278.

³ Voir Peter VILLAUME, « Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit der Menschen oder über die physische Erziehung insbesondere », dans Joachim Heinrich CAMPE (dir.), *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, 16 vol. (vol. I-IV, Hamburg, 1785 ; vol. V-VII, Wolfenbüttel, 1786-1787 ; vol. VIII, Wien und Wolfenbüttel, 1787 ; vol. IX-XVI, Wien, 1787-1792), vol. VIII, p. 212-490, ici p. 215. Dans le titre se trouve l'objectif fondamental des propositions de l'auteur : « l'achèvement et [le] bonheur de l'humanité ».

⁴ Hajo BERNETT (*Die pädagogische Neugestaltung der bürgerlichen Leibesübungen durch die Philanthropen*, Schorndorf bei Stuttgart, Karl Hoffmann, 3^e édition 1971 [1960]) emploie dans son livre un ton fort dépréciatif et tendancieux – n'hésitant pas à tronquer les citations et faussant ainsi pour son besoin le sens du message original – qui dénote une connaissance incomplète de l'*Aufklärung* et des Philanthropes. En outre, la *Wanderung* y est passée sous silence. L'article très succinct de

évoquée, n'est pas considérée à cette époque-là comme un sport (terme moderne qui ne recoupe qu'incomplètement ce qu'on nommait alors *Gymnastik* ou *Turnkunst*), mais comme un exercice corporel intégrant plusieurs autres matières ; de même, les voyages pédestres sont bien loin de représenter « une interruption du quotidien scolaire » (Gräfe) ou des « excursions extra-scolaires » (Bernet) – les loisirs non accompagnés d'un apprentissage étant alors désapprouvés, car moralement nocifs. Ces ouvrages manifestent une méconnaissance de l'*Aufklärung* qui mène leurs auteurs à faire abstraction des métamorphoses socio-culturelles significatives qui se font jour au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles, et à négliger la dimension religieuse et morale de la pédagogie intégrale des Philanthropes⁵. Les auteurs oublient également de mentionner la détermination de ces pédagogues à faire participer les élèves féminines à certains exercices gymniques et à des *Wanderungen*.

En revanche, des études minutieuses de chercheurs comme Ulrich Herrmann⁶, Alexa Crais⁷ ou Martin Goldfriedrich⁸ restituent une vue plus ex-

Roberg GRÄFE (« Wie kam das Wandern in die Schule ? Auf historischen Pfaden der Schulwanderungen und Schulreisen », *Sportpädagogik*, n° 6, 2014, p. 41-44) est légèrement plus respectueux des faits, mais n'analyse qu'un seul exemple : les excursions pédestres dans l'établissement des frères Bender à Weinheim a.d. Bergstraße, fondé en 1829, à une époque où le voyage pédestre avait déjà perdu son caractère pédagogique inclusif. Enfin, dans les Actes du colloque de 1992 de la DVS (Giselher SPITZER (dir.), *Die Entwicklung der Leibesübungen in Deutschland. Von den Philanthropisten bis zu den Burschenschaftsturnern*, Sankt Augustin, Academia, 1993), aucune contribution ne mentionne l'ambulation pédagogique ; et l'article de Eugen König (« Der Philanthropismus und die Entdeckung des Leibes als pädagogische Kategorie », dans *Ibid.*, p. 17-40) tombe dans une interprétation erronée du rapport corps-âme, parce qu'il fait abstraction de la dimension piétiste, terreau du philanthropisme.

⁵ « Die physische und moralische Erziehung hängen so unmittelbar zusammen, daß derjenige, der die erstere verabsäumt, darum allein schon in der andern nicht viel vorzügliches leisten wird. [...] [W]as thut man nicht alles, um sie, die edelsten Geschöpfe Gottes hienieden, zu schwächlichen, entnervten, kränklichen, sich und andern zur Last fallenden, erbärmlichen Phantomen zu machen ? [...] [B]esser, sie so oft, als möglich, die reine Himmelsluft einathmen zu lassen, als sie den ganzen Tag über in dumpfigen Zimmern eingeschlossen zu halten. » Nous traduisons : « L'éducation physique et morale sont si étroitement liées que celui qui néglige la première ne pourra obtenir que peu de satisfaction quant à la seconde. [...] Que ne fait-on pas pour transformer les plus nobles créatures de Dieu ici-bas en ombres d'elles-mêmes, faibles, sans énergie, malades, misérables, qui sont une charge pour elles-mêmes et les autres ? [...] Il serait plus judicieux de leur faire respirer aussi souvent que possible l'air pur du dehors plutôt que de les laisser enfermées toute la journée dans des salles de classe mal aérées ». Johann Bernhard BASEDOW, « Von der eigentlichen Absicht eines Philanthropins », dans *Idem* et Joachim Heinrich CAMPE (éd.), *Pädagogische Unterhandlungen*, Dessau *et alii*, Crusius (vol. I, 1777-1778 – vol. V, 1782-1784), n° 1, 1777-1778, p. 24-25 et p. 32.

⁶ Par exemple : Ulrich HERRMANN, « Die Pädagogik der Philanthropen », dans Hans SCHEUERL (dir.), *Klassiker der Pädagogik*, vol. I, München, Beck, 1991 [1979], p. 135-158 ; *Idem*, « Natur und Kultur. Anthropologie und Bildungstheorie im ausgehenden 18. Jahrhundert », dans Richard BRINKMANN (dir.), *Natur in den Geisteswissenschaften*, Tübingen, Attempo, 1988, p. 59-75 ; *Idem*, *Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1993, en part. p. 31-56 et p. 99-156 ; et *Idem*, « Die Umschaffung des Menschen », dans Notker HAMMERSTEIN et Ulrich HERRMANN (dir.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, vol. II, 18.

acte et plus nuancée des courants pédagogiques de la fin du XVIII^e siècle et des concepts philanthropiques, dont la notion de mobilité.

L'objectif de cet article consistera donc en une analyse approfondie d'une telle innovation, tant de ses principes que de son application pratique, en la remettant en perspective. Nous constaterons alors qu'elle résulte de la convergence de plusieurs autres évolutions, que l'on pourrait qualifier de subversives⁹. Tout d'abord, la réforme progressive et laborieuse des pratiques pédagogiques dans les États du Saint-Empire sera évoquée, ainsi que les réflexions théoriques sur lesquelles elle s'appuie. Ensuite, nous verrons comment une conception théologique novatrice des rapports entre le corps et l'âme va inclure la marche en pleine nature dans l'enseignement religieux. En outre, l'avancée des connaissances médicales promeut l'ambulation au rang de médication. Enfin et surtout, nous examinerons comment la montée en puissance de la *Wanderung* en fait une référence incontournable pour les pédagogues innovateurs. Il conviendra par ailleurs de déterminer dans quelle mesure cet outil pédagogique a fait école en dehors des établissements philanthropiques au cours de la *Spätaufklärung*, puis, pour conclure, de se pencher brièvement sur son évolution ultérieure.

Les prémisses

La réforme des pratiques pédagogiques comprend trois volets : tenir compte des besoins de l'enfant, se dégager de l'emprise de l'État et de l'Église, et développer le corps dans la même proportion que l'esprit. Jusque là, l'éducation des enfants dans le Saint-Empire se bornait en général à apprendre à

Jahrhundert, Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, München, Beck, 2005, p. 97-98.

⁷ Quelques exemples : Alexa CRAÏS, *Formes et pratiques de l'observation et du contrôle dans la pédagogie des philanthropistes de Dessau (1774-1793)*, thèse de l'université de Toulouse Le Mirail, 2015, <<http://www.theses.fr/2015TOU20087/document>> (consulté le 9 février 2021) ; *Eadem*, « Penser le bien-être à l'école en Allemagne au temps de l'Aufklärung. L'exemple du *Philanthropinum* de Dessau : la marche vers le bonheur », dans *Recherches & Éductions*, n° 17, 2017, <<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/3999>> (consulté le 9 février 2021) ; *Eadem*, « L'éducation des jeunes filles au temps de l'Aufklärung », dans *Penser l'éducation*, n° 40, décembre 2017, p. 9-25 ; et *Eadem*, « La recherche d'une autre norme scolaire ? L'école des philanthropistes de Dessau (1774-1793) », dans Véronique CASTAGNET-LARS et Caroline BARRERA (dir.), *Décider en éducation. Entre normes institutionnelles et pratiques des acteurs du XV^e siècle à nos jours*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2019, p. 105-116.

⁸ Martin GOLDFRIEDRICH (dir.), *Ganzheitlicher Religionsunterricht bei Salzmann und GutsMuths. Schriften zur Leiblichkeit und zur Leibeserziehung*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2014.

⁹ « Subvertir n'est donc pas élaborer une normativité nouvelle, mais chercher à spolier les normes anciennes de leur statut de normes. [...] La subversion n'est pas la destruction, mais la transformation de l'intérieur. » (Pierre WAT, « Une subversion sans fin. La peinture romantique allemande », dans *De l'Allemagne. De Friedrich à Beckmann 1800-1939*, Paris, Hazan, 2013, p. 272-289, ici p. 285).

lire, écrire, compter, à connaître le catéchisme et des cantiques par cœur, et à obéir, le tout assorti de divers châtiments corporels¹⁰. Les nouveaux pédagogues s'appuient sur deux préceptes de l'*Aufklärung*, résumés par Kant : « Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! » et « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation¹¹ ». L'être humain étant considéré comme perfectible, il peut être transformé intérieurement par l'éducation, la culture et la morale¹². Comme John Locke et Rousseau, la pédagogie innovatrice voit l'enfant d'abord comme être humain possédant sa propre dignité et capable d'entendement : elle se fonde donc sur son individualité pour lui inculquer une *Gesittung*¹³ et façonner un futur citoyen émancipé, responsable et tolérant en développant chez lui une pensée et un jugement autonomes. Pour cela, l'enseignant est tenu de laisser l'élève faire ses propres expériences avec les autres enfants et les adultes, avec les choses et les êtres vivants, par le biais d'une prospection ludique (*Anschauungsunterricht*¹⁴), de travaux pratiques et de voyages, car il apprend mieux et plus facilement quand la matière éveille son intérêt et qu'il est encouragé par un système de récompenses et de

¹⁰ Jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, le niveau des écoles élémentaires est resté en général très bas, et la formation pédagogique des maîtres inexistante. Il y avait toutefois des différences suivant les États du Saint-Empire et selon que les écoles (quand elles existaient) se trouvaient en milieu rural (où les élèves ne venaient que lorsqu'ils n'étaient pas employés à la ferme) ou en milieu urbain. Les enfants de familles fortunées avaient des précepteurs. Voir à ce propos les mémoires des Compagnons allemands (A. KOSCH, *Le voyage pédestre...*, *op. cit.*, p. 1368-1369) ou ceux de Friedrich HEBBEL, *Aus meiner Jugend*, <<https://www.projekt-gutenberg.org/hebbel/jugend/chap001.html>> (consulté le 12/03/2021). Voir aussi Wolfgang NEUGEBAUER, « Niedere Schulen und Realschulen », dans N. HAMMERSTEIN et U. HERRMANN (dir.), *Handbuch...*, *op. cit.*, p. 213-261 ; et Ulrich HERRMANN (dir.), *Das pädagogische Jahrhundert : Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*, Weinheim et alii, Beltz, 1981, p. 143-282.

¹¹ « *Sapere aude ! Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen ! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.* » Immanuel KANT, « Beantwortung der Frage : Was ist Aufklärung ? », dans *Berlinische Monatsschrift*, n° 4, 1784, p. 481-494, ici p. 481 ; *Idem*, « Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung », dans « Über Pädagogik », dans *Werke*, 6 vol., vol. VI, Wiesbaden, Insel Verlag, 1964, p. 699.

¹² U. HERRMANN, « Die Umschaffung des Menschen », *op. cit.*

¹³ Voir articles « GESITTUNG » et « GESITTET », dans Jacob GRIMM et Wilhelm GRIMM, *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*, 16 vol., Leipzig, 1854-1961, vol. V, col. 4125-4126. Il s'agit d'acquérir à la fois de bonnes manières, des bienséances, ainsi qu'une formation morale et culturelle accomplie. L'élite cultivée allemande était qualifiée de *gesittete Stände* ou *gebildete Stände*. Aucun dictionnaire bilingue du début du XIX^e siècle ne donne de traduction de *Gesittung*, et *gesittet* est rendu de diverses manières (civilisé, poli, humanisé, morigéné ; ce dernier adjectif s'approchant le mieux du sens, car il signifiait « instruit aux bonnes mœurs »).

¹⁴ Une activité d'éveil, où les notions élémentaires sont acquises intuitivement, à partir de l'expérience par les sens, en classe ou en pleine nature. Voir Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, La Haye, Jean Néaulme, 1762, Livre 2, p. 323 ; et Johann Heinrich STUVE, « Ueber die Nothwendigkeit, Kinder zu anschauernder und lebendiger Erkenntniß zu verhelfen, und über die Art, wie man dies anzufangen habe », dans J. H. CAMPE (dir.), *Allgemeine Revision...*, *op. cit.*, vol. X, p. 163-444. Johann Georg SULZER plaide dès 1748 pour une méthode pédagogique ouverte, où l'enseignant « aura toujours l'occasion [d']instruire [les élèves] au cours de promenades, de jeux et pendant les repas » (*Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder*, Zürich, 1748, p. 56).

compliments¹⁵ exempt de châtiments corporels. Cette nouvelle pratique d'apprentissage suscitera un débat public – caisse de résonance et légitimation des revendications politiques de l'élite cultivée – et mènera à l'émergence des sciences de l'éducation.

Même si elle est parfois innovante¹⁶, l'emprise de l'Église sur l'éducation reste dominante : de ce fait maints réformateurs suggèrent que l'enseignement se laïcise¹⁷, et, en outre, ne soit plus uniquement l'affaire de l'État, mais aussi de la collectivité¹⁸. Ils réclament une pédagogie tenant compte des différents stades de développement de l'enfant¹⁹, ainsi qu'une formation professionnelle des éducateurs.

¹⁵ Voir Peter VILLAUME, « 13. Abhandlung » et « 14. Abhandlung », dans J. H. CAMPE (dir.), *Allgemeine Revision...*, op. cit., vol. V, p. 161-730 ; Johann Bernhard BASEDOW, *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*, Altona, 1770, p. 135-142 ; *Idem*, *Das in Dessau errichtete Philanthropinum. Eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche [...]*, Leipzig, Crusius, 1774, p. 14-18 ; *Idem* et J. H. CAMPE (dir.), *Pädagogische Unterhandlungen*, op. cit., n° 1, 1777, p. 271-278 et p. 761-762 ; Christian Gotthilf SALZMANN, *Pädagogische Schriften*, Wien et alii, 1886, en part. p. 107-116 ; et Ernst Christian TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, Berlin, 1780. Consulter aussi Dietrich BENNER et alii, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, vol. I, *Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*, Weinheim et alii, Beltz, 2009.

¹⁶ Voir Juliane JACOBI, « Pädagogische Avantgarde um 1700. Franckes Schulgründung im Kontext ihrer Zeit », dans *Die Welt verändern. August Hermann Francke. Ein Lebenswerk um 1700*, Halle, Verlag der Franckeschen Stiftungen, 2013, p. 215-223.

¹⁷ En Prusse, comme dans les autres États protestants, le souverain est le chef de l'Église ; il y a donc collusion entre le trône et l'autel. Voir Karl Abraham von ZEDLITZ, « Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den Königlichen Landen », *Berlinische Monatsschrift*, n° 8, 1787, p. 97-116 ; et [Ernst Christian TRAPP], « Von der Nothwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche », dans J. H. CAMPE (dir.), *Allgemeine Revision...*, op. cit., vol. XVI.

¹⁸ Le financement se ferait à la fois par la voie étatique et communale, et le contrôle appartiendrait à la collectivité. Voir Johann Friedrich HERBART, « Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung », dans *Pädagogische Schriften*, vol. I, Düsseldorf et alii, Küpper, 1964, p. 143-151 ; et Peter VILLAUME, « Anmerkungen über die Frage : Ob der Staat sich in Erziehung mischen soll ? », *Braunschweigisches Journal*, n° 1, 1788, p. 390-404 et n° 3, 1788, p. 7-24. Consulter aussi Achim LESCHINSKY et alii, *Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung*, Stuttgart, Klett, 1976 ; et Ulrich HERRMANN, « Erziehung und Unterricht als Politicum. Kontroversen über erhoffte und befürchtete Wechselwirkungen von Politik und Pädagogik im ausgehenden 18. Jahrhundert in Deutschland », dans *Aufklärung als Politisierung – Politisierung der Aufklärung*, Hamburg, Meiner, 1987, p. 53-71.

¹⁹ Beaucoup de pédagogues allemands de la fin du XVIII^e siècle sont attentifs dans leurs écrits à la différence psychologique et anthropologique existant entre les personnalités des enfants et les différents âges, ainsi qu'entre les sexes : Joachim Heinrich Campe (1778) ; Johann Christoph Greiling (1793) ; Johann Friedrich Herbart (1806) ; Johann Friedrich May (1753-1754) ; mais aussi Christian Fürchtegott GELLERT, « 22. Vorlesung » et « 23. Vorlesung », dans *Idem*, *C[bristian] F[ürchtegott] Gellerts sämtliche Schriften*, 10 vol., Leipzig, 1769-1774, vol. II, 1770, p. 121-172. Pour le modèle philanthropique, voir Martin EHLERS, *Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen nothwendigen Erfordernissen*, Altona et alii, 1766 ; Jürgen OVERHOFF, *Die Frühgeschichte des*

La réforme de l'enseignement et de l'éducation se place dans un vaste programme de réformes économiques et socio-culturelles, et en est la condition préalable. Suite à la guerre de Sept Ans, le Saint-Empire doit faire face à un retard économique et technologique considérable, à un accroissement substantiel de la population et au paupérisme consécutif aux mauvaises récoltes, ce qui précipite les États dans une grave crise conjoncturelle. Parallèlement, l'*Aufklärung* se propage au sein de l'élite cultivée, tandis que le *Mittelstand*²⁰ exalte l'efficacité et la quête de résultats, aboutissant à une demande accrue d'« *Indüstriosität*²¹ ». C'est la nouvelle pédagogie, pratiquée dans des établissements modernes, qui est censée montrer le chemin : elle apparaît comme le garant d'un renouveau de l'homme²² et de la maîtrise qu'il aurait alors de lui-même et de son histoire. Des auteurs comme Resewitz ou Bahrdr²³ veulent désormais éduquer de futurs citoyens « éclairés », diligents, capables d'exercer divers métiers et de participer ainsi à la prospérité de leur pays²⁴, et pas uniquement des « savants ». Cet aspect utilitariste de l'éducation va générer, principalement en Prusse, l'idée d'une éducation nationale qui deviendrait un moteur efficace du développement des États²⁵.

Philanthropismus (1715-1771) [...], Berlin, De Gruyter, 2004 ; et U. HERRMANN, « Die Pädagogik... », *op. cit.*

²⁰ Le concept de *Mittelstand* ne correspondant pas tout à fait à celui de la *moyenne bourgeoisie* française, ni à celui, moderne, de *classes moyennes* ; vu la différence d'évolution des structures sociales dans les deux pays, il ne sera pas traduit. Jusque vers 1830, lorsque le système d'ordres de l'Ancien Régime commence à se transformer, la bourgeoisie allemande était, en gros, elle-même divisée en trois strates : la couche supérieure, par exemple le patriciat urbain, les grands entrepreneurs et les professions libérales ; le noyau moyen, aisé : artisans indépendants, petits entrepreneurs et commerçants, fonctionnaires d'un État ou d'une Église, écrivains, journalistes et professeurs, *etc.* ; et la couche inférieure, peu fortunée, dont la frontière avec les basses classes reste floue et uniquement fondée sur la propriété et l'indépendance du travail. Consulter Werner CONZE, « *Mittelstand* », dans Otto BRUNER *et alii* (éd.), *Geschichtliche Grundbegriffe*, vol. IV, Stuttgart, Klett, 1978, p. 49-81 ; Ulrich ENGELHARDT, « *Gebildeter Mittelstand (Erste Hälfte des 19. Jahrhunderts)* », dans *Idem*, *Bildungsbürgertum. Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts*, Stuttgart, Klett, 1986, p. 97-114 ; et Hans-Ulrich WEHLER, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, vol. III, München, Beck, 2006 [1987], p. 707, p. 750-763 et p. 1219.

²¹ *Indüstriös* avait le même sens que l'ancien français *industrieux*, appliqué ici au secteur de la fabrication et du commerce. Voir Joachim Heinrich CAMPE, *Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes*, 2 Fragmente, Wolfenbüttel, 1786.

²² I. KANT, « *Über Pädagogik* », *op. cit.*, p. 695-761.

²³ Voir Friedrich Gabriel RESEWITZ, *Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes, und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit*, Kopenhagen, 1773 ; et Carl Friedrich BAHRDT, *Handbuch der Moral für den Bürgerstand*, Halle, 1789.

²⁴ Voir J. H. CAMPE, *Ueber einige verkannte wenigstens...*, *op. cit.*

²⁵ Voir Joh[ann] Friedr[ich] ZÖLLNER, *Ideen über National-Erziehung besonders in Rücksicht auf die Königl. Preussischen Staaten*, Berlin, 1804 ; et Reinhold Bernhard JACHMANN, « *Ideen zur National-Bildungslehre* », dans *Archiv Deutscher Nationalbildung*, n° 1, 1812, p. 1-45. Consulter aussi Helmut KÖNIG, *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts*, Berlin, Akademie-Verlag, 1960 ; et Ulrich HERRMANN, « *Von der "Staatserziehung" zur*

Les pédagogues réformateurs incitent également à élever le niveau intellectuel et moral des jeunes filles²⁶ du *Mittelstand* par une éducation appropriée. En effet, le rôle de la femme dans la société urbaine bourgeoise ayant évolué, la future épouse va être maintenant chargée de plus grandes responsabilités au sein de la famille.

Que l'enseignement ne se focalise plus sur les enfants de la noblesse constitue un indice de l'influence économique et sociale croissante des *Gesittete Stände* fortunés entre la fin du XVIII^e et le milieu du XIX^e siècle, de même que du prestige revêtu à leurs yeux par la culture et l'éducation²⁷.

C'est, entre autres, suite aux progrès de la médecine que les *Leibesübungen*²⁸ vont prendre une place inusitée dans la réflexion pédagogique, en particulier chez les Philanthropes. L'idée antique d'éduquer le corps dès l'enfance fait sa réapparition, et pour la première fois dans le contexte scolaire. Le développement de l'hygiène publique²⁹, le taux élevé de la mortalité infantile, ou encore la nouvelle conception de l'enfant y ont sans doute incité. Les motivations s'avèrent toutefois hétérogènes : la majorité des pédagogues, même réformateurs, n'oublie pas la finalité militaire³⁰ de la culture physique ; d'autres

“Nationalbildung” : Nationalerziehung, Menschenbildung und Nationalbildung um 1800 am Beispiel von Preußen », dans Ulrich HERRMANN (dir.), *Volke – Nation – Vaterland*, Hamburg, Meiner, 1996, p. 207-221.

²⁶ Voir Johann Heinrich STUVE, « Ueber die Nothwendigkeit der Anlegung öffentlicher Töchterschulen für alle Stände. Eine Beilage von Stuve », dans J. H. CAMPE, *Ueber einige verkannte wenigstens...*, *op. cit.*, *Zweites Fragment*, p. 55-111 ; Christian Carl ANDRÉ, *Bildung der Töchter in Schnepfenthal, Erstes Fragment*, Göttingen, 1789 ; *Idem*, « Kurze Nachricht über einige wesentliche Punkte der gegenwärtigen Einrichtung meiner Erziehungs-Anstalt zu Gotha », dans *Idem*, *Das Weib*, n° 1, 1794, p. 22-46 ; et *Adress-Comtoir für Schul- und Erziehungssachen*, n° 2, 1786, p. 139-191. Consulter aussi Ulrich HERRMANN, « Familie, Kindheit, Jugend », dans N. HAMMERSTEIN et U. HERRMANN (dir.), *Handbuch...*, *op. cit.*, p. 69-96, en part. p. 70-76 et p. 83-90 ; et Ulrich HERRMANN, « Erziehung und Schulunterricht für Mädchen im 18. Jahrhundert », dans *Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung*, n° 3, 1976, p. 101-135.

²⁷ Voir Karl-Ernst JEISMANN, « Zur Bedeutung der “Bildung” im 19. Jahrhundert », dans Karl-Ernst JEISMANN et Peter LUNDGREEN (dir.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, vol. III, 1800-1870, *Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung der Deutschen Reiches*, München, Beck, 1987, p. 1-21 ; et A. KOSCH, *Le voyage pédestre...*, *op. cit.*, p. 192-208.

²⁸ Ce terme recouvre à la fois des exercices de musculation, d'agilité, la callisthénie, des exercices à caractère militaire avec des armes (arc, fusil), ainsi que le jardinage, le bricolage artisanal et la marche à pied. La réflexion sur leur finalité mène à réviser la manière de s'habiller : voir article « Leibes-Uebung », dans Johann Georg KRÜNITZ, *Oekonomische Encyclopädie oder allgemeines System der Staats- Stadt- Haus- und Landwirtschaft, in alphabetischer Ordnung von Johann Georg Krünitz*, Berlin, 1773-1858, vol. LXXII, p. 442-994 ; cf. *infra* Stuve et Villeneuve. Un synonyme est à cette époque « Körperbildung ». Rousseau utilise pour cela le terme « exercices » ou « exercices de corps » (*Émile*).

²⁹ Voir Johann Peter FRANK, *System einer vollständigen medicinischen Polizey*, 9 vol., Mannheim, 1779-1819, ici vol. II, 1780, p. 607-692, en part. p. 682-692.

³⁰ Par exemple, Johann Heinrich PESTALOZZI, *Über Körperbildung als Einleitung auf den Versuch einer Elementargymnastik [...]*, Aarau, 1807 ; Johann Christoph Friedrich GUTSMUTHS, *Gymnastik für die Jugend. Ein Beytrag zur nöthigsten Verbesserung der körperlichen Erziehung*, Schnepfenthal, 1793,

mettent l'accent sur le développement harmonieux et complet de l'enfant depuis sa naissance et sur le soin de sa santé³¹, d'autres encore insistent sur l'aspect théologique du lien étroit et sacré entre l'âme et le corps (*cf. infra*). Parmi ces *Leibesübungen* se trouve, à double titre, le voyage pédestre : d'abord, parce qu'il est maintenant reconnu comme source de connaissances et de développement personnel (si l'éducateur est attentif aux besoins de l'apprenant), tout comme de bonne santé, physique et morale ; ensuite, parce qu'il permet d'observer « mille choses » dans la nature et le monde, stimulant la curiosité de l'élève, l'enseignant se bornant à jouer le rôle de « jardinier³² ».

Avec son ouvrage *Die Kunst, das menschliche Leben zu verlängern*³³, Christoph Wilhelm Hufeland, un médecin ami de Schelling, édifie le fondement scientifique, philosophique et pratique de la théorie selon laquelle la nature forme un tout, sans aucune frontière entre le corps et l'esprit. Dans la première partie, il souligne l'importance de développer parallèlement la formation du corps et de l'esprit³⁴. Dans la deuxième partie, parmi les procédés pour rester plus longtemps en vie, il cite³⁵ : une éducation physique raisonnable³⁶, des

p. 182-184 ; et Johann Bernhard BASEDOW, *Das Basedowische Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken*, 3 vol., Leipzig, Crusius, 1774, vol. I, p. 104-110. Selon Christian Daniel VOSS, l'enfant appartient déjà *in utero* à l'État, qui doit donc se soucier de son éducation et de sa bonne santé pour en faire un citoyen utile et un bon soldat (*Versuch über die Erziehung für den Staat als Bedürfnis unsrer Zeit [...]*, Halle, 1799, p. 155 et p. 197-205).

³¹ Par exemple, Johann Heinrich STUVE, *Kleine Schriften gemeinnützigen Inhalts*, Brunswick, 1794, p. 11, p. 50, p. 86, p. 148-153 et p. 241 ; *Idem*, « Allgemeine Grundsätze der körperlichen Erziehung », dans J. H. CAMPE (dir.), *Allgemeine Revision...*, *op. cit.*, vol. I, p. 233-462 (en part. p. 423-427) ; P. VILLAUME, « 13. Abhandlung » et « 14. Abhandlung », dans *Ibid.*, vol. VIII, en part. p. 342-351 ; Carl Friedrich BAHRDT, « Ueber den Zweck der Erziehung », dans *Ibid.*, vol. I, p. 1-382 ; August Hermann NIEMEYER, *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts [...]*, Halle, 1796, p. 87-90 et p. 95-98 ; et I. KANT, « Über Pädagogik », *op. cit.*, p. 713-746. Consulter aussi Antje STACHE, *Der Körper als Mitte. Zur Dynamisierung des Körperbegriffs unter praktischem Anspruch*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 2010.

³² Voir J.-J. ROUSSEAU, *Émile...*, *op. cit.*, Livre 5, p. 200 et p. 203-207 (en part. p. 206), p. 363-364 et p. 407 ; et Johann Christoph Friedrich GUTSMUTHS, *Katechismus der Turnkunst. Ein Leitfaden für Lehrer und Schüler*, Frankfurt am Mayn, 1818.

³³ Christoph Wilhelm HUFELAND, *Die Kunst, das menschliche Leben zu verlängern*, Jena, 1797. Hufeland en avait déjà posé les fondements dans un exposé (*Fragment über das organische Leben*) à Weimar en 1792. Il y aura plusieurs nouvelles éditions, toutes remaniées et enrichies, avec, en 1805, en ajout le terme *Makrobiotik* dans le titre. Consulter Hans-Peter NOVITZKI, « Makrobiotik als Sozialanthropologie », dans Katja REGENSPURGER et Temilo VAN ZANTWIJK (dir.), *Wissenschaftliche Anthropologie um 1800*, Wiesbaden, F. Steiner, 2005, p. 33-59 ; et Klaus PFEIFER, *Medizin der Goethezeit. Christoph Wilhelm Hufeland und die Heilkunst des 18. Jahrhunderts*, Köln, Böhlau, 2000.

³⁴ C. W. HUFELAND, *Die Kunst...*, *op. cit.*, « Vorrede », p. XII-XIV, et « Siebte Vorlesung », en part. p. 159, p. 163-165 et p. 167-173.

³⁵ *Ibid.*, titres des chap. II, VII, VIII, X, XIX.

³⁶ *Ibid.*, p. 102-103, p. 111, p. 116-118, p. 159, p. 161 et p. 223. L'auteur consacre un paragraphe à l'habillement médicalement approprié pour l'enfant ; comparer avec Johann Heinrich STUVE,

activités corporelles, profiter du plein air, voyager et cultiver ses aptitudes mentales et physiques. Il suggère des exercices de réflexion en plein air, où l'enseignant peut se servir du « livre de la nature » comme manuel. Il recommande des promenades quotidiennes d'une heure au moins, de petits voyages, des excursions à pied et des exercices physiques³⁷. Au début du chapitre X, Hufeland rappelle le pouvoir de guérison de la pérambulation, les voyages pédestres lui paraissant les plus sains et les mieux appropriés. Les directeurs des établissements scolaires philanthropiques intégreront ces recommandations dans leur cursus scolaire³⁸, sur le modèle de l'*Émile*³⁹.

Toutefois, chez ces derniers, une nouvelle conception des relations entre le corps (*Leib*) et l'âme (*Geist, Seele*) joue un rôle tout aussi important. Contrairement à la partie catholique du Saint-Empire, la partie protestante a toujours considéré l'*Aufklärung* sous l'angle religieux⁴⁰. Une partie de ses théologiens a cherché à en assimiler les idées, en réaction contre une orthodoxie trop rigide⁴¹. Ce mouvement, la *Neologie*, insiste entre autres sur la revalorisation du corps, qui prend maintenant la même valeur que l'âme⁴², et sur une nouvelle conception du rôle des ministres du culte et des professeurs de religion⁴³. Pour Basedow, Salzmann, Trapp et GutsMuths, tous théologiens de tendance piétiste et adeptes de la *Neologie*, le corps et l'esprit doivent être éduqués conjointement en toute harmonie, suivant le principe philanthropique de « *ganzheitliche Erziehung* » (éducation intégrale⁴⁴). Ils s'opposent ainsi au système scolaire en cours, qui, selon eux, néglige totalement le corps et laisse l'entendement (*Verstand*⁴⁵) avoir le pas sur la nature. L'enseignement catéchétique va être, lui

dans J. H. CAMPE (dir.), *Allgemeine Revision...*, *op. cit.*, vol. I, p. 428-429. Voir l'article « Spazieren », dans J. G. KRÜNITZ, *Oekonomische Encyclopädie...*, *op. cit.*, vol. CLVI, p. 583-584.

³⁷ C. W. HUFELAND, *Die Kunst...*, *op. cit.*, p. 159-160.

³⁸ Jusqu'alors, tous les mouvements corporels étaient enseignés aux enfants de la bonne société par des maîtres à danser.

³⁹ Voir J.-J. ROUSSEAU, *Émile...*, *op. cit.*, Livre 2, p. 295-296 et Livre 3, p. 147. Consulter Norbert SCHULZ, *Das Rousseau-Bild in der Sportpädagogik, Kritik u. Neuansatz [...]*, Sankt Augustin, Richarz, 1982.

⁴⁰ Voir Walter SPARN, « Religiöse und theologische Aspekte des Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung », dans N. HAMMERSTEIN et U. HERRMANN (dir.), *Handbuch...*, *op. cit.*, p. 160.

⁴¹ Trutz RENDTORFF, « Theologische Orientierung im Prozeß der Aufklärung [...] », dans *Aufklärung*, n° 2, 1988, p. 19-33 ; et Albrecht BEUTEL, *Kirchengeschichte im Zeitalter der Aufklärung. Ein Kompendium*, Göttingen, UTB, 2009.

⁴² Voir Peter VILLAUME, dans J. H. CAMPE (dir.), *Allgemeine Revision...*, *op. cit.*, vol. VIII.

⁴³ Voir Christian Fürchtegott GELLERT, « 11. Vorlesung », et « 12. Vorlesung », dans *Idem, C[hristian] F[ürchtegott]...*, *op. cit.*, vol. VI (1784), p. 265-286 et p. 287-305. Consulter aussi W. SPARN, « Religiöse und theologische Aspekte... », *op. cit.*, p. 134-168 ; et M. GOLDFRIEDRICH (dir.), *Ganzheitlicher Religionsunterricht...*, *op. cit.*

⁴⁴ Voir Hans-Jürgen SCHINGS (dir.), *Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert. DFG-Symposium 1992*, Stuttgart, Metzler, 2016.

⁴⁵ Lors de l'*Aufklärung*, ce terme recouvre la capacité de reconnaître et de se représenter quelque chose, de juger par soi-même, de formuler clairement des pensées et de les relier entre elles.

aussi, fondé sur la participation de l'enfant à une expérience personnelle, physique et pratique, faite de manière ludique et fondée sur son lien avec la nature⁴⁶. Ces pédagogues considèrent le corps autant comme un temple qui abrite Dieu que comme un cadeau du Tout-Puissant. C'est en prenant soin de ce temple que l'on rend grâce à Dieu. C'est pourquoi l'enfant se doit de rester bien portant en respectant les règles d'hygiène (du corps, de vie), en mangeant sainement, en développant son corps et ses forces grâce aux exercices gymniques et à la marche⁴⁷, et en évitant les dangers⁴⁸. Par ailleurs, il lui faut retrouver sa façon de marcher naturelle⁴⁹. C'est pourquoi voyages pédestres⁵⁰ et *Leibesübungen* sont étroitement liés à l'enseignement de la religion, l'enseignant n'étant qu'un intermédiaire (*Übermittler*) entre Dieu et l'élève.

Par ailleurs, le type générique du *Wanderer* (voyageur pédestre) contestataire apparaît vers 1770⁵¹. Si jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, voyager à pied restait le fait des couches inférieures de la société et des marginaux, de même que de certains ecclésiastiques, des étudiants et des pèlerins, à partir des années 1770, le déplacement pédestre devient un signe d'émancipation des membres de l'élite cultivée dans l'esprit des Lumières : le piéton bourgeois revendique une totale liberté, déroge volontairement aux normes sociales en vigueur et critique ainsi l'ordre établi – une provocation politique. Face à

⁴⁶ Voir Johann Bernhard BASEDOW, *Examen in der allernatürlichsten Religion [...]*, Leipzig 1784 ; Christian Gotthilf SALZMANN, *Über die wirksamsten Mittel Kindern Religion beizubringen*, Leipzig, 1780 ; Georg Friedrich SEILER, *Religion der Unmündigen*, Erlangen, 1772 ; et Carl Friedrich BAHRDT, *Katechismus der natürlichen Religion als Grundlage eines jeden Unterrichts in der Moral und Religion [...]*, Halle, 1790.

⁴⁷ Les références bibliques les plus souvent citées à ce propos sont I Co 6, 19, I Co 15, 44 et Jn 1, 14, Jn, 2, 21. Voir Christian Gotthilf SALZMANN, « Zwölfte Verehrung », dans *Gottesverehrungen gehalten im Betsale des Dessauischen Philanthropins*, Frankfurt et alii, 1784, p. 155-172, en part. p. 162-163 (où il évoque les « gymnastischen Uebungen ») ; *Idem*, *Heinrich Gottschalk in seiner Familie [...]*, Schnepfenthal, 1807 (en part. chap. 24) ; Johann Christoph Friedrich GUTSMUTHS, *Unterricht in der christlichen Religion*, Schnepfenthal, 1808 ; et *Idem*, *Katechismus der...*, *op. cit.*

⁴⁸ Voir *Ibid.*, en part. p. 2 ; J.-J. ROUSSEAU, *Émile...*, *op. cit.* (Livre 1, p. 31) ; aussi la partie de l'article « Leibes-Uebung » intitulée « Schönheit der Seele » (beauté de l'âme) dans J. G. KRÜNITZ, *Oekonomische Encyclopädie...*, *op. cit.*, vol. LXXII, p. 951.

⁴⁹ Voir J. C. F. GUTSMUTHS, *Gymnastik...*, *op. cit.*, 1793, p. 180-182 ; et *Idem*, *Gymnastik für die Jugend. Ein Beytrag zur nöthigsten Verbesserung der körperlichen Erziehung*, Frankfurt am Mayn, 1804, p. 185-186. L'auteur parle de « natürlichen, ungezwungenen Gänge » (démarche naturelle et libre), bonne pour la santé. Voir Daniel CHODOWIECKI, qui montre dans deux gravures intitulées « Der Spaziergang » (la promenade) (dans *Goettinger Taschen-Calender vom Jahr 1779*, p. 49, p. 55) le contraste entre une attitude affectée et une façon de marcher naturelle (*Natürliche und affektierte Handlungen des Lebens, 1. Folge*).

⁵⁰ Voir J. C. F. GUTSMUTHS, *Gymnastik...*, *op. cit.*, 1804, p. 187. L'enseignant observe les progrès de l'élève pendant ces ambulations sur divers terrains.

⁵¹ Voir *Ibid.*, p. 184-200, en part. p. 185-186 ; et A. KOSCH, *Le voyage pédestre...*, *op. cit.*, p. 236-239 et p. 254-259.

Paristocrate, considéré comme un « *Weichling*⁵² », il manifeste sa supériorité physique et morale par cet acte libérateur, initié par Rousseau et étroitement lié à la conception d'un possible progrès social allant de pair avec une maturation du genre humain. Il entreprend de longues ambulations dans une nature indéfrichée, qui tranchent sur les promenades prisées par Karl Gottlob Schelle, trop aristocratiques ou urbaines⁵³. Le piéton peut ainsi échapper à l'atmosphère étouffante et sclérosante des contraintes sociales, religieuses et politiques en milieu urbain et marcher sans souci des convenances⁵⁴. Entre 1777⁵⁵ et 1800, la *Wanderung* va acquérir ses lettres de noblesse, pour être ensuite transmuée en mythe patriotique et considérée comme indissolublement liée à des vertus supposées « germaniques⁵⁶ ». Symptômes d'un malaise grandissant des *Gesittete Stände*⁵⁷, les narrations de ces *Wanderungen*, au premier abord non suspectes aux yeux de la censure, véhiculeront maintes attaques, satires ou prises de position politiques. Le nouveau code vestimentaire des piétons en souligne le caractère émancipateur et frondeur : bien que l'habillement soit alors le signe extérieur de l'appartenance à une classe sociale ou bien reflète une position politique⁵⁸, le *Wanderer* sélectionne ses habits de voyage selon des critères principalement utilitaires et hygiéniques (« *zweckmässige Kleidung* »), quoique non ennemis de la bienséance. Le port du pantalon, jusqu'ici utilisé par le peuple, représente un

⁵² Terme méprisant (*mollasson, faible, pleutre*). Le grand souci des éducateurs philanthropes est de ne pas laisser les jeunes s'avachir (début d'une déliquescence physique et morale) ou être trop dorlotés par les parents.

⁵³ Voir A. KOSCH, *Le voyage pédestre...*, *op. cit.*, p. 818-838 et p. 1397-1417 ; et *Eadem*, « "Spaziergang" vs "Wanderung"... », *op. cit.*

⁵⁴ Voir J. C. F. GUTSMUTHS, *Gymnastik...*, *op. cit.*, 1804, p. 186. Kant emploie des métaphores pédestres pour symboliser l'émancipation de l'Homme (I. KANT, « Beantwortung der Frage... », *op. cit.*, p. 483). Consulter aussi Bernd Jürgen WARNEKEN, *Der aufrechte Gang. Zur Symbolik einer Körperhaltung*, Tübingen, Tübinger Vereinigung f. Volkskunde, 1990.

⁵⁵ Voir [David Christoph SEYBOLD], « Wanderungen des Marquis St. A... durch Deutschland », dans *Deutsches Museum*, n° 1, 1777, p. 261-283 et p. 519-551.

⁵⁶ Voir Ernst Moritz ARNST, *Germanien und Europa*, Altona, s.d. [1803] ; Johann Gottlieb FICHTE, *Reden an die deutsche Nation*, n° 4-7, Berlin, 1808 ; et Friedrich Ludwig JAHN, « Vaterländische Wanderungen », dans *Idem, Deutsches Volksthum*, Lübeck, Niemann, 1810, p. 439-448, ici p. 443-448. Quelques auteurs de la série *Das malerische und romantische Deutschland* (Ludwig BECHSTEIN, Ferdinand FREILIGRATH, Theodor VON KOBBE, Wilhelm CORNELIUS) glorifieront les vertus présumées germaniques des habitants des régions décrites. Consulter Léon POLIAKOV, *Le Mythe aryen. Essai sur les sources du racisme et des nationalismes*, Paris, Calmann-Lévy, 1971, p. 90-126.

⁵⁷ Hans Erich BÖDEKER, « Prozesse und Strukturen politischer Bewußtseinsbildung der deutschen Aufklärung », dans *Aufklärung als Politisierung...*, *op. cit.*, p. 10-31 ; et Rudolf VIERHAUS, « Aufklärung und Reformzeit. Kontinuitäten und Neuansätze in der deutschen Politik des späten 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts », dans Eberhard WEIS (dir.), *Reformen im rheinbündischen Deutschland*, München et alii, 1984, p. 287-301.

⁵⁸ Par exemple, la *Werther-Tracht* des rebelles du *Sturm und Drang*, la *Altdeutsche Tracht* des guerres de Libération, ou la tenue sportive et nationaliste des adeptes de Ludwig Jahn.

défi politique⁵⁹, tout comme le rejet de la perruque. À l'instar de l'équipement (copié sur les compagnons et les soldats) et de l'acceptation des rigueurs du voyage pédestre, ces vêtements dénotent à la fois une sobriété conçue comme critique d'un luxe inutile, voire inconvenant, et une sincère volonté de générer une ère nouvelle. L'idée mythique de la simplicité antique, symbole de vertu, coïncide avec une anglomanie qui favorise les habits pratiques et décontractés, à l'opposé de la mode française considérée comme maniérée et efféminée. Les vêtements « artificiels » et serrés de l'Ancien Régime sont supposés être une des causes de la décadence du Saint-Empire⁶⁰. Réformer l'habillement, c'est agir pour amender les mœurs et bâtir un avenir différent ; ce n'est pas un hasard si la plupart des pédagogues s'intéressant alors au bon développement du corps de leurs élèves adoptent des formes alternatives de vêtements.

Le voyage pédestre comme outil pédagogique : les établissements philanthropiques expérimentaux⁶¹

Les premiers exemples concrets vont être fournis par des établissements scolaires « modèles », promoteurs de l'intégration systématique dans leurs programmes de la gymnastique et des voyages pédestres, en étroite symbiose avec l'enseignement de diverses matières⁶² : le *Philanthropinum* de Dessau⁶³, ouvert en 1774 et dirigé par Johann Bernhard Basedow, et le *Philanthropinum Schnepfenthal*, établissement mixte ouvert en 1784 et co-dirigé par Christian Gotthilf Salzmann et Christian Carl André.

⁵⁹ Voir Daniel ROCHE, *La Culture des apparences [...]*, Paris, Fayard, 1989, p. 62, p. 111, p. 194 et p. 196. Cependant, il était interdit aux fonctionnaires prussiens de porter le pantalon pendant leur service et d'abandonner la perruque (*Journal des Luxus und der Moden*, n° 14, juillet 1799, p. 359).

⁶⁰ Voir article « Habillement » dans l'*Encyclopédie Panckoucke*, vol. VII : *Médecine, par une société de médecins*, Paris, 1798, p. 3-6 ; et J.-J. ROUSSEAU, *Émile...*, *op. cit.*, Livre 2, p. 101.

⁶¹ Basedow qualifie lui-même son établissement de Dessau de « *Experimentalschule* », dans J. B. BASEDOW et J. H. CAMPE, *Pädagogische Unterhandlungen*, *op. cit.*, n° 1, 1777-1778, p. 23.

⁶² L'expérience novatrice de Franz Heinrich Ziegenhagen (brièvement professeur au *Philanthropinum* de Dessau), à Billwerder à partir de 1788, ne comprend pas la randonnée pédestre. C. F. Bahrdt n'envisagea de voyages pédestres dans aucun de ses établissements philanthropiques. Voir Wolfgang GRIEP, « Die lieben Zöglinge unterwegs. Über Schulreisen am Ende des 18. Jahrhunderts », dans *Idem et alii, Reisen im 18. Jahrhundert. Neue Untersuchungen*, Heidelberg, Winter, 1986, p. 152-180.

⁶³ Le prince Leopold III Friedrich Franz von Anhalt-Dessau appuya financièrement sa fondation et y envoya son fils Friedrich. Voir Immanuel KANT, « An das gemeine Wesen », dans J. B. BASEDOW et J. H. CAMPE, *Pädagogische Unterhandlungen*, *op. cit.*, n° 1, 1777, 3. St., p. 296-301 ; Johann Gottlieb SCHUMMEL, *Fritzens Reise nach Dessau*, Leipzig, 1776 ; Christian U. D. Freiherr von EGGERS, « Briefe über eine Reise nach Dessau etc. », dans *Deutsches Magazin*, n° 1/1791, 1. Stück, p. 127-160, p. 265-288, ici p. 127, p. 132-160 ; et Jörn GARBER (dir.), « *Die Stammutter aller guten Schulen* ». *Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774-1793*, Tübingen, Niemeyer, 2008.

À Dessau, Basedow, Wolke et Vieth vont concrétiser non seulement leurs réflexions théoriques⁶⁴, mais aussi leur expérience pratique⁶⁵ quant à l'importance des *Leibesübungen*, dont la *Wanderung*, pour perfectionner « la nature humaine dans sa totalité⁶⁶ ». L'uniforme des élèves (tous masculins) est simple et confortable, les cheveux sont coupés court. À côté des exercices de musculation, de ceux à caractère militaire⁶⁷ et de la callisthénie, la *Wanderung* prend une place importante dans l'emploi du temps. Ses objectifs sont multiples : elle permet de renouer le lien avec la nature et d'apprendre à l'aimer et à la respecter ; elle favorise le contact direct avec toutes les couches de la population, offre maintes occasions d'observations utiles dans toutes les matières, y compris la religion⁶⁸ ; elle rend les élèves⁶⁹ joyeux, leur fait aimer l'effort et l'ascèse et les aguerrit, formant de vrais hommes et de futurs soldats⁷⁰, capables de maîtriser leurs pulsions ; enfin, elle leur apprend à obéir et renforce l'esprit de groupe. Si la gymnastique développe l'agilité et les savoir-faire corporels, le voyage pédestre fait accéder les élèves à la résilience et au dépassement de soi. L'adolescent doit s'habituer à faire quotidiennement avec plaisir un trajet à pied de 2 à 3 *Meilen*⁷¹. Les élèves se rendent souvent à pied sur

⁶⁴ Voir Gerhard Ulrich Anton VIETH, *Versuch einer Enzyklopädie der Leibesübungen*, 2 vol., Berlin, 1794-1795 (en part. vol. II, p. 185-187) ; P. VILLAUME, « 13. Abhandlung » et « 14. Abhandlung », dans J. H. CAMPE (dir.), *Allgemeine Revision...*, *op. cit.*, vol. VIII, p. 436-440 ; Christian Heinrich WOLKE, *Kurze Erziehungslehre oder Anweisung zur körperlichen, verständlichen und sittlichen Erziehung [...]*, Leipzig, 1805, en part. p. 84-86 ; Johann Bernhard BASEDOW, *Vorstellung an Menschenfreunde [...]*, Hamburg, 1768, en part. § 45, p. 75 ; *Idem*, *Das Methodenbuch für Väter...*, *op. cit.*, p. 39, p. 43, p. 46, p. 174-175 et p. 190 ; et *Idem*, *Das Basedowische Elementarwerk...*, *op. cit.*

⁶⁵ Johann Bernhard Basedow avait été professeur au Danemark à Sorø et Altona, et précepteur à Borghorst (principauté épiscopale de Münster). Christian Heinrich Wolke avait été précepteur, en dernier lieu des enfants de Basedow, avant d'être le co-fondateur du *Philanthropinum*, où il devient enseignant, puis directeur (1778-1784) à la suite de Joachim Heinrich Campe (1776-1777).

⁶⁶ Voir J. B. BASEDOW et J. H. CAMPE (dir.), *Pädagogische Unterhandlungen*, *op. cit.*, n° 1, 1777, p. 633-634 ; Carl SPAZIER, *Einige Bemerkungen über deutsche Schulen. Besonders über das Erziehungs-Institut in Dessau*, Leipzig, 1786, en part. p. 114-118 et p. 121-122 ; *Idem*, *Carl Pilger's Roman seines Lebens [...]*, vol. VIII, Berlin, 1796, p. 128-135 ; et August Friedrich Wilhelm CROME, *Selbstbiographie [...]*, Stuttgart, 1833, p. 86-97.

⁶⁷ Voir Johann Bernhard BASEDOW, *Das Basedowische Elementarwerk...*, *op. cit.*, vol. I, p. 64. Selon lui, ils empêchent l'oisiveté et les pensées néfastes qu'elle engendre à l'adolescence.

⁶⁸ Christian Gotthilf SALZMANN *et alii*, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, 6 vol., Leipzig, Crusius, 1784-1793 (vol. I, Salzmann, s.d. [1784] ; vol. II, Salzmann, Christian Carl André, 1786 ; vol. III, André, 1787 ; vol. IV-V, GutsMuths, 1787 ; vol. VI, Salzmann, 1793), vol. I, « Vorrede », non paginée [p. 2].

⁶⁹ Entre 1774 et 1793, l'établissement a eu 187 élèves, venant de Dessau, des territoires du Saint-Empire, et de divers pays européens. Parmi eux, 71 étaient nobles, les autres originaires des *Gesittete Stände*. Quelques-uns étaient boursiers.

⁷⁰ Voir J. B. BASEDOW, *Das in Dessau errichtete...*, *op. cit.*, p. 18-20 (« [...] in allen militärischen Bewegungen [...] geübt », p. 19) ; et *Idem*, *Das Basedowische Elementarwerk...*, *op. cit.*, vol. I, 1. Buch, Kap. 4, p. 53-59.

⁷¹ Entre 15 et 22,5 km (1 *Meile* = environ 7,4 km). *Idem*, *Das in Dessau errichtete...*, *op. cit.*, p. 19. Jusqu'à 15 ans, l'élève ne doit pas rester assis plus de 3 à 4 heures par jour.

le *Philanthropistenberg*⁷² près de Dessau, un terrain de jeu en pleine nature, en général lors des *Kasualtage*, des journées de jeûne et d'endurance⁷³. Une fois par an, du 11 juin au 11 août, ils y campent et entreprennent des excursions à pied dans les environs – l'occasion d'étudier la nature, la géographie, l'agriculture, la chasse, la pêche, *etc.* Dans leur emploi du temps, les mercredis et samedis après-midi sont consacrés à partir de 15 heures à des *Wanderungen* dans les environs⁷⁴. En outre, chaque 24 septembre, ils font à pied les 10 km jusqu'au *Drehberg*, près de Wörlitz, pour fêter l'anniversaire de la princesse Louise avec la population⁷⁵. D'après les sources encore disponibles, nous savons qu'entre 1779 et 1786⁷⁶ le *Philanthropinum* a organisé annuellement des voyages pédestres, de plusieurs jours à plusieurs semaines, au cours desquels élèves et professeurs campaient (sauf exception) dans une atmosphère familiale, observaient l'environnement et organisaient des jeux sportifs. La longueur des circuits oscillait entre 20 et 285 km⁷⁷. La semaine suivant le retour, les élèves devaient rédiger une relation écrite détaillée de leur voyage sur la base des notes prises en chemin sur leur *Schreibtafel*⁷⁸ ; la meilleure était imprimée dans la *Dessanische Zeitung für die Jugend*. Les objectifs de la *Wanderung* se reflètent dans deux chants, l'un composé par Christian Felix Weiße⁷⁹, *Reiselied der Philanthropisten*, et l'autre intitulé *Abendlied der Philanthropisten nach zurückgelegter Reise*⁸⁰. Toutefois, si ces voyages pédestres stimulent le développement personnel de l'élève, ils sont loin de la liberté totale célébrée par les adeptes adultes de la *Wanderung*.

⁷² Le terrain avait été offert par le prince en 1780. Voir *Dessanische Zeitung, Für die Jugend und ihre Freunde*, Dessau, 1782-1787, n° 48, 1783, p. 377 ; J. B. BASEDOW, *Das in Dessau errichtete...*, *op. cit.*, p. 21 ; *Idem* et J. H. CAMPE (dir.), *Pädagogische Unterhandlungen*, *op. cit.*, n° 3, 1779, p. 39-41 et p. 135-137 ; et C. SPAZIER, *Carl Pilger's Roman...*, *op. cit.*, vol. III, p. 10-14.

⁷³ Voir J. B. BASEDOW, *Das in Dessau errichtete...*, *op. cit.*, p. 14-15 ; C. SPAZIER, *Eine Bemerkungen...*, 1786, *op. cit.*, p. 130-131 ; et A. CRAÏS, *Formes et pratiques de l'observation...*, *op. cit.*

⁷⁴ Voir [Johann Bernhard BASEDOW], *Nachrichten von dem philanthropischen Erziehungsinstitut zu Dessau*, Dessau, 1779, p. 6 et p. 13 ; *Idem* et J. H. CAMPE (dir.), *Pädagogische Unterhandlungen*, *op. cit.*, n° 1, 1777, p. 148 ; et C. U. D. Freiherr von EGGERS, « Briefe über eine Reise... », *op. cit.*, p. 138-139 et p. 155-156.

⁷⁵ Voir *Ibid.*, p. 265-272.

⁷⁶ Ces voyages pédestres ont continué jusqu'en 1792, sans être publiés.

⁷⁷ Voir Wilhelm von BURGSDORFF, *Kurze Beschreibung einer Harzreise des Dessanische Erziehungsinstituts*, Leipzig, 1786 ; Johann Wilhelm AUSFELD, *Erinnerungen aus Christian Gotthilf Salzmanns Leben*, Schnepfenthal, 1813, p. 70 ; *Dessanische Zeitung, Für die Jugend...*, *op. cit.*, 1783, 1. Stück et 5.-7. Stück. Pour le détail de ces excursions voir Hermann LORENZ, « Die Schülerwanderungen am Philanthropinum zu Dessau », dans *Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele*, n° 11, 1902, p. 211-229, ici p. 219-225. Une voiture accompagne toujours le groupe, afin de soulager ponctuellement les plus petits, ou éventuellement un malade, et de transporter le matériel.

⁷⁸ Sorte d'écritoire de poche. Voir *Dessanische Zeitung, Für die...*, *op. cit.*, n° 36, 1785, p. 281 ; et A. KOSCH, *Le voyage pédestre...*, *op. cit.*, p. 611-612.

⁷⁹ Rédacteur du magazine pour enfants *Der Kinderfreund*.

⁸⁰ Voir H. LORENZ, « Die Schülerwanderungen... », *op. cit.*, p. 227-228 ; et J. B. BASEDOW et J. H. CAMPE (dir.), *Pädagogische Unterhandlungen*, *op. cit.*, n° 1, 1777, p. 71-73 et p. 280-282.

Suite à des différends qui l'opposent à Basedow, le professeur de religion, Christian Gotthilf Salzmann, quitte Dessau fin février 1784 pour ouvrir son propre *Philanthropinum* à Schnepfenthal⁸¹, en collaboration avec un autre professeur de Dessau, Christian Carl André, et avec l'aide financière de la loge maçonnique de Gotha et des *Illuminati*, dont faisait partie son mécène le duc Ernst II von Gotha-Altenburg. Salzmann reprend les idées fondamentales de Dessau. Les élèves, filles et garçons⁸², seront éduqués pour devenir « des personnes heureuses et utiles dans le monde tel qu'il est » en faisant leurs propres expériences, agréables ou douloureuses⁸³. Leur complet développement doit se réaliser harmonieusement⁸⁴. Ils sont tenus de s'occuper utilement, aussi bien à l'intérieur de l'établissement, où ils reçoivent des responsabilités, qu'à l'extérieur, où ils cultivent un jardin. À l'instar de celui de Dessau, leur uniforme est simple, de couleur rouge ; il doit susciter « une sorte de re-naissance⁸⁵ » et matérialiser l'égalité de tous les élèves. Mais surtout, Salzmann tient à maintenir ceux-ci en bonne santé et à former correctement leur corps, « temple de Dieu⁸⁶ ». Les exercices corporels sont pratiqués sur un terrain attenant à l'établissement et muni des appareils nécessaires. L'arrivée de GutsMuths en 1785 professionnaliserait cet enseignement gymnique⁸⁷.

⁸¹ Voir *Nachrichten aus Schnepfenthal*, 1786 et 1788. Consulter aussi Theo DIETRICH, *Mensch und Erziehung in der Pädagogik Christian Gotthilf Salzmanns 1744-1811 [...]*, München et alii, List, 1963.

⁸² Entre 1784 et 1811, l'établissement a reçu 272 élèves masculins, venant aussi bien du Saint-Empire que de l'étranger ; 79 étaient nobles.

⁸³ Voir Christian Gotthilf SALZMANN, *Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt*, Leipzig, s.d. [1784], p. 144. Mais la discipline reste au premier plan : selon Campe, l'éducateur, appelé *Vater* (père), est le représentant sur terre de Dieu, et les élèves, nommés *Pflegesöhne* (pupilles), lui doivent donc obéissance (*Subordination*) ; de même pour Bernhard Heinrich BLASCHE, *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, Giessen, 1828, p. 69 (l'enseignant est « ein unmittelbares Organ der Gottheit »).

⁸⁴ Voir N., « Eine Familien-Szene aus dem Salzmannischen Erziehungsverein in Schnepfenthal », *Morgenblatt für gebildete Stände*, n° 276, 18. Nov. 1811, p. 1101-1103 ; Christian Gotthilf SALZMANN, *Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal. Von ihrem gegenwärtigen Vorsteher C. G. Salzmann*, Schnepfenthal, 1808, p. 74-84 ; Christoph Friedrich GUTSMUTHS, « Salzmann und seine Anstalt », *Morgenblatt für gebildete Stände*, n° 292, 6. Dec. 1811, p. 1165-1167 ; Ludolf MÜLLER, *Die Erziehungsanstalt Schnepfenthal 1784-1934. Festschrift aus Anlaß des 150jährigen Bestehens der Anstalt. Mit einem Geleitwort von Friedrich Ausfeld*, Schnepfenthal, 1934 ; [colloque] « Die Erziehungsanstalt Schnepfenthal – verwirklichte Aufklärungspädagogik [...] », dans *Jahrbuch f. Erziehungs- und Schulgeschichte*, n° 26, 1986, p. 11-118 ; et Rainer LACHMANN, « Christian Gotthilf Salzmann – Schnepfenthal als Erziehungsanstalt der Aufklärung [...] », *Blätter für württembergische Kirchengeschichte*, n° 107, 2007, p. 89-103.

⁸⁵ C. G. SALZMANN, *Ueber die Erziehungsanstalt...*, *op. cit.*, p. 125-128, ici p. 126 (« eine Art von Wiedergeburt »).

⁸⁶ *Ibid.*, p. 22-40 et p. 41-52 ; voir aussi Christian Gotthilf SALZMANN, *Ameisenbüchlein [...]*, Schnepfenthal, 1806, p. 77-78 ; et *Idem et alii, Reisen der Salzmannischen...*, *op. cit.*, vol. 4, Leipzig, 1787, p. 235-236.

⁸⁷ Voir J. C. F. GUTSMUTHS, *Gymnastik...*, *op. cit.*, 1804, p. 3 et p. 184-190. Mais il s'opposait aux exercices gymniques pour les filles, trop fragiles selon lui. Consulter Jens BRACHMANN, « Johann Christoph Friedrich GutsMuths – “der letzte der Philanthropen” ». Zur Tagung vom 7.-9.8.2008 in

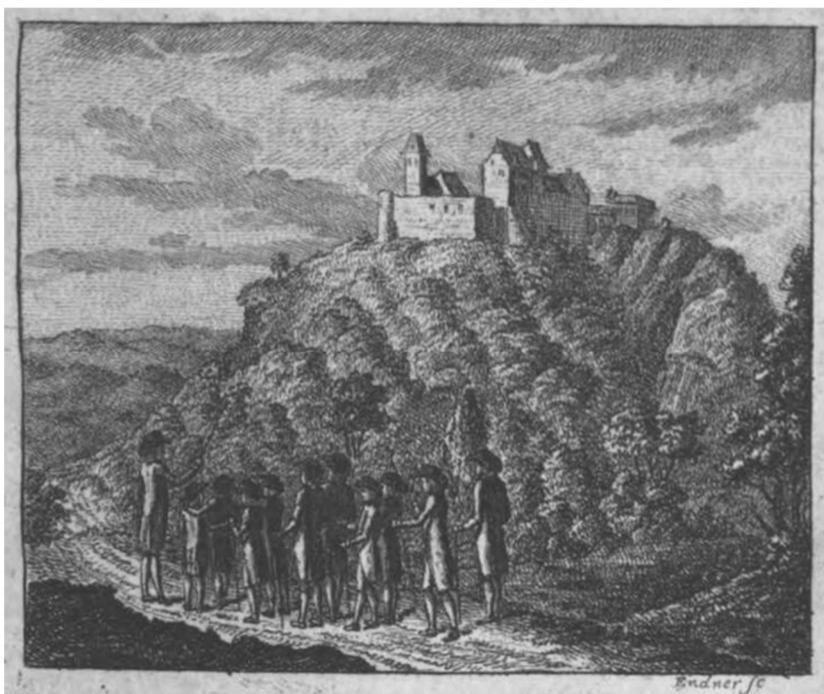


Fig. 1 : *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, Band 3, Leipzig, 1787 : vignette de la couverture.

Source : Munich, Bayerische Staatsbibliothek, Paed.pr. 2843-3,
 <<https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb10760798>>.

L'enseignement recourt à la stimulation de tous les organes sensoriels (*Anschauende Erkenntnis*), principalement au sein de la nature ; c'est à défaut ou en complément que livres et gravures sont utilisés⁸⁸. Ainsi, les élèves entreprennent régulièrement, entre 11 heures et 12 heures, puis après 17 heures, une courte promenade dans les environs immédiats, quel que soit le temps et même dans l'obscurité, pour apprendre à ne pas se laisser déconcerter dans la vie par des difficultés. Plusieurs fois par semaine, élèves et professeurs font à pied des excursions aux alentours⁸⁹, pendant lesquelles ils botanisent et observent les

Schnepfenthal », dans *Mitteilungsblatt des Förderkreises Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e.V.*, n° 20, 2009, p. 13-20 ; et Michael KRÜGER (dir.), *Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759-1839) und die philanthropische Bewegung in Deutschland*, Hamburg, Feldhaus, 2010.

⁸⁸ Voir C. G. SALZMANN, *Ueber die Erziehungsanstalt...*, *op. cit.*, p. 53-64 ; et Joachim Heinrich CAMPE, « Ueber die früheste Bildung junger Kinderseelen », dans *Idem* (dir.), *Allgemeine Revision...*, *op. cit.*, vol. II, p. 280-292.

⁸⁹ Voir C. G. SALZMANN *et alii*, *Reisen der Salzmannischen...*, *op. cit.*, vol. I, p. 9 ; J. W. AUSFELD, *Erinnerungen aus Christian...*, *op. cit.*, p. 81, p. 126, p. 128 et p. 187 ; et Johann Friedrich ABEGG, *Reisetagebuch von 1798 [...]*, Francfort-sur-le-Main, Insel, 1977 [1^{ère} éd. 1976], p. 41-45, ici p. 42.

minéraux et les animaux, ou bien visitent des ateliers d'artisans⁹⁰ ; en outre, ces excursions habituent peu à peu les élèves à de plus longues randonnées pédestres⁹¹. Car deux fois par an, ils entreprennent une longue *Wanderung* pour renforcer leur santé⁹², et accroître leur autonomie, leur bonne humeur (*Frohsinn*⁹³), leur amour de la nature, leur patience, leur capacité d'adaptation, leur sens de la discipline, la maîtrise de leurs pulsions et leur endurance⁹⁴. L'atmosphère reste familiale : plusieurs enseignants accompagnent les élèves, dont quelques-uns sont les enfants de Salzmann ou de ses collègues. Habillement et équipement sont soigneusement choisis et ressemblent à ceux des *Wanderer* adultes⁹⁵, y compris la *Schreibtafel*⁹⁶. Comme eux, les élèves se lèvent aux aurores, affrontent courageusement les intempéries et passent la nuit en général dans des auberges. Une voiture, chargée des bagages, les accompagne toujours ; elle sert parfois à effectuer un trajet ponctuel réduisant la durée d'un long circuit. Sinon, tous se réjouissent de la liberté que leur confère l'ambulation⁹⁷. Le voyage est soigneusement préparé en classe, et, au cours de la *Wanderung*, toute observation ou question, quelle qu'en soit la nature, est matière à enseignement pratique, moral et *aufklärerisch*. Des visites et contacts les plus divers permettent aux élèves de développer leur curiosité et leurs savoirs. Avant le départ, une responsabilité est impartie à chaque élève au sein du groupe⁹⁸. Ces voyages pédestres, qualifiés de *gemeinnützig*⁹⁹ et que Jean Paul a parodiés¹⁰⁰, sont suivis de récits : ceux des élèves¹⁰¹ et ceux des

⁹⁰ L'encyclopédie illustrée d'un enseignant complète ces visites : Benhard Heinrich BLASCHE, *Der technologische Jugendfreund oder Unterhaltende Wanderungen in die Werkstätte der Künstler und Handwerker*, 6 vol., Frankfurt, 1804-1808.

⁹¹ Voir Christian Gotthilf SALZMANN *et alii*, *Reisen der Zöglinge zu Schnepfenthal*, 2 vol., Schnepfenthal, Buchhandlung der Erziehungsanstalt, 1799-1803, [vol. I, Salzmann, 1799 ; vol. II, [Johann] W[ilhelm] Ausfeld, 1803], vol. I, p. 2-3.

⁹² Voir *Idem et alii*, *Reisen der Zöglinge...*, *op. cit.*, vol. I, p. 1-2.

⁹³ Voir *Idem*, *Ueber die Erziehungsanstalt...*, *op. cit.*, p. 110-112 et p. 132-133.

⁹⁴ Voir *Idem et alii*, *Reisen der Salzmannischen...*, *op. cit.*, vol. I, p. 1-2 ; vol. VI, « Vorrede » (p. III-V), et p. 2 ; *Idem*, *Noch etwas über die Erziehung*, *op. cit.*, p. 149-150 et p. 152-154 ; J. C. F. GUTSMUTHS, *Gymnastik für die...*, *op. cit.*, 1804, p. 187. L'apprentissage de l'endurance s'oppose à la *Verzärtelung* (dorlotage) des enfants nobles ; cette fermeté a valu des critiques à Salzmann (voir C. G. SALZMANN *et alii*, *Reisen der Salzmannischen...*, *op. cit.*, vol. IV, p. 77).

⁹⁵ Voir C. G. SALZMANN *et alii*, *Reisen der Salzmannischen...*, *op. cit.*, vol. II, p. 90-91 et vol. IV, p. 5. Consulter aussi A. KOSCH, *Le voyage pédestre...*, *op. cit.*, p. 614-639.

⁹⁶ Voir C. G. SALZMANN *et alii*, *Reisen der Salzmannischen...*, *op. cit.*, vol. II, p. 91-92 et vol. IV, p. 5 et p. 7 ; et *Idem et alii*, *Reisen der Zöglinge...*, *op. cit.*, vol. II, p. 15. Voir aussi note 70.

⁹⁷ Voir *Idem et alii*, *Reisen der Salzmannischen...*, *op. cit.*, vol. II, p. 89-90, 93 et vol. IV, p. 32.

⁹⁸ Voir *Ibid.*, vol. IV, p. 8 et p. 11 ; et *Idem et alii*, *Reisen der Zöglinge...*, *op. cit.*, vol. I, p. 4-5. Dans les premières années, Salzmann dénomme ces responsabilités *Amt* ; plus tard, un groupe de neuf élèves, qualifié de *Companie* (comme à Dessau), se trouve sous la responsabilité d'un élève nommé *Officier* (*Ibid.*, p. 3-4 et p. 6-7). Ils sont réveillés par des roulements de tambour.

⁹⁹ Adjectif qualifiant ce qui contribue au bien public.

¹⁰⁰ Voir Jean PAUL, « Des Rektors Florian Fälbel's und seiner Primaner Reise nach dem Fichtelberg » [1796], dans *Jean Pauls Sämmtliche Werke*, Berlin, 1838, p. 163-201, en part. p. 166.

enseignants, ce qui permet d'en recenser une partie¹⁰². Entre 1785 et 1818, on trouve aussi bien des voyages d'une journée dans les environs, qui font entre 10 et 40 km (trajet simple), que d'autres durant plusieurs jours, voire plusieurs semaines, où élèves et professeurs entreprennent des circuits allant de 105 km à 738 km¹⁰³. Après la mort du fondateur, son fils Carl reprendra la direction de l'établissement et continuera la tradition des *Wanderungen*, longues ou courtes (environ dix par an), ainsi que des promenades quotidiennes¹⁰⁴.



Fig. 2 : *Kleine Wanderungen auch grössere Reisen der weiblichen Zöglinge zu Schnepfenthal...*, Leipzig, 1788 : vignette de la couverture. Source : Dresde, SLUB, Buch, 40.8.363, <<http://www.deutscheфотоthek.de/documents/obj/70976310>>. Photographie : Deutsche Fotothek/Lydia Pokoj.

¹⁰¹ Voir C. G. SALZMANN *et alii*, *Reisen der Salzmannischen...*, *op. cit.*, vol. I, « Vorrede » (non paginée, avant-dernière et dernière pages) ; vol. II, « Vorbericht ».

¹⁰² Voir *Idem et alii*, *Reisen der Salzmannischen...*, *op. cit.*, vol. II-VI ; et *Idem et alii*, *Reisen der Zöglinge...*, *op. cit.* Dans la préface du vol. VI, Salzmann note que toutes les relations viatiques n'ont pas été imprimées. Voir aussi Johann Wilhelm AUSFELD (éd.), *Der Kinderfreund aus Schnepfenthal*, Schnepfenthal, n° 1, 1817 et n° 2, 1818.

¹⁰³ Voir *Idem*, *Erinnerungen aus Christian...*, *op. cit.*, p. 112, p. 155 et p. 161 ; C. G. SALZMANN *et alii*, *Reisen der Salzmannischen...*, *op. cit.*, vol. II (2^e partie), vol. III, vol. IV, vol. V, p. 1-266 et vol. VI (les illustrations de ce volume ont été réalisées par deux anciens élèves) ; et *Idem et alii*, *Reisen der Zöglinge...*, *op. cit.*

¹⁰⁴ Voir L. MÜLLER, *Die Erziehungsanstalt...*, *op. cit.*, p. 148.

En 1786, Christian Carl André, en charge depuis un an des élèves féminines de Schnepfenthal, en collaboration avec sa femme, ouvre une pension pour filles dans un bâtiment indépendant sur le domaine¹⁰⁵. Cette section déménagera en 1790 à Gotha, pour finalement s'établir en 1794 à Eisenach, toujours dirigée par André jusqu'en 1798. Dans les programmes de ses établissements¹⁰⁶, à côté de diverses matières, il met l'accent sur les activités physiques, et sur l'apprentissage de la résilience et de la bonne conduite d'une maison. L'objectif consiste à élargir l'horizon des femmes et à en faire des compagnes agréables, habituées à une vie retirée¹⁰⁷, mais aussi à réhausser leur niveau intellectuel et moral, afin qu'elles soient de bonnes éducatrices de leurs enfants. Les activités corporelles (parmi lesquelles on compte les sorties régulières au grand air, la nage et de petits voyages pédestres¹⁰⁸) jouent un grand rôle dans leur développement¹⁰⁹, ce qui leur permettrait de mettre au monde de beaux enfants sains¹¹⁰. Leur habillement et leur coiffure doivent leur apprendre la modestie et leur enlever tout goût du luxe, et leur tenue ne pas être préjudiciable à la santé¹¹¹. André a fait paraître un volume relatant deux voyages pédestres avec ses élèves¹¹², et par ailleurs une sorte de calendrier annuel où, en

¹⁰⁵ Jusqu'en 1786, les filles suivaient certains cours avec les garçons.

¹⁰⁶ André intitule leur structure *Erziehungsfamilie*, pour en souligner l'aspect familial, sa femme jouant le rôle de « mère » (*Hausmutter*), et à Eisenach, il organise les élèves en *Kinderrepublik* (république des enfants) (Christian Carl ANDRÉ, *Die Kinderstube, oder praktische Details und Vortheile bei der Erziehung und dem Unterrichte der Kinder von jedem alter und Geschlecht aus den gebildeten Ständen für Eltern, angehende Erzieher und Erzieherinnen*, vol. I, Königsutter, 1798, p. 42-68). L'établissement d'Eisenach comptait vingt élèves de 5 à 16 ans, venant de tout le Saint-Empire et de l'étranger. Voir *Idem*, *Bildung der Töchter...*, *op. cit.*; *Idem*, « Kurze Nachricht über... », *op. cit.*, en part. p. I-X; et [ANONYME], « Die Andreische weibliche Erziehungs-Familie zu Eisenach betreffend », dans *Genius der Zeit*, n° 12, 1797, p. 195-213. Consulter aussi Adolf TEUTSCHER, « Die Erziehungsanstalten des Philanthropisten Christian Carl André », *Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und der Unterrichts*, n° 5, 1915, p. 123-131; et Reinhard BOLZ, « Zum Wirken Christian Carl Andrés für eine philanthropistische Mädchenerziehung in Schnepfenthal und Gotha », dans *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, n° 26, 1986, p. 65-70.

¹⁰⁷ Voir C. C. ANDRÉ, *Bildung der Töchter...*, *op. cit.*, p. III et p. 17-18; *Idem*, « Kurze Nachricht über... », *op. cit.*, p. 49-69; et [ANONYME], « Die Andreische... », *op. cit.*, p. 199 et p. 210-211.

¹⁰⁸ Voir C. C. ANDRÉ, *Die Kinderstube...*, *op. cit.*, p. VIII-IX, et p. 83-84; *Idem*, « Kurze Nachricht über... », *op. cit.*, p. 30-31; et *Idem* et Johann Matthäus BECHSTEIN, [...] *Jahrgang der gemeinnützigen Spaziergänge auf alle Tage im Jahr für Eltern, Hofmeister, Jugendlehrer und Erzieher [...]* (vol. I, 1790 – vol. V, 1797), ici n° 1, 1790, « Vorrede », en part. p. XXVII et p. XXXI.

¹⁰⁹ Voir [Christian Carl ANDRÉ], *Kleine Wandrungen, auch Größere Reisen der weiblichen Zöglinge zu Schnepfenthal*, Leipzig, 1788, p. v-XIV; et *Idem*, *Die Kinderstube...*, *op. cit.*, p. 60-61 et p. 63.

¹¹⁰ Voir *Idem*, « Kurze Nachricht über... », et *op. cit.*, p. 32; J. C. F. GUTSMUTHS, *Gymnastik...*, *op. cit.*, 1804, p. 509-510.

¹¹¹ Par exemple, André interdit les corsets baleinés que le savant Samuel T. von Sömmering avait trouvés malsains. L'habillement de ses élèves a été conçu par un médecin de Bückeburg. Voir C. C. ANDRÉ, *Bildung der Töchter...*, *op. cit.*, p. v; Kap. IV, p. 20-22 et p. 24; et L. MÜLLER, *Die Erziehungsanstalt...*, *op. cit.*, p. 123-124.

¹¹² Voir [C. C. ANDRÉ], *Kleine Wandrungen...*, *op. cit.*

collaboration avec Johann Matthäus Bechstein, il décrit de manière encyclopédique les objectifs didactiques de ces déplacements¹¹³.

Le voyage pédestre comme outil pédagogique : son impact sur le système scolaire jusque vers 1815

Même si certains rendent les conceptions égalitaires et libérales des Philanthropes, surtout de Salzmann, responsables des désordres révolutionnaires en Allemagne¹¹⁴ ou expriment leur scepticisme envers le bénéfique formateur des voyages, pédestres ou non, l'engouement des pédagogues pour l'ambulation est à la mode. Les objectifs éducatifs déclarés correspondent en gros à ceux des Philanthropes, mais sans avoir leur cohérence programmatique ni leur rigueur : l'observation est volontiers confondue avec la perception (*Wahrnehmung*) des objets et des personnes, par les sens ou l'entendement ; le dirigisme de l'enseignant bride souvent la spontanéité de la découverte ; enfin, ces voyages ressemblent plutôt à des excursions extra-scolaires et non à la symbiose philanthropique entre enseignement et ambulation. Toutes les relations de ces voyages n'ont pas non plus les qualités didactiques de celles de Salzmann ou André¹¹⁵.

Le 18 mai 1781, le chantre Fricke, enseignant à Danstedt (principauté de Halberstadt), emmène trente élèves faire un voyage pédestre d'une journée. En 1784, par ailleurs, Johann Christoph Rößner, professeur à la *Armen- und Waisenschule* de Fürth (Électorat de Bavière), fait périodiquement faire à ses élèves, filles et garçons, une promenade, aussi bien dans la nature des environs pour des leçons de choses, qu'en ville pour leur faciliter leur projet professionnel grâce à la visite d'ateliers et de manufactures. Friedrich August Köhler, de son côté, évoque le souvenir de son précepteur, qui, vers 1782, le conduisait avec son frère à pied à travers la Forêt Noire et le Jura souabe, leur demandant ensuite de rédiger une description de ce qu'ils avaient vu. Le programme d'un éphémère *Philanthropinum* à Lübeck, puis à Plön en 1794, dirigé par Friedrich Bernhard von Wickede, comprenait des *Wanderungen*¹¹⁶ ; il ne nous

¹¹³ Voir J. M. BECHSTEIN, [...] *Jahrgang der gemeinnützigen Spaziergänge*, *op. cit.*, en part. « Vorrede » du vol. I et du vol. III de la première année.

¹¹⁴ Voir Hanno SCHMITT, « Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland », dans Ulrich HERRMANN et Jürgen OELKERS (dir.), *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*, Beltz, Weinheim et alii, Beltz, 1990, p. 163-184.

¹¹⁵ Voir A. KOSCH, *Le voyage pédestre...*, *op. cit.*, p. 376-379 ; pour les références bibliographiques exactes des auteurs cités *infra* : *Ibid.*, p. 1325-1343 et p. 1382-1384.

¹¹⁶ Voir « Plan und Methode der Erziehungsanstalt in Ploen », dans *Genius der Zeit*, n° 1, 1794, p. 383-402, ici p. 393 ; voir aussi *Zeitschrift des Vereins für Lübeckische Geschichte und Altertumskunde*, n° 44, 1964, p. 65.

reste que la relation viatique d'un enseignant, Ludwig Voigt¹¹⁷. En 1791, P. P. Chun, professeur et directeur d'un petit établissement scolaire privé à Homburg von der Höhe (Landgraviat Hesse-Homburg), part avec ses douze élèves faire un voyage pédestre d'environ 160 km au total. En 1794, Christian Weiss observe au cours d'une *Wanderung* que le frère cadet de Friedrich Gedike, alors directeur du lycée de Bautzen (Électorat de Saxe), organise pour les élèves des voyages pédestres ; toutefois, il ressort de l'emploi du temps qu'ils ne pouvaient être effectués que hors programme¹¹⁸. En 1798, Johann Georg Küchle, professeur et sous-directeur du *Lyceum* de Memmingen (Électorat de Bavière), entreprend, entre autres, une *Wanderung* de plusieurs jours en compagnie d'une vingtaine d'élèves à destination de Kempten. La *Hobe Karlsschule* de Stuttgart, pour sa part, n'autorise que des excursions pédestres d'une journée aux élèves accompagnés de leurs professeurs, et ce uniquement dans un but didactique ; toutefois, les jeunes gens sont invités à entreprendre pendant leurs vacances des *Wanderungen*, dont le résultat doit être ensuite présenté sous forme de cahier relié – ce que feront Joseph Anton Koch en 1791 et son ami Christoph Heinrich Pfaff en 1794. Friedrich Meisner, professeur à Berne, organise dès 1800 des *Wanderungen* réunissant adultes et adolescents dans diverses parties de la Suisse. À Berlin, l'établissement fondé en 1805 par le pédagogue Johann Ernst Plamann propose en été de petites excursions à pied, d'une demi-journée à deux jours, dans les environs de la métropole, ainsi que des voyages pédestres d'une à deux semaines¹¹⁹. En 1813, Ludwig Boclo, directeur d'un institut privé à Melsungen (Électorat de Hesse), relate son cinquième voyage pédestre d'un mois avec ses élèves masculins ; et en 1837, il publiera pour ses collègues un manuel vantant la *Wanderung* comme outil pédagogique.

Conclusion : la mutation du voyage pédestre dans le domaine scolaire et sa répercussion dans la littérature pour la jeunesse

Contrairement au changement, à l'évolution ou encore à la transition, l'innovation est une démarche consciente visant à introduire du nouveau et impliquant un positionnement par rapport à une institution, une tradition ou un contexte déjà existant. [...] Dans sa version la plus conséquente, une innovation pédagogique contient en germe une histoire de la pédagogie¹²⁰.

¹¹⁷ Voir Ludwig VOIGT, « Reise der Zöglinge des Lübeckischen Erziehungsinstituts nach Hamburg bei Gelegenheit der Blanchardschen Luftreise », *Braunschweigisches Journal*, n° 1, 1788, p. 122-124.

¹¹⁸ Voir Ludwig Friedrich Gottlob Ernst GEDIKE, *Lectiionsplan des Bauzner Gymnasiums [...]*, s.l., s.d. [1802], p. 30.

¹¹⁹ Voir Johann Ernst PLAMANN, *Einzigie Grundregel der Unterrichtskunst nach Pestalozzi's Methode*, Halle, 1805 ; et *Idem*, *Anordnung des Unterrichts für die Pestalozzische Knabenschule in Berlin*, Berlin, 1805.

¹²⁰ Mathilde LERENARD et Pauline PUJO, « Introduction », *Lumières*, n° 32 (« L'Innovation pédagogique des Lumières »), 2018, p. 5.

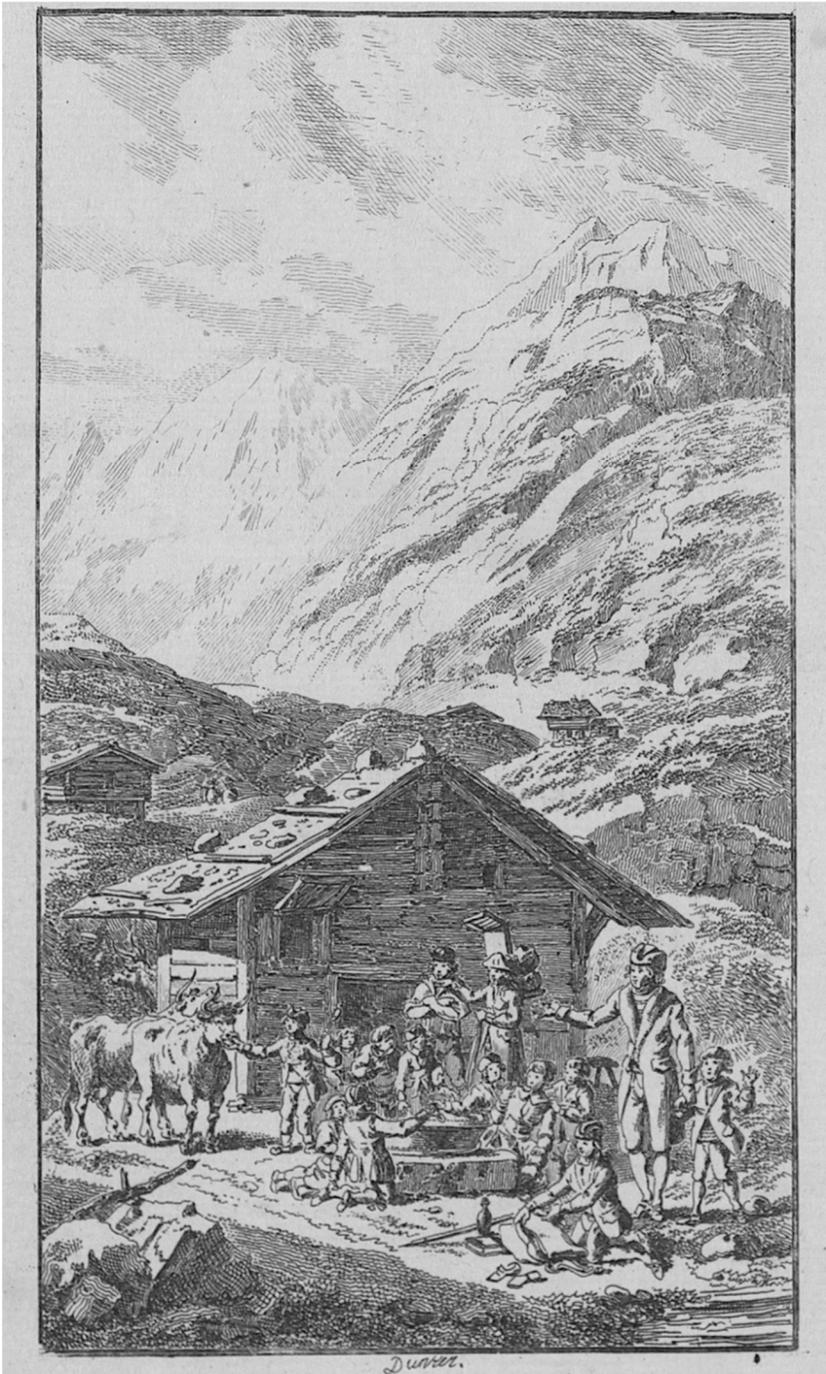


Fig. 3 : Friedrich Meisner, *Friedrich Meisners Alpenreise mit seinen Zöglingen : für die Jugend beschrieben*, Bern, Emanuel Haller, 1801 : Frontispice. Source : Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM, HCH MEI 1, <<https://doi.org/10.3931/e-rara-12923>>.

La nouvelle vision de l'enseignement mise en œuvre par les Philanthropes représente en effet un moment-clé de l'histoire de la pédagogie. Cette remarquable conception qui tend à perfectionner l'enfant dans sa totalité, physiquement, moralement et intellectuellement, en utilisant comme lien les excursions pédestres, est à la fois ancienne (*mens sana in corpore sano*¹²¹) et moderne. Elle restera singulière, car elle est difficile à mettre en place dans des établissements d'une taille importante et parce que les frais de scolarité sont élevés. Nous venons de voir que l'inclusion des diverses matières dans l'ambulation se délite petit à petit : dans les emplois du temps, la gymnastique devient une matière distincte à part entière, et les rares voyages pédestres des vacances collectives vaguement studieuses.

Il convient de mentionner ici un certain mésusage chauvin, raciste et autoritaire de la *Wanderung*¹²² : les diverses éditions du manuel de GutsMuths, surtout celles remaniées par Friedrich Wilhelm Klumpp, adepte de Ludwig Jahn¹²³, permettent de suivre la corruption, au fil du temps, des exercices corporels, et donc de la marche, en préparation intensive au service militaire¹²⁴. Dans son chapitre « Vaterländische Wanderungen », Jahn prône l'unité de l'Allemagne grâce au lien du sang entre tous ses citoyens, qui resteront robustes et sains à l'aide d'exercices physiques et de la marche à pied¹²⁵.

En outre, en 1843, F. J. Frommann constate que, depuis 1820 environ, la jeunesse délaisse la *Wanderung*¹²⁶. Parmi les publications vantant les avantages pédagogiques, thérapeutiques et moraux de celle-ci, on ne rencontre pas

¹²¹ JUVÉNAL, *Satires*, X, éd. de Pierre DE LABRIOLLE et François VILLENEUVE, trad. par Olivier SERS, Paris, Les Belles Lettres, 2002, p. 134.

¹²² Voir A. KOSCH, *Le voyage pédestre...*, *op. cit.*, p. 403-407.

¹²³ Voir J. C. F. GUTSMUTHS, *Gymnastik...*, *op. cit.*, 1793 ; et *Idem*, *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes. Für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreunden*, Schnepfenthal, 1796, remaniés par F. W. Klumpp en 1845 et 1847 (Stuttgart, Hoffmann) en véritables manuels de discipline et d'exercices militaires.

¹²⁴ Voir *Idem*, *Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes*, Frankfurt am Mayn, 1817, « Einleitung », p. XVI et p. 279-285. Déjà dans *Idem*, *Gymnastik...*, *op. cit.*, 1804, le § XVII (« Kriegsübungen zu gymnastischem Gebrauch ») avait remplacé l'ancien § XIV (« Militärische Übungen ») de 1793, et le § XVIII (« Das Werfen, und Schießen ») avait été ajouté. Le paragraphe *Militär-Uebung, Soldatenspiel* dans l'article « Leibes-Uebung » de J. G. KRÜNITZ, *Oekonomische Encyclopädie...*, *op. cit.* (vol. LXXII, ici p. 736-739), montre que la frontière entre exercices gymniques et entraînement militaire était alors très mince. Après la mort de Salzmann, les *Soldatenspiele* (jeux militaires) en plein air deviennent banals (voir *Der Kinderfreund aus Schnepfenthal*, n° 1, 1817, p. 379).

¹²⁵ Voir F. L. JAHN, « Vaterländische Wanderungen », *op. cit.*, p. 25, p. 241-251, p. 441 et p. 443-448. Consulter aussi Wolfgang EMMERICH, *Zur Kritik der Volkstumsideologie*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp, 1971, en particulier p. 22-65 ; et Werner BERGMANN, « Jahn, Friedrich Ludwig », dans Wolfgang BENZ (dir.), *Handbuch des Antisemitismus*, vol. 2/1, *Personen A-K*, Berlin, De Gruyter Saur, 2009, p. 403-406.

¹²⁶ Voir [Friedrich Johannes FROMMANN], *Taschenbuch für angehende Fußreisende. [...]*, Jena, 1843, *Einleitung*, p. 1-3.

que des relations viatiques réellement entreprises¹²⁷ et des guides touristiques¹²⁸ incitant les jeunes à partir explorer à pied les États allemands, mais aussi des voyages pédestres fictifs jouant le rôle de manuels instructifs¹²⁹, des revues¹³⁰ et des jeux de société¹³¹.

En effet, entre 1770 et 1780, la publication de livres et magazines extra-scolaires et distrayants pour la jeunesse avait commencé à prendre de l'ampleur. Dès lors, les éditeurs flairent un marché inattendu et éveillent de nouveaux besoins¹³². Entre 1815 et 1845, dans les dernières lueurs de l'*Aufklärung*, la production d'ouvrages pour la jeunesse va augmenter de plus de 300%, l'élite cultivée considérant la culture comme un capital et ayant les moyens financiers pour acheter ces livres. Parmi les lectures hautement prisées figurent les relations viatiques, que ce soit celles de voyages (pédestres ou non) entrepris par les élèves et leurs éducateurs¹³³, ou bien celles retravaillées d'auteurs étrangers¹³⁴. Elles transmettent des savoirs, sous une forme récréative, à travers des détails historiques, culturels et sociaux¹³⁵ ; elles reprennent également le modèle

¹²⁷ Voir Ch[ristian] L[udwig] FECHT, *Der Fußwanderer, oder: wie man reisen soll [...]*, Heidelberg, 1824 ; O[tto] F[riedrich] WEHRHAN, *Familienreise nach Frankreich und Absteher in's Campanerthal*, Liegnitz, 1834 ; et Karl August ENGELHARDT et Dankegott Immanuel MERKEL, *Neuer Kinderfreund*, 12 vol., 1794-1798, en part. vol. VIII, 4. St. et vol. IX, 1. et 2. St.

¹²⁸ Quelques guides pour voyageurs pédestres explicitement destinés à la jeunesse cultivée outre aux adultes : Heinrich CLAUREN [= Carl Gottlieb Samuel HEUN], *Vertraute Briefe an alle edelgesinnte Jünglinge die auf Universitäten gehen wollen*, Leipzig, 1792, en part, p. 28-38 ; F. J. FROMMANN, *Taschenbuch...*, *op. cit.* ; et Ernst Heinrich ZOBBER, *Der deutsche Wanderer*, Halle, 1822.

¹²⁹ Pour le détail voir A. KOSCH, *Le voyage pédestre...*, *op. cit.*, p. 1232-1239 et p. 1382-1384.

¹³⁰ Par exemple, *Die Wanderer um die Welt. Länder- und Völkerkunde in Reisebeschreibungen [...]*, 6 vol., Stuttgart, 1838-1846 ; et [ANONYME], *Spaziergänge zu verschiedenen Völkern der Erde*, 1 vol., Hanau, 1834.

¹³¹ Voir J. C. F. GUTSMUTHS, *Spiele zur Übung...*, *op. cit.*, p. 336-342 ; A. KOSCH, *Le voyage pédestre...*, *op. cit.*, p. 916-917.

¹³² Voir Hans-Heino EWERS *et alii*, « Kinder- und Jugendzeitschriften », dans *Von Almanach bis Zeitung. Ein Handbuch der Medien in Deutschland 1700-1800*, München, Beck, 1999, p. 137-156 ; Theodor BRÜGGEMANN *et alii*, *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur*, vol. I, *Von 1750 bis 1800*, Stuttgart, Metzler, 1982 ; *Ibid.*, vol. II, *Von 1800 bis 1850*, Stuttgart, 1998 ; et Ludwig FERTIG, « Buchmarkt und Pädagogik 1750-1850. Eine Dokumentation », dans *Archiv für Geschichte des Buchwesens*, n° 57, 2003, p. 1-146.

¹³³ Consulter Matthias HEINZEL, « Lehrreiche Unterhaltungsbücher, verfasst "um in einem jungen Kopfe aufzuräumen". Realienbücher, Kinderfreunde, Reisebeschreibungen », dans Elmar MITTLER et Wolfgang WANGERIN (dir.), *Nützlich Vergnügen. Kinder- und Jugendbücher der Aufklärungszeit aus dem Bestand der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und der Vordemann-Sammlung*, Ausstellungskatalog, Göttingen, Universitätsverlag Göttingen, 2004, p. 101-103 ; et Bodo KAYSER, « "...einen wünschenswürdigen Geschmack an ernsthaften und nützlichen Unterhaltungen". Reiseliteratur für Kinder und Jugendliche », dans *Ibid.*, p. 127-132.

¹³⁴ Voir Christian Carl ANDRÉ, *Lustige Kinderbibliothek*, 2 vol., Marburg, 1787-1789 ; et Joachim Heinrich CAMPE, *Erste Sammlung merkwürdiger Reisebeschreibungen für die Jugend* (12 vol., Hamburg, 1785-1793 ; 6 vol., Braunschweig, 1794-1801).

¹³⁵ Voir C. G. SALZMANN *et alii*, *Reisen der Salzmannischen...*, *op. cit.*, vol. I, « Vorbericht », s.p. ; *Ibid.*, vol. II, « Vorbericht an die Herren Recensenten ».

de l'apprentissage par l'expérience personnelle. Mais maintenant, elles sont proches de la réalité, car elles doivent confronter l'enfant à la situation sociale, politique et économique de son pays et le former à ses futures responsabilités. En même temps, étant tenues d'être des exemples de lectures « saines¹³⁶ », elles lui léguent indirectement les normes et les valeurs morales de la bourgeoisie. Leur schéma structurel le plus courant consiste en un lien pédagogique et émotionnel entre un père et son/ses fils au cours d'un périple pédestre. Ce schéma est censé faciliter le processus d'identification et d'empathie des jeunes lecteurs avec les personnages ; il a déjà été expérimenté réellement dans les établissements philanthropiques et utilisé de manière fictionnelle dans les nombreuses revues intitulées *Kinderfreund* (ami des enfants). Le problème majeur réside toutefois dans le style, qui reste professoral, avec en général un vocabulaire peu adapté à un jeune âge.

C'est donc par le biais de diverses ressources pédagogiques, instruments d'une réforme scolaire et culturelle adaptée au bouleversement progressif des structures de la société d'Ancien Régime, que l'élite cultivée étend son influence entre la fin du XVIII^e et le milieu du XIX^e siècle, comme elle le fait déjà par son poids croissant dans le secteur économique. Paradoxalement, la jeunesse éduquée avec un outil tel que le voyage pédestre est censée apprécier la lenteur de la progression personnelle et la valeur de chaque instant, de chaque détail, tandis que par ailleurs, cette bourgeoisie active et ambitieuse soutient et valorise le progrès technique et industriel, qui suscite chez nombre de contemporains l'impression angoissante que le Temps s'est accéléré et leur échappe.

¹³⁶ Ce souci des « bonnes » lectures culminera dans les longues listes de livres recommandables établies par Karl PREUSKER, *Über Jugendbildung [...]*, en part. vol. I-III, Leipzig, 1837-1838 ; voir aussi Ferdinand ADRIAN, *Der deutsche Handwerksbursche [...]*, Mannheim, 1845, p. 20-25.

PARTIR POUR REVENIR
ENJEUX SOCIO-POLITIQUES DU VOYAGE
DANS LA PRESSE DE JEUNESSE AU XIX^e SIÈCLE

Amélie CALDERONE

Si le XIX^e siècle n'a pas inventé le voyage, l'époque le voit se banaliser. Depuis plusieurs décennies, les grandes découvertes géographiques et les expéditions, relatées dans des récits de voyage¹, se sont multipliées. La période devient de plus en plus propice aux déplacements, parfois lointains, voire aux migrations, grâce aux progrès techniques. L'apparition du chemin de fer, la modernisation des voitures, le développement des voies d'eau et des routes, sont autant d'éléments qui favorisent, sinon démocratisent, le voyage. Aux voyageurs qui écrivent leurs aventures répondent les écrivains qui voyagent – ils sont alors nombreux à se rendre en Orient² –, ouvrant la littérature à un récit biographique tellement inouï qu'il pourrait être un roman. L'idée de voyage et de confrontation avec l'ailleurs devait en outre être d'autant plus familière aux contemporains qu'au cours du siècle se multiplient les guerres coloniales – la conquête de l'Algérie s'étend de 1830 à 1857 –, dont les journaux détaillent l'évolution quotidiennement. On comprend ainsi que la fiction s'empare de l'un des grands thèmes du siècle et que les productions destinées à un jeune public émergeant et en plein développement³ en tirent, elles aussi, profit. En cette ère de bouleversement médiatique⁴ qui voit se multiplier les références s'adressant à

¹ Voir, par exemple, l'*Histoire générale des voyages* de Desboroug Coley, traduite par A. Joanne et Old-Nick en 1840, le *Voyage au pôle Nord et aux régions arctiques par le capitaine Cross*, traduit en 1835, ou encore les diverses œuvres de François Arago.

² Songeons, entre autres, à Lamartine, qui publie son *Voyage en Orient* en 1835, à Nerval, qui se rend en Orient en 1843 (son récit ne sera édité qu'en 1851), ou encore à Flaubert, qui y va lui aussi avec Maxime Du Camp entre fin 1849 et début 1851.

³ Le marché de la littérature de jeunesse en bénéficie et s'épanouit particulièrement entre les années 1830 et 1875. Voir Guy ROSA, « Comptes pour enfants. Essai de bibliométrie des livres pour l'enfance et la jeunesse (1812-1908) », *Histoire et mesure*, vol. 5, n° 3-4, 1990, p. 343-369.

⁴ À tel point que le siècle a pu être qualifié d'« ère médiatique » : voir Marie-Ève THÉRENTY et Alain VAILLANT, 1836. *L'An I de l'ère médiatique, Analyse littéraire et historique de La Presse de Girardin*, Paris, Nouveau Monde Éditions, 2001.

la jeunesse⁵, il n'est que d'ouvrir un de ces périodiques pour constater que le voyage y est omniprésent. La presse de l'époque diffuse non seulement les grands romans de voyage du temps – *Les Anglais au pôle Nord* de Jules Verne est imprimé dans le premier volume du *Magasin d'éducation et de récréation* –, mais elle fournit également à ses jeunes lecteurs nombre de récits d'aventures, à l'instar du célèbre *Robinson suisse*. Et surtout, la presse de jeunesse du XIX^e siècle est à l'origine d'une myriade d'articles polymorphes – une « matière » médiatique marquée par l'hétérogénéité, la brièveté et la juxtaposition en une « mosaïque⁶ » – qui sont autant de prétextes à faire voyager son lectorat. Depuis les comptes rendus d'ouvrages de voyageurs jusqu'aux simulations de voyages en passant par les rubriques « Récits de géographie et de voyages », voire par des excursions utopiques, le voyage, susceptible de s'immiscer dans chaque article, fait montre d'une omniprésence qui n'a rien d'anodin. Réel ou fictif, exotique ou familier, extraordinaire ou banal, longuement narré ou tout juste évoqué, celui-ci a pour vertu *a priori* de confronter l'enfant à l'ailleurs et à la découverte. Mais si les publications viatiques sont motivées par l'idée, formulée par Jules Hetzel, que « l'enfant ne [doit] rien ignorer du monde qui l'entoure⁷ », il reste à interroger l'étendue de ce « monde » et la manière dont il est présenté au jeune lecteur.

Alors que la presse de jeunesse française a déjà fait l'objet, par la critique universitaire, d'études historiques d'ampleur⁸, l'exploration littéraire de ce corpus reste encore pratiquement vierge de toute analyse. Aussi se propose-t-on de déplier les enjeux poétiques, pédagogiques, culturels et sociologiques de cette matière textuelle viatique, en considérant, dans la lignée des travaux d'Alain Vaillant, que le support médiatique nécessite d'envisager différemment ce que l'on peut qualifier de « littéraire » ou nommer « littérature » :

[...] indépendamment de toute appréciation esthétique, [...] est littéraire tout texte destiné à être communiqué de façon ouverte dans l'espace public (au sens habermasien), quels que soient le mode de communication et la nature de cet espace public⁹.

⁵ Voir, entre autres, Alain FOURMENT, *Histoire de la presse des jeunes et des journaux d'enfants : 1768-1988*, Paris, Éole, 1987 ; Francis MARCOIN, *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIX^e siècle*, Paris, Honoré Champion, 2006, p. 289-421 notamment ; et Jean-Marie CHARON, *La Presse des jeunes*, Paris, La Découverte, 2002.

⁶ Le terme est emprunté à Marie-Ève THÉRENTY, *Mosaïques : être écrivain entre presse et roman*, Paris, Champion, 2003.

⁷ Cité par A. FOURMENT, *Histoire de la presse des jeunes...*, *op. cit.*, p. 112.

⁸ Voir notamment *Ibid.*, et J.-M. CHARON, *La Presse des jeunes*, *op. cit.*

⁹ Alain VAILLANT, « De la littérature médiatique », *Interférences littéraires/Littéraire interférenties*, nouvelle série, n^o 6 (coord. par Laurence VAN NUIJS, « Postures journalistiques et littéraires »), mai 2011, p. 23.

Parce qu'un support de diffusion n'est pas neutre¹⁰, il y a fort à parier que les textes consacrés au voyage au sein des périodiques pour la jeunesse sont l'occasion de tenir aux enfants un discours éducatif fort, mais aussi et surtout social voire politique. Peut-être, en effet, le voyage est-il un prétexte idoine pour former l'abonné à investir son « chez-lui » de proximité et à y œuvrer, ou le moyen de lui indiquer sa place dans une société qui devra l'accueillir comme citoyen et être social.

C'est du moins ce qu'invite à penser un pointage de textes consacrés au voyage dans quelques-unes des grandes entreprises médiatiques qui ont marqué le temps, sélectionnées pour couvrir un empan chronologique large et illustrer la variété des publics auxquelles elles se destinaient : *Le Bon Génie* (1824-1829, journal éducatif pour les enfants de 6 à 12 ans appartenant « aux classes supérieures de la société¹¹ », créé par Laurent-Pierre de Jussieu¹² sous la Restauration), le *Journal des enfants* (entreprise pionnière destinée aux jeunes garçons de la bourgeoisie¹³, fondée en 1832 par Lautour-Mézeray, et qui compte parmi ses rédacteurs de nombreux satiristes venus de la « petite presse¹⁴ »), le *Journal des Demoiselles* (créé en 1833, animé par Jeanne-Justine Fouqueau de Pussy afin d'éduquer et d'instruire les jeunes filles de 14 à 18 ans de la bonne société¹⁵, journal remarquable par son « féminisme modéré et contradictoire¹⁶ »), le *Journal des mères et des enfants. Revue de l'éducation nouvelle* (1848-1854, entreprise à tendance fouriériste lancée par Jules Delbruck, originale en ce qu'une partie est adressée aux « mères » des jeunes lecteurs), *La Semaine des enfants* (créée en 1857, célèbre pour ses images et pour accueillir les publications des « Bibliothèque rose » et « Bibliothèque des chemins de fer » de Hachette ; la Comtesse de Ségur en est une collaboratrice fameuse) et *Le Magasin d'éducation et de récréation* (lancé en 1864 par Jules Hetzel et Jean Macé, qui ont pour ambition d'instruire et de diffuser les savoirs modernes).

¹⁰ Idée synthétisée dans la formule célèbre de McLuhan, « *the medium is the message* » (« le message, c'est le médium »). Voir Marshall MCLUHAN, *Pour comprendre les médias : les prolongements technologiques de l'homme*, Paris, Le Seuil, 2013 [New York, 1964].

¹¹ Prospectus du journal cité par F. MARCOIN, *Librairie de jeunesse...*, *op. cit.*, p. 292.

¹² Jussieu est l'auteur, pour la Société pour l'instruction élémentaire, de *Simon de Nantua* (1818), ouvrage destiné à l'enseignement primaire largement diffusé au cours du XIX^e siècle.

¹³ Si le *Journal des enfants* entend s'adresser aux deux sexes, dans les faits, ses publications sont essentiellement masculines (Voir F. MARCOIN, *Librairie de jeunesse...*, *op. cit.*, p. 325), du moins à ses débuts.

¹⁴ Écrire pour la presse de jeunesse devient une sorte de repli pour de nombreux journalistes au tempérament satirique après le durcissement de la législation sur la presse en 1835 (*Ibid.*, p. 314).

¹⁵ Voir Christine LÉGER-PATURNEAU, *Le Journal des Demoiselles et l'éducation des filles sous la monarchie de Juillet (1833-1848)*, thèse de doctorat, Université Paris VII, 1985.

¹⁶ F. MARCOIN, *Librairie de jeunesse...*, *op. cit.*, p. 348.

Partir : découvrir et apprendre

La presse de jeunesse du XIX^e siècle dispense volontiers à ses jeunes lecteurs des romans de voyage en feuilletons. Il faut dire qu'ils ont largement de quoi séduire leur lectorat, qui a la réputation d'être avide de fictions divertissantes et récréatives. L'alliance entre Jules Verne et Jules Hetzel en est l'exemple le plus fameux. Et l'éditeur sait à bon escient user de mises en scène médiatiques pour attirer son lecteur. Aussi est-ce le caractère exceptionnel du voyage relaté qui se voit mis en valeur lorsque le *Magasin d'éducation et de récréation* se charge d'introduire *Les Anglais au pôle Nord* de Jules Verne en 1864, après avoir annoncé « la relation d'un très curieux et très intéressant voyage » :

Tout ce qui s'est passé de faits certains dans ces mers si fécondes en drames du plus poignant intérêt, se trouvera rassemblé sous les yeux de nos lecteurs. Transportés, à la suite du *Capitaine Hatteras*, dans ces contrées si peu connues, ils assisteront à tous les phénomènes cosmiques des mers boréales, et arriveront enfin au pôle même¹⁷.

Il s'agit de piquer la curiosité des jeunes lecteurs, de jouer de leur attirance pour l'ailleurs en leur offrant à lire des textes aux couleurs exotiques. Les voyages proposés par le journal font une double promesse : celle de l'inouï romanesque des « drames du plus poignant intérêt » – aventures et péripéties trépidantes sont déjà annoncées – et celle de l'inouï – ou plutôt du « jamais vu » – viatique, le lecteur étant appelé à être conduit dans des lieux hors du commun, où il ne pourra *a priori* jamais aller, et à accéder à des phénomènes ou fréquenter des êtres *extra-ordinaires*. Au récit se joint l'image, véritable fenêtre s'ouvrant sur cet ailleurs exotique fantasmé (fig. 1) : les personnages regardent au loin, dans ce port qui, lieu de départ, emblématise à lui seul le voyage et la lecture. Il s'agit, selon le système bien connu du roman-feuilleton¹⁸, de donner envie de commencer l'œuvre... et de la poursuivre dans le numéro suivant de la revue.

Pour autant, le XIX^e siècle ne conçoit pas encore une littérature destinée à la jeunesse émancipée de toute dimension pédagogique. Si la fiction de voyage est promesse de divertissement, elle doit aussi être utile au jeune lecteur. Aussi Hetzel ne manque-t-il pas de mentionner, quand il fait la réclame du texte de Verne, que « les découvertes faites jusqu'à ce jour dans les mers arctiques [y] sont résumées avec la précision scientifique, [et] la sûreté des connaissances géographiques¹⁹ » qui sont celles de son auteur fétiche. C'est là s'adresser aux parents, médiateurs par lesquels les enfants peuvent acquérir la revue, et Hetzel entend bien les convaincre en faisant montre de sérieux et d'utilité.

¹⁷ *Magasin d'éducation et de récréation*, vol. 1, 1864, p. 18. La note est signée [J]ules [H]etzel.

¹⁸ Voir Lise DUMASY, *La Querelle du roman-feuilleton : littérature, presse et politique, un débat précurseur, 1836-1848*, Grenoble, ELLUG, 1999.

¹⁹ *Magasin d'éducation...*, *op. cit.*, p. 18.

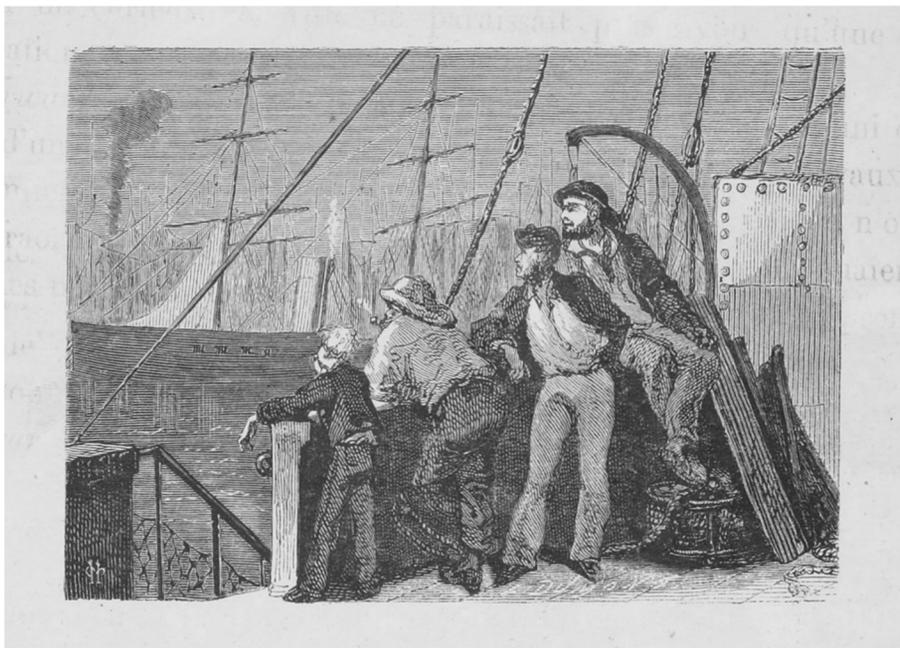


Fig. 1 : Jules VERNE, *Voyages et aventures du Capitaine Hatteras : les Anglais au Pôle Nord, le Désert de glace*, Paris, J. Hetzel, vignettes par Édouard Riou, 1867, p. 4. Source : Bibliothèque nationale de France, RES M-Y2-1001, <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8600260h/f14>>.

En ce siècle qui a vu l'éducation devenir nationale, le système scolaire se fonder, et les réformes éducatives se succéder²⁰, la presse s'est emparée d'un enjeu majeur : instruire l'enfant. Le voyage est, dès lors, un prétexte idoine. La *Revue de l'éducation nouvelle* publie des « Récits de géographie et de voyages²¹ » entièrement destinés à offrir des connaissances historico-géographiques – car le voyage dans l'espace invite à voyager dans le temps. La rédaction de l'organe de presse explicite elle aussi son entreprise dans l'une des « Chroniques du mois » – le propos est sous-titré « l'enseignement par les voyages » :

Aujourd'hui nous allons rechercher si les jeunes voyageurs et leurs heureuses mères ne peuvent pas [...] tirer parti pour leur instruction du temps de vacances passé en excursions en France et hors de France.

²⁰ Parmi les plus notables, citons la loi Guizot sur l'éducation des garçons en 1833 et la loi Falloux de 1850. Voir Félix PONTEIL, *Histoire de l'enseignement en France. 1789-1965*, Paris, Sirey, 1966 ; et Françoise MAYEUR, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. III, *De la Révolution à l'École républicaine (1789-1930)*, Paris, Nouvelle librairie de France G.-V. Labat, 1981.

²¹ Voir, par exemple, *Journal des mères et des enfants. Revue de l'éducation nouvelle*, vol. 3, mars 1851, p. 70.

Faisons le voyage que presque tout le monde fait cette année ; allons voir l'Exposition universelle de Londres²².

Le texte viatique se mue en un accompagnement du séjour réel que le petit lecteur bourgeois aura peut-être la chance de faire : le périodique lui offre un vade-mecum afin qu'il tire le meilleur parti intellectuel et culturel des moments de plaisir familial.

On comprend ainsi le peu de faveur accordé au merveilleux dans cette littérature viatique. Il suffit, pour s'en convaincre, de songer à la justification à laquelle a été acculée Isabelle Meunier après avoir édité, dans le *Journal des mères et des enfants. Les Aventures surprenantes de cinq enfants abandonnés*, voyage utopico-scientifique à la fantaisie débridée qui ne fut pas du goût de tous les lecteurs, puisque des parents se sont visiblement plaints auprès du rédacteur en chef de la revue²³. L'heure est à l'exploration de la réalité *positive* de ce « monde » qui est celui du jeune lecteur. Pour ce faire, l'enseignement dispensé par les textes viatiques ne se limite pas aux domaines géographique et historique. La découverte de l'ailleurs est prétexte à transmettre des savoirs mêlés : techniques et scientifiques (les œuvres de Jules Verne en sont des cas exemplaires), mais également littéraires ou botaniques. En témoigne le *Robinson suisse* imprimé dans le *Magasin d'éducation et de récréation*, dans un chapitre significativement nommé « Voyage de découverte » :

Ne te rappelles-tu pas avoir lu que la noix de coco est entourée de masses de fibres que recouvre une peau mince et cassante ? Le fruit que tu viens de trouver est déjà vieux sans doute ; l'enveloppe extérieure aura été détruite par l'air. Si tu enlèves ces fibres hérissées, tu verras la noix²⁴.

Est-ce à dire que les périodiques se proposent de remplacer l'éducation dispensée dans un cadre scolaire ou privé ? En auraient-ils les moyens ? À y regarder de plus près, le support de diffusion de ces savoirs en favorise une accumulation hétéroclite sous forme de textes fragmentés et de micro-textes, élaborant de fait une matière instructive hétérogène et fragmentaire, c'est-à-dire propice à dispenser des enseignements fatalement superficiels, désordonnés et incomplets. C'est particulièrement le cas dans les entreprises destinées aux demoiselles. En un siècle où l'éducation est sexuée et différenciée, en dépit

²² *Ibid.*, août 1851, p. 79.

²³ L'autrice se voit contrainte d'éditer une *Critique des Aventures surprenantes de cinq enfants abandonnés* visant à réfuter le caractère merveilleux de son récit. Sur cette question, nous nous permettons de renvoyer à notre article : Amélie CALDERONE, « "Vive le merveilleux-vrai !" Romanesque et utopie scientifique dans la littérature de jeunesse en 1850. L'exemple d'Isabelle Meunier », *Romanesques. Revue du Cerill / Roman & Romanesque*, n° 12, 2020, p. 67-81. Ce refus du merveilleux est général dans la littérature de jeunesse de l'époque, comme en attestent les difficultés de la Comtesse de Ségur lorsqu'elle a voulu publier *Un bon petit diable* dans *La Semaine des enfants* (voir A. FOURMENT, *Histoire de la presse des jeunes...*, *op. cit.*, p. 104).

²⁴ *Magasin d'éducation...*, *op. cit.*, p. 127.

des avancées progressives en matière de scolarisation féminine²⁵, il n'est pas question de faire des futures bourgeoises des « femmes savantes ». Bien des matières leurs sont refusées (notamment les sciences « dures » et techniques), tandis que celles qu'on leur autorise – histoire (souvent sainte), histoire littéraire, géographie et botanique²⁶ – se doivent de n'être abordées qu'en surface : il s'agit de fournir à la femme le vernis culturel suffisant pour *paraître* dans les salons et en société sans toutefois devenir pédante. On comprend ainsi que la plupart des textes fonctionnent sous le régime de l'allusion, comme c'est le cas dans le « Voyage d'Italie » présentant « Les villas de Baïes » :

Si l'on en croit Servius, c'est dans les jardins de Jules César que le jeune Marcellus mourut empoisonné par Livie, événement que Properce place à Stabia²⁷.

L'auteur n'entend pas dispenser un cours d'histoire ou de littérature en bonne et due forme aux jeunes filles, mais leur offrir une anecdote au sujet de personnages historiques qu'elles connaissent vraisemblablement déjà. D'où la fréquence, dans le *Journal des demoiselles*, de textes brefs qui permettent de voyager... sans qu'il n'y ait de voyage, autrement dit, de trajet. La rubrique « Mosaïques », proposant de fugaces « immersions directes » qui se juxtaposent sans transition, est de ce point de vue représentative. Y sont livrés aux jeunes lectrices des aperçus historiques ou culturels relevant de l'anecdote ou du « bon mot », impliquant étrangement que le « vénérable » figuier de Reculver apporté par les Romains puisse côtoyer les mœurs des rentiers de Saint-Germain-en-Laye²⁸.

Il n'en demeure pas moins que les voyages, comme le veut l'adage, forment la jeunesse. Aussi entretiennent-ils également un rapport étroit à l'éducation²⁹, comme l'illustrent les Robinsonades³⁰, qui délivrent aussi aux jeunes lecteurs un enseignement pratique destiné à leur servir au quotidien. C'est en effet face à l'épreuve du monde que les jeunes héros *apprennent*,

²⁵ Le 23 juin 1836, l'ordonnance Pelet incite chaque commune à avoir au moins une école primaire pour filles, avant que la loi Falloux de 1850 ne facilite leur scolarisation en imposant aux communes de plus de 800 habitants de leur consacrer une institution, et que les lois Paul Bert et Camille Sée, en 1879-1880, ne leur ouvrent les portes de l'enseignement secondaire public. Voir F. PONTEIL, *Histoire de l'enseignement en France...*, *op. cit.*, p. 229-245 ; et F. MAYEUR, *Histoire générale de l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 325-337.

²⁶ Voir Bénédicte MONICAT, *Écrits de femmes et livres d'instruction au XIX^e siècle. Aux frontières des savoirs*, Paris, Classiques Garnier, 2019.

²⁷ *Journal des Demoiselles*, vol. 1, 15 octobre 1833, p. 258.

²⁸ *Ibid.*, p. 256.

²⁹ Précisons que l'on entend par « instruction » ce qui relève de la transmission de savoirs, par opposition à l'« éducation », appartenant aux domaines moral et social.

³⁰ À ce sujet, voir Danielle DUBOIS-MARCOIN, *La Momie de Robinson. Aspects d'un détournement de texte. La Robinsonnade enfantine dans la France du XIX^e siècle*, thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise, 2000.

contraints qu'ils sont de trouver des expédients hors de leur univers familial et confortable. Le narrateur du *Robinson suisse* raconte ainsi comment il a pu obtenir du sel pur :

Le sel qu'[Ernest] rapporta était tellement mélangé de sable et de terre que je fus sur le point de le jeter. Ma femme m'en empêcha : elle le fit fondre dans de l'eau, qu'elle passa ensuite à travers un linge ; et nous nous servîmes de cette eau pour saler la soupe³¹.

Occasions de démonstrations d'agilité tant mentale que corporelle, les Robinsonnades ont été favorablement reçues en un siècle de plus en plus attentif au corps. *Le Petit Robinson* de Laurent-Pierre de Jussieu, publié en 1827 dans *Le Bon Génie*, montre ainsi un jeune héros, « d'une santé excessivement délicate³² », « incapable de se servir de lui-même pour quoi que ce fût », « douillet, maladroit et poltron », réformé de ses défauts par un naufrage fictif mis en scène par ses parents pour qu'il apprenne à être courageux et devienne agile et robuste :

Tout en continuant de réfléchir, il pensa que s'il savait nager, il pourrait traverser la rivière et retourner au château de son père. « Et pourquoi n'apprendrais-je pas à nager ? se dit-il ; voyons ! voici un endroit où il y a peu d'eau, et où le fond est un beau sable bien fin ; essayons ! peut-être qu'en m'exerçant pendant quelques jours, je parviendrai à nager assez bien pour passer de l'autre côté. » Cela dit, il se déshabilla, et voilà mon Rodolphe, qui avait tant peur de l'eau, prenant un bain dans la rivière. S'il ne réussit pas à nager du premier coup, au moins cela lui fit-il grand bien, et lui donna-t-il de nouvelles forces³³.

Les multiples robinsons qui proliférèrent dans les médias pour la jeunesse en sont la preuve : les voyages forgent intellectuellement et physiquement. Et ils permettent de surcroît de se réformer moralement, en particulier lorsqu'ils s'avèrent dysphoriques, comme dans *Les Aventures de Jean-Paul Choppart* de Louis Desnoyers, publiées en 1832 dans le *Journal des enfants*. Le célèbre petit héros aux vices sans nombre, premier « enfant terrible » de la littérature de jeunesse³⁴, fait montre d'une volonté ferme dès le début du roman-feuilleton : « Je veux faire le tour du monde, moi³⁵ !... » Mais ses velléités sont rapidement tournées en dérision par le narrateur ironique, qui commente des mésaventures s'apparentant plus à une fuite en avant sans cesse renouvelée face aux déboires systématiquement rencontrés, qu'à une palpitante exploration. Le voyage de Jean-Paul, devenu vagabondage, est dès lors moins volontaire

³¹ *Magasin d'éducation...*, *op. cit.*, p. 62.

³² *Le Bon Génie*, vol. 4, juin 1827, p. 26.

³³ *Ibid.*, p. 28.

³⁴ Voir Marie-Emmanuelle PLAGNOL-DIÉVAL, *Madame de Genlis et le théâtre d'éducation au XVIII^e siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1997, p. 28.

³⁵ *Journal des enfants*, vol. 1, 1832, p. 14. *Ibid.* pour la citation qui suit.

qu'imposé. Finalement conduit, sur le mode de la robinsonnade burlesque, vers cet ensauvagement auquel les Robinsons tentent d'échapper³⁶, le jeune héros se voit engagé dans une troupe de théâtre au sein de laquelle on lui enjoint de jouer un « sauvage³⁷ ». Le voyage de Jean-Paul se lit comme une descente progressive hors de l'humanité civilisée, offrant ainsi aux lecteurs le spectacle d'une déchéance en manière de contre-exemple à éviter. Cela aboutit néanmoins au repentir du jeune héros, promu au rang de modèle pour les abonnés, et à sa régénération morale³⁸.

Les fictions viatiques sont ainsi de formidables instruments pour la formation des jeunes lecteurs, invités tacitement à suivre les mêmes enseignements disciplinaires, physiques et moraux – fussent-ils superficiels ou parcellaires – que les héros dont les (més)aventures les réjouissent. Pour autant, on ne saurait restreindre la découverte au seul apprentissage : voyager, c'est aussi se confronter à l'autre.

S'immerger : impossibles altérités ?

Le « cas » Choppart en témoigne sur le mode plaisant : le voyage n'est pas sans rapport avec le monde dit « sauvage », aux antipodes du monde bourgeois dans lequel vivent les jeunes lecteurs. À cet égard, il a partie liée avec la *civilisation* des mœurs telle que Norbert Elias l'a définie³⁹. Voie royale vers la découverte de l'altérité – géographique, historique ou encore morale et culturelle –, pousserait-il le petit abonné à reconnaître et accepter la différence ?

Le corpus ne se constitue pas uniquement de fictions : nombre de textes brefs reprennent ou résument de ces récits de voyageurs alors abondamment publiés. Aussi le *Journal des Demoiselles* édite-t-il, en 1833, un condensé du *Voyage autour du monde pour aller à la recherche de La Pérouse* de Dumont d'Urville. S'agit-il d'une invitation à lire l'œuvre ? Rien n'est moins sûr. Dans un périodique se destinant aux jeunes filles de la bonne société, l'article apparaît comme l'une de ces ruses dont l'époque est familière pour contrôler la lecture des demoiselles en expurgant des livres les contenus jugés « dangereux » pour elles⁴⁰. On leur refuse ainsi explicitement tout discours grave et politique : lorsque le journal mentionne le développement de Dumont d'Urville sur des « établissements où

³⁶ Voir, à ce sujet, Matthieu LETOURNEUX, *Poétique du roman d'aventures : entre civilisation et sauvagerie, 1860-1920*, thèse de doctorat, Université Paris IV, 2003.

³⁷ *Journal des enfants*, vol. 1, 1832, p. 314-315. Jean-Paul est recouvert de glu et de plumes et on lui demande de danser convulsivement et de manger des poulets crus, ce qu'il refuse tout net.

³⁸ Devenu docile et travailleur, Jean-Paul, à la fin de ses mésaventures, « remport[e] [...] le premier prix de discours latin » (*Ibid.*, vol. 2, 1833, p. 62).

³⁹ Voir Norbert ELIAS, *La Civilisation des mœurs*, traduit de l'allemand par Pierre Kamnitzer, Paris, Calmann-Lévy, 1991.

⁴⁰ Voir Isabelle MATAMOROS, *Mais surtout, lisez ! Les pratiques de lecture des femmes dans la France du premier XIX^e siècle*, thèse de doctorat, Université Lyon II, 2017, p. 344.

les Anglais font *déporter* leurs mauvais sujets», il ajoute que «cet examen [présente] [...] [d]es détails sérieux et politiques [qui] seraient déplacés ici⁴¹ ». Cet «ici», antinomique de l'«ailleurs» présenté, est à entendre comme «dans un journal pour jeunes filles bien éduquées». Pourtant, les faits à caractère violent et/ou sexuel n'y sont pas complètement érudés :

Les usages, les mœurs, les lois de ces peuples ne sont pas moins grossiers que leur parure. De même que les hommes non civilisés, ils se lèguent mutuellement le soin de tirer vengeance d'une insulte ; mais ce qui les distingue particulièrement, c'est que chez eux le mariage n'est jamais un acte volontaire de la part de la jeune fille ni de celle de ses parents : c'est toujours par la violence, et la violence la plus brutale, que les hommes de la Nouvelle-Galles du Sud se procurent des épouses.

Grâce à la médiation journalistique, la brutalité de mœurs *autres* peut être présentée aux lectrices. Le compte rendu fonctionne par sélection, atténuation et polarisation idéologique : sélection des faits transmis aux jeunes filles – inhérente à la logique du résumé –, atténuation due à la reformulation (les lectrices ne sont en effet pas directement confrontées aux images et aux descriptions de cette «violence la plus brutale» que l'on se contente de mentionner), tandis que la polarisation idéologique parachève le travail d'orientation de la réception, grâce à l'utilisation d'un vocabulaire affectif et évaluatif («grossiers», «civilisés», «brutale»). Un point de vue est de fait imposé aux abonnées avant qu'elles n'aient pu se forger un jugement par elles-mêmes.

Pourquoi, dès lors, ne pas les préserver de l'existence de ces faits qu'on leur présente comme «barbares»? Les textes viatiques médiatiques pour la jeunesse semblent jouer d'un entre-deux : s'ils donnent toutes les *apparences* de faire découvrir l'autre radical, ce n'est qu'en tant que cette altérité permet un retour sur soi. En d'autres termes, l'autre intéresse moins en tant que tel qu'il ne fonctionne, ici, comme repoussoir. Au sein d'un journal visant l'éducation des jeunes filles de la bourgeoisie louis-philipparde, la remarque concernant le mariage n'est pas anodine : elle vaut éloge en creux des us matrimoniaux de la classe sociale dominant le siècle, laquelle éduque ses filles à accepter les unions de convenance qui leur sont promises, et à faire des mariages d'inclination, sinon d'amour⁴² (cette question matrimoniale est en effet un *leitmotiv* courant dans les œuvres à succès de l'époque⁴³).

Ainsi, si parfois les discours de presse se targuent de déconstruire les clichés, l'approche de l'ailleurs observée dans les textes viatiques vaut

⁴¹ *Journal des Demoiselles*, vol. 1, 1833, p. 9. C'est le journal qui souligne. *Ibid.* pour la citation qui suit.

⁴² Voir, à ce sujet, Adeline DAUMARD, «Affaire, amour, affection : le mariage dans la société bourgeoise au XIX^e siècle», *Romantisme*, vol. 20, n° 68, 1990, p. 33-47.

⁴³ De nombreuses œuvres en attestent. Voir, par exemple, *Le Mariage d'argent* d'Eugène Scribe, joué en 1828.

généralement autodéfinition et autocélébration en creux. En témoigne encore un article du *Bon Génie* :

J'ai entendu dernièrement M. l'abbé Anduze, missionnaire dans le Missouri, donner quelques détails sur les tentatives qu'on a faites pour civiliser et instruire les habitants sauvages de cette contrée. Je me suis empressé de recueillir les faits, convaincu qu'ils doivent avoir de l'intérêt pour mes lecteurs qui sentent tout le prix de l'instruction⁴⁴.

Il est moins question de faire voyager le jeune lecteur que de lui montrer comment on peut importer son « chez-lui » ailleurs. Et l'auteur de conclure : « Si cela continue, quand il nous reviendra un jour des sauvages du Missouri, nous les trouverons si bien élevés que nous ne les reconnâtrons plus. » Alors que le voyage devrait être l'occasion de *connaître* l'autre dans son unicité et de *reconnaître* la différence dans son irréductibilité, autrement dit, de l'accepter telle qu'elle est, il se fait l'instrument d'une homogénéisation étalonnée sur la civilisation européenne catholique. Dès lors, le système de valeurs que l'on tente d'inculquer au jeune lecteur, comparé en filigrane à une forme de « sauvage » que le journal concourt à instruire, est ici vanté. En résulte un inévitable sentiment de supériorité communiqué au petit abonné.

De fait, le voyage textuel vers des contrées dans lesquelles l'on se rend sous prétexte de mission « civilisatrice » devient surtout, dans les périodiques, un outil de choix pour apprendre au lectorat à se distinguer – au sens bourdieusien⁴⁵. Sont mises en évidence les marques de différence constitutives de l'identité d'un jeune abonné qui, dans son parcours de lecture, apprend moins à se connaître qu'à adhérer à l'identité morale, sociale et culturelle que le journal contribue à lui construire. Pour ce faire, la représentation de l'altérité oscille entre stéréotypes et condescendance, exemplarité et contre-exemplarité. Le *Journal des mères et des enfants* décrit ainsi les « hommes noirs, laids, affreux, que sont les Hottentots » :

Ces hommes étaient complètement barbares et ne savaient ni se bâtir des maisons, ni se préparer des vêtements. Ils sont encore aujourd'hui dans le même état, et mangent les nourritures pour nous les plus répugnantes. Ces êtres grossiers sont presque aussi féroces que les lions, les hyènes et les animaux qui peuplent les mêmes contrées⁴⁶.

Le jugement est sans appel, et laisse peu de place à la découverte et à l'appréciation de l'autre, d'emblée érigé en repoussoir. Les peuplades décrites, primaires et vierges des améliorations dues au « progrès » dont la *Revue* fait sans cesse l'éloge, sont l'exact négatif de ce qu'est – ou prétend être – la classe sociale et politique du lectorat auquel le périodique s'adresse, à savoir cette

⁴⁴ *Le Bon Génie*, vol. 4, septembre 1827, p. 88.

⁴⁵ Voir Pierre BOURDIEU, *La Distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.

⁴⁶ *Journal des mères et des enfants. Revue de l'éducation nouvelle*, vol. 3, mars 1851, p. 71.

bourgeoisie dont il émane et qui entend non seulement se distinguer, mais se placer au sommet de l'échelle des mœurs et des valeurs. Le voyage, en somme, contribue à imprimer au petit lecteur un sentiment de suprématie⁴⁷ – fût-ce en proposant des discours humanitaires de bon aloi fondés sur la religion, à l'occasion de plaidoyers anti-esclavagistes certes vibrants, mais tout aussi empreints de poncifs. Ainsi en va-t-il lorsque l'on condamne la culture de la canne à sucre parce qu'elle est « celle qui est le plus alimentée par cet infâme trafic de la traite des noirs. » Sont alors accusées :

l'espèce humaine et la perversité des hommes qui puisent leur richesse dans les douleurs de ceux qui, malgré leur couleur, sont leurs semblables, créés aussi à l'image de Dieu.

Et le périodique de poursuivre, se faisant le porte-parole d'un progrès social fondé sur les idéaux qui ont porté 1789 :

Heureusement, cet horrible commerce d'hommes tend à diminuer, et j'aime à espérer que ce mot d'esclave ne sera bientôt plus de notre temps et se trouvera relégué dans l'histoire. – Comprend-on que des chrétiens arrachent de leur pays de pauvres noirs, pour les jeter au fond d'un navire, les transporter au loin et puis les faire travailler à coups de fouet au-delà des forces que Dieu a données à l'homme⁴⁸ ?

Il faut se rappeler que si l'esclavage a été aboli en 1848, la traite, dans les faits, se poursuit, notamment depuis l'Afrique centrale et orientale vers la péninsule arabique⁴⁹. Mais en dépit de cette condamnation se voulant généreuse et altruiste, les *topoi* racistes de l'époque – insupportables pour nous aujourd'hui – demeurent. La fiction médiatique ne parvient pas à s'en extirper pour conduire les lecteurs à une découverte vierge de préjugés :

À peine le docteur eut-il fini de parler, qu'une scène des plus touchantes eut lieu. Sam, le petit nègre, qui avait écouté avec la plus vive attention ce qui venait d'être dit, tomba aux pieds du capitaine et du docteur, les yeux pleins de larmes et baisant leurs vêtements.
« Bons blancs ! bons blancs ! disait-il ; bons, bons pour pauvres noirs⁵⁰ ! »

⁴⁷ Lequel sentiment deviendra un sentiment patriotique et national après la défaite de 1870. Voir Patrick CABANEL, *Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, Belin, 2007.

⁴⁸ *Journal des mères et des enfants. Revue de l'éducation nouvelle*, vol. 3, novembre 1850, p. 13.

⁴⁹ La traite atlantique est bannie depuis 1807 chez les Britanniques, et depuis 1815 sur décision du congrès de Vienne dans l'ensemble de la sphère atlantique. Aussi, même si le Brésil et le sud des États-Unis ont continué de s'approvisionner clandestinement en Afrique, l'essentiel des flux des trafics d'esclaves de cette époque se fait-il depuis l'Afrique centrale et orientale (plutôt que l'Afrique de l'Ouest) vers la péninsule arabique. Voir Olivier PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, *Les Traites négrières. Essai d'histoire globale*, Paris, Gallimard, 2004.

⁵⁰ *Journal des mères et des enfants. Revue de l'éducation nouvelle*, vol. 3, novembre 1850, p. 13.

La plupart des grands organes de presse se destinant à la classe sociale triomphante depuis la Révolution, les textes viatiques nous immergent au sein des représentations que la bourgeoisie se construit d'elle-même, à travers celles qu'elle a des autres. S'y dessine la manière dont elle se pense et se définit, aux antipodes de ces « barbares », « sauvages » et autres « pauvres noirs » décrits non sans complaisance. Les productions de voyage pour la jeunesse lui offrent ainsi un support idoine pour faire intégrer à ses enfants leur identité bourgeoise, hissée au rang d'étalon à partir duquel le reste du monde peut être jugé et doit être conformé. C'est dire combien il est avant tout question de soi dans le voyage : un aller-retour constant entre monde et intimité est discrètement enjoint au jeune lecteur. Sans doute le voyage n'acquière-t-il jamais autant de valeur que lorsqu'il s'achève en *revenir*, à la fois chez soi et sur soi.

Revenir : un regard neuf pour un chez-soi à bâtir

Le retour se dessine comme une étape cruciale du voyage, celle permettant que se déploient à plein et se concrétisent ses bénéfices. Car il ne s'agit pas de revenir à l'identique : il est un *avant* et un *après* voyage, y compris fictif, de même qu'il est un *avant* et *après* lecture. De ce point de vue, il n'est pas insignifiant de constater que les contrées les plus attrayantes et les pays les plus extraordinaires ne sont généralement pas des lieux d'émigration définitive, tant s'en faut. Le voyageur n'a de cesse qu'il ne soit revenu chez lui, en partie parce que même les aventures les plus séduisantes comportent leur inéluctable lot d'inconvénients. Le voyage n'est pas nécessairement un loisir, comme nous l'apprend Sinbad, dont *La Semaine des enfants* reprend les aventures, c'est un *travail* à part entière, extrêmement périlleux, difficile et pénible :

Vous vous imaginez sans doute que j'ai acquis sans peine et sans travail toutes les douceurs et le repos dont vous voyez que je jouis ; désabusez-vous. Je ne suis parvenu à un état si heureux, qu'après avoir souffert durant plusieurs années tous les travaux du corps et de l'esprit que l'imagination peut concevoir. [...] [J]e puis vous assurer que ces travaux sont si extraordinaires, qu'ils sont capables d'ôter aux personnes les plus avides de richesses l'envie fatale de traverser les mers pour en acquérir⁵¹.

On devine aisément que Sinbad, au fil des ans, aspire au repos et à jouir de cette vie familiale autour de laquelle la société du XIX^e siècle se bâtit. Aussi est-ce à contrecœur qu'il se résigne à un ultime départ, imposé par son émir :

Au retour de mon sixième voyage, j'avais abandonné absolument la pensée d'en faire jamais d'autres. Outre que j'étais dans un âge qui ne demandait que du repos, je m'étais bien promis de ne plus m'exposer

⁵¹ *La Semaine des enfants*, vol. 1, 1857, p. 332-334. Précisons ici que *La Semaine des enfants* choisit la graphie *Sinbad*, et non *Sindbad*, comme le fait Antoine Galland.

aux périls que j'avais tant de fois courus. Ainsi je ne songeais qu'à passer doucement le reste de ma vie⁵².

Revenir est préférable à partir. C'est cette même leçon qu'enseignent les voyages dysphoriques – à tout le moins, une similaire : mieux eût valu rester. Le voyage, néanmoins, s'est avéré nécessaire pour en prendre conscience. Jean-Paul Choppart apprend à ses dépens que l'herbe n'est pas plus verte ailleurs. Petit-Jacques, un jeune garçon que Jean-Paul est parvenu à rallier à lui dans ses (més)aventures, lui en fait à juste titre le reproche, après leur engagement au théâtre de la foire :

Ah ! Bien, par exemple, s'écria Petit-Jacques, si c'est là ce que tu appelas être bien soigné, bien nourri, bien vêtu, et se bien amuser !... tu pouvais bien me laisser chez mon père, et même chez le père François, le meunier de là-bas, où au moins nous n'étions pas battus toute la journée, où nous avions de la bonne soupe aux choux, avec du lard dessus, et du pain tant qu'on en voulait, et du cidre qui était fameux !... et avec ça des sous pour nous amuser le dimanche !... au lieu qu'ici on ne mange rien du tout⁵³ [...].

Les promesses de l'ailleurs ne sont pas tenues, et face à l'« ici » décevant qu'a engendré le voyage, le médiocre « là-bas » du chez-soi devient objet de nostalgie. Il s'agit de montrer au jeune lecteur les éminentes qualités que recèle son environnement proche, même s'il lui arrive de s'en plaindre comme le journal le présuppose. Les *Aventures de Milon sans cervelle* de Jean Barbin, éditées en 1857 dans *La Semaine des enfants*, fonctionnent selon le même principe. Le jeune héros, « un peu fou de l'envie de courir le monde⁵⁴ », atteint seul, contre toute vraisemblance, le Sénégal, où il affronte, entre autres, chacals, lions et boas constrictors :

Milon, pressé de dormir, se coucha sur l'herbe.
C'est un bon lit que l'herbe des champs quand elle est épaisse, mais ce n'est pas toujours un lit bien sain.
En France, on s'enrhume, au Sénégal il y a d'autres inconvénients⁵⁵.

Le récit, bref malgré ses quatre livraisons, tire avantage d'un mode d'écriture rapide et concis. Il accumule les déboires de Milon, en particulier en Afrique, avant de conclure que le jeune héros « arriva fort heureusement dans sa famille après une longue traversée⁵⁶ », prêt à regarder son univers familier différemment.

⁵² *Ibid.*, vol. 2, 1858, p. 18.

⁵³ *Journal des enfants*, vol. 1, 1832, p. 316.

⁵⁴ *La Semaine des enfants*, vol. 1, 1857, p. 259.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 261.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 268.

On comprend ainsi que nombre d'articles invitent les jeunes lecteurs à faire des découvertes au sein de leur environnement immédiat. C'est ce que propose, par exemple, la *Revue de l'éducation nouvelle* avec un texte tel que « Les amusements à la campagne », censé montrer aux parents des abonnés en villégiature estivale comment instruire ces derniers grâce à de modestes « voyages » entrepris dans le paysage qui les entoure :

Faites [...] de petites excursions *scientifiques*, où vous marcherez de merveilles en merveilles, n'ayant qu'à vous baisser pour les rassembler⁵⁷.

Le vocabulaire viatique se voit importé dans l'univers proximal de l'enfant lecteur. Et l'auteur de l'article de questionner : « [...] n'est-il pas possible d'animer aussi, par des promenades à travers le pays, les leçons arides de géographie ou d'histoire⁵⁸ ? » Les vertus tant divertissantes que pédagogiques du voyage sont transposables au monde le plus familier qui soit, moyennant sa minoration en « promenade ». Le périodique renouvelle ses convictions avec un autre article, « Les enfants à Paris pendant l'été » :

Paris est si riche en établissements de tous genre qu'il peut à beaucoup d'égarés dispenser des voyages lointains, et la campagne qui l'environne est assez variée pour suffire longtemps aux besoins d'observation de l'enfance⁵⁹.

Peu importe l'ampleur du voyage : si l'on en croit la revue, seul compte le fait de répondre au besoin de découverte propre à l'enfance. Dès lors, le voyage apparaît plus comme une attitude au monde – à *son* propre monde, et non à celui de l'autre – que comme une translocation. Il s'agit d'offrir au « voyageur » en son territoire – et donc, par son intermédiaire, aux petits lecteurs – un regard neuf et régénéré sur son propre univers.

À ce titre, le voyage n'est pas sans conséquences sociales. Les mésaventures de Jean-Paul Choppart et de son comparse ont non seulement été bénéfiques aux jeunes héros, mais aussi – et surtout – à l'ensemble des gens qui les entourent :

Jean-Paul est maintenant en rhétorique, où je viens d'apprendre qu'il a gagné cette année le premier prix de discours latin ; et l'autre, Petit-Jacques, à qui l'état de fortune de son père ne permet pas les études au collège, est en apprentissage chez un confiseur. Comme vous le voyez, mes jeunes amis, ils sont tous deux en train de devenir des citoyens essentiellement utiles à leurs semblables⁶⁰.

⁵⁷ *Journal des mères et des enfants. Revue de l'éducation nouvelle*, vol. 3, juin 1851, p. 58, souligné dans le texte.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 59.

⁵⁹ *Ibid.*, septembre 1851, p. 82.

⁶⁰ *Journal des enfants*, vol. 2, 1833, p. 62.

Voyager a converti Jean-Paul et Petit-Jacques en êtres « utiles ». À leur instar, Milon sans cervelle se corrige, perd son surnom, devient « studieux et raisonnable⁶¹ », puis entre à l'école de marine.

Ainsi, si *Sinbad le marin* a été favorablement accueilli, en dépit de son caractère merveilleux⁶², au sein d'un périodique de jeunesse, c'est parce que l'on a accordé le texte avec l'idéologie dominante de la revue, moyennant quelques modifications. Le voyage du célèbre marin, tel qu'il est livré dans *La Semaine des enfants*, se révèle bénéfique à son entourage. La mise en scène narrative veut en effet que les récits de Sinbad soient adressés à un « pauvre porteur⁶³ » nommé Hindbad. À la fin de chaque épisode, le libéral marin offre une bourse de cent sequins à son interlocuteur, qui de jour en jour arrive mieux mis. Au terme des sept voyages, Hindbad a de quoi changer d'état et sortir de la misère :

Ce fut ainsi que Sinbad acheva le récit de son septième et dernier voyage ; il donna ensuite cent sequins à Hindbad, lui dit de quitter sa profession de porteur et le mit en état, par ses libéralités, d'entreprendre un commerce qui le fit vivre dans l'aisance, lui et sa famille⁶⁴.

Le texte du périodique, affiché comme étant « imité de l'arabe », infléchit le récit tel qu'il est donné par Antoine Galland dans sa traduction des *Mille et Une Nuits*, abondamment rééditée au cours du XIX^e siècle⁶⁵. Cette dernière insiste en effet plus sur le caractère amplement mérité de la vie désormais opulente du héros :

Ce fut ainsi que Sindbad acheva le récit de son septième et dernier voyage ; et s'adressant ensuite à Hindbad : « Hé bien, mon ami, ajouta-t-il, avez-vous jamais ouï dire que quelqu'un ait souffert autant que moi, ou qu'aucun mortel se soit trouvé dans des embarras si pressants ? N'est-il pas juste qu'après tant de travaux, je jouisse d'une vie agréable et tranquille ? » Comme il achevait ces mots, Hindbad s'approcha de lui, et dit, en lui baisant la main : « Il faut avouer, Seigneur, que vous avez essuyé d'effroyables périls ; mes peines ne sont pas comparables aux vôtres. Si elles m'affligent dans le temps que je les souffre, je m'en console par le petit profit que j'en tire. Vous méritez non seulement une vie tranquille, vous êtes digne encore de tous les biens que vous

⁶¹ *La Semaine des enfants*, vol. 1, 1857, p. 268.

⁶² Le récit persan transporte en effet les jeunes abonnés du périodique vers des pays imaginaires peuplés d'oiseaux gigantesques dont les nids sont tapissés de diamants, sur des îles habitées par des géants ou dans des contrées dont les rivières sont remplies de pierres précieuses et d'ambre gris (voir les deuxième, troisième et sixième voyages de Sinbad dans *Ibid.*, respectivement vol. 1, p. 340, p. 362 et p. 410).

⁶³ *Ibid.*, vol. 1, 1857, p. 331.

⁶⁴ *Ibid.*, vol. 2, 1858, p. 18.

⁶⁵ Avec notamment deux rééditions en 1856 et une en 1857, année voyant le début de la parution de *Sinbad* dans *La Semaine des enfants*.

possédez, puisque vous en faites un si bon usage, et que vous êtes si généreux. Continuez donc de vivre dans la joie jusqu'à l'heure de votre mort. »

Sindbad lui fit donner encore cent sequins, le reçut au nombre de ses amis, lui dit de quitter sa profession de porteur, et de continuer à venir manger chez lui ; qu'il aurait lieu de se souvenir toute sa vie de Sindbad le Marin⁶⁶.

La souffrance endurée est ici proportionnelle au niveau de vie : Hindbad n'a qu'un « petit profit » parce que son labeur n'a pas été « comparable » à celui de Sindbad. Les inégalités sont justifiées. *La Semaine des enfants* a ainsi « embourgeoisé » la morale qu'il faut tirer du voyage du marin : plus que d'être « généreux », le héros participe d'une circulation et d'une redistribution des richesses – charité oblige – qui a pour effet d'abolir la misère et la pauvreté, ou, du moins, de les réduire. Hindbad peut ouvrir un « commerce » – entreprise bourgeoise par excellence – et vivre dans cette « aisance » tant promue par le XIX^e siècle. Les voyages de Sinbad ont ainsi finalement eu une répercussion à plus vaste échelle une fois le retour définitif accompli : ils ont participé à l'établissement d'une société plus juste et égalitaire, malgré le maintien des hiérarchies. Le texte est retravaillé pour tenir un discours moral, social et politique à son lectorat.

Revenir apparaît ainsi comme un moment-clef dans la littérature viatique de jeunesse, laquelle invite tacitement le jeune abonné, comme les héros, à ne pas rester inactif une fois son propre parcours de lecteur accompli : voyager doit donner le goût de l'ouvrage, le désir de collaborer au bien commun. À cet égard, il faut sans doute faire une place à part aux textes diffusés dans des entreprises de presse aux couleurs politiques marquées, comme il va du *Journal des mères et des enfants*, porté par l'idéologie fouriériste. Le journal diffuse en effet le remarquable récit utopique des *Aventures surprenantes de cinq enfants abandonnés* d'Isabelle Meunier. Le texte, s'il commence sous les auspices de la fantaisie débridée, devient de plus en plus didactique, faisant la part belle à l'allégorie et au symbole, jusqu'à mettre en scène les petits héros devant un temple dont un des protagonistes nous offre la clef de lecture :

C'est le temple du Travail [...] et les statues qui en couvrent le dôme sont élevées à la gloire des hommes qui ont concouru par leurs travaux, leur science, leur génie au progrès et au bonheur de l'humanité⁶⁷.

Au sein d'un tel organe de presse, le voyage revêt un sens politique fort, et s'achève en une invite à s'atteler à la tâche pour contribuer à reproduire cet ailleurs idéal chez soi :

[...] au milieu du luxe et du bonheur, Jacques, François, Marie, Jean et Ninette n'oublièrent point que les premières années de leur vie s'étaient

⁶⁶ *Les Mille et Une Nuits*, traduction d'Antoine Galland, Paris, Le Normand, 1806, p. 214-215.

⁶⁷ *Journal des mères et des enfants. Revue de l'éducation nouvelle*, vol. 3, février 1851, p. 50.

écoulées dans une misérable chaumière, ni que des milliers d'enfants vivaient toujours, comme ils vécurent alors, dans l'ignorance et la pauvreté. Ils prirent la résolution de revenir dans leur pays pour essayer de faire le bien en enseignant les vérités qu'ils avaient apprises, et les moyens d'être heureux par le travail et l'amour de Dieu et du prochain⁶⁸.

Le voyage vaut bien essentiellement par son retour : la parenthèse qu'il a offerte, tant aux héros qu'au lecteur, a été l'occasion d'un enrichissement intellectuel, moral et matériel, qu'il faut impérativement œuvrer à diffuser au sein de son environnement de proximité afin de participer à l'établissement d'une société meilleure, expurgée des crises et des révolutions à répétition qui la secouent depuis la fin du XVIII^e siècle.

Conclusion

L'analyse de l'abondance et de la variété de la matière viatique médiatique, constituée d'une masse informe de textes hétéroclites, révèle la toute-puissance du traitement journalistique réservé à la *littérature* de voyage dans les périodiques pour la jeunesse du XIX^e siècle. Le thème est propice à séduire le jeune lectorat, mais il s'avère surtout riche de potentialités pédagogiques – propres à instruire comme à former moralement –, au sein d'entreprises de presse qui entendent se faire une place entre l'école et le livre. Mais si découverte du monde – fût-il proche – et découverte de soi vont idéalement de pair, auteurs, rédacteurs et metteurs en scène médiatiques n'hésitent pas à instrumentaliser le voyage pour tenir un discours idéologique appuyé aux jeunes abonnés. Aussi les revues diffusent-elles des textes moralement ou politiquement orientés, et vont-elles jusqu'à infléchir sinon réinventer des publications qui leur préexistaient. En résulte, pour les petits lecteurs, un face-à-face avec le monde *via* les yeux et l'esprit des journaux qui leur sont dédiés, et qui ne sont pas exempts de ces *a priori* empêchant de hisser l'aillieurs et l'autre au rang d'altérité. Le voyage devient ainsi une thématique idoine pour la justification, la glorification et la perpétuation des valeurs ainsi que des mœurs de la classe bourgeoise lectrice et émettrice de ces entreprises de presse. On comprend dès lors qu'en ces espaces médiatiques soit tant valorisé le retour : revenir justifie le voyage *a posteriori*, parce que celui-ci est riche de plus-values sociales et politiques non négligeables. Passés au tamis journalistique, les textes viatiques deviennent *in fine* propres à faire des jeunes lecteurs de futurs citoyens membres d'une structure familiale patriarcale et des acteurs d'une société que l'on espère meilleure – sans en questionner ni moins encore réformer les fondements. À cet égard, ils offrent un bel exemple du rôle anthropologique, culturel et socio-politique majeur joué par les périodiques de jeunesse dans la société du XIX^e siècle.

⁶⁸ *Ibid.*, mai 1851, p. 54.

ENTRE PÉDAGOGIE ET IDÉOLOGIE : DEUX ROBINSONNADES AU CŒUR DE LA FORMATION DES FUTURS CITOYENS SUISSES

Giorgia MASONI et Sylviane TINEMBART

Réflexions introductives

Au XIX^e siècle, les livres de lecture occupent une place centrale dans le processus de mise en place des systèmes scolaires modernes et se présentent comme des supports idéaux pour un enseignement pluridisciplinaire. Pour favoriser une alphabétisation de masse et diffuser certaines valeurs, connaissances et normes nécessaires à la consolidation des nouvelles institutions politiques, administratives et économiques de la Suisse (ensemble de cantons regroupés en État confédéral), certains acteurs, particulièrement les maîtres, rédigent de nouveaux ouvrages scolaires¹. Parmi ceux-là, on retrouve notamment le récit de voyage de Robinson Crusoé, qui, selon les cantons et les époques, inspire des adaptations différentes. *Robinson Crusoé*, que l'on doit à Daniel Defoe et dont l'édition *princeps* est publiée en 1719, est à l'origine d'un genre littéraire, la « Robinsonnade² ». Lorsqu'en 1762 Rousseau publie *Émile ou De l'éducation*, il fait découvrir à son héros l'ouvrage de Defoe dans une version où le « roman [est] débarrassé de tout son fatras³ ». L'*Émile*, présenté souvent comme un traité d'éducation⁴, devient très vite une référence au moment où

¹ Voir Sylviane TINEMBART, *Le Manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud*, thèse de doctorat, Université de Genève, 2015.

² Nous empruntons la définition de la « Robinsonnade » à Ann Marie Fallon (« *in the late eighteenth and nineteenth centuries, so many novels, plays, and sbort stories revised the story of the island castaway that the French identified these texts as their own genre, the Robinsonnade* »). Ann Marie FALLON, *Global Crusoe. Comparative Literature, Postcolonial Theory and Transnational Aesthetics*, Aldershot, Ashgate, 2011, p. 1. À ce sujet, voir également Martin GREEN, *The Robinson Crusoe Story*, University Park, Penn State University Press, 1990 ; Andrew O'MALLEY, *Children's Literature, Popular Culture, and Robinson Crusoe*, Londres, Palgrave Macmillan, 2012 ; et Claude MOUCHET, « Robinson Crusoé : un héros pédagogique entre Rousseau et Campe », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, n° 3, 1995, p. 311-336.

³ Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile ou De l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 239.

⁴ Frédéric Worms estime que c'est avant tout un ouvrage de philosophie morale et politique (voir Frédéric WORMS, *Émile ou De l'éducation – étude du livre IV*, Paris, Ellipses, 2011).

ont lieu les processus de mise en place des systèmes scolaires modernes et la généralisation de l'instruction publique.

Le propos de cette contribution est de mettre en évidence l'adaptation transculturelle des Robinsonnades par l'analyse de deux réécritures publiées en Suisse à deux périodes différentes et de leur utilisation au sein de deux systèmes scolaires cantonaux. Il s'agit de l'*Abrégé des aventures de Robinson* élaboré par le Français Ambroise Rendu puis réédité chez Benjamin Corbaz⁵ et de la réécriture du *Robinson* proposée dans un livre de lecture pour les écoles tessinoises⁶.

Nous questionnerons en premier lieu les transformations et les adaptations apportées à *Robinson Crusoé* pour qu'il devienne un Robinson destiné à des élèves. Dans un second temps, nous interrogerons la portée pédagogique et les objectifs éducatifs attribués à ce récit dans ces deux réécritures.

Notre analyse se fonde sur la théorie des transferts culturels⁷, qui met en lumière les formes d'adaptation et de réappropriation que Michel Espagne conceptualise sous l'appellation de « resémentisation ». Par suite, nous observerons d'une part les transformations que subit le récit de voyage de *Robinson Crusoé*⁸ dans le temps et dans les deux contextes cantonaux étudiés, et nous analyserons d'autre part comment les aventures de Robinson Crusoé sont mises au service de l'enseignement.

La Suisse, une constellation d'« États enseignants⁹ »

La Suisse, à la fin du XVIII^e siècle, est composée de treize cantons et de leurs sujets liés par un pacte en fédération¹⁰. Elle est entourée de monarchies et

⁵ *Robinson dans son île ou Abrégé des aventures de Robinson, à l'usage de la jeunesse*, Lausanne, Corbaz, 1836.

⁶ Patrizio TOSETTI, *Il libro di lettura delle scuole elementari del Cantone Ticino*, Bellinzona, Colombi, 1910.

⁷ Voir Michel ESPAGNE, *Les Transferts culturels franco-allemands*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999 ; Marcello CARUSO, Thomas KOINZER, Christine MAYER et Karin PRIEM (dir.), *Zirkulation und Transformation : pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*, Cologne, Bohlau Verlag, 2014 ; et Alexandre FONTAINE, *Aux heures suisses de l'école républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-romand*, Paris, Dempolis, 2015.

⁸ Voir Daniel DEFOE, *The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe, of York, Mariner*, Londres, William Taylor, 1719.

⁹ Ce sous-titre fait explicitement écho à la conceptualisation du système scolaire suisse proposée par Rita Hofstetter (voir Rita HOFSTETTER, « La Suisse et l'enseignement aux XIX^e-XX^e siècles. Le prototype d'une "fédération d'États enseignants" ? », *Histoire de l'éducation*, vol. 134, n° 2, 2012, p. 59-80).

¹⁰ Il est à relever que ces cantons et leurs sujets sont très variés au niveau linguistique (français, allemand, italien et romanche), confessionnel (catholique et protestant), économique (agricole et préindustriel ; urbain et rural) et politique (libéral et conservateur).

se situe au carrefour des voies de communication et de commerce européennes. Sa situation géographique la rend donc tributaire d'influences culturelles, politiques et économiques diverses¹¹. Même s'il n'est pas encore question d'instruction publique, la Suisse se forge durant cette fin de siècle une solide réputation pédagogique, notamment grâce à des figures d'éducateurs tels que Johann Heinrich Pestalozzi (1790-1857), Philipp Emanuel von Fellenberg (1771-1844) ou le Père Grégoire Girard (1765-1850). Leurs expériences pédagogiques s'inspirent des Lumières et trouvent en partie leur origine dans les écrits de philosophes tels que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Emmanuel Kant (1724-1804) et Johann Gottlieb Fichte (1762-1814).

La Suisse, bien que devenue une fédération (1798), puis une confédération d'États (1848)¹², conserve une particularité au cours de son histoire : elle n'a jamais eu de système scolaire harmonisé et centralisé¹³. Avec l'élan des réformes libérales des années 1830, les cantons relancent la fondation de l'école publique, et dès ce moment, nous assistons à la mise en place progressive d'instances administratives et à la promulgation de textes législatifs qui formalisent la structure de systèmes scolaires modernes¹⁴. Durant la deuxième moitié du XIX^e siècle, une forme de standardisation silencieuse des structures et des savoirs scolaires s'opère par le biais de la circulation des personnes, des méthodes et des ouvrages pédagogiques¹⁵. À l'instar du processus dynamique de développement des identités nationales, nous assistons dans le cas de la mise en place des systèmes scolaires en Suisse à ce qu'Anne-Marie Thiesse¹⁶ décrit comme un moment de « détermination d'un modèle commun de production

¹¹ Pour un approfondissement de l'histoire suisse, voir Thomas MAISSEN, *Geschichte des Schweiz*, Baden, Hier und Jetz, 2015 ; et François WALTER, *Une histoire de la Suisse*, Neuchâtel, Alphil, 2016.

¹² À partir du Congrès de Vienne en 1815, la Suisse comprend vingt-deux cantons dont les tissus socio-économiques sont variés. Comme le constate Cédric Humair, le processus à long terme résultant de la création de l'État fédéral en 1848, où les dimensions politique, économique, sociale et culturelle sont étroitement liées, favorise la modernisation progressive de l'État suisse, notamment grâce à l'unification monétaire et douanière, en améliorant le système de transport et de communication ainsi que la mobilité interne (voir Cédric HUMAIR, *1848. Naissance de la Suisse moderne*, Lausanne, Antipodes, 2009). En 1979, le canton du Jura obtient son indépendance : il s'agit de la dernière étape de la formation de la Confédération suisse actuelle, qui comporte vingt-six cantons et demi-cantons.

¹³ Un accord (HarmoS) a été signé le 14 juin 2007, par quinze cantons, pour unifier les structures des systèmes scolaires cantonaux.

¹⁴ Pour une vision d'ensemble de l'évolution des systèmes scolaires suisses, voir Lucien CRIBLEZ, « Il sistema educativo svizzero. Evoluzione storica nel XIX-XX secolo », *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n° 23, 2016, p. 122-144.

¹⁵ Voir A. FONTAINE, *Aux heures suisses...*, *op. cit.*

¹⁶ Voir Anne-Marie THIESSE, « Les identités nationales, un paradigme transnational », dans Alain DIECKHOFF et Christophe JAFFRELOT (dir.), *Repenser le nationalisme, théories et pratiques*, Paris, Presses de Sciences Po, 2006, p. 193-226.

des différences¹⁷ ». Au moment où la nouvelle Constitution fédérale de 1874 introduit sur tout le territoire suisse l'obligation et la gratuité scolaires (article 27), cette standardisation silencieuse jusqu'alors implicite est rendue plus visible¹⁸.

Au tournant du XX^e siècle, les systèmes scolaires cantonaux sont stabilisés, et avec l'apparition des nouvelles sciences dédiées au développement de l'enfant et à l'éducation, les intérêts des pédagogues se focalisent sur les apprentissages et leurs contextes d'émergence. Là encore, la Suisse est un terreau fertile pour les expérimentations du mouvement de l'Éducation nouvelle. Même si l'école publique n'en adopte pas tous les principes, elle est influencée par les réformes que ce mouvement international promet¹⁹.

Dès le début du XIX^e siècle, souhaitant généraliser l'instruction publique, tous les cantons suisses sont confrontés à l'absence d'un corps enseignant formé et diplômé. Dès lors, les livres occupent une place importante au sein de l'école²⁰. Peu à peu, ils deviennent des moyens d'enseignement privilégiés pour généraliser et massifier l'instruction. Se développe alors progressivement, dès les années 1820, dans toutes les régions linguistiques du pays, la production de livres exclusivement pensés pour être utilisés dans les classes²¹. Nous assistons ainsi à la conception et à l'évolution graduelle de manuels scolaires. Dans une première phase, les livres de lecture à caractère encyclopédique se présentent

¹⁷ *Ibid.*, p. 38. Pour un approfondissement du rapport entre école et nation dans le contexte européen, voir par exemple les études de Pier Luigi BALLINI et Gilles PÉCOUT (dir.), *Scuola e nazione in Italia e Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità*, Venezia, Istituto Veneto di Scienze, 2007 ; Patrick CABANEL, *Le Tour de la nation par des enfants*, Paris, Belin, 2007 ; Michèle VERDELHAN-BOURGADE (éd.), *Les Manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, 2007 ; et Benoît FALAIZE, Charles HEIMBERG et Olivier LOUBES (dir.), *L'École et la nation*, Lyon, ENS Éditions, 2013.

¹⁸ Cette dynamique a été étudiée par Lucien CRIBLEZ, « L'article sur la formation dans la Constitution fédérale du 29 mai 1874 », dans Rita HOFSTETTER, Charles MAGNIN, Lucien CRIBLEZ et Carlo JENZER (dir.), *Une école pour la démocratie : naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au XIX^e siècle*, Berne, Peter Lang, 1999, p. 263-286 ; voir aussi Giorgia MASONI, *Rapsodia del sapere scolastico : storia del manuale e dei suoi attori nel Canton Ticino (1830-1914)*, thèse de doctorat en histoire contemporaine, Université de Lausanne, 2019.

¹⁹ Voir à ce propos Rita HOFSTETTER et Bernard SCHNEUWLY (éd), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du XIX^e-première moitié du XX^e siècle*, Berne, Peter Lang, 2007.

²⁰ Voir Serge GANON, *De l'oralité à l'écriture. Le manuel de français à l'école primaire. 1830-1900*, Québec, Presses de l'Université de Laval, 1999.

²¹ En ce qui concerne les caractéristiques des manuels scolaires, voir les études d'Alain CHOPPIN, « L'histoire du livre et de l'édition scolaire : vers un état des lieux », *Pedagogica Historica*, vol. 38, n° 1, 2002, p. 21-49 ; et *Idem*, « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation*, n° 117, 2008, p. 7-56. Pour le cas suisse, voir S. TINEMBART, *Le Manuel scolaire de français...*, *op. cit.* ; G. MASONI, *Rapsodia del sapere scolastico...*, *op. cit.* ; et Sylviane TINEMBART et Giorgia MASONI, « Les acteurs de l'édition scolaire, chevilles ouvrières de la forme scolaire », dans Sylvain WAGNON (dir.), *Le Manuel scolaire, normes disciplinaires et forme scolaire : enjeux et défis à l'heure du numérique*, Berne, Peter Lang [sous presse].

comme des supports idéaux et occupent une place centrale pour former le futur citoyen.

Le récit de voyage comme support pédagogique et civique

Afin de saisir la transformation du récit de voyage²² de *Robinson Crusoe* en un support pédagogique et civique dans le cadre de la mise en place de l'instruction publique en Suisse, l'*Émile ou De l'éducation* de Rousseau est un passage obligé. En effet, dès sa publication en 1762, *Émile* devient un texte de référence pour les pédagogues et certains esprits éclairés. L'anthropologie pédagogique développée par Rousseau rejette l'éducation traditionnelle de son époque, qui, selon lui, serait influencée par l'obscurantisme religieux. Il en appelle à « l'éducation négative²³ », et affirme que les facultés d'un homme se développent selon un ordre naturel²⁴. L'éducation « naturelle » de l'enfant est alors peu à peu promue dans les milieux progressistes²⁵. En tenant compte de la nature environnante et par ses actions indirectes, le maître permettra ainsi à l'enfant de devenir un être social, rationnel et instruit, capable d'intégrer la société de manière optimale²⁶.

Pour concrétiser cette théorisation de l'« éducation naturelle », le philosophe intègre dans son traité le récit de *Robinson Crusoe* (livre 3). Le héros de Defoe devient ainsi le modèle auquel Émile devrait s'identifier. L'utilisation que Rousseau fait du roman transforme les aventures de Robinson en un « heureux traité naturel » :

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

²² Pour un panorama de ce genre littéraire, voir également Naima MERDJI, « Le récit de voyage : quête et découverte dans *Autoportrait avec grenade et dieu, Allah, moi et les autres* de Salim Bachi », *Multilinguales*, n° 8, 2017, p. 1-11.

²³ Dans une lettre adressée à Christophe de Beaumont et retranscrite par Michel Termolle, Jean-Jacques Rousseau définit l'éducation négative : « J'appelle éducation négative, celle qui tend à perfectionner les organes, instruments de nos connaissances, avant de nous donner ces connaissances, et qui prépare à la raison par l'exercice des sens. [...] Elle dispose l'enfant à tout ce qui peut le mener au vrai quand il est en état de l'entendre, et au bien quand il est en état de l'aimer » (voir Michel TERMOLLE, « Émile ou de la positivité de l'éducation négative », dans Martine MARSAT (dir.), *Sur les pas de Rousseau... Regards partagés, regards distancés*, Paris, L'Harmattan, 2014, p. 95-122).

²⁴ Voir Tetsuya KUMAMOTO, « Le "topos" de l'île chez Rousseau et le roman *Robinson Crusoe* », *Études de langue et littérature françaises*, n° 70, 1997, p. 44.

²⁵ Voir Eckhardt FUCHS, « Nature and *Bildung* : Pedagogical Naturalism in Nineteenth-Century Germany », dans Lorraine DASTON et Fernando VIDAL (dir.), *The Moral Authority of Nature*, Chicago, University of Chicago Press, 2003, p. 155-181.

²⁶ Voir Brian MCGRATH, « Rousseau's Crusoe : Or, On Learning to Read as Not Myself », *Eighteenth-Century Fiction*, n° 1, 2010, p. 119-139.

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 Pline, est-ce Buffon ? Non ; c'est *Robinson Crusoe*²⁷.

Comme le montre Kumamoto²⁸, la condition de solitude imposée par l'île à Robinson et les possibilités d'apprentissages offertes par son environnement naturel soutiennent l'apprenant dans la formation de son esprit critique. Le contexte force le héros à se responsabiliser et à se montrer autonome face à ses prises de décision, ses actions et leurs conséquences. Ces circonstances ne permettent pas uniquement le développement de l'éducation, mais également celui de l'instruction. En effet, afin de survivre, Robinson Crusoe se transforme en véritable *self-help man* et apprend les rudiments de divers métiers ainsi que les connaissances nécessaires pour les exercer²⁹. Pour Rousseau, ce qui prime finalement dans le roman de Defoe est la description des actions et des apprentissages que le héros effectue sur l'île. En effet, l'espace insulaire symbolise et reprend tous les codes et les composantes de « l'éducation naturelle ». Ce type d'éducation respecte à la fois les règles de la nature et celles du développement naturel de l'enfant, l'affranchissement des conventions de la culture, la liberté et son bon usage qui permet d'accéder au bonheur, l'action qui répond plus à un besoin qu'à une contrainte, l'apprentissage par l'expérience, *etc.*³⁰ L'interprétation par Rousseau du récit de voyage de *Robinson Crusoe* propulse le roman de Defoe dans le monde éducatif et pédagogique de son époque, lui faisant acquérir une nouvelle notoriété :

[...] voilà un objet intéressant pour tout âge, et qu'on a mille moyens de rendre agréable aux enfants. [...] Ce roman, débarrassé de tout son fatras, commençant au naufrage de Robinson près de son île, et finissant à l'arrivée du vaisseau qui vient l'en tirer, sera tout à la fois l'amusement et l'instruction d'Émile durant l'époque dont il est ici question³¹.

²⁷ Voir J.-J. ROUSSEAU, *Émile...*, *op. cit.*, p. 239.

²⁸ Voir T. KUMAMOTO, « Le "topos" de l'île chez Rousseau... », *op. cit.*

²⁹ Nous faisons ici référence au mouvement du *self-help* (dans sa diffusion européenne) et au genre littéraire qui lui est propre. Comme théorisé par Adriana Chemello, ce genre littéraire se caractérise par une « progressive homologation de modèles de comportement » qui véhiculent une « éthique du travail et de l'économie ». Voir Adriana CHEMELLO, *La biblioteca del buon operaio. Romanzi e precetti per il popolo nell'Italia unita*, Milan, Unicolpi, 1991 ; et *Eadem*, « *Libri di lettura* » per le donne. *L'etica del lavoro nella letteratura di fine Ottocento*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 1995. À propos de l'impact de ce genre littéraire sur l'école et notamment sur les manuels, voir également Giorgio CHIOSSO, « "Forming the Eminently Moral and Able Man". The Reading Books after Unification », dans Paolo BIANCHINI et Roberto SANI (dir.), *Textbooks and Citizenship in Modern and Contemporary Europe*, Berne, Peter Lang, 2016, p. 193-217.

³⁰ Voir Laurent FEDI, « Les paradoxes éducatifs de Rousseau », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, n° 136, 2011, p. 487-506.

³¹ J.-J. ROUSSEAU, *Émile...*, *op. cit.*, p. 239.

À partir des suggestions de Rousseau, le roman est adapté et destiné à un nouveau public : les enfants et les adolescents. Nous sommes alors confrontés à travers toute l'Europe à une explosion de réécritures du roman de Defoe, nommées plus tard Robinsonnades, dans des adaptations accessibles aux jeunes lecteurs. Si durant des décennies, dans les familles suisses, il était d'usage d'apprendre à lire grâce à la Bible et aux textes religieux, le vent de démocratie qui souffle sur l'Europe des Lumières suscite comme en France un regain d'intérêt pour les textes pédagogiques laïques³². Œuvre d'un écrivain protestant, *Robinson Crusoe* revêt d'autant plus d'intérêt dans un pays où la liberté confessionnelle est fondamentalement respectée et où la majorité des paroissiens sont protestants. Ainsi, ce roman peut être facilement adapté pour et adopté par tout lectorat. Il paraît au moment où les droits de l'homme sont débattus au niveau international par les philosophes, et il s'insère ainsi dans une dynamique de formation du futur citoyen, notamment par le biais de la lecture³³.

Robinson Crusoe, une figure intemporelle entre pédagogie et idéologie

Comme nous l'avons souligné précédemment, notre analyse repose sur l'observation de deux ouvrages scolaires inspirés de *Robinson Crusoe*. Le premier, réédité en 1836 dans le canton de Vaud, est une reprise d'une adaptation en français destinée aux écoles primaires et aux familles. Le second, un abrégé en italien datant de 1910 et mettant en scène le héros de Defoe, est inclus dans un livre de lecture officiel pour les écoles primaires du canton du Tessin³⁴.

Si notre intérêt s'est porté exclusivement sur ces deux ouvrages, c'est parce qu'ils sont représentatifs de l'adaptabilité du récit de voyage, et en particulier de celui de Defoe. En effet, les deux cas d'étude choisis permettent de mesurer les valeurs pédagogiques et idéologiques qui lui sont attribuées dans différents contextes et à différentes époques. Si le premier est représentatif du processus de formation du nouveau citoyen suisse, le second est emblématique de son éducation aux nouveaux défis auxquels il sera confronté au XX^e siècle.

Prenons l'exemple de *Robinson dans son île ou Abrégé des aventures de Robinson, à l'usage de la jeunesse*³⁵. Cet abrégé réédité et vendu par un libraire du

³² Voir Guglielmo CAVALLO et Roger CHARTIER (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Le Seuil, 2001.

³³ Voir Sylviane TINEMBART et Giorgia MASONI, « Manuels scolaires et création des nations modernes. Une question de transferts culturels », *Traverse. Revue d'histoire*, vol. 26, n° 1, 2019, p. 71-80.

³⁴ Nous ne développerons pas ici la question plus générale de la circulation à l'échelle transnationale des différents modèles d'adaptation du roman de *Robinson Crusoe*. Nous n'aborderons pas les réécritures proposées par Campe et Wyss et leur succès en Suisse. À ce propos nous renvoyons le lecteur à l'étude de M. GREEN, *The Robinson Crusoe Story*, *op. cit.*

³⁵ *Robinson dans son île...*, *op. cit.*

canton de Vaud, Benjamin Corbaz (1786-1847), est le seizième tome de sa collection de la *Bibliothèque populaire à l'usage de la jeunesse vaudoise*³⁶, créée en 1831. Cette série d'ouvrages destinée en priorité aux enfants et aux adolescents et conçue avec les conseils des responsables de l'école vaudoise comprend de nombreux exemplaires inspirés ou adaptés de livres dédiés à la jeunesse qui paraissent notamment en France. En effet, Benjamin Corbaz se rend régulièrement à Paris à la recherche de nouveautés pour alimenter son café littéraire et son dépôt bibliographique. Il y découvre alors les balbutiements de l'édition scolaire. Sentant la manne que représentent les ouvrages destinés à l'enseignement alors que le mouvement de mise en œuvre de l'instruction publique s'accélère, Corbaz se spécialise rapidement dans la publication d'opuscules éducatifs. À Paris, Corbaz découvre également la réécriture du roman de Defoe effectuée par Ambroise Rendu (1778-1860), qui était alors employé auprès du Conseil royal de l'instruction publique. Publiée dès 1832 à Paris, cette version de l'histoire de Robinson est rééditée pour la première fois et de façon intégrale par le Vaudois Corbaz en 1836. Bien que cette version soit une reprise identique de la version parisienne³⁷, l'éditeur lausannois ne mentionne à aucun moment Rendu, cachant ainsi implicitement l'origine française de cet ouvrage qu'il propose de destiner aux écoles. La seule modification apparemment apportée par Corbaz dans la réédition concerne l'ajout d'illustrations.

En choisissant de rééditer dans son intégralité l'abrégé de Rendu, Corbaz semble adhérer complètement à l'opération littéraire qui est de rendre accessible un « *best-seller* » aux jeunes lecteurs. Rendu présente en effet le roman de Defoe comme une œuvre qui « est par excellence le livre du jeune âge³⁸ », tout en justifiant son entreprise d'adaptation :

Mais l'ouvrage entier est peut-être trop chargé de détails longs et inutiles. D'ailleurs, c'est surtout dans son île que Robinson joue un rôle vraiment remarquable, et qu'il reçoit de sa solitude même et de son industrieuse patience un caractère et une physionomie qui lui sont propres. Nous nous sommes donc attachés à cette partie des aventures de notre héros, que nous venons offrir, dans ce petit volume, à la lecture de nos jeunes amis³⁹.

³⁶ Pour une histoire des collections, voir Isabelle OLIVERO, *L'Invention de la collection. De la diffusion de la littérature et des savoirs à la formation du citoyen au XIX^e siècle*, Paris, Éditions de l'IMEC, 1999 ; John SPIERS, *The Culture of the Publisher's Series*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2001 ; et Christine RIVELAN GUEGO et Miriam NICOLI (dir.), *La Collection. Essor et affirmation d'un objet éditorial*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

³⁷ Nous avons effectué une comparaison entre la version publiée par Corbaz en 1836 et celle écrite par Rendu et publiée chez Hachette en 1839, la seule à notre disposition à l'heure actuelle.

³⁸ *Robinson dans son île...*, *op. cit.*, p. 34.

³⁹ *Ibid.*, p. 6.

En étudiant plus finement le contenu de ce livre, nous constatons que Rendu, à l'instar de ce que préconise Rousseau, n'a gardé de l'histoire originale de Defoe que le voyage de Robinson Crusoé, son naufrage, sa vie sur l'île et son retour dans sa patrie. Comme cet abrégé s'adresse à des enfants, la syntaxe, le style et le lexique sont simplifiés et rendus plus accessibles. On assiste également à une première forme de didactisation autant dans la forme que dans le contenu. D'une part, Rendu propose un ouvrage contenant une police de caractère aérée suffisamment grande pour en faciliter la lecture et 38 chapitres munis d'en-têtes qui résument ce qui suit. D'autre part, il met à la disposition de ses jeunes lecteurs un lexique à la fin du livre pour expliquer des mots de technique marine tels que *le mousse, la poupe, le radeau, la quille, etc.* En outre, la fin de l'abrégé offre aux maîtres ou aux éducateurs neuf pages comprenant des suggestions de leçons de morale qui peuvent compléter la lecture des divers chapitres, car « l'histoire de Robinson offre aux jeunes lecteurs d'excellents principes de morale⁴⁰ » :

Si la lecture de ces moralités offre moins d'attraits, peut-être offrira-t-elle une instruction plus facile pour les jeunes intelligences qui ne seraient pas capables de découvrir sans guide le but moral de l'auteur⁴¹.

Dans cet ouvrage, nous retrouvons certes le but éducatif premier, qui est l'apprentissage de la lecture courante, mais également la promotion d'une éducation naturelle concrétisée par l'exemple du récit de voyage de *Robinson Crusoé* et des leçons explicites de morale proposées par Rendu ; ces dernières tiennent clairement compte des grands principes rousseauistes. Ainsi, l'enfant peut s'identifier au héros sans enlever à l'enseignant qui fait usage du livre son rôle de précepteur :

C'est une idée bien ingénieuse de nous montrer un homme isolé de ses semblables, et luttant avec le besoin, n'ayant pour ressource que son industrie et les débris que lui offre le vaisseau sur lequel il traversait la mer il y a peu de jours. Dans la position où se trouve le pauvre Robinson, les objets perdent leur valeur fictive pour ne conserver que leur valeur réelle. [...] Ce mépris des choses qui paraissent si précieuses aux hommes réunis en société fera sans doute naître quelques réflexions dans l'esprit des enfants, et ils comprendront combien il est insensé d'y attacher son bonheur⁴².

Après avoir brièvement étudié l'opération éditoriale effectuée par Rendu, il est intéressant de se questionner sur les transferts culturels entre la France et le canton de Vaud en matière de contenus scolaires et sur l'utilisation de l'ouvrage de Rendu anonymisé dans les écoles vaudoises.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 107.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid.*, p. 109.

En analysant la politique éducative qui caractérise l'émergence du système scolaire vaudois, on s'aperçoit que cet ouvrage correspond aux attentes des autorités scolaires. En effet, à cette même période, celles-ci sont en pleine discussion autour de la promulgation d'une nouvelle loi pour les écoles primaires. Elles estiment alors que

[l]e moment est donc venu, ou bien il ne viendra jamais, pour opérer une régénération véritable, et placer la constitution de ces établissements à la hauteur de notre constitution politique. Il ne s'agit point de former des savants dans nos écoles primaires ; mais d'en faire sortir des hommes d'un jugement sain, d'un esprit capable de réflexion, et d'une moralité assurée⁴³.

Ainsi, les leçons de morale ajoutées par Rendu et reproduites par Corbaz dans sa réédition répondent à la mouvance éducative et républicaine du canton de Vaud. Leurs thématiques ont pour but d'éveiller et de développer la conscience morale des élèves en rattachant certains grands principes aux diverses expériences de Robinson. Par exemple, le naufrage du héros de Defoe est présenté comme une sorte de châtement subi parce qu'il a trahi la confiance de ses parents en les quittant sans leur assentiment.

Au fil de ces suggestions de leçons, Rendu et (indirectement) Corbaz proposent donc l'étude des grands principes moraux tels que l'amour et le respect des parents (le naufrage accentue le repentir d'avoir quitté ses parents) ; le détachement de la vie matérielle (l'usage des débris du navire) ; la prise de conscience de ses erreurs et des conséquences de ses actes (les premières tentatives de construction) ; la prévoyance (les précautions prises par Robinson) ; la gratitude envers Dieu pour les bienfaits de la nature (Robinson ouvre et lit la Bible) ; la persévérance (les essais de Robinson pour améliorer sa nourriture) ; la bonne entente avec l'autre (l'arrivée de cannibales et du vaisseau espagnol) ; le devoir envers ses parents (l'éducation de Vendredi et le sauvetage du père de ce dernier) ; les bonnes actions récompensées (l'aide apportée par Robinson au capitaine du vaisseau gratifiée par un retour au pays), *etc.*

Nous constatons ainsi que la lecture de *Robinson dans son île ou Abrégé des aventures de Robinson, à l'usage de la jeunesse* – autant dans sa version parisienne que vaudoise – vise plusieurs objectifs éducatifs de différents niveaux :

- a) L'apprentissage de la lecture courante facilité par la mise en forme typographique du récit, par les ellipses d'une partie du roman originel pour centrer l'attention des enfants sur ce qui peut potentiellement les captiver et par le découpage en 38 chapitres – une structure qui, de plus, convient au nombre de semaines d'école dans le canton de Vaud.

⁴³ André GINDROZ, *De l'instruction primaire dans le canton de Vaud. Exposé des motifs de la loi sur les écoles primaires*, Lausanne, Imprimerie de Marc Ducloux, 1834, p. 18.

- b) L'exemplification, voire la concrétisation de l'éducation naturelle dans laquelle l'individu apprend de son expérience. Inciter l'enfant à s'identifier au héros, c'est lui permettre de devenir à son tour un être créatif et réflexif, un artisan accompli ou un entrepreneur courageux.
- c) Les leçons de morale ajoutées à l'histoire ont pour but de renforcer l'éducation et l'instruction du futur citoyen.

Bien qu'utilisé dans des contextes différents, l'abrégé de Rendu repris par Corbaz en 1836 répond aux besoins émergents et récurrents de moyens d'enseignement pour mettre en œuvre et généraliser l'instruction publique autant en France républicaine que dans un canton libéral appartenant à la Confédération suisse. Cet exemple met en évidence une forme de resémantisation des savoirs scolaires permettant à l'historien de les appréhender en dépassant les cadres restrictifs nationaux⁴⁴.

Cet abrégé qui met à l'honneur le voyage insolite de Robinson revêt ainsi un caractère éducatif, se muant par conséquent en voyage initiatique pour l'élève. Ces principes éducatifs se retrouvent dans l'ouvrage tessinois de 1910, mais ils ont évolué et sont adaptés aux nouvelles attentes socio-politiques et à leur concrétisation dans les programmes et moyens d'enseignement. À la fin du XIX^e siècle, des formes abrégées et des extraits du *Robinson Crusoe* sont intégrés dans les livres de lecture officiels prescrits par les autorités scolaires. Parmi ceux-ci, nous retrouvons notamment *Lesebuch für die deutschen Primarschulen des Kantons Graubünden* (1895) et *Cudesch da lectura par las scoulas primaras dell'Engiadina bassa* (1896)⁴⁵, qui paraissent en allemand et en romanche dans le canton des Grisons. Ces deux volumes sont pris pour exemples par les autorités scolaires du canton du Tessin, le seul entièrement italophone de la Suisse, lorsqu'elles mandatent l'enseignant et inspecteur scolaire Patrizio Tosetti (1865-1933) pour rédiger *Il Libro di lettura delle scuole elementari del Cantone Ticino* (1910)⁴⁶ pour les écoles obligatoires de leur canton⁴⁷. Cet ouvrage, tout comme ceux qui sont utilisés dans le canton des Grisons, fait partie d'une série en plusieurs volumes dédiés aux différents degrés de la scolarité. Dans le cas du Tessin, la version abrégée du *Robinson Crusoe* est insérée dans le premier volume, dont le but principal est, tout comme dans le deuxième volume de cette série, de faire acquérir à l'enfant une identité sociale⁴⁸ : à côté des textes relatifs au temps, à la nature, aux animaux et aux sciences naturelles, l'élève est donc également confronté à des textes dont le but est de transmettre des normes sociales de

⁴⁴ Voir A. FONTAINE, *Aux heures suisses...*, *op. cit.*

⁴⁵ Voir *Lesebuch für die deutschen Primarschulen des Kantons Graubünden*, Coira, Sprecher, Vieli & Hornauer, 1895 ; et *Cudesch da lectura par las scoulas primaras dell'Engiadina bassa*, Samedan, Tanner, 1896.

⁴⁶ Voir P. TOSETTI, *Il libro di lettura...*, *op. cit.*

⁴⁷ Voir G. MASONI, *Rapsodia del sapere scolastico...*, *op. cit.*

⁴⁸ Dans les volumes qui suivent, c'est le développement de l'identité nationale et cantonale qui est visé.

comportement visant à créer une communauté de citoyens. L'éducation civique et patriotique, dans ces deux premiers volumes du *Libro di lettura*, est donc cultivée par la diffusion de modèles de comportement privés et publics qui préconisent un code normatif à assumer dans la famille et dans la société. L'inclusion de l'abrégé de *Robinson Crusoe* dans le premier volume de lecture est représentative de cette dynamique. Comme nous l'avons déjà constaté, dans la phase d'élaboration, les autorités scolaires tessinoises ont suggéré à Tosetti d'inclure cette histoire en suivant le modèle des livres de lecture du canton des Grisons. Bien que Tosetti prenne en compte ces conseils, la réinterprétation qu'il propose de ce récit de voyage ne fait pas l'unanimité auprès des autorités scolaires. Malgré cette différence d'opinion, Tosetti décide de conserver l'abrégé de *Robinson* dans le *Libro di lettura*. L'étude des rééditions de ce livre et, en même temps, de la production d'ouvrages scolaires du même auteur, révèle que cet abrégé a été également imprimé plusieurs fois indépendamment du *Libro di lettura*.

Le *Robinson Crusoe* de Tosetti est structuré autour de vingt-sept courts chapitres. Dès le début, les aventures présentées par Tosetti révèlent des changements importants dans le contenu par rapport à l'original de Defoe. Ces changements concernent principalement le profil de Robinson et la raison de son naufrage. Grâce à la plume de Tosetti, le jeune héros semble également plus inquiet et respectueux envers ses parents, qu'il n'a pas l'intention de blesser lorsqu'il part, et avec lesquels il maintient le contact une fois arrivé au Brésil – destination qui fait l'objet d'un projet de migration temporaire. La mort de la mère de Robinson, déjà annoncée dans le troisième chapitre, est la raison pour laquelle celui-ci décide de rentrer chez lui. Malheureusement, au cours de ce voyage de retour, le navire sur lequel le jeune homme s'est embarqué fait naufrage. La vie de Robinson sur l'île reprend alors une partie des aventures présentes dans l'original. Au premier abord, la réécriture de Tosetti ne semble pas proposer un rapprochement de l'histoire de Robinson avec la réalité culturelle du Tessin⁴⁹. Cependant, en plus du fait que le *Libro di lettura* répond aux nouvelles exigences posées par le programme scolaire du canton du Tessin de 1894, qui préconise une éducation plus naturelle et centrée sur l'enfant⁵⁰, nous formulons l'hypothèse que le choix d'inclure un abrégé de *Robinson Crusoe* est également déterminé par des réflexions liées à certains problèmes économiques et sociaux qui touchent le canton ainsi que par l'idéal social dont

⁴⁹ Les seuls éléments qui ont un contact direct avec la réalité cantonale, comme le rapportent en partie aussi les études de Doris Senn, sont les noms des personnages, qui font référence à la culture italophone selon Tosetti. Voir Doris SENN, « Bisogna amare la patria come si ama la propria madre », *Nationale Erziehung in Tessiner Lesebüchern seit 1830*, Zürich, Chronos, 1994 ; et P. TOSETTI, *Il libro di lettura...*, *op. cit.*, p. 41 et p. 56.

⁵⁰ Voir Luigi IMPERATORI et Francesco GIANINI, *Programma d'insegnamento per le scuole primarie della Repubblica e Cantone Ticino*, Bellinzona, Tipografia cantonale, 1894.

le personnage de Robinson est porteur⁵¹. Plus spécifiquement, nous supposons que ce récit de voyage non seulement accompagne l'apprentissage de la lecture, mais véhicule de surcroît des savoirs liés au phénomène de l'émigration. Entre les années 1880 et 1920, le canton du Tessin est le canton le plus touché par l'émigration outre-mer, avec un taux de départ cantonal de 3,6⁰/₀₀ contre une moyenne nationale de 1,65⁰/₀₀⁵². Bien que la destination du Robinson de Tosetti soit le Brésil, dans les faits réels 80% des Tessinois qui partent décident d'émigrer en Amérique du Nord⁵³, et plus précisément en Californie⁵⁴. Dès le milieu des années 1890, le débat national et cantonal au sujet de l'émigration⁵⁵ a des échos dans les programmes et les moyens d'enseignement au Tessin⁵⁶. En effet, avec le programme des écoles primaires de 1894, la question de l'émigration est traitée pour la première fois au sein des leçons d'éducation civique⁵⁷. Dans les manuels scolaires, et plus précisément dans les livres de lecture, les réflexions proposées reprennent les principes soutenus dans les discours officiels, qui déclarent

qu'au point de vue de l'économie politique, l'émigration doit en général être qualifiée comme une perte que les autorités du pays doivent essayer d'éviter ; le plus souvent, l'émigration est une entreprise hasardée, dont le succès ou l'insuccès dépend de la chance et de l'initiative personnelle et

⁵¹ À ce propos, voir G. MASONI, *Rapsodia del sapere scolastico...*, *op. cit.* ; et Alexandre FONTAINE et Giorgia MASONI, « Circolazioni transnazionali di letture morali nell'Europa del secolo lungo. Una storia di transfert culturali », *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n° 23, 2016, p. 20-37.

⁵² Voir Gérald ARLETTAZ, « L'émigration suisse outre-mer de 1815 à 1920 », *Études et sources*, n° 1, 1975, p. 1.

⁵³ Voir *Idem*, « Émigration et colonisation suisses en Amérique, 1815-1918 », *Études et sources*, n° 5, 1979, p. 11.

⁵⁴ Voir Maurice Edmond PERRET, *Les Colonies tessinoises en Californie*, Lausanne, Librairie de l'Université, 1950 ; et Giorgio CHEDA, *L'emigrazione ticinese in California*, Locarno, A. Dadò, 1981.

⁵⁵ Un débat qui est influencé par l'élaboration de statistiques fédérales qui depuis 1880 permettent de connaître les variations cantonales, et aussi par la création d'un bureau national d'émigration en 1888. Voir G. ARLETTAZ, « Émigration et colonisation suisses... », *op. cit.*, p. 10. À ce propos, voir également *Idem*, « "Les Suisses de l'étranger" et l'identité nationale », *Études et sources*, n° 12, 1986, p. 5-36.

⁵⁶ Voir Giorgia MASONI, « L'enseignement de la langue maternelle comme savoir-faire et savoir-être dans les dynamiques migratoires : le cas de l'émigration tessinoise en Californie (1870-1945) », communication prononcée lors du symposium *Les Apports d'une approche à la fois socio-historique et historico-didactique de l'enseignement des langues en Suisse romande et au Tessin*, organisé par dans Sylviane Tinembart dans le cadre du congrès de la Société suisse de Recherche en Éducation, Bienne, 2020.

⁵⁷ Au sein de cette discipline, pour les classes III et IV, les enseignants sont invités à traiter les questions de la « Rappresentanze diplomatiche e consolari : I Ticinesi ed i confederati emigrati. – Protezione che loro accorda la patria mediante i Ministri ed i Consoli. – Principali legazioni e consolati svizzeri all'estero [...]. Doveri degli emigrati verso la patria ed il paese che li ospita » (L. IMPERATORI et F. GIANINI, *Programma d'insegnamento...*, *op. cit.*).

qui est subordonnée à toutes espèces de circonstances échappant à l'empire de nos autorités⁵⁸ [...].

Dès l'année 1895, on trouve ainsi dans les livres de lecture tessinois des textes qui traitent de l'émigration cantonale en suivant une logique de prévention et de préparation à celle-ci⁵⁹. En même temps, ces textes véhiculent une représentation idéale de la vie de l'expatrié, tout en considérant son passage du statut d'émigrant à immigré. Pour reprendre notre hypothèse, il semble que Tosetti saisis l'occasion de son *Robinson* pour mettre en valeur l'importance de l'éducation, qui aurait pu épargner au jeune héros les diverses vicissitudes rencontrées. L'idéal social que personifie Robinson est calqué sur une pensée libérale et reflète l'idéologie du *self-help*⁶⁰. Le récit de voyage tel que le traite Tosetti se prête donc à des réflexions générales sur certains problèmes liés à la société tessinoise, comme le phénomène de l'émigration. De ce point de vue, l'histoire de Robinson peut être considérée comme un outil visant à sensibiliser les jeunes gens et les familles à ces problèmes. Ainsi, à travers l'apprentissage de la lecture de l'abrégé de Robinson, Tosetti essaie de lutter contre l'émigration, mais en même temps il cherche également à préparer l'émigrant en lui fournissant des modèles de comportements auxquels il doit se conformer afin de répondre à l'image idéalisée de son nouveau rôle social de représentant de la Patrie à l'étranger.

Conclusion

En observant les deux ouvrages de Rendu/Corbaz et de Tosetti, qui furent publiés à près d'un siècle d'écart, nous constatons que ces deux adaptations mettent en scène et agencent le roman de Defoe de manière à offrir au jeune public l'opportunité de découvrir le monde et de se former par l'intermédiaire des expériences vécues par Robinson.

L'étude de ces deux adaptations et de leur utilisation dans des contextes scolaires et socio-politiques différents met en évidence le potentiel de ce genre littéraire pour développer divers apprentissages. Lire le récit de voyage permet d'une part d'améliorer la langue et la lecture courante, mais également

⁵⁸ Département de l'Intérieur, Message du Conseil fédéral, *Feuille fédérale*, n° II, juin 1887, p. 1001.

⁵⁹ Voir notamment Giovanni Battista CIPANI, *Sandrino nelle scuole elementari*, Bellinzona, Colombi, 1897, vol. 3 et 4 ; Francesco GIANINI, *Il libro di lettura per le scuole elementari ticinesi maschili, femminili e miste*, Bellinzona, Colombi, 1901 ; Patrizio TOSETTI, *Il libro di lettura per le scuole elementari del Cantone Ticino*, Bellinzona, Colombi, 1916, vol. 5 ; et Luigi BRENTANI, *Le vie della vita. Libro di lettura per le scuole elementari superiori, maggiori, tecniche inferiori e professionali in genere*, Bellinzona, Tipografia cantonale, 1918.

⁶⁰ Cette pensée transparait surtout dans les actions et les paroles de Robinson, qui se montre souvent enclin à des réflexions liées au sens de l'expression « *essere uomini* » : « *si, sono solo e abbandonato ; ma ho ancora la mia intelligenza e la mia volontà, e saprò lottare... come soleva dirmi il mio maestro, è nella sventura che si conosce l'uomo...* » (P. TOSETTI, *Il libro di lettura...*, *op. cit.*, p. 84).

d'acquérir de nouveaux savoirs en géographie, en sciences naturelles, en anthropologie, *etc.* ; de nouveaux savoir-faire relatifs à l'agriculture, l'élevage, la construction, la poterie, la couture, *etc.* ; et des savoir-être individuels (autonomie, responsabilisations, *etc.*) et sociaux (entraide, compréhension mutuelle, coresponsabilité, respect, *etc.*). De la sorte, le jeune lecteur, en se projetant dans le rôle du héros, sera tenté d'acquérir ses savoirs et de reproduire ses gestes et ses actions.

Toutefois, les deux adaptations diffèrent (nombre de chapitres, langues, paratextes, *etc.*), et les buts généraux comme éducatifs évoluent dans le temps et d'une certaine façon dans l'espace. Si avec Rendu/Corbaz nous sommes confrontés au défi de la mise en œuvre d'une nouvelle communauté de citoyens, avec Tosetti nous assistons à un accompagnement du citoyen suisse dans l'évolution de son identité et de son statut social. Ce qui fait la force de *Robinson Crusoe*, de ses traductions et de ses adaptations, c'est la trame des séquences narratives qui perdure (le départ, le voyage, le naufrage, la vie sur l'île et le retour) et qui permet de traiter une éducation civique dans sa globalité.

Ainsi, le cas suisse, avec ses multiples contextes de production (dont les variables sont les langues, les confessions, les situations politiques et les situations socio-économiques), permet de mesurer le degré d'adaptabilité et de pérennité du genre littéraire que sont les Robinsonnades.

*LE TIERS-ORDRE ENSEIGNANT DOMINICAIN
ET LES CARAVANES D'ARCUEIL*

Marie-Thérèse DUFFAU

Organisées pour nos élèves dès 1878, les caravanes ont produit des résultats si satisfaisants au point de vue de l'instruction, de la santé et de la formation du caractère, que nous n'hésitons pas à leur donner une place dans le programme général de nos Écoles.

La fatigue qu'elles occasionnent aux touristes est salutaire ; elle assouplit les muscles, en les fortifiant. On n'a pas l'idée de ce que peuvent supporter des jeunes avec un maître expérimenté, une bonne alimentation, un entraînement intelligent et progressif.

Les dangers pourraient exister, si les excursions étaient improvisées à la hâte et conduites par des hommes ne connaissant pas les voyages ; mais, sous un chef qui a de la pratique, elles n'offrent aucun risque sérieux. Il y a des guides sûrs dans toutes les vallées, et les clubs alpins suisse et autrichien mettent avec une extrême obligeance au service des caravanes scolaires les avantages de leur puissante organisation. La dépense est ce qu'on veut qu'elle soit.

Les chemins de fer accordent à nos caravanes des réductions de 30 à 50% ; les hôteliers sont toujours disposés à faire des conditions modérées à un groupe nombreux de touristes.

Le résultat est d'avoir, en dix-huit années, fait voyager dans les plus belles parties des Alpes françaises, en Suisse, en Italie, en Autriche, en Turquie, en Grèce et conduit jusqu'au cap Nord, plus de quatre cents élèves, qui sont chaque fois revenus en France avec des trésors de santé, les calepins bourrés de notes et de croquis, le cœur débordant d'enthousiasme. Ce qu'ils rapportent surtout de ces voyages à l'étranger, c'est la résolution de travailler au bien de leur pays, de cette France qu'ils aiment et admirent plus encore, après avoir vu de près les autres peuples¹.

¹ Archives Dominicaines de la Province de Toulouse (désormais ADPT), École Albert le Grand, p. 25. Pochette Arcueil (1902-1907), B5.

On connaît les travaux d'historiens du voyage comme Sylvain Venayre, Antoine de Baecque ou Philippe Antoine, qui ont interrogé les pratiques viatiques au prisme des notions d'aventure², de randonnée³, de marche⁴, de promenade⁵ ou de pèlerinage⁶. Et l'on connaît aussi les études de Dominique Lejeune⁷, Alain Corbin⁸ ou encore Philippe Tétart⁹ sur l'histoire du sport, de l'alpinisme et des loisirs considérée dans ses rapports avec la question éducative¹⁰. Cependant, on connaît moins les « caravanes » scolaires du Collège Albert le Grand d'Arcueil, c'est-à-dire ces excursions de groupes d'élèves, en milieu montagnard le plus souvent, qui furent organisées et encadrées par leurs enseignants, du seuil des années 1870 jusqu'au début du XX^e siècle. Et surtout, elles n'avaient pas encore été étudiées comme nous proposons de le faire ici dans la double perspective d'une histoire des voyages et de l'activité physique comme outil éducatif. Cet article s'appuiera sur un dossier de sources inédites consacrées à la vingtaine de « caravanes » qui furent mises en place par l'ordre dominicain, comprenant des témoignages rétrospectifs d'élèves et d'enseignants y ayant pris part, ainsi que des textes et correspondances laissés par les principaux animateurs du mouvement.

Le Tiers-Ordre enseignant dominicain rassemblait des éducateurs travaillant dans la lignée de Lacordaire, dans le cadre d'établissements confessionnels comme Sorèze, dans le Tarn, Arcueil, dans le Val-de-Marne, ou bien Oullins, près de Lyon. En lien avec l'enseignement dispensé sur place, ces

² Voir les travaux de Sylvain VENAYRE : *La Gloire de l'aventure. Genèse d'une mystique moderne : 1850-1940*, Paris, Aubier, 2002 ; et *Idem*, « L'alpinisme, une aventure ? Remarques sur l'historicité de l'aventure », dans Olivier HOIBIAN et Jacques DEFRANCE (dir.), *Deux siècles d'alpinismes européens. Origine et mutations des activités de grimpe*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 163-174.

³ Voir par exemple Antoine de BAECQUE (textes choisis et présentés par), *Les Écrivains randonneurs*, Paris, Omnibus, 2013.

⁴ Voir notamment *Idem*, *Une histoire de la marche*, Paris, Perrin, 2017 ; et *Idem*, *La Traversée des Alpes : essai d'histoire marchée*, Paris, Gallimard, 2014.

⁵ Voir Philippe ANTOINE, *Quand le voyage devient promenade*, Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2011.

⁶ Voir Sylvain VENAYRE, « Catholicisme, romantisme et tourisme : le pèlerin en France de 1815 à 1870 », dans Dominique DINET, Jean-Noël GRANDHOMME et Isabelle LABOULAIS (dir.), *Les Formes du voyage. Approches interdisciplinaires*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2010, p. 79-92.

⁷ Voir Dominique LEJEUNE, *Les "Alpinistes" en France à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle (vers 1875-vers 1919). Étude d'histoire sociale, étude de mentalité*, Paris, Éditions du CTHS, 1988.

⁸ Voir par exemple Alain CORBIN (dir.), *L'Avènement des loisirs (1850-1960)*, Paris, Flammarion, 1995.

⁹ Voir notamment Philippe TÉTART, *Histoire du sport en France. Le temps de la conquête, 1850-1945*, Paris, Vuibert, 2007.

¹⁰ Voir Sylvain VENAYRE, « Du récit élitaire au roman démocratique : les avatars littéraires du "Grand Tour" dans la France du XIX^e siècle », dans Christine BOUNEAU et Caroline LE MAO (dir.), *Jeunesse(s) et élites. Des rapports paradoxaux en Europe de l'Ancien Régime à nos jours*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 311-322.

caravanes permettaient de faire découvrir aux élèves des pays nouveaux. Olivier Hoïbian avait mentionné ces caravanes scolaires dans son histoire du Club Alpin Français, qui fut lié au lancement de cette initiative à partir de 1874, ainsi que dans ses travaux sur l'alpinisme et les sports de plein air pour les jeunes¹¹. Il s'agira ici plus précisément de traiter des excursions effectuées par les élèves de l'École Albert le Grand pour situer ce mode de voyage éducatif par rapport à la chronologie des voyages de jeunes encadrés par des adultes qui conduit, au XX^e siècle, aux patronages, aux colonies de vacances, aux classes vertes et aux initiatives de Résistants comme Hélène et Philippe Viannay avec le Centre nautique des Glénans.

Après avoir replacé cette entreprise des caravanes d'Arcueil dans son contexte (idéologie patriotique, héritage des « tours » inspirés ou imités du voyage de formation et de culture à l'anglaise, importance de figures comme celle de Rodolphe Töpffer), nous analyserons ainsi le rôle éducatif prêté à ces caravanes scolaires, et tenterons de montrer en quoi cette innovation a pu être influencée par la pédagogie propre à chaque établissement, jusqu'à permettre aux écoles de décider de leur propres itinéraires en élargissant leurs horizons vers d'autres sites, y compris en dehors de la montagne et hors de France.

Mens sana in corpore sano

Des voyages patriotiques

Lorsque l'École Albert le Grand ouvre ses portes, en 1863, le Conseil Provincial du Tiers-Ordre enseignant confie sa direction au Père Eugène Captier, alors prieur du Collège Saint-Thomas-d'Aquin d'Oullins, près de Lyon. L'établissement est situé à Arcueil (Val-de-Marne), dans l'ancienne résidence du chimiste Berthollet. Dès 1865, il est complété par une « École Préparatoire » de grands élèves en vue du baccalauréat ès sciences et des grandes écoles de l'État comme Saint-Cyr, Navale ou Polytechnique. Durant la guerre de 1870-1871 et le Siècle de Paris est créée « l'Ambulance des dominicains d'Arcueil ». Cependant, après l'insurrection du 18 mars 1871, les relations avec les Fédérés sont difficiles. Le 19 mai, les bataillons communards qui tenaient les forts de Montrouge et de Bicêtre, repoussés vers Paris, emmènent en otages le Père Captier, entre autres religieux, les sœurs, ainsi que certains des professeurs et des employés de l'École : le Père et ses douze compagnons tombent sous les

¹¹ Voir Olivier HOÏBIAN, « Les voyages pédestres de scolaires à la fin du XIX^e siècle. Santé, éducation et littérature de voyage », *Babel*, n° 20, 2009, <<http://journals.openedition.org/babel/674>> (consulté le 11 septembre 2020), et *Idem*, « L'œuvre des “caravanes scolaires” : un programme d'éducation globale à la périphérie de l'école républicaine (1874-1934) », *Revue française de pédagogie*, n° 195, 2016, <<https://journals.openedition.org/rfp/5019>> (consulté le 19 avril 2021). Signalons également : Olivier HOÏBIAN (dir.), *L'Invention de l'alpinisme. La montagne et l'affirmation de la bourgeoisie cultivée, 1786-1914*, Paris, Belin, 2008.

balles des Fédérés, le 25 mai, à la barrière d'Italie¹². Le Père Lécuyer reprend la direction du Collège¹³, dont le relèvement est difficile et dont les effectifs baissent nettement. En 1878, en accord avec le Club Alpin Français, le Père Barral de Baret, qui est sur place depuis la fondation, crée cependant les « caravanes d'Arcueil », des voyages scolaires organisés pendant les vacances de printemps et d'été, où participent grands élèves, jeunes anciens et parfois même certains parents d'élèves¹⁴. Une autre figure essentielle est par ailleurs celle du Père Henri Didon : à la tête de l'École de 1890 à 1900, il va relancer et transformer l'établissement, complétant notamment le Collège par l'École Laplace, qui prépare aux écoles supérieures d'agriculture et de commerce (il rachète à cette occasion le parc et le château Laplace, mitoyens du site Albert le Grand). Il élargit également l'horizon des caravanes, jusque-là surtout restreint à la France et à l'Italie. Admirateur des collèges anglais, il modernise les programmes d'enseignement et introduit la pratique sportive, dont il avait bénéficié lui-même dès l'époque de sa formation religieuse, dans les années 1850 : au petit séminaire du Rondeau, près de Grenoble, des élèves avaient en effet pris l'habitude, tous les quatre ans, d'organiser des épreuves olympiques inspirées des anciens jeux qu'ils avaient découverts dans le *Voyage du jeune Anacharsis en Grèce* de l'abbé Barthélémy, un classique de la littérature scolaire de la fin de l'Ancien Régime et du premier XIX^e siècle¹⁵. À Arcueil, il va créer par exemple un bassin de natation et un manège équestre. Didon a également la réputation d'un libéral, soucieux de réconcilier Église et modernité, et il a pris des initiatives qui en font un précurseur du Ralliement. Pierre de Coubertin fait ainsi appel à lui, à la fin de l'année 1890, pour faciliter l'organisation de rencontres sportives entre établissements confessionnels et écoles publiques laïques¹⁶. Les compétitions se tiennent trois mois plus tard, en 1891, et c'est à cette occasion que Didon forge la devise « *Citius, altius, fortius* » (« Plus vite, plus haut, plus fort »), que Coubertin fait adopter par le Congrès international

¹² Sur l'œuvre de Captier, voir notamment Philippe BLANC, « Le père Captier, éducateur de la jeunesse, disciple de Lacordaire », *Mémoire dominicaine*, 1993, n° 3 (« Écoles et collèges »), p. 71-84.

¹³ On emploie le terme « École » au sens générique, pour désigner l'établissement scolaire, tandis que le mot « Collège » sert davantage à distinguer le site arcueillais d'Albert Le Grand par rapport aux autres implantations dominicaines de la région parisienne : Laplace (également à Arcueil), Saint-Dominique et Lacordaire (à Paris).

¹⁴ D'où lectures de C. CAVALLIER, *Les Caravanes d'Arcueil* (1^{re} et 4^e) Montpellier 1885 ; 4^e 1881 Oisans ; abbé BARRAL 5^e 1882, 6^e 1883, 7^e 1884 ; avec E. EBEL : 8^e 1885 Ortler ; 1^{re} E. EBEL et G. MULEUR 1878, 4^e 1881 Oisans, 5^e 1882, 8^e Caravane 1885 Ortler ; 10^e en pays slave G. DEMANCHE 1887, 19^e P. LHERMITTE 1894 Constantinople et Grèce, 20^e Cap Nord 1895, 21^e Grèce JO 1896, 24^e Égypte et Palestine 1900.

¹⁵ Voir Jean-Jacques BRUXELLE, « Le Père Henri Didon (1840-1900) et une certaine conception de l'élitisme », *Educatio. Revue scientifique de l'éducation chrétienne*, n° 5, 2016, <http://revue-educatio.eu/wp/wp-content/uploads/2016/03/E-2.5-Bruxelle-MF_20160315.pdf>.

¹⁶ Voir notamment Alain ARVIN-BÉROD, *Les Enfants d'Olympie, 1796-1896*, Paris, Éditions du Cerf, 1996 ; et *Idem*, « Et Didon créa la devise des Jeux Olympiques », Échirolles, Éditions Sciriolus, 2003 [1994].

olympique de la Sorbonne, en 1894, et qui deviendra plus tard la devise du Comité International Olympique¹⁷. Mais l'établissement d'Arcueil, qui avait démarré sous le Second Empire malgré une défiance marquée des pouvoirs publics, ne devait pas survivre, à l'orée du XX^e siècle, à l'offensive de la République combiste contre les congrégations enseignantes non autorisées. Il ferma ses portes définitivement en 1908¹⁸.

À côté de personnalités telles que Captier et Didon, celle de Louis Emmanuel Barral de Baret (1837-1897) est tout particulièrement importante. Né à Florensac, près de Béziers, il étudie à Sorèze de 1849 à 1857 sous la direction de Lacordaire. Formé par le Tiers-Ordre enseignant, il y prendra part ensuite lui-même sous la bure dominicaine. Lacordaire voit en lui l'honneur de l'École et lui dédie ses *Lettres à un jeune homme sur la vie chrétienne*. Aumônier militaire en 1870-1871, Barral a connu l'épreuve de la guerre franco-allemande avant de devenir sous-prieur et censeur à Arcueil¹⁹. Pour lui, le patriotisme bien compris consiste à connaître et à aimer son pays en communiquant cet amour et ce savoir à l'étranger, tout en y découvrant les richesses des autres contrées, en s'y ouvrant à l'altérité. Le patriotisme s'inscrit dans l'enseignement prévu à l'époque par tous les établissements de l'ordre dominicain, parmi lesquels Arcueil, dont les élèves sont souvent destinés à des carrières militaires. Dans cette perspective, le voyage contribue à la formation physique, intellectuelle et morale, en lien avec les objectifs des éducateurs, particulièrement ceux du Tiers-Ordre enseignant, qui veulent faire de leurs élèves des hommes accomplis. Et Barral estime ainsi que :

les courses, d'abord modérées puis plus soutenues, l'effort moral nécessaire pour surmonter les émotions ou les difficultés de l'ascension, tout cela repose l'esprit et l'élève, trempe la volonté, développe le corps en assouplissant les membres et en les fortifiant, aiguise le courage, provoque l'initiative individuelle et rend plus homme au sens noble du mot²⁰.

Ce modèle de virilité, que l'on peut rapprocher de celui de l'éducation physique républicaine et du service militaire (réformé précisément dans la France des années 1870 et 1880), est donc implicitement mis au service du relèvement français. C'est d'autant plus manifeste qu'il existait des connexions entre les milieux militaires et la première génération des animateurs du Club Alpin Français.

¹⁷ Yvon TRANVOUEZ, « DIDON Henri », *Dictionnaire biographique des frères prêcheurs*, <<http://journals.openedition.org/dominicains/1827>> (consulté le 18 avril 2021).

¹⁸ Les locaux furent acquis par la Caisse des dépôts et consignations, qui y est toujours installée.

¹⁹ Prieur en 1889-1890.

²⁰ Archives de la Province Dominicaine de Toulouse (ci-après APDT), texte du Père Barral sur l'Otler, p. 41 ; Dossier Caravanes scolaires.

Le journal présentant les activités de l'Ordre, *L'Année dominicaine*, rapporte les nouvelles des caravanes régulièrement, et en détail également le programme :

Ces voyages, tout à la fois amusants, instructifs et hygiéniques, ont aussi pour résultat, non seulement de faire voir à ceux qui les exécutent les pays les plus variés comme sites et comme populations, mais aussi de montrer aux étrangers qu'il existe encore en France des jeunes gens désireux de visiter leur pays, d'en étudier les mœurs et les coutumes et de voir les produits de leur industrie et de leur commerce. Aucune instruction technique, aucun cours de faculté ou d'école spéciale ne saurait approcher, même de loin, une semblable méthode d'éducation. Ceux qui auront participé une ou plusieurs fois à ces excursions, où une franche gaieté n'exclut pas de judicieuses observations, auront sur leurs jeunes compatriotes, assidus seulement du boulevard ou des villégiatures à la mode, la supériorité que donne une expérience acquise pour ainsi dire d'elle-même. Et si un jour ils sont appelés, comme cela arrivera certainement pour plusieurs, à prendre part aux affaires publiques, ils pourront montrer dans leurs relations avec l'extérieur que la pratique des langues et des institutions à l'étranger n'est plus un vain mot inscrit sur un programme officiel. Tout l'honneur en reviendra à celui qui a eu la hardiesse de prendre cette initiative et dont le succès a couronné jusqu'ici les efforts²¹.

Destinés, donc, à renforcer le patriotisme des élèves et à les préparer à servir fidèlement et efficacement la France, ces voyages ont lieu dans la bonne humeur, sous la direction d'un Père Barral qui a tout du chef d'expédition. Eugène Ebel l'a décrit en caravane : « Le jour du départ était pour lui un jour de bonheur. Il avait retrouvé sa jeunesse, il débordait d'entrain et d'activité ». Quand il arrivait, guêtré de toile jaune, la sacoche en bandoulière et le piolet à la main,

[o]n l'acclamait, on l'applaudissait. Il faisait chorus aux éclats de rire, s'asseyant tout rayonnant, et dès lors il n'était plus le Père Barral, mais le Capitaine de la caravane ; on ne lui donnait plus d'autre nom. Il se montrait en caravane dans sa vraie nature : beaucoup de bonhomie, une rondeur un peu brusque, une franche gaieté²².

Discipline et liberté se mêlent alors : la liberté de discussion entre maîtres et élèves est particulièrement favorisée par ces voyages qui les mènent hors des murs de l'établissement.

²¹ *L'Année dominicaine*, novembre 1887, p. 542.

²² APDT, Eugène EBEL, Notice manuscrite sur le Père Barral, p. 8.

Généalogie des caravanes

Les racines de cette entreprise des caravanes d'Arcueil sont complexes. Après le Grand Tour des jeunes gens de l'aristocratie, voyage de culture et de formation mais aussi de maturation du caractère vers l'âge adulte, diffusé en Europe depuis l'Angleterre, les excursions proposant aux enfants des tours nationaux complets ou partiels ont été en vogue à partir des années 1830. Le but était à la fois de leur faire connaître leurs pays respectifs et de leur offrir une sorte de suite d'épreuves physiques et pratiques, encourageant la résistance à l'effort aussi bien que l'esprit d'observation, perspective où l'on reconnaît l'empreinte de Rousseau et également celle des éducateurs allemands²³. C'est ainsi qu'en Suisse, au début de la décennie 1830, le pédagogue protestant Rodolphe Töpffer (1799-1846), qui dirigeait une institution privée pour garçons à Genève, entraîne ses élèves dans des excursions pédestres à travers les Alpes. Au retour, il en publie le récit dans les *Voyages en zigzag*, qui connaissent une grande notoriété²⁴. Cet exemple inspire les caravanes d'Arcueil du point de vue des pratiques du voyage pour jeunes aussi bien que pour l'encouragement qui est donné à leur mise en écriture. Töpffer est en effet à l'origine d'une « littérature d'estampes », souvent brillante et enjouée, dont peu de caravanes françaises seront en mesure de relever le défi. C'est tout un exercice d'écriture qui se met aussi en place au retour, chez les élèves mais aussi chez les maîtres accompagnateurs qui, dans le cas d'Arcueil, adressent leurs comptes rendus au Club Alpin Français. Le ton du Père Barral est cependant différent de celui de Töpffer, car il prend beaucoup moins le parti des rapprochements humoristiques entre textes et images et n'hésite pas à témoigner de son admiration devant certains paysages qui cultivent en l'homme ce que celui-ci a de plus noble :

L'effort de l'ascension, les effets de l'altitude, la confrontation au spectacle grandiose de la haute montagne inspirent des pensées plus nobles. Ils conduisent à une sorte d'élévation spirituelle et à un détachement des contingences habituelles souvent empreintes d'une certaine médiocrité de sentiments²⁵.

Mais pour mieux comprendre comment l'on passe de Töpffer à Barral, donc comment un modèle protestant s'exporte vers un contexte catholique, il faut suivre la généalogie de ces projets de voyages éducatifs. Une figure importante dans cette perspective est celle d'Émile Talbert (1820-1882)²⁶, d'abord censeur au lycée de Rouen (1854), puis à Louis-le-Grand (1855), et

²³ Voir sur G. Bruno et Töpffer : Francis MARCOIN (dir.), *Cahiers Robinson*, n° 3 (« Voyages d'enfants : "Tours" »), 1998.

²⁴ Olivier HOIBIAN, « Les voyages en zigzag de Rodolphe Töpffer », *Babel*, n° 8, 2003, <<http://journals.openedition.org/babel/1311>> (consulté le 19 avril 2021).

²⁵ *Idem*, « Les voyages pédestres... », *op. cit.*

²⁶ Voir sa notice dans Patrick DUBOIS (dir.), *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Répertoire biographique des auteurs*, Paris, Publications de l'INRP, 2002, p. 127.

enfin directeur du collège municipal Rollin de 1864 jusqu'à sa retraite en 1876. Adhérent au Club Alpin Français, il initie les caravanes scolaires d'abord pour le collège Rollin, puis pour les lycées parisiens : « Ces petites expéditions, dit-il, ont pour but de développer chez la jeunesse française le goût des voyages et surtout des voyages à pied, et de lui faire connaître la France²⁷. » Lors de l'un de ces voyages, une caravane part du collège Rollin, tandis qu'une autre, dirigée par l'abbé Bugniot, suit l'itinéraire du pasteur Albert Freundler, qui avait lui-même suivi les deux derniers voyages en zigzag dirigés par son maître Töpffer. Le toast d'un banquet scelle cette amitié œcuménique²⁸.

Une fois à la retraite, Talbert rédige²⁹ l'article « Club Alpin » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson³⁰ – autre pédagogue lié au protestantisme –, avant de publier *Les Alpes, études et souvenirs*. Dans ces textes, il indique que son entreprise a reçu l'appui de ministres de l'Instruction publique, et revendique le fait de s'être inspiré de Töpffer :

Ces *Voyages en zigzag* sont devenus nos *caravanes scolaires*. C'est un article suisse que j'ai contribué à importer en France [...] en faisant avec mes élèves des caravanes scolaires – comme M. Jourdain faisait de la prose – sans le savoir, le nom n'étant pas encore inventé. Depuis la fondation du Club Alpin en 1874, c'est sous sa marque qu'elles circulent en France et à l'étranger³¹.

En outre, il précise qu'il s'agissait d'éloigner les jeunes de l'énerverment suscité par les activités des villes, de développer leur connaissance du pays, de renforcer leur santé, et de travailler (comme le fait le service militaire) à leur endurcissement.

Il faut souligner aussi que Talbert était un ancien élève d'Oullins, où le collège Saint-Thomas d'Aquin était dirigé par le Tiers-Ordre enseignant. Talbert avait rencontré Barral à Paris et lui vanta les bienfaits des excursions en montagne pour la santé des enfants, ce qui incita Barral à organiser pour son propre collège des voyages en groupes, qu'il accompagna dix ans durant à travers le Dauphiné, la Suisse, le Tyrol, l'Engadine, *etc.* Leur communauté d'idées en matière d'éducation et de patriotisme se doublait, bien entendu,

²⁷ Voir l'article « Talbert, Émile (1820-1882), de l'École normale au Club alpin », dans *TEXTES RARES. Témoignages sur le monde de l'édition du XVI^e au XIX^e siècle, textes et images / Philosophie française du XIX^e siècle / Histoire de l'éducation au XIX^e siècle*, <<https://www.textesrares.com/pages/Histoire-de-l-education/Talbert-Emile-1820-1882-de-l-Ecole-normale-au-Club-alpin.html>> (consulté le 19 avril 2021).

²⁸ Eugène EBEL et Georges MULEUR, *La Première Caravane d'Arcueil : récit de voyage de la caravane scolaire de l'école Albert le Grand pendant les vacances*, Paris, Librairie Victor Lecoffre, 1879, p. 210.

²⁹ Patrick DUBOIS, « Le Dictionnaire de F. Buisson et ses auteurs (1878-1887) », *Histoire de l'éducation*, n° 85, 2000, <<http://journals.openedition.org/histoire-education/1233>> (consulté le 19 avril 2021).

³⁰ Paris, Hachette, 1878.

³¹ Émile TALBERT, *Les Alpes, études et souvenirs*, Paris, Hachette, 1904, p. 131.

d'une vraie communion religieuse. Une anecdote tragique est à cet égard révélatrice : Barral, lors d'une visite improvisée chez son ami, découvre celui-ci à l'agonie, lui demandant les derniers sacrements³²... C'est donc aussi une amitié de coreligionnaires qui s'était établie entre ces maîtres d'œuvre des caravanes scolaires, véritables pionniers qui marquent les élèves et leurs projets d'écriture – les figures d'accompagnateurs jouant dans le projet éducatif comme dans la mise en récits de ces voyages un rôle aussi important que les lieux visités.

Les caravanes racontées par les élèves

En relation avec les objectifs pédagogiques des voyages formateurs pour la jeunesse, une citation du Père Lacordaire (*Lettres inédites*) mérite d'être rappelée : « Les voyages achèvent l'homme, donnent un nouveau tour à son esprit, agrandissent son imagination et lui font aimer sa patrie³³ ». Le Tiers-Ordre enseignant se place donc dans la droite ligne du fondateur et de sa conception de la valeur pédagogique des excursions. Dans cette perspective, un texte en particulier mérite de retenir l'attention : deux des onze jeunes participants à la première caravane d'Arcueil³⁴, Eugène Ebel et Georges Muleur³⁵, en retracent l'itinéraire dans un ouvrage dont certaines illustrations reproduisent les photos prises par leur accompagnateur. Ils le dédient aux élèves des collèges de France et principalement à leurs condisciples des écoles dominicaines de la Congrégation enseignante : Arcueil, Oullins, Sorèze, Saint-Brieuc et Arcachon.

Ils racontent leur périple de trente-et-un jours accompagnés de deux maîtres, présentant aussi avec humour leur inexpérience :

Nous n'avons pas la prétention de faire œuvre de littérature ni d'élever un monument de critique. Sur le conseil de nos maîtres, nous avons pris quelques notes et consigné dans nos carnets les souvenirs les plus frappants : les voilà, mais en ordre et cousus les uns sur les autres, tant bien que mal, comme nous avons pu le faire. Si ces écrits ont la bonne fortune de faire naître dans le cœur de quelques-uns de nos condisciples le désir de tenter une pareille entreprise, nous serons contents. Mais nous le serions encore plus d'être de la partie, et nous bénissons la providence de Dieu de ménager à notre jeunesse des délassements qui, suivant une

³² APDT, Notice sur le Père Barral, p. 15.

³³ *Ibid.*, p. 7.

³⁴ Voir E. EBEL et G. MULEUR, *La Première Caravane d'Arcueil...*, *op. cit.*

³⁵ Le premier, né en 1860, deviendra professeur ; le second, né en 1858, médecin. Voir la notice suivante, en ligne : <http://www.bibliotheque-dauphinoise.com/premiere_caravane_arcueil_ebel_muleur.html> (consulté le 19 avril 2021).

heureuse expression, « achèvent l'homme », en fortifiant son corps et en élevant son âme³⁶.

Les considérations hygiénistes sur les activités de plein air à l'origine de ces voyages sont associées, pour ces écoles, à l'idée d'admirer la Création, œuvre divine. Cet aspect est par ailleurs dans la droite ligne de l'idée thomiste de développer le Bien, le Bon et le Beau :

À notre âge, on est moins insensible qu'on ne le croit aux charmes de la nature. Nous sommes calomniés et, puisque l'occasion s'en présente, nous protestons de toutes nos forces contre cette réputation imméritée³⁷.

Le rôle éducatif des caravanes scolaires : les spécificités d'Arcueil

Sous la direction des Pères

Après avoir replacé l'entreprise des caravanes d'Arcueil dans son contexte, nous allons à présent nous concentrer sur ses spécificités, notamment éducatives. Le 9 août 1878, le voyage de la première caravane d'Arcueil commence par une messe à l'église Notre-Dame des Victoires pour se placer sous sa protection. Les voyageurs rencontrent le directeur du Club Alpin avant de prendre le train gare de Lyon en rêvant déjà de Belledonne et de la Mer de Glace. Le ton est lyrique. La gare leur semble une prison, et le désir d'évasion fait naître les images espérées de la destination :

Nous n'étions qu'à Fontainebleau et déjà par l'étroite portière du compartiment, et l'imagination aidant, nous avons vu des forêts plus impénétrables, des sapins plus antiques et plus moussus que n'en contient tout le massif de la Grande Chartreuse³⁸.

De leur propre aveu, certains élèves n'ont vu comme montagnes que « Montmartre, le Mont Valérien ou les collines de Normandie³⁹ ». Des surnoms sont par ailleurs donnés afin de renforcer l'esprit d'équipe, comme le Brigadier, M. Conseil – « qui a en grande estime le proverbe *Mens sana in corpore sano*⁴⁰ » –, le Docteur, Maître Croqueur, le Procureur, Frère Anonyme, Frère Placide, l'Historiographe, le Pharmacien, *etc.*

Les prêtres accompagnateurs sont le Père Barral et le Père Lachau, originaire du Dauphiné, qui a selon les élèves l'« allure d'un colonel en activité de service⁴¹ ». Les préceptes alimentaires du vendredi sont respectés, et le parcours est jalonné par des passages dans des communautés dominicaines ou

³⁶ E. EBEL et G. MULEUR, *La Première Caravane d'Arcueil...*, *op. cit.*, p. 6.

³⁷ *Ibid.*, p. 27.

³⁸ *Ibid.*, p. 14.

³⁹ *Ibid.*, p. 24.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 55.

⁴¹ *Ibid.*, p. 23.

amies – passages propres au réseau de l'École –, puis par des séjours dans des hôtels en lien avec les recommandations du Club Alpin. Les voyageurs passent d'abord par Coublevie, noviciat des dominicains. Là-bas, le Père Barral leur donne des explications sur les projets de décoration de son confrère le Père Lécuyer, implantant déjà le périple dans l'histoire de l'ordre et de l'institution, en lien donc avec l'histoire et la vie d'Arcueil. Ils rejoignent ainsi Chalais, noviciat des dominicains du Tiers-Ordre enseignant où Lacordaire était présent de 1862 à 1865. Certains sites donnent lieu à la lecture de poésies, comme le Bret avec la fontaine du Vieil-Homme et sa légende, lue par le Père Lachau⁴². Les élèves ont donc la surprise de découvrir de nouvelles références littéraires *in situ*, leurs enseignants ne leur ayant pas annoncé cette lecture et n'hésitant pas à faire ce type de pauses littéraires lors du périple. Et de la même manière, en Italie, les voyageurs vont visiter les lieux notables de pèlerinages dominicains, comme Bologne, où se trouve le tombeau de saint Dominique.

La nature constitue également une révélation pour ces jeunes gens, qui apostrophent leurs camarades à ce sujet :

Ah ! chers condisciples, où étiez-vous pendant ce temps-là ? Peut-être dans un brillant salon peuplé de cartes, de dominos, de visiteurs, de compliments et d'ennuis, peut-être dans un bel équipage attelé de pur-sang intrépides, peut-être à la chasse, peut-être à la pêche. Prosaïsme que tout cela ! Vous étiez où vous ne deviez pas être, vous n'étiez pas à Chalais ! C'est là qu'on se sent vivre, c'est là que le cœur s'agrandit, que l'esprit et l'imagination prennent de l'envergure tandis que la volonté se trempe comme de l'acier⁴³.

Pour célébrer ces expériences formatrices, les enfants entonnent des chants, et notamment « Les enfants d'Arcueil », l'hymne de leur établissement, dont le livre reprend aussi la devise, constituée des dernières paroles adressées par le Père Captier à ses camarades fusillés avec lui en 1871 : « Allons, mes Amis, pour le Bon Dieu ». Le blason d'Arcueil et celui du Club Alpin Français figurent également entremêlés sur l'ouvrage d'Ebel et Muleur : on retrouve le blason avec la croix et la palme du martyr, les branches bicolores en noir et blanc de la croix de l'ordre des Frères Prêcheurs, les étoiles de la couronne de la Sainte Vierge, le piolet avec le drapeau du Club et le bâton de marche.

⁴² Voir A. DES MONTS, *Voiron et le Bret. Notes d'un voyage humoristique et descriptif*, Grenoble, Xavier Drevet éditeur, 1877. Disponible également sur Gallica : <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57832720>> (consulté le 19 avril 2021). Le touriste passe également par Voiron et visite les mêmes lieux notables du Dauphiné. La légende mentionnée par le Père, qui présente alors cette brochure aux élèves, est à la page 42.

⁴³ E. EBEL et G. MULEUR, *La Première Caravane d'Arcueil...*, p. 54-55.

Enseignement libre

Il ne faudrait pas penser pour autant que le voyage devient austère ou excessivement solennel. Si les accompagnateurs en dessinent les grandes lignes éducatives, les élèves, en leur qualité d'apprentis écrivains, sont aussi pour beaucoup dans ce que devient le voyage. L'expédition est ainsi rythmée par plusieurs péripéties (comme la chute du mulet avec sa cargaison ou des rencontres avec les habitants intrigués par le passage de la caravane) qui fournissent le prétexte à des passages comiques dans le récit : ainsi, certains prennent les voyageurs pour une troupe de saltimbanques se rendant à la foire de Grenoble. Ils croisent également de jeunes Anglaises cherchant une diligence. Un élève a fait tomber son chapeau en forêt, ce qui donne lieu à de nouvelles péripéties lorsque deux vaches lui barrent la route. L'autodérision est de mise :

Heureusement personne n'avait de respect humain. Là où la pente était trop rapide, on s'aidait de ses bras, de ses mains, on glissait sur le derrière et l'on arrivait ainsi en bas aussi vite que les camarades ! Nos sacs nous jouaient de vilains tours, car ils déplaçaient le centre de gravité, et ils furent la cause de bien des chutes. Nous acquîmes ainsi la preuve que nous étions des montagnards encore bien novices. Enfin, après une bonne heure de marche, égayée par les rires qu'excitaient nos dégringolades, et en particulier celles du procureur qui voulait cueillir toutes les fraises qu'il rencontrait, nous arrivâmes dans la vallée de la Charmette au chalet des gardes forestiers⁴⁴.

Cela dit, la liberté que suppose l'autodérision est aussi l'occasion de développements sérieux. Dans leur livre, les élèves ne manquent pas de mettre en avant la liberté de l'enseignement comme à l'occasion de leur rencontre avec des Chartreux à La Charmette :

Quel spectacle ! Quelle impression une pareille apparition n'eût-elle pas faite dans ce désert à un homme du monde qui en aurait été témoin ! Si les malheureux qui ont la haine des Instituts religieux pouvaient voir de telles scènes, puis suivre ces moines, entrer avec eux dans leurs cellules, vivre de leur vie pendant quelques jours, surprendre les prodiges de patience et de charité qu'ils accomplissent, pour appeler sur ceux qui les persécutent la miséricorde de Dieu, combien ils reconnaîtraient vite qu'on les trompe et que la vraie liberté, la vraie égalité, la vraie fraternité, si elles se trouvent quelque part sur la terre, se trouvent dans le cloître⁴⁵ !

Leurs observations permettent donc aussi aux élèves d'argumenter sur la liberté d'enseignement en faisant le lien avec la situation politique de leur pays et en rappelant ainsi la spécificité de leur éducation. Évoquant Savonarole lors des visites culturelles en Italie, ils établissent un parallèle avec Lacordaire, réformateur de l'Ordre dominicain en France :

⁴⁴ *Ibid.*, p. 68.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 71.

nous savions que peu d'hommes ont aimé aussi ardemment que lui la vérité et la liberté. C'est ce double amour qui a ressuscité en France l'ordre de saint Dominique⁴⁶.

Nouveaux itinéraires : du partenariat au choix de nouveaux sites

De la Montagne Noire au Monténégro

Le choix d'itinéraires s'écartant des sentiers battus fait également partie de la stratégie pédagogique des organisateurs des caravanes. Il peut prendre deux formes : soit les caravanes empruntent des chemins difficiles, notamment en montagne ; soit les voyageurs quittent la France pour faire l'expérience de l'étranger. Selon Olivier Hoibian, les caravanes d'Arcueil figuraient parmi « les plus audacieuses par l'altitude (plus de 4 000 m) et par l'éloignement (voyage en Bosnie-Herzégovine)⁴⁷ ». Lors de la quatrième caravane, en août 1881, les courses dans l'Oisans sont encadrées par des alpinistes réputés comme Pierre Gaspard et son fils (qui avaient été, avec Emmanuel Boileau de Castelnau, les premiers à faire l'ascension de la Meije en 1877). Ce goût des chemins difficiles n'est pas sans rapport avec le fait que le Père Didon, ami de Pierre de Coubertin, avait introduit la pratique de sports athlétiques dans les programmes de l'École.

Mais, au-delà de cette dimension sportive des caravanes, les organisateurs font franchir les frontières nationales aux élèves, ce qui peut répondre à des préoccupations d'éducation sociale :

Ces voyages sont aussi une façon de préparer les jeunes à la vie sociale et presque mondaine de la bonne bourgeoisie. [...] Si on sort de France, la visite au consulat, voire à l'ambassade de France, est presque de rigueur. La caravane menée par l'abbé Barral en Bosnie rencontre même l'évêque de Maglaj⁴⁸.

Toutefois, il ne s'agit pas là seulement de sociabilité : ces nouveaux itinéraires répondent à l'invitation de M^{gr} Strossmayer (1815-1905), archevêque de Dakovo, en Croatie, depuis 1850⁴⁹ – lequel, après avoir bâti sa cathédrale, pense s'inspirer des caravanes pour les jeunes de son université. Parmi celles du

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁶ *Ibid.*, p. 183.

⁴⁷ Olivier HOIBIAN, *Les Alpinistes en France, 1870-1950 : une histoire culturelle*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 45.

⁴⁸ Jean-Paul ZUANON, « Quand montagne rimait avec patriotisme, les annuaires du CAF (1874-1903) », *Babel*, n° 20, 2009, <<http://journals.openedition.org/babel/670>> (consulté le 19 avril 2021).

⁴⁹ Notice biographique sur le site de son diocèse, en ligne : <<http://djos.hr/spomen-muzej-biskupa-josipa-jurja-strossmayera>> (consulté le 19 avril 2021).

voyage de la neuvième caravane⁵⁰, le Père Barral a conservé la photographie de cette figure du catholicisme balkanique⁵¹, que *L'Année dominicaine* d'août 1887 décrivait comme un évêque patriote, illustre pour avoir appelé les Slaves du Sud à la Renaissance littéraire. La treizième caravane retourna d'ailleurs le rencontrer, avec le Père Didon, en 1889-1890. Le 2 mai 1886, alors qu'il songe à la préparation de la neuvième caravane, Barral note donc :

J'ai reçu de Monseigneur Strossmayer, évêque de Croatie, une lettre nous invitant à aller chez lui, il a ce grand désir de voir comment les caravanes fonctionnent et voudrait pousser les jeunes gens de son pays dans cette voie⁵².

L'archevêque souhaite de fait promouvoir l'enseignement supérieur dans son diocèse, et il compte s'inspirer de ces voyages rappelant le Grand Tour à travers l'Europe⁵³. Le 30 du même mois, dans une lettre où il demande l'*imprimatur* à son supérieur pour le récit de voyage de l'été précédent, même si cela ne lui est pas nécessaire (puisqu'il ne s'agit pas d'une œuvre de théologie, de philosophie ou d'histoire), Barral ajoute concernant le prélat :

J'ai le désir et l'intention d'aller en août prochain en Tyrol et en Bosnie pour profiter de l'invitation de Monseigneur Strossmayer, le grand prélat croate. Je vous envoie sa lettre afin que vous puissiez voir par vous-même ses sentiments vis-à-vis de nous et de nos voyages scolaires. J'arriverai dans ce pays avec toutes les recommandations possibles, car nos amis de Paris nous offrent leurs bons services, auprès des gouvernements hongrois, autrichiens et slaves. Voici mon itinéraire grosso modo⁵⁴ [...].

Il compte s'adjoindre un groupe de cinq à dix touristes liés à Arcueil – notamment Ebel et Muleur –, ainsi qu'un ou deux pères d'Arcueil, sans oublier le Père Guyot, pour sa connaissance de l'allemand. Les correspondants de Barral se réjouissent qu'il soit en contact avec le prélat, dont les liens avec le catholicisme intransigeant et avec le nationalisme croate sont parfaitement connus.

La neuvième caravane visite donc le Tyrol, la Bosnie, l'Herzégovine, le Monténégro et les côtes de Dalmatie. Le Père Barral, lui-même ancien élève de

⁵⁰ Il n'y a pas de mention du Père Barral et des caravanes dans la biographie du prélat par Matija PAVIĆ et Milko CEPELIĆ, *Josip Juraj Strossmayer biskup bosansko-djakovački i sriemski god. 1850-1900*, Đakovo, Spomen muzej biskupa Strossmayera, 2013. Il n'y a rien non plus dans les archives diocésaines ou au musée de Dakovo les concernant. Merci à l'archiviste Vlatko Dolančić pour ces informations (en date du 31 juillet 2020).

⁵¹ Voir la deuxième photographie présentée sur ce document, en ligne : <<http://djios.hr/wp-content/uploads/2014/04/04-02-ispravno-stross.pdf>> (consulté le 19 avril 2021).

⁵² APDT, Lettre du Père Barral, Enveloppe Barral de Baret (1881-1883).

⁵³ Notice « Strossmayer », encyclopédie *Catholicisme*, fasc. 65, Paris, Letouzey et Ané, 1994, p. 506.

⁵⁴ APDT, Lettre du Père Barral, Enveloppe Barral de Baret (1881-1883).

Sorèze, dans la Montagne Noire, conduit ses élèves en direction du Monténégro, où ils visitent Cetinje. Sur la présentation d'un ministre, le prince du Monténégro Nicolas I^{er} leur accorde une audience dans le grand salon du palais avant de demander à ses équipages de les conduire à Cattaro, en recommandant à la caravane de lui écrire :

Le prince Nikita, qui se trouve dans toute la force de l'âge, réalise, au physique comme au moral, le type du parfait chevalier. [...] Son fils, le prince héritier, âgé de quatorze ans, est déjà presque aussi grand que son père. [...] – Mon fils, nous dit le prince, termine en ce moment ses études à Pétersbourg. Quand il aura votre âge, je le ferai voyager comme vous pour compléter son instruction⁵⁵.

Ainsi, grâce à la forme d'indépendance qu'Arcueil a toujours conservée dans l'organisation de ses caravanes, celles-ci se détachent finalement de l'alpinisme et des circuits du Club Alpin Français pour s'aventurer dans d'autres pays choisis en fonction des contacts et des intérêts des professeurs. Ce qui ne signifie nullement que la dimension sportive et hygiéniste de ces voyages disparaît. Ainsi, le Père Didon conduit ses élèves aux Jeux Olympiques, en Grèce :

En 1894, la dix-neuvième Caravane d'Arcueil se rendit à Constantinople par Vienne, Budapest, Belgrade, Sofia et la Grèce. On visite notamment le Mont Athos, Athènes, Sparte, Olympie et Patras. En 1896, lors des Jeux Olympiques, non seulement le Père Didon entraîna ses disciples aux Olympiades ressuscitées mais, pour la course de 1500 mètres, sur sept athlètes qui se présentaient pour disputer l'épreuve, le seul français qui se mit en ligne était un élève d'Arcueil : J. de la Mézière, âgé de 17 ans.

D'autres grands voyages à l'étranger peuvent par ailleurs être mentionnés : le 1^{er} janvier 1893, le Père Barral organise pour Pâques une caravane à Rome, pour le jubilé épiscopal du pape Léon XIII, et la vingt-troisième caravane, en 1901, va dans les îles Britanniques avec le Père Le Roy⁵⁶.

Des voyages « écologiques » avant l'heure ?

Ce qui est important également, c'est que ces voyages, à l'étranger comme en France, donnent aux élèves l'occasion de croiser des représentants d'autres milieux sociaux ou d'autres spécialités professionnelles. Croisant à l'occasion des touristes venus d'Angleterre, les jeunes gens découvrent au fil de leurs voyages scolaires des populations très variées. C'est toute la société qui défile, depuis le jeune souverain italien Humbert I^{er}, accoudé à la balustrade de son wagon lorsqu'ils arrivent à Milan en même temps que le train royal, jusqu'à des bergers dans les montagnes, qu'ils parlent, selon leurs propres termes,

⁵⁵ Voir *supra*, note 14, « 10^e en pays slave », p. 29.

⁵⁶ *L'Univers*, n° 2519, jeudi 26 juillet 1888. APDT, Carton Congrégation Enseignante Papiers Photos et Souvenirs des Religieux (grand format) 3 Didon.

d'« apprivoiser » en se renseignant sur leur métier et leur vie⁵⁷. Ils photographient et dessinent les costumes, et visitent des fabriques – comme une manufacture d'anis à Flavigny, observant ainsi à la fois l'élaboration d'une spécialité locale et le fonctionnement d'une entreprise. C'est donc un large éventail de la population qui s'offre aux jeunes voyageurs.

Tout comme le Club Alpin Français, les caravanes d'Arcueil se trouvent au cœur des débats sur l'industrialisation et l'exode rural, à mi-chemin entre le tournant causé par l'essor de ce tourisme dont ils sont les pionniers et l'exigence naissante de préservation de la nature :

Mais, depuis vingt ans, le désert de la Grande-Chartreuse a cessé d'être désert [...], observent par exemple Ebel et Muleur : on exploite vigoureusement les forêts ; on bâtit des usines, et dans quelques années, il ne restera que le souvenir de ces admirables solitudes et de ces pays enchanteurs⁵⁸.

Les avis des jeunes voyageurs et de leur encadrement sont cependant loin d'être unanimes sur le sujet, comme le montre le passage suivant, où la caravane suit le Guiers et franchit le pont Pérant, à 42 m au-dessus du torrent :

À partir de ce moment le gracieux succède au grandiose, jusqu'au moment où on arrive aux usines de la Société Vicat. Là, la poésie cesse et la prose commence. La route est défoncée par les charrettes qui portent la pierre ; l'air est obscurci et empesté par la fumée sulfureuse des fours ; le torrent est déparé par des prises d'eau ; aussi nous maudissons cette soif du lucre qui n'a pas su respecter cette route de la Chartreuse si admirée, si aimée et si populaire. Je me trompe, nous n'étions pas tous unanimes dans nos malédictions. Frère Jacques, qui ne voit rien de supérieur à une machine à vapeur ou à une roue hydraulique et qui hait les arts et les lettres, parce qu'il étudie les sciences, s'écrie avec enthousiasme : « Ce n'est pas Cicéron qui aurait trouvé cela⁵⁹ ! »

Ces considérations renvoient aux débats qui ont traversé l'Église catholique elle-même, autour de l'acceptation du progrès technique. Comme l'a noté Michel Lagrée,

[i]l y avait pourtant dans [la résistance de certains hommes d'Église au progrès technique] quelque paradoxe, puisque ces imprécateurs, à l'évidence, savaient utiliser le chemin de fer quand ils en avaient besoin⁶⁰.

De même, cette hésitation entre bienfaits et méfaits du progrès par rapport à la tradition se retrouve dans la littérature scolaire ou parascolaire qui met en scène les « tours de la nation par des enfants ». Car l'un des objectifs de

⁵⁷ E. EBEL et G. MULEUR, *La Première Caravane d'Arcueil...*, *op. cit.*, p. 64.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 73.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 91-92.

⁶⁰ Michel LAGRÉE, *La Bénédiction de Prométhée. Religion et technologie, XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Fayard, 1999, p. 223.

ces tours, dont l'un des plus célèbres est le volume consacré à la France par Augustine Fouillée, sous le pseudonyme de G. Bruno, en 1877, est de rallier la jeunesse à l'idée d'un progrès maîtrisé, qui ne serait pas facteur de désordres sociaux mais qui favoriserait un développement bien canalisé de la tradition⁶¹.

Talbert se fait d'ailleurs également l'écho des débats entre respect de la nature et développement du tourisme concernant le chemin de fer et autres aménagements près de Grenoble :

On a crié à la profanation, de même qu'un alpiniste anglais a protesté contre les refuges et tout ce qui rend moins difficiles les grandes excursions. Ces conservateurs de la nature sauvage ne rappellent-ils pas des *conservateurs* d'un autre genre dont P.-L. Courier⁶² se moque agréablement ? « S'ils avaient, dit-il, vécu au moment de la Création, ils se seraient écriés : Seigneur, conservez le chaos⁶³ ».

Il y a donc presque une réflexion « écologique » avant l'heure chez les voyageurs d'Arcueil – et ce d'autant plus qu'ils empruntent des routes auparavant peu fréquentées ou mal connues, dont l'aspect sauvage contraste avec celui d'autres lieux, où le Père Lacordaire avait pu encore emprunter de modestes chemins, mais que la construction de grandes routes avait largement transformés depuis déjà vingt ans⁶⁴. L'équilibre entre l'invitation à la découverte de la montagne et la préservation de ses espaces préoccupait bien évidemment le Club Alpin Français, puisqu'à la même période où étaient construits des refuges s'opéraient, dès 1906, des restaurations de terrains et de sites de montagne.

Conclusion

Les caravanes scolaires en milieu montagnard initiées par le Club Alpin Français à partir de 1874 se développent jusqu'à la Grande Guerre. Si elles déclinent nettement ensuite pour disparaître finalement dans les années 1930⁶⁵, elles n'en constituent pas moins un chapitre très important de l'histoire des voyages éducatifs en France et en Europe. On l'a vu, la multiplication de ces excursions à la fois éducatives et sportives, en résonance avec l'alpinisme mais aussi parfois totalement en dehors, a poussé des générations de jeunes gens à

⁶¹ Voir notamment les analyses de Patrick CABANEL, *Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Belin, 2007.

⁶² 1772-1825, écrivain et pamphlétaire.

⁶³ É. TALBERT, *Les Alpes...*, *op. cit.*, p. 180. Cette sensibilité nouvelle à la nature alpestre, que les visiteurs du début du XIX^e siècle percevaient encore bien souvent comme un chaos terrifiant mais que les développements de l'activité touristique contribuaient à « domestiquer », est notamment évoquée dans O. HOIBIAN (dir.), *L'Invention de l'alpinisme...*, *op. cit.*, et dans Laurent TISSOT, *Naissance d'une industrie touristique. Les Anglais et la Suisse au XIX^e siècle*, Lausanne, Payot, 2000.

⁶⁴ E. EBEL et G. MULEUR, *La Première Caravane d'Arcueil...*, *op. cit.*, p. 68.

⁶⁵ Voir O. HOIBIAN, « L'œuvre des "caravanes scolaires"... », *op. cit.*

découvrir des lieux pour eux inhabituels et a servi de multiples objectifs. Les caravanes d’Arcueil que nous avons examinées ici s’inscrivent dans le prolongement du modèle expérimenté par Rodolphe Töpffer, tout en mettant en avant les particularités de l’établissement dominicain, et leur succès est en relation avec le développement et la modernisation de l’enseignement libre dans le contexte bien particulier de la France de l’après 1870. Patriotisme, hygiénisme, progressisme modéré deviennent les notions-clefs de ces voyages scolaires catholiques, qui peuvent paraître en phase, par instants, avec l’« esprit nouveau ». Le fait que leur renommée attire l’attention de prélats étrangers comme M^{gr} Strossmayer et d’autres personnalités, qui s’en inspirent pour leurs propres projets de relèvement ou de raffermissement national, autorise à voir en elles un modèle éducatif d’envergure européenne.

*DES SÉJOURS LINGUISTIQUES AU SERVICE DU RAPPROCHEMENT
DES PEUPLES : LES « FOYERS SCOLAIRES FRANCO-ALLEMANDS »
DANS L'ENTRE-DEUX-GUERRES, UNE EXPÉRIENCE
D'ÉDUCATION « CO-NATIONALE »*

Jérémie DUBOIS

Le terme allemand désignant les « foyers scolaires franco-allemands¹ » de l'entre-deux-guerres en exprime bien l'originalité et le caractère expérimental sur le plan pédagogique. Alors que le calendrier des élèves est d'ordinaire rythmé par une alternance entre vacances et temps scolaire, ces *Ferierschulen*², littéralement « écoles de vacances », imbriquent les deux notions. Ces séjours estivaux proposés aux élèves des deux pays les amènent à cohabiter plusieurs semaines dans des structures collectives en Allemagne ou en France pour apprendre la langue, la culture et le mode de vie du pays voisin. Ces foyers se déroulent en dehors des cadres familiaux pour permettre aux élèves de s'émanciper des représentations de leurs parents vis-à-vis de l'ancien ennemi, une dizaine d'année seulement après la fin de la Grande Guerre. Ceci les distingue de l'échange scolaire aux formes plus classiques, le *Schüleraustausch*³.

Sur le plan historiographique, la question des foyers scolaires franco-allemands a été explorée en 1989 par Dieter Tiemann, dans le cadre d'une étude plus large sur les relations entre les jeunesses française et allemande dans

¹ Cette terminologie est celle le plus souvent utilisée par les acteurs francophones de l'époque. D'autres formulations coexistent, comme celle de « foyers de vacances » ou encore de « foyers d'échange franco-allemands ». Voir par exemple : Pierrefitte, Archives nationales (désormais : AN), 70AJ/28, rapport de Marcel AGOBERT, « Les langues vivantes au service des relations internationales. L'œuvre de l'université de Lille, les cours d'été et les foyers de vacances », s. d., p. 1 et p. 8.

² Le concepteur allemand du programme, Ernst Schwarz, désigne ces foyers comme des « écoles de vacances co-nationales » (*könationale Ferierschulen*). Voir Archives départementales du Nord (désormais AD du Nord), 2I759, Ernst SCHWARZ, « Warum könationale Ferierschulen ? », *Ensemble. Bulletin de l'association des foyers de vacances franco-étrangers*, n° 1, 1932, p. 13-16.

³ Sur les « échanges scolaires franco-allemands » de la période, voir Dieter TIEMANN, *Deutsch-französische Jugendbeziehungen der Zwischenkriegszeit*, Bonn, Bouvier Verlag, 1989, p. 172-182.

l'entre-deux-guerres⁴. Cette recherche a particulièrement mis en lumière les objectifs politiques croisés des principaux cadres de ce programme, au premier rang desquels figurent le professeur et administrateur berlinois Ernst Schwarz⁵, et le recteur de l'académie de Lille Albert Châtelet⁶. Le présent article vise à compléter cette approche en examinant ces séjours sous l'angle de la volonté de rénovation des méthodes d'apprentissage des langues vivantes dont ils témoignent⁷, tout en retraçant les modalités de sélection des élèves en France ainsi que les enjeux politiques de l'implication de municipalités françaises dans ce programme.

Nous chercherons à comprendre comment la hardiesse politique de ce projet pacifiste s'articule avec ses audaces pédagogiques. Peut-on considérer que ces deux volets de l'initiative se complètent pour rendre acceptable l'expérience, tant par les autorités de tutelle que par les municipalités qui financent l'entreprise dans les deux pays, ou encore par les familles, la presse, les anciens combattants et le monde enseignant lui-même ? À travers ces « foyers scolaires » estivaux, certains acteurs allemands et français cherchent-ils à tester et à promouvoir un modèle éducatif « alternatif », non seulement pour l'enseignement des langues mais aussi plus largement ? Quels écarts enfin cette expérience met-elle au jour entre les approches éducatives des deux pays ?

Les élèves impliqués sont au cœur de l'enquête, qui vise à en caractériser les profils, en termes d'âge et de statut scolaire, mais aussi du point de vue du genre et de leurs origines géographiques et sociales. Cette perspective s'appuie sur les travaux de Véronique Castagnet-Lars et Jean-François Condet⁸,

⁴ Sur les foyers scolaires, voir D. TIEMANN, *Deutsch-französische Jugendbeziehungen...*, *op. cit.*, p. 182-192. Sur les enjeux éducatifs et politiques du rapprochement franco-allemand durant l'entre-deux-guerres, voir Mona SIEGEL, *The Moral Disarmament of France. Education, Pacifism, and Patriotism, 1914-1940*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004 ; et Hans Manfred BOCK, *Versöhnung oder Subversion ? Deutsch-französische Verständigungs-Organisationen und -Netzwerke der Zwischenkriegszeit*, Tübingen, Narr, 2014.

⁵ Ernst Schwarz, concepteur puis responsable du programme des foyers de vacances pour le compte de la ville de Berlin anima également une structure associative de promotion de l'éducation binationale : la *Gesellschaft für konationale Erziehung e. V.* Voir AD du Nord, 2I759, E. SCHWARZ, « Warum konationale Ferienschulen ? », *op. cit.*, p. 13-16 et *Ibid.* 2I760, lettre d'Ernst Schwarz à Albert Châtelet, 31 mars 1933.

⁶ Sur Albert Châtelet, recteur de l'académie de Lille de 1924 à 1937, voir Jean-François CONDETTE, *Albert Châtelet. La République par l'école : 1883-1960*, Arras, Artois Presses Université, 2009 ; et *Idem*, « Châtelet Albert », *Les Recteurs d'académie en France de 1808 à 1940. Tome II, Dictionnaire biographique*, Paris, INRP, 2006, p. 111-113.

⁷ Cet article s'inscrit dans une enquête visant à explorer les usages sociaux, politiques et diplomatiques de l'apprentissage des langues étrangères. Nous nous permettons de renvoyer à ce sujet à Jérémie DUBOIS, « L'enseignement des langues étrangères sous la Troisième République : des disciplines en prise avec les relations internationales », *Revue française de pédagogie*, n° 199, avril-mai-juin 2017, p. 23-37.

⁸ Voir Jean-François CONDETTE et Véronique CASTAGNET-LARS, « Écrire l'histoire des élèves : problèmes de sources et de méthodes », *Histoire de l'éducation*, n° 151, 2019/1, p. 9-25.

La construction d'un projet franco-allemand d'éducation populaire

Les foyers scolaires franco-allemands sont issus d'une expérimentation pédagogique menée à Boulogne-sur-Mer à l'été 1928¹⁷. Des lycéens berlinois, emmenés par Ernst Schwarz, sont alors accueillis et hébergés au collège Mariette pour y apprendre le français¹⁸. Trois groupes de jeunes élèves allemands s'y succèdent cet été-là, n'effectuant donc en France que d'assez brefs séjours, lors desquels ils partagent la vie quotidienne de « quelques élèves français¹⁹ » issus de lycées, de collèges et d'écoles primaires supérieures²⁰ du Nord et du Pas-de-Calais, qui suivent eux des cours d'allemand en étant hébergés dans le même collège. L'objectif de « coéducation » internationale apparaît ainsi sous une forme embryonnaire, puisque les effectifs inégaux des élèves des deux pays ne permettent pas une complète immersion linguistique.

L'amplification franco-allemande d'une initiative berlinoise

L'initiative d'origine berlinoise, qui semble avoir été favorisée par l'accessibilité maritime de Boulogne-sur-Mer depuis Hambourg, avait alors une portée plutôt locale, sa réception ne concernant que quelques acteurs de l'académie de Lille. À partir de 1929, cette tentative est amplifiée et transformée en une véritable entreprise d'éducation populaire²¹. Le programme des « foyers scolaires franco-allemands » implique dès lors plus d'une vingtaine de municipalités des deux pays, ainsi que plusieurs centaines d'élèves et des dizaines de professionnels allemands et français chargés de les encadrer et de les former. Ces voyages pédagogiques visent à susciter, à partir de l'expérience des élèves et de l'audience donnée à celle-ci, une forme de « conciliation » entre les peuples des deux pays, en particulier à partir des lieux mêmes où le souvenir des

plus des voyages de groupe dans le pays voisin. Voir D. TIEMANN, *Deutsch-französische Jugendbeziehungen...*, *op. cit.*, p. 314.

¹⁷ Pour un aperçu des initiatives internationales à Boulogne-sur-Mer dans l'entre-deux-guerres, nous nous permettons de renvoyer à Jérémie DUBOIS, « Promouvoir la paix par des initiatives scolaires et universitaires : Boulogne-sur-Mer, creuset éducatif international dans l'entre-deux-guerres », dans Jean-Louis PODVIN et Jean-Philippe PRIOTTI (dir.), *Un siècle d'or culturel : Boulogne-sur Mer (années 1820-années 1920)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, à paraître.

¹⁸ Voir « Les lycéens de Berlin au "Camp international de vacances" de Boulogne-sur-Mer », *L'Œuvre*, 22 juillet 1928.

¹⁹ AD du Nord, 21759, Albert CHÂTELET et Adolphe TERRACHER, « Les foyers de vacances franco-allemands (1928-1931) », *Ensemble...*, *op. cit.*, n° 1, 1932, p. 4.

²⁰ Les écoles primaires supérieures permettaient à des élèves des écoles primaires de prolonger leur scolarité en dehors de la filière de l'enseignement secondaire. Voir Jean-Pierre BRIAND et Jean-Michel CHAPOULIE, *Les Collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011.

²¹ Pour une réflexion sur la définition de cette notion, voir Carole CHRISTEN et Laurent BESSE (dir.), *Histoire de l'éducation populaire 1815-1945. Perspectives françaises et internationales*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2017.

exactions de l'occupant restait particulièrement vif. Ce programme concerne en effet en premier lieu l'académie de Lille, qui s'étendait alors non seulement aux départements du Nord et du Pas-de-Calais, mais aussi à ceux de l'Aisne, de la Somme et des Ardennes²², territoires ayant en grande partie connu l'occupation allemande pendant la Première Guerre mondiale²³. À partir de 1929, le recteur de Dijon, Adolphe Terracher, implique également son académie dans le programme, ce qui explique qu'un foyer ait été ouvert à Avallon dans l'Yonne²⁴ (fig. 1).

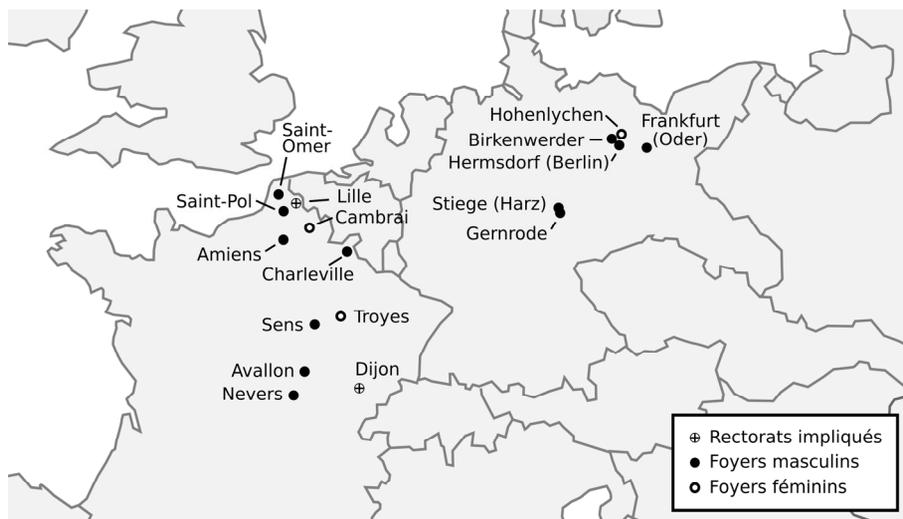


Fig. 1 : Les foyers scolaires franco-allemands organisés en France et en Allemagne entre 1929 et 1931. Source : Archives départementales du Nord (Lille), 2I759 : Albert Châtelet et Adolphe Terracher, « Les foyers de vacances franco-allemands (1928-1931) », *Ensemble*, n° 1, 1932, p. 5-6.

Comme il n'existe pas d'échelon éducatif similaire à l'académie dans l'Allemagne de l'entre-deux-guerres, les discussions entre les promoteurs français et allemands de ces voyages ont reposé sur des échanges interpersonnels autant que sur des liens institutionnels. En France, le projet initial fut soutenu et adapté à des objectifs locaux, sous l'impulsion du recteur de l'académie de Lille, Albert Châtelet, et d'un professeur à la faculté des lettres de Lille, Charles Guerlin de Guer, directeur de l'Institut d'expansion

²² Voir Jean-François CONDETTE (dir.), *Deux Cents Ans de progrès éducatifs dans la France septentrionale (1808-2008)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2008.

²³ Voir Annette BECKER, « “La lamentable situation des populations du Nord de la France et de la Belgique isolées du monde et séparées des leurs” : les civils des territoires occupés entre 1914 et 1918, des exactions à la protection », *Revue du Nord*, n° 431, 2019/3, p. 597-614.

²⁴ L'académie de Dijon rassemblait alors l'Aube, la Côte-d'Or, la Haute-Marne, la Nièvre et l'Yonne.

universitaire lillois²⁵. Ernst Schwarz travaillait lui pour l'administration de la capitale allemande, d'abord comme inspecteur des écoles de la ville de Berlin²⁶ puis comme directeur des écoles de vacances de Berlin à l'étranger²⁷. La construction d'un projet de coopération éducative franco-allemand autour de ces quelques personnalités semble avoir été facilitée par la dimension locale de leurs responsabilités.

Les initiateurs allemands et français du projet avaient en commun un fort engagement pacifiste. En témoigne l'hommage appuyé adressé par Charles Guerlin de Guer au proviseur du Koellnisches Gymnasium, « le pacifiste bien connu, Dr Siegfried Kawerau, conseiller municipal de Berlin²⁸ », à l'arrivée des élèves allemands en France, le 14 juillet 1928. La mouvance pacifiste est alors influente en Allemagne, où la Société allemande pour la paix compte, en 1926, 30 000 adhérents, souvent proches de la social-démocratie²⁹. Si le déroulement de certains foyers en Allemagne a pu donner lieu à des critiques en France, comme l'a montré Dieter Tiemann³⁰, la volonté commune de promouvoir la paix par une forme d'éducation populaire internationale a contribué à ce que les protagonistes continuent à œuvrer ensemble.

Des séjours rendus attractifs par leur coût minime pour les élèves allemands et français

L'attractivité de ces projets auprès des élèves s'est affirmée progressivement. En 1928, malgré l'appui d'une partie des élites locales de Boulogne³¹, le recteur Châtelet indique à son ministre avoir rencontré quelques « résistances » expliquant que « le nombre des Français qui se sont inscrits n'a[ît] pas répondu [à son] attente³² ». Ces séjours pédagogiques associant de jeunes Allemands et des élèves français n'allaient pas sans poser des difficultés dans l'opinion, particulièrement à Boulogne-sur-Mer, où parmi les 8 000

²⁵ Sur Charles Guerlin de Guer, directeur de l'Institut d'expansion universitaire lillois, voir Jean-François CONDETTE, « Guerlin de Guer, Charles », dans *Les Lettrés de la République. Les enseignants de la Faculté des Lettres de Douai puis Lille sous la Troisième République (1870-1940)*, Villeneuve-d'Ascq, Institut de recherches historiques du Septentrion, 2006, notice 46.

²⁶ Voir Dominique BOSQUELLE, « La Maison académique française à Berlin », dans Gilbert KREBS et Hans Manfred BOCK (dir.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2005, p. 143-158.

²⁷ Voir AD du Nord, 2T760, « Lettre en allemand d'Ernst Schwarz à Albert Châtelet, annotée de la mention manuscrite "faire traduire" », 31 mars 1933.

²⁸ « Les lycéens de Berlin... », *op. cit.*

²⁹ Voir Gilbert MERLIO, « Le pacifisme en Allemagne et en France entre les deux guerres mondiales », *Les Cahiers Irice*, vol. 8, n° 2, 2011, p. 39-59, en ligne : <<https://www.cairn-int.info/revue-les-cahiers-irice-2011-2-page-39.htm>> (consulté le 17 septembre 2020).

³⁰ Sur les foyers scolaires, voir D. TIEMANN, *Deutsch-französische Jugendbeziehungen...*, *op. cit.*, p. 185.

³¹ Voir « Les lycéens de Berlin... », *op. cit.*

³² AD du Nord, 2T760, « Rapport du recteur Châtelet au ministre de l'Instruction publique », 1928, p. 4.

mobilisés durant la Grande Guerre, 1 642 étaient morts ou portés disparus³³. Surtout, en 1928, les élèves français n'étaient pas invités à voyager, ce qui change dès 1929.

Année du foyer	Lieu	Garçons français	Filles françaises	Garçons allemands	Filles allemandes
1929	Birkenwerder (près de Berlin)	32		31	
1929	Saint-Omer (Pas-de-Calais)	25		25	
1929	Avallon (Yonne)	15		15	
1930	Stiege (Harz)	20		20	
1930	Gernrode (Harz)	20		20	
1930	Francfort-sur-l'Oder	15		15	
1930	Schloss-Daber		20		20
1930	Sens (Yonne)	20		20	
1930	Charleville (Ardennes)	18		20	
1930	Saint-Pol-sur-Ternoise (Pas-de-Calais)	15		15	
1930	Troyes (Aube)		20		20
1931	Hermsdorf (près de Berlin)	21		21	
1931	Hermsdorf (près de Berlin)	22		22	
1931	Hohenlychen (Uckermark)		22		22
1931	Amiens (Somme)	21		22	
1931	Nevers (Nièvre)	23		22	
1931	Cambrai (Nord)		20		22
Total		267	82	268	84

Tab. 1 : Les élèves participant aux foyers scolaires franco-allemands entre 1929 et 1931.
Source : Archives départementales du Nord, 2I759 : Albert Châtelet et Adolphe Terracher,
« Les foyers de vacances franco-allemands (1928-1931) », *Ensemble*, n° 1, 1932, p. 5-6.

³³ Guy BATAILLE et Xavier BONIFACE, « Boulogne face à la guerre et à la crise (1914-1939) », dans Alain LOTTIN (dir.), *Histoire de Boulogne-sur-Mer : ville d'art et d'histoire*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2014, p. 379-412.

Les modalités sont ensuite restées stables jusqu'en 1932, l'initiative s'élargissant à des foyers de jeunes filles à partir de 1930³⁴. Chaque foyer comportait un nombre égal de jeunes Allemands et de jeunes Français de 15 à 17 ans, « élèves d'enseignement moyen et presque à la fin de leurs études³⁵ ». L'encadrement de chaque foyer était assuré par un directeur, un professeur et un surveillant de chaque nationalité³⁶. Le séjour commence autour du 14 juillet et dure environ cinq semaines, dont quatre de vie en commun et une de visite des capitales par les seuls élèves étrangers au pays³⁷. Des soutiens financiers multiples permirent aux élèves de n'avoir à supporter qu'une « très modique indemnité forfaitaire³⁸ ». En Allemagne, à partir de 1929, les foyers étaient à la charge des villes de Berlin et Francfort-sur-l'Oder³⁹. Ceux qui étaient installés dans le ressort de l'académie de Lille étaient financés par l'université, et bénéficiaient en outre de subventions de municipalités et de l'État. Les élèves provenaient d'établissements scolaires des villes finançant des séjours, comme Amiens ou Tourcoing, au prorata de la subvention de chaque ville. En France, les élèves des deux pays étaient accueillis dans les mêmes « dortoirs⁴⁰ » dans des lycées ou des collèges, pour promouvoir un apprentissage des langues reposant sur une socialisation continue des élèves. Alors que le niveau scolaire et la maîtrise de l'allemand par les élèves étaient initialement le critère premier de sélection, d'autres s'y ajoutent au fil du projet. Au début des années 1930, les chefs d'établissement sont invités à désigner des élèves

ayant le goût des sports, doués d'aptitudes physiques et d'une taille conforme à leur âge. [...] Il n'est pas nécessaire que les élèves soient les plus brillants de la classe, mais il convient de ne choisir que des jeunes gens dont le caractère et l'esprit sont adaptés à la vie en commun et qui donnent une impression exacte de notre jeunesse française qu'ils doivent représenter auprès de leurs camarades étrangers⁴¹.

Cette note témoigne bien d'une ambition : organiser, par des voyages éducatifs, une sorte de diplomatie de la jeunesse, dans une logique davantage centrée sur des aptitudes sociales que sur des compétences scolaires. Au vu de cette source, le programme ne semble pas se donner pour but de choisir les

³⁴ La même année, un foyer franco-anglais est créé sur ce modèle avec une école secondaire de Londres. AN, 70AJ/28, rapport de M. AGOBERT, « Les langues vivantes au service des relations internationales... », *op. cit.*, p. 8.

³⁵ A. CHÂTELET et A. TERRACHER, « Les foyers de vacances... », *op. cit.*, p. 4.

³⁶ Le directeur était parfois lui-même un professeur, mais il s'agissait souvent, dans le cas français, d'un chef d'établissement, en charge durant l'année d'un collège ou d'un lycée.

³⁷ A. CHÂTELET et A. TERRACHER, « Les foyers de vacances... », *op. cit.*, p. 5.

³⁸ AN, 70AJ/28, rapport de M. AGOBERT, « Les langues vivantes au service... », *op. cit.*, p. 8.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*, p. 9.

⁴¹ AD du Nord, 2I760, université de Lille, « Foyers de vacances franco-allemands, avis aux chefs d'établissement », sans date (désormais s. d.), [vers 1930].

élèves en fonction de leurs milieux sociaux d'origine. Toutefois, une large partie des élèves choisis, dans les deux pays, étaient de condition modeste. Du côté allemand, Ernst Schwarz y insiste en soulignant que le système d'hébergement dans des structures collectives, articulé avec les bourses permettant de le financer, est une œuvre de « justice sociale⁴² » car il rend possible des séjours pour des élèves dont les familles n'auraient pas eu les ressources suffisantes pour accueillir chez elles un élève étranger dans le cadre d'un échange scolaire classique.

Entre 1929 et 1931, période pour laquelle des chiffres détaillés ont pu être obtenus, on compte 535 séjours de garçons et 166 séjours de filles, certains élèves ayant participé à deux foyers (tab. 1). Les élèves français participant à un camp en France avaient ainsi la « priorité⁴³ » pour aller l'année suivante au camp d'Allemagne.

La stricte parité des effectifs d'élèves des deux pays, recrutés en nombre égal dans chacun des foyers, s'explique non seulement par le projet d'immersion linguistique, mais aussi par des facteurs financiers, les foyers reposant « sur le principe de la réciprocité des frais⁴⁴ ». Le coût des foyers doit être équivalent pour les organisateurs des deux pays, ce qui implique un même nombre d'élèves. L'existence de foyers de jeunes filles à partir de 1930 contribue, dans le contexte de l'époque, à l'originalité de ce programme, qui peut de ce point de vue, comme sous d'autres angles, se rattacher au fort écho que rencontrent en Europe les idées nouvelles en matière d'éducation

Un programme fondé sur des conceptions éducatives novatrices

À travers le recours, pour l'enseignement des langues, à des méthodes actives, ludiques et ouvertes sur le monde, comme dans le choix d'ouvrir des foyers aux filles, le programme témoigne de conceptions éducatives innovantes.

Des méthodes d'apprentissage des langues pour lesquelles le travail en classe n'est pas central

L'emploi du temps d'une journée type comporte quatre séquences de 45 minutes, lors desquelles se succèdent des temps d'exercice de langue, de chant, de gymnastique et de « causeries⁴⁵ ». Ces conférences, données tour à tour en allemand ou en français, étaient suivies d'une discussion des élèves. Les après-midis sont consacrés aux sports, à des jeux et promenades. Ces voyages

⁴² AD du Nord, 2I759, E. SCHWARZ, « Warum konationale Ferienschulen ? », *op. cit.*, p. 14.

⁴³ AD du Nord, 2I760, « Circulaire du recteur Albert Châtelet, Lille, 5 mars 1929, adressée aux chefs d'établissement de son académie ».

⁴⁴ A. CHÂTELET et A. TERRACHER, « Les foyers de vacances... », *op. cit.*, p. 4.

⁴⁵ *Ibid.*

pédagogiques ne réservent ainsi qu'une place modeste aux exercices de langue proprement dits et privilégient plutôt le bain linguistique par la vie en commun.

Les classes d'allemand sont données aux élèves français par le personnel allemand du foyer et inversement⁴⁶. Ceci représente une relative exception dans le paysage français, où les professeurs de langues sont, en règle générale, dans les lycées, des agrégés⁴⁷. Les organisateurs soulignent que les élèves, entraînés à s'exprimer en langue étrangère « devant des maîtres étrangers », ont ainsi « la satisfaction d'être compris malgré leurs hésitations et leurs incorrections, aussi repartent-ils avec *plus de confiance en eux-mêmes*⁴⁸ ». Le statut de la faute de langue semble ainsi d'une importance moindre que dans le contexte scolaire ordinaire en France, où les objectifs d'évaluation confèrent une place essentielle à l'exactitude de la langue. Les interrogations que le projet a pu susciter parmi les professeurs français extérieurs au programme, qui pouvaient se sentir concurrencés par celui-ci, transparaissent dans un rapport destiné à valoriser l'expérience :

[les élèves ont] pu vérifier près de leurs professeurs étrangers les connaissances acquises pendant leur scolarité, tant au point de vue de la langue qu'au point de vue de la civilisation, et *leur confiance en leurs professeurs « nationaux »* en est augmentée d'autant⁴⁹.

Cette insistance sur la complémentarité des deux types d'enseignement suggère sans doute qu'elle n'allait pas de soi.

La place réservée au chant – pratiqué dans les deux langues – renvoie à une insistance sur la dimension orale de la familiarisation avec la langue étrangère. Elle s'accompagne également de la pratique du théâtre, comme en témoigne une photographie d'élèves français costumés lors d'une répétition de la farce de Hans Sachs, *Das Kälberbrüiten*, en 1932, pour la fête de clôture du foyer de Brandebourg, les élèves allemands interprétant eux une pièce en français de Louis Forest⁵⁰.

Sur le plan des contenus et des supports, chaque groupe apporte vingt exemplaires d'un recueil de textes d'auteurs contemporains et d'un recueil de chants de son pays. Un abonnement est pris pour chaque foyer à au moins cinq journaux français et allemands⁵¹, ce qui témoigne d'un effort pour ancrer les

⁴⁶ Voir AN, 70AJ/28, rapport de M. AGOBERT, « Les langues vivantes au service... », *op. cit.*, p. 10.

⁴⁷ Le statut de fonctionnaire n'est alors accessible qu'à ceux qui détiennent la nationalité française. Sur la place dominante des agrégés dans le système éducatif français sous la Troisième République, voir Yves VERNEUIL, *Les Agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005, p. 81.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 15-16. La formule est soulignée dans la source.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 16. La formule est soulignée dans la source.

⁵⁰ Voir AD du Nord, 21759, C. MARNOT, « Un mois au foyer scolaire de Brandebourg », *Se connaître*, 4^e année, n° 5, septembre-octobre 1932, p. 153.

⁵¹ *Ibid.*

discussions dans le temps présent. Ce droit de cité des questions d'actualité tranche avec une tradition française de séparation entre l'univers scolaire et les débats de la vie publique. Les foyers sont aussi innovants par le recours à « un cinéma », c'est-à-dire un appareil de projection, et à « un poste de T.S.F », chaque groupe apportant « des films de son pays⁵² ». Cette initiation à la culture du pays dont on apprend la langue par son patrimoine cinématographique n'est alors pas très répandue dans les classes françaises⁵³. Ce modèle s'oppose aux approches écrites et grammaticales qui ont durablement prévalu en France, en raison des difficultés du développement de la méthode directe⁵⁴.

Sur le plan pédagogique, les innovations sont ainsi légions par comparaison avec le modèle scolaire dominant français, comme en témoignent ces précisions données sur les prodromes de l'expérience en 1928 :

Tous les exercices du camp (lecture, récitation et diction, conversation, gymnastique rythmique, jeux dirigés, chant scolaire), auront lieu dans le parc du collège, chaque fois que le temps le permettra⁵⁵.

L'insistance sur un processus éducatif se déroulant autant que possible en plein air et sous une forme ludique, à travers les jeux dirigés, peut renvoyer dans une certaine mesure à l'influence diffuse du mouvement de l'Éducation nouvelle au sein des milieux éducatifs européens. Comme le note Béatrice Haenggeli-Jenni, la dimension internationale de ce mouvement pédagogique s'affirma au cours des années 1920⁵⁶. Ce courant éducatif, qui prône un apprentissage « par l'expérience, par l'activité et la coopération », à travers une éducation « naturelle, proche de la vie » et « préparant les élèves à leur vie sociale⁵⁷ », semble trouver un écho dans les pratiques des foyers.

En plus de ces pratiques éducatives d'inspiration très contemporaine, les foyers innovent par la place qu'ils accordent aux foyers de jeunes filles. En revanche, les sources n'envisagent pas de foyers mixtes, ce qui tranche avec l'objectif d'une « coéducation » des élèves des deux sexes, souvent prônée par les représentants de l'Éducation nouvelle.

⁵² *Ibid.*

⁵³ Ainsi, en 1937, Henri Bédarida, chargé d'une mission d'inspection générale, présente comme une initiative peu commune l'utilisation par un professeur d'italien d'un appareil à projection et d'un poste de radiophonie. Il précise que cet équipement est dû à la « générosité » de l'enseignant, ce qui suggère que ces outils pédagogiques restent rares dans les classes de langues en France. Voir AN, F/17/25411, « Rapport d'inspection d'Henri Bédarida, 9 février 1937, lycée Michelet, Vanves, dossier personnel Sébastien Camugli ».

⁵⁴ Voir Marie-Pierre POULY, « La définition pratique des langues vivantes dans la réforme du baccalauréat de 1902 », dans Philippe MARCHAND, *Le Baccalauréat, 1908-2008. Certification française ou pratique européenne ?*, Villeneuve-d'Ascq, Revue du Nord/INRP, 2010, p. 265-277.

⁵⁵ « Les lycéens de Berlin... », *op. cit.*

⁵⁶ Voir Béatrice HAENGELI-JENNI, « L'Éducation nouvelle », dans *Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe*, <<https://ehne.fr/fr/node/12270>> (consulté le 23 avril 2021).

⁵⁷ *Ibid.*

Les foyers de filles, révélateurs des différences entre les modèles éducatifs féminins des deux pays

Les deux premiers foyers féminins ouvrent à partir de 1930 à Schloss-Daber, en Allemagne, et à Troyes. Ils comportent chacun vingt élèves françaises et autant d'allemandes. Les responsables des foyers féminins sont, durant toute la période, exclusivement des femmes, alors que seuls des hommes encadrent les foyers de garçons⁵⁸. L'ouverture aux filles reste certes modeste, puisqu'on compte toujours plus de foyers de garçons que de filles : il en existe six pour les garçons en 1930 contre deux pour les filles⁵⁹. Mais, dans le contexte de la France de l'entre-deux-guerres, où l'inégalité entre les sexes restait structurelle dans le paysage éducatif, le choix d'ouvrir des foyers féminins s'inscrit dans le sillage du décret Bérard de 1924 permettant aux filles de préparer le baccalauréat dans les mêmes conditions que les garçons.

Le témoignage de la directrice du lycée de Saint-Quentin, M^{lle} Roby⁶⁰, qui a encadré les foyers féminins de Schloss-Daber en 1930 puis de Cambrai en 1931, montre que ces séjours ont soulevé des questions relatives aux normes sociales, aux coutumes des deux pays et à l'enjeu de l'inégale maîtrise de la langue étrangère. Comparant les foyers féminins aux foyers masculins, elle évoque des difficultés « venues de la différence d'éducation entre l'Allemagne et la France, plus grande pour les jeunes filles que pour les jeunes gens⁶¹ ». Ces séjours ont été l'occasion d'éprouver, à partir d'un échantillon d'élèves des deux pays, des différences d'attitudes et d'aptitudes :

Nos Françaises ont dû s'adapter à la vie en commun, familière aux jeunes Allemandes. Le manque d'entraînement sportif les défavorisait vis-à-vis des Berlinoises, exubérantes, qui savaient d'ailleurs mieux le français que nos élèves ne connaissaient l'allemand. En revanche, les Allemandes, dans la vaste et confortable maison de Troyes, écrivaient qu'elles étaient trop bridées par les quelques mesures obligatoires de discipline d'internat⁶².

L'insistance sur les habitudes sportives des jeunes filles allemandes renvoie bien au fort développement du sport féminin dans l'Allemagne de Weimar. Comme le souligne Gertrud Pfister, dans les années 1920, alors que les femmes ont obtenu des droits politiques, « désormais le sport et la féminité ne

⁵⁸ Sur la question du genre chez les professeurs de langues, voir Rebecca ROGERS, « Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes : éléments pour une histoire à construire », *Études de linguistique appliquée*, n° 142, 2006, p. 135-149.

⁵⁹ En 1931, quatre foyers sont destinés aux garçons et deux aux filles, à Hohenlychen (Brandebourg) et Cambrai.

⁶⁰ M^{lle} Roby évoque la préparation par les participantes d'un « article sur leurs impressions » que nous n'avons pas pu retrouver. M^{lle} ROBY, « Deux foyers féminins », *Ensemble...*, *op. cit.*, 1932, n° 1, p. 32.

⁶¹ *Ibid.*

⁶² *Ibid.*

sont plus perçus comme contradictoires⁶³ ». Plus d'un million de femmes pratiquent alors le sport sous une forme organisée, en particulier la danse et la gymnastique⁶⁴. Les lignes citées suggèrent aussi que ces séjours éducatifs mixtes du point de vue national ne sauraient se résumer à un mouvement de fraternisation de la jeunesse des deux peuples. L'idée de comparaison, voire de compétition entre les deux nations affleure dans ce compte rendu. Du point de vue de l'histoire du genre, tout se passe comme si l'observatrice avait été frappée par le peu de réserve des élèves allemandes. Cette observation semble témoigner d'un écart entre un certain horizon d'attente de l'institution éducative française vis-à-vis des élèves filles et celui prévalant dans l'Allemagne de Weimar. M^{lle} Roby assure toutefois que l'année suivante, les Allemandes séjournant à Cambrai, heureuses de retrouver des visages connus, étaient « disposées à accepter les entraves imposées par les mœurs françaises⁶⁵ ». Ces séjours semblent ainsi avoir été l'occasion d'une rencontre entre deux modèles d'éducation des jeunes filles, l'un, allemand, plus libéral, et l'autre, français, plus encadrant et laissant moins de place au sport. Il est intéressant de noter, enfin, que la dimension politique des séjours était présente pour les foyers féminins comme pour les foyers masculins, à travers « les rappels communs des souvenirs tragiques, qui abondent dans le Cambrésis⁶⁶ ».

Un projet de rapprochement des peuples par l'apprentissage des langues étrangères remis en cause par l'arrivée au pouvoir des nazis

Fondés sur des pratiques pédagogiques innovantes, inspirés par des idéaux sociaux affirmés, ces foyers possèdent aussi une constante dimension politique, liée au pacifisme d'après-guerre et affirmée sous différentes formes jusqu'en 1933.

Des commémorations croisées de la Grande Guerre

Si les motivations des élèves participant à ces séjours éducatifs franco-allemands n'étaient pas forcément politiques, ces derniers ont été étroitement associés aux intentions pacifistes de ces foyers. À cet égard, les hommages aux morts de la Grande Guerre constituent un aspect crucial des séjours. Le foyer de Charleville, dirigé en été 1930 par un enseignant d'allemand, blessé de guerre et pacifiste, en témoigne par les hommages commémoratifs croisés qui y furent

⁶³ Gertrud PFISTER, « Activités physiques, santé et construction des différences de genre en Allemagne », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, n° 23, 2006/1, <<http://journals.openedition.org/clio/1855>> (consulté le 18 octobre 2020).

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ M^{lle} ROBY, « Deux foyers féminins... », *op. cit.*, p. 32.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 33.

organisés⁶⁷. Une photographie montre ainsi les élèves français et allemands recueillis devant des tombes à Verdun⁶⁸ (fig. 2). Des documents conservés aux Archives nationales éclairent cette image : le 30 juillet 1930, les élèves du foyer se rendent à l'ossuaire de Douaumont avant de s'arrêter au cimetière français du Faubourg Pavé pour le « dépôt d'une palme par un élève allemand dont le père a été tué⁶⁹ ». Le groupe se rend ensuite au cimetière allemand de Consenvoye, où est déposée « une palme identique par un jeune Français, pupille de la nation⁷⁰ ». L'élève allemand témoigna plus tard :

Ce ne fut certes pour moi pas un spectacle agréable, cette visite de cimetières militaires ; j'étais bien obligé de penser à mon père qui repose loin des siens dans un cimetière semblable⁷¹.

Pour autant, il estime que ce voyage, parce qu'il permet de reconnaître « quelle sottise est la guerre », devrait être accompli par les « hurleurs » qui croient que celle-ci est « une bonne chose⁷² ». Rétrospectivement d'ailleurs, l'image de ce dépôt de palme frappe l'observateur, tant ce moment de recueillement franco-allemand devant des tombes à Verdun, en 1930, peut évoquer la cérémonie durant laquelle, plus de cinquante ans plus tard, le 22 septembre 1984, les deux dirigeants allemand et français, Helmut Kohl et François Mitterrand, se tinrent la main à Douaumont pour se recueillir ensemble.

Si une diplomatie éducative est organisée à travers les élèves, cette ambition n'est pas nécessairement toujours la leur. En témoigne leur réaction, rapportée par un élève français, à l'annonce d'une visite au foyer de Brandebourg de l'ambassadeur de France en Allemagne, André François-Poncet, en 1932 :

La nouvelle est accueillie, comme on le pense, sans aucun enthousiasme. Nous jouissons pleinement de notre quiétude et tout ce qui menace de la troubler nous est de fait antipathique. Afin de donner à notre visiteur une impression favorable, nous répétons consciencieusement ce que nous aurons à dire l'heure venue. Aussi tout s'est-il bien passé⁷³.

Le témoignage pointe un écart entre les buts des cadres du programme et ceux des jeunes élèves. Dans un geste qui répond en partie à la cérémonie de

⁶⁷ AD du Nord, 2I756, « Des paroles aux actes. Les foyers scolaires franco-allemands », *Le Radical*, 12 octobre 1930.

⁶⁸ AD du Nord, 2I756, photographie légendée « Dépôt d'une palme au cimetière du Faubourg Pavé, près de Verdun », dans le « Cahier de photographies pour M. le recteur de l'académie de Lille » élaboré par Gustave Gobert.

⁶⁹ AN, 70AJ/28, rapport de M. AGOBERT, « Les langues vivantes au service... », *op. cit.*, p. 11.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ AD du Nord, 2I759, Gustave GOBERT, « Une double réalisation Charleville-Hermsdorf », *Ensemble...*, *op. cit.*, n° 1, 1932, p. 30.

⁷² *Ibid.*

⁷³ *Ibid.*

Verdun, l'élève rapporte enfin avoir déposé, avec ses camarades, au monument aux morts de Brandebourg, une gerbe aux couleurs allemandes et françaises, en un geste qui aurait été très apprécié par la population locale⁷⁴.



Fig. 2 : Les élèves allemands et français du foyer de Charleville lors d'un dépôt de palme au cimetière français du Faubourg Pavé, à Verdun, en été 1930.

Source : « Cahier de photographies » élaboré par G. Gobert pour le recteur Châtelet, Archives départementales du Nord (Lille), 2I756/8.

Dans l'ensemble, au début des années 1930, les polémiques initiales semblent diminuer au profit d'appels à étendre les foyers franco-allemands. Alors qu'en 1930, le recteur Châtelet était accusé par le journal *La Croix du Nord* d'être « antipatriote⁷⁵ », l'année suivante, l'abbé Roffat appelle à l'inverse l'enseignement libre catholique à s'inspirer du foyer franco-allemand féminin de Hohenlychen⁷⁶. De plus, en 1932, est créée à Lille une association des foyers de vacances franco-étrangers ayant vocation à se structurer en associations

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ Cette accusation est rapportée par un journal favorable au projet. Voir AD du Nord, 2I756, « Après la fermeture du foyer franco-allemand », *Le Socialiste ardennais*, 24 août 1930.

⁷⁶ Voir C. ROFFAT, « Échanges scolaires franco-allemands », *La Croix*, 1^{er} septembre 1931.

régionales⁷⁷. Cette association vise aussi à créer un cursus scolaire franco-allemand d'enseignement secondaire complet se développant sur plusieurs années. Ernst Schwarz en expose l'architecture⁷⁸. Ces projets en expansion sont frappés de plein fouet par l'arrivée au pouvoir des nazis en 1933.

Un modèle en crise en 1933

Deux mois après l'accession des nazis au pouvoir, Ernst Schwarz est relevé de ses fonctions de directeur des écoles de vacances à l'étranger de la ville de Berlin⁷⁹. Il est remplacé par M^{me} Kausler, qui présente sa nomination comme une conséquence de la « réorganisation politique de l'Allemagne⁸⁰ », ajoutant qu'elle souhaite poursuivre les foyers franco-allemands pour 1933 sur une base élargie. Cette assertion peut être comprise dans le contexte des efforts du pouvoir nazi pour apparaître ouvert sur l'étranger. Le recteur Châtelet propose au contraire au ministre de se retirer du programme⁸¹. Il souligne que les quinze municipalités du Nord et les trois départements de l'académie de Dijon qui subventionnaient jusqu'ici des bourses qui couvraient environ la moitié de la dépense pour les élèves participants allaient y être désormais très réticents⁸². Il l'explique par le fait que « dans tous les milieux de la région du Nord règne une certaine inquiétude à la suite des mesures prises par les nouvelles administrations du Reich », prenant pour preuve un « meeting contre l'antisémitisme » ayant réuni à Lille des représentants de tous les partis politiques s'opposant à « la politique allemande⁸³ ». Il estime qu'il serait dès lors difficile de trouver des municipalités acceptant de prêter des établissements pour l'organisation des foyers.

Consulté par Jean Marx⁸⁴, directeur du Service des œuvres françaises à l'étranger, l'ambassadeur de France à Berlin, André François-Poncet, estime quant à lui qu'il importe de « sauver des œuvres françaises en Allemagne tout ce

⁷⁷ Voir AD du Nord, 2I759, « Association des foyers de vacances franco-étrangers. Statuts », *Ensemble...*, *op. cit.*, n° 1, 1932, p. 36.

⁷⁸ Voir AD du Nord, 2I759, Ernst SCHWARZ, « Konationale Erziehung in Deutschland. Die Organisation », *Ibid.*, p. 19-20.

⁷⁹ Voir AD du Nord, 2I760, « Lettre en allemand d'Ernst Schwarz à Albert Châtelet... », *op. cit.*

⁸⁰ AD du Nord, 2I760, « Lettre de M^{me} Kausler au recteur Châtelet, datée de l'hôtel de ville de Berlin, le 22 avril 1933 ».

⁸¹ AD du Nord, 2I760, « Lettre du recteur Châtelet au ministre français des Affaires étrangères (service des écoles) », 1^{er} mai 1933.

⁸² *Ibid.*

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ Jean Marx, universitaire et historien de formation, fut un des acteurs majeurs de la structuration d'une diplomatie culturelle française dans l'entre-deux-guerres. Voir Catherine NICAULT, « Jean Marx, universitaire et diplomate (Paris, 26 octobre 1884-Paris, 26 avril 1972) », *Archives juives*, n° 46, 2013/1, p. 120-129.

qui peut être sauvé⁸⁵ » et de veiller à laisser au nouveau pouvoir allemand la responsabilité d'une éventuelle interruption des échanges scolaires. Il conseille de diminuer le nombre d'élèves impliqués en se limitant à un seul foyer dans les deux pays. La réponse du recteur, entièrement réécrite par Jean Marx⁸⁶, débouche sur un foyer unique, réservé aux garçons, se déroulant successivement à Boulogne-sur-Mer et non loin de Berlin, à Hohenlychen (Brandebourg). Progressivement, du côté français, les acteurs diplomatiques prennent ainsi le pas sur l'administrateur du monde éducatif Albert Châtelet. Une convention, préparée sous l'égide de la Maison académique française⁸⁷ à Berlin par Henri Jourdan, stipule que les élèves comme les professeurs des deux pays doivent s'abstenir « de toutes discussions et manifestations politiques » et qu'ils ne « porteront ostensiblement aucun insigne ni aucun drapeau de nature à provoquer des incidents dans la population civile⁸⁸ ». Ces règles encadrant les échanges tranchent avec les causeries et discussions sur les partis politiques qui étaient centrales auparavant⁸⁹. La confiance entre les deux parties est manifestement abîmée dès le printemps 1933, ce qui obère le projet éducatif initial, fondé sur la libre discussion entre élèves.

L'impossible apolitisme des foyers de Hohenlychen et Boulogne-sur-Mer en 1933

Le foyer scolaire franco-allemand de l'été 1933 rassemble un groupe de trente élèves allemands et trente élèves français qui séjournent d'abord ensemble à Hohenlychen à partir du 15 juillet avant de visiter Berlin puis de rejoindre ensemble Boulogne-sur-Mer par la mer depuis Brême pour y séjourner du 1^{er} au 15 août. Après ce séjour à Boulogne se déroule une visite de quarante-huit heures à Paris, d'où s'opère la « dislocation⁹⁰ » du foyer estival.

Tandis que l'accompagnateur des élèves français rend compte du séjour en se félicitant qu'il n'y ait eu « aucun incident⁹¹ », une photographie originale archivée sous le titre « Le salut hitlérien à la *Marseillaise* à Hohenlychen⁹² » témoigne de la difficulté à éviter toute dimension politique lors d'un séjour pédagogique dans l'Allemagne nazie (voir fig. 3).

⁸⁵ AD du Nord, 2I760, « Lettre de Jean Marx au recteur Châtelet », 19 mai 1933.

⁸⁶ *Ibid.*, « Lettre de Jean Marx au recteur Châtelet », 26 mai 1933.

⁸⁷ Sur cette structure, voir D. BOSQUELLE, « La Maison académique... », *op. cit.*

⁸⁸ AD du Nord, 2I760, « Foyers de vacances franco-allemands. Convention annotée », juin 1933.

⁸⁹ AD du Nord, 2I759, C. MARNOT, « Un mois au foyer scolaire de Brandebourg... », *op. cit.*, p. 152.

⁹⁰ AD du Nord, 2I760, université de Lille, « Foyer de vacances franco-allemand de Hohenlychen-Boulogne. Avis aux familles », s. d., [printemps 1933].

⁹¹ *Ibid.*, « Lettre du proviseur Dumonthay au recteur Châtelet », 31 juillet 1933.

⁹² *Ibid.*, photographie originale adressée au recteur Châtelet.

Sur cette photographie prise en juillet 1933 lors d'une cérémonie organisée pour les élèves du foyer, on voit des adultes mais aussi de jeunes garçons effectuer le salut hitlérien, tandis que d'autres jeunes gens, probablement des élèves français, se tiennent au premier rang, les mains dans le dos ou les bras raides le long du corps. À l'arrière-plan figure un drapeau portant la croix gammée. Ainsi, sans être arboré par des élèves ou des professeurs du foyer franco-allemand, le drapeau nazi est bien présent, ce qui contourne l'esprit sinon la lettre de la convention d'organisation.



Fig. 3 : Photographie légendée « Le salut hitlérien à la *Marseillaise* à Hohenlychen », juillet 1933.
Source : Archives départementales du Nord (Lille), 21760/89.

Il est également significatif que l'on puisse identifier un écart entre la perception des enjeux de ce voyage pédagogique en Allemagne nazie par le recteur de Lille, qui n'y participe pas, et celle du proviseur du lycée de Saint-Quentin, qui conduit les élèves. Son rapport au recteur témoigne d'une certaine satisfaction devant la présence aux réceptions organisées en l'honneur des élèves de représentants du ministre de la Propagande du Reich et du ministre

du Travail⁹³. À cet égard, l'entreprise de séduction des visiteurs étrangers organisée par les nazis semble avoir en partie fonctionné.

Conclusion

En conclusion, les dimensions pédagogiques et politiques du programme des « foyers scolaires franco-allemands » apparaissent bien indissolublement liées, ce qui en explique la crise d'ensemble dès lors que les élèves des deux pays n'ont plus pu échanger librement entre eux. La singularité de ces séjours éducatifs tient largement à la façon dont ils ont pris appui sur un obstacle à la communication – la barrière de la langue séparant les élèves des deux pays – pour en faire un instrument essentiel de dialogue et de rapprochement entre les jeunesses allemande et française⁹⁴. Les jeunes filles et les jeunes garçons ayant participé à ce projet ont été engagés à réfléchir activement à leur rapport personnel et familial au conflit ayant opposé la France et l'Allemagne en 1914-1918, tout en recevant simultanément et comme en miroir les impressions de leurs camarades étrangers. Une convergence se fait ainsi jour entre le recours à des méthodes « actives » sur le plan de l'enseignement des langues et l'effort qui visait à amener les élèves à chercher à comprendre le système de représentation et les formes d'appartenance culturelle et nationale de leurs camarades étrangers. Le jeu de rôle pédagogique qui consiste à tenter de parler la langue de l'autre comme si l'on en était soi-même un locuteur natif est prolongé par les commémorations croisées, lors desquelles des élèves des deux pays ont été invités à s'associer à la douleur provoquée par le conflit chez les ennemis d'hier, en se mettant à la place les uns des autres, intellectuellement mais aussi presque affectivement, à travers les échanges et discussions organisés entre les élèves autour de ces événements et prolongés parfois par des échanges épistolaires.

Un tel programme n'est certes pas exempt d'écueils ni d'échecs. À l'échelle locale, des tensions ont pu survenir au sein de certains foyers pour des raisons politiques, malgré les efforts des organisateurs pour les éviter au maximum, comme y insiste Dieter Tiemann⁹⁵. Cette expérience a surtout été d'autant plus oubliée qu'elle peut sembler n'avoir nullement porté ses fruits, les deux peuples s'affrontant bientôt à nouveau dans la Deuxième Guerre mondiale. Toutefois, on pourra considérer que cet entreprise visant à amener des centaines d'élèves allemands et français à vivre et à échanger nuit et jour durant un mois en de multiples lieux des deux pays témoigne d'un effort, sinon

⁹³ AD du Nord, 2I760, « Lettre du proviseur Dumonthay au recteur Châtelet », 31 juillet 1933.

⁹⁴ L'expérience préfigure en cela de façon frappante l'esprit des échanges organisés à partir de 1963 dans le cadre de l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFFAJ), à la suite de la signature du traité de l'Élysée. Voir Hans Manfred BOCK, Corine DEFANCE, Ulrich PFEIL *et alii* (dir.), *Les Jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la jeunesse 1963-2008*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2008.

⁹⁵ Voir D. TIEMANN, *Deutsch-französische Jugendbeziehungen...*, *op. cit.*, p. 191.

toujours efficace, du moins digne d'intérêt, pour éduquer à la paix par les langues des générations ayant grandi, des deux côtés du Rhin, « à l'ombre de héros morts⁹⁶ ».

⁹⁶ La formule est empruntée à René Rémond, qui l'applique à la jeunesse française dans l'entre-deux-guerres. Voir René RÉMOND, *Notre siècle*, Paris, Fayard, 1988, p. 20. Sur la vie de René Rémond et sa place dans l'historiographie, voir Charles MERCIER, *René Rémond. Une traversée du XX^e siècle*, Paris, Salvator, 2018.

II.
AUTOUR D'UNE SOURCE

LE JOURNAL DE VOYAGE DE JOSEPH ANTON NEUBRAND,
UN COMPAGNON POÉLIER DE LA SOUABE BAVAROISE,
AU XIX^e SIÈCLE

-

DIE STATIONEN DES LEBENS

*LE JOURNAL DE VOYAGE DE JOSEPH ANTON NEUBRAND,
UN COMPAGNON POÉLIER DE LA SOUABE BAVAROISE, AU XIX^e SIÈCLE*

Arlette KOSCH

Bref historique de la *Wanderschaft*

Dans les pays germanophones¹, la *Wanderschaft* (ou Tour du compagnon) est jusqu'au milieu du XIX^e siècle un impératif compagnonnique tout autant qu'un phénomène public et social. Le fait que ce terme désignant le long et dur chemin à parcourir vers l'excellence professionnelle continue à être longtemps utilisé métaphoriquement dans un contexte théologique montre son profond ancrage dans le paysage socio-économique, de même que dans la conscience collective². L'identité de groupe des compagnons et artisans est fondée sur une culture traditionnellement et profondément spécifique, dans laquelle marcher à pied (*wandern*) joue un rôle fondamental.

Les objectifs et les modalités de la *Wanderschaft* changeront peu entre le Moyen Âge et le XIX^e siècle, mise à part l'introduction du *Wanderbuch*³ (qui correspond en gros au *livret d'ouvrier* et s'en inspire) remplaçant la *Kundschaft*⁴, afin de surveiller les jeunes artisans et de lutter contre de nombreux abus⁵. Il s'agit d'un document officiel valable dans toute l'Allemagne et à l'étranger, où sont notés le signalement physique du compagnon, ainsi que les étapes de son

¹ Ancien Saint-Empire et empire d'Autriche, formant de 1815 à 1866 la Confédération germanique ; Suisse allemande ; partie sud du Danemark (Holstein).

² Voir Arlette KOSCH, *Le Voyage pédestre dans la littérature non fictionnelle de langue allemande. Wanderung et Wanderschaft entre 1770 et 1850*, 2 vol., Berlin, Peter Lang, 2018, p. 20-23, p. 929-1177, p. 1241-1243 et p. 1279-1282.

³ Il est imposé tout d'abord en Bavière par le décret du 16 mars 1808, et la même année également dans le royaume de Westphalie. L'empire d'Autriche sera le dernier État à le rendre obligatoire en 1829.

⁴ Attestation écrite obligatoire introduite dans le Saint-Empire en 1731 et délivrée par les corporations. Elle contient l'appréciation de chaque patron chez qui le compagnon a travaillé.

⁵ L'ordre public était troublé par les nombreuses rixes entre jeunes artisans, entre artisans et étudiants, mais aussi par des tumultes dirigés contre les autorités. De plus, l'ivresse publique et la mendicité étaient devenues des caractéristiques des compagnons, tout comme la paresse. Enfin, les grèves qu'ils organisaient étaient le cauchemar des autorités et des corporations.

itinéraire, les localités où il travaille et la durée de ce séjour, éventuellement une appréciation de son travail par le patron, ses obligations militaires (ou la dispense de celles-ci), toute mauvaise conduite ou toute activité politique – ce qui permet un contrôle efficace des déplacements de jeunes gens potentiellement dangereux ou essayant d'échapper soit à un patron, soit au service militaire⁶. Les autorités municipales et étatiques s'efforcent ainsi de saper l'autorité des corporations⁷ et la potentialité révolutionnaire du compagnonnage. En 1814, tous les anciens passeports, que les compagnons devaient posséder pour pouvoir franchir les frontières, sont remplacés par de nouveaux documents dont la validité est réduite. Cette réglementation limite considérablement la libre circulation des compagnons à travers l'Europe et la flexibilité de leur planification. À partir de 1835 viendront s'ajouter un certificat de santé obligatoire et un éventuel certificat de vaccination. Comme leurs attaches locales se font de plus en plus fragiles⁸, et compte tenu des échos politiques inquiétants qui arrivent par-delà les frontières de l'espace germanique, la mobilité des compagnons les rend suspects de propager des vues révolutionnaires, de sorte que des résolutions très restrictives sont prises par le Bundestag le 15 janvier 1835 pour réglementer leurs voyages.

Socialement, le statut de compagnon puis de maître artisan reste obligatoirement lié à la *Wanderschaft*. Seuls l'empire d'Autriche et la Prusse apportent des limitations aux déplacements des compagnons : ils n'ont le droit de sortir de ces territoires que s'ils prouvent que leur Tour leur apporte un avantage substantiel. En 1808, la Bavière interdit totalement aux compagnons de certains métiers de franchir les frontières du royaume, afin qu'ils ne trahissent pas les secrets de fabrication à l'étranger.

⁶ Les conscrits en âge d'être incorporés doivent demander aux autorités militaires une autorisation (*Wandererlaubnis*) que certains États ne leur accordent que s'ils ont déjà accompli leur service ou en sont dispensés.

⁷ Depuis leur apparition au Moyen Âge, les corporations sont des institutions multifonctionnelles très influentes. Dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, lorsque le commerce est en plein essor, les limitations imposées et contrôlées par celles-ci sont ressenties par nombre d'artisans comme portant préjudice à la prospérité de leur commerce, car ils ne peuvent faire face à une demande croissante en embauchant un ouvrier de plus. En 1772, un décret impérial abolit cette restriction ; le margraviat de Bade l'appliquera en 1773 et la Prusse en 1783. Les corporations fixant le montant des salaires et le prix des produits finis, ces limitations entravent toute évolution ou modernisation de l'artisanat. En revanche, elles sauvegardent un marché alors réduit et instable, en cela fidèles à leur objectif traditionnel, qui est d'assurer à tous les artisans un revenu (*Nahrung*) constant et conforme à leur rang social.

⁸ Selon Wilhelm Heinrich von RIEHL (*Die Bürgerliche Gesellschaft*, Stuttgart et alii, Cotta, 1907, 10^e éd.), le processus de prolétarianisation est lié au déracinement des artisans et des compagnons. Ces derniers ont de moins en moins la possibilité de s'établir (donc de sauvegarder l'ordre social existant), et ceux qui deviennent ouvriers en usine n'ont plus aucun lien ni avec leur travail ni avec le lieu où ils vivent ou celui d'où ils sont originaires. Voir Rudolf STADELMANN et Wolfram FISCHER, *Die Bildungswelt des deutschen Handwerkers um 1800. Studien zur Soziologie des Kleinbürgers im Zeitalter Goethes*, Berlin, Duncker & Humblot, 1955, p. 64-66.

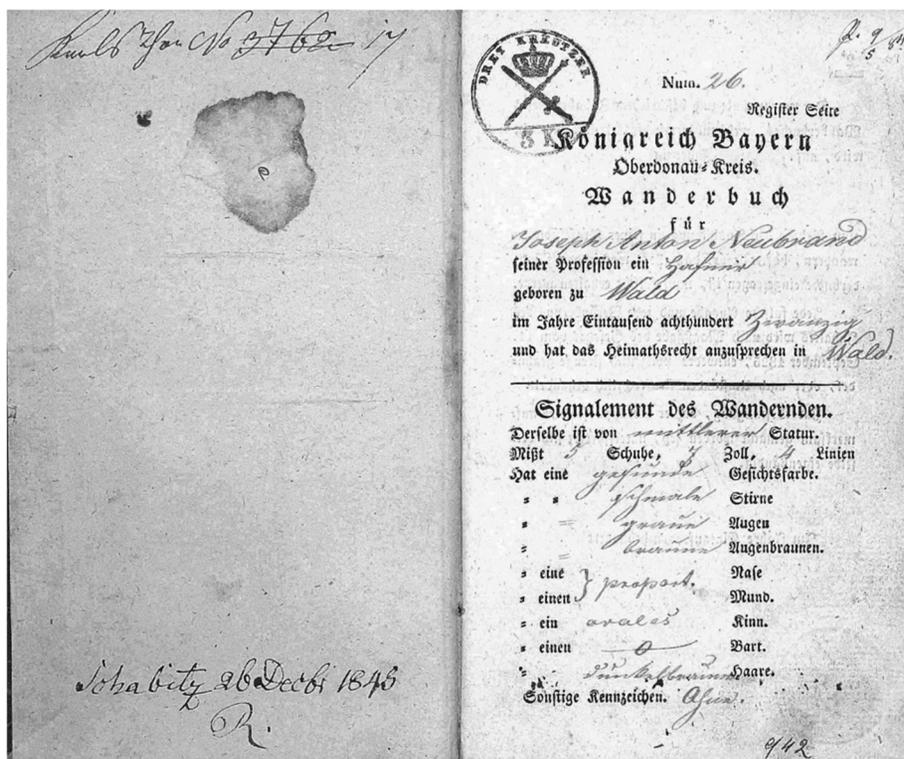


Fig. 1. *Wanderbuch* de J. A. Neubrand, p. 1.

Source : collection privée, reproduit avec l'aimable autorisation du propriétaire.

Sous l'Ancien Régime, l'artisanat est déjà en crise⁹, mais il résiste encore parce que corporations et compagnonnage élèvent des murs de protection. De leur côté, les autorités se demandent dès la fin du XVIII^e siècle s'il ne faudrait pas supprimer la *Wanderschaft*. Lorsque les troupes françaises révolutionnaires puis napoléoniennes occupent une partie des territoires du Saint-Empire, supprimant celui-ci, la nouvelle législation de la Confédération du Rhin (Rheinbund) abolit intégralement en 1806 les corporations et le *Wanderzwang* (obligation de faire son Tour), interdisant également le compagnonnage. Avec l'introduction de la liberté d'entreprendre et de la libre concurrence¹⁰ (*Gewerbe-*

⁹ Il semblerait que vers 1800 il y ait eu environ 1,23 million de personnes faisant partie de l'artisanat (= 12% de la population active), parmi lesquelles 820 000 maîtres artisans et 410 000 compagnons et apprentis.

¹⁰ Depuis 1810, celui qui veut s'établir patron n'a en principe plus besoin que d'un *Gewerbeschein* (permis d'exploitation) ; le nombre des artisans augmente alors, mais pas celui des commandes, ce qui appauvrit ceux qui ne savent pas se défendre contre la concurrence. Toutefois, face aux protestations des corporations et des maîtres artisans, les rois de Bavière vont agir avec prudence et n'introduire que progressivement la liberté économique jusqu'en 1868. En 1834,

freiheit) dans les années 1810-1820, puis, aux environs de 1840, du libre-échange¹¹ (*Freihandel*), le rôle économique des corporations est réduit au minimum. En outre, comme l'affiliation à une confrérie devient facultative, la *Wanderschaft* évolue en une tradition plus ou moins respectée ; toutefois, son obligation subsistera encore un certain temps¹², en particulier si le compagnon veut accéder à la maîtrise et s'installer à son compte – ce qui est le cas en Bavière. En 1853, le *Wanderzwang* sera aboli dans toute l'Allemagne. Les fabriques – ou manufactures¹³ –, qui se sont multipliées à partir de 1770, commencent à faire une sérieuse concurrence aux artisans indépendants. Ceux qui ne peuvent plus être compétitifs, tout comme les jeunes qui ne trouvent plus de stage d'apprentissage, doivent aller travailler dans une usine et sont alors victimes d'un douloureux déclassement social, ainsi que d'un renversement complet de leur éthique traditionnelle du travail¹⁴. De plus, la formation professionnelle classique, où la *Wanderschaft* tenait une place importante, va peu à peu être prise en mains par l'État, qui ouvre des écoles professionnelles publiques et gratuites (*Polytechnische Schulen*, ou *Institute* ; *Gewerbeschulen*, ou *Handwerksschulen* ; *Höhere Gewerbeschulen*¹⁵).

Jusque dans les années 1840, on trouve peu de traces de ce déclin passager de l'artisanat et de la *Wanderschaft* dans les journaux de voyage des compagnons qui font leur Tour. Le monde de l'artisanat traditionnel (*das Alte Handwerk*) et ses valeurs semblent immuables, alors qu'il est en train de se

Louis I^{er} confère aux communes (et non plus aux corporations) le droit d'accorder ou non un *Gewerbeschein*.

¹¹ Le *Deutscher Zollverein* (union douanière), fondé en 1834, représente la réalisation de ce système économique. La Bavière y adhère immédiatement, ouvrant ainsi la porte à une modernisation de l'économie et des techniques qui n'est pas toujours bien vue de l'artisanat.

¹² En théorie, un fils de maître artisan comme Neubrand peut être dispensé de faire son Tour s'il prouve que son père a besoin de lui dans l'atelier. Mais la plupart préfèrent partir, sinon ils sont déconsidérés aux yeux de leurs concitoyens.

¹³ Comparée à la fabrique du XIX^e siècle, la manufacture des XVII^e et XVIII^e siècles était encore faiblement mécanisée. Les fabriques utilisant le travail à domicile de paysans ou d'artisans (*Verlagsystem*) peuvent se transformer en véritables usines dans le sens moderne du terme, mais emploient seulement entre 10 et 50 ouvriers. Ce n'est qu'après 1830/1840 que les fabriques concentreront l'ensemble de la production (voir Hans-Ulrich WEHLER, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. vol. 1 : *Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur defensiven Modernisierung der Reformära 1700-1815*, Francfort-sur-le-Main, Büchergilde Gutenberg, 1987, p. 102-118).

¹⁴ Jusqu'au milieu du XIX^e siècle, les fabriques avaient besoin d'ouvriers qualifiés ayant une solide formation artisanale ; c'est peu à peu que le nombre des ouvriers non qualifiés, formés sur le tas et nécessitant donc un contrôle permanent, va augmenter. Pour un artisan en difficulté, le *Verlagsystem* (voir note précédente) était également un moyen de pouvoir subsister.

¹⁵ Écoles professionnelles simples et de niveau supérieur. Voir C. Th. B. SAAL, *Wanderbuch für junge Handwerker [...]*, Weimar, 1837, 2^e éd. 1842, p. 34-36.

transformer radicalement¹⁶ ; le fait qu'il essaie progressivement de calquer la culture bourgeoise en est toutefois un indice.

Les modalités de la *Wanderschaft*

Le compagnon est, comme ses concitoyens, inséré dans un étroit réseau socio-professionnel, à une place bien précise dans la pyramide sociale qu'il gardera jusqu'à sa mort, s'il en respecte les règles.

La durée de l'apprentissage avant d'être reçu au rang de compagnon variait entre deux et six ans ; plus la famille était pauvre, plus l'adolescent entrait tôt en apprentissage¹⁷ (*Lehre*). À la fin de son stage, il devient compagnon lors de la cérémonie de *réception* qui témoigne symboliquement de la fin de l'apprentissage et qui l'initie aux rites et aux valeurs traditionnelles de l'artisanat. Le nouveau compagnon¹⁸ (*Junggeselle*) reçoit alors un diplôme (*Lehrbrief*), ainsi qu'une attestation (*Gesellenschein*), qui pourra être exigée lors de son Tour.

Au cours de sa *Wanderschaft*, le jeune homme est constamment contrôlé par toutes sortes d'instances : corporation, patrons, pères-aubergistes, police, douaniers. Il ne peut pas changer d'itinéraire sans en informer les autorités, et il est contraint de se plier aux règles et aux rites compagnonniques. Le compagnon doit aussi s'efforcer de trouver du travail dans un laps de temps prescrit et faire viser ses papiers régulièrement pour ne pas être pris pour un vagabond ou un mendiant professionnel. Le réseau des artisans allemands à travers l'Europe lui assure soutien, travail et hébergement, car il maintient vivante la tradition compagnonnique¹⁹.

Après sa *Wanderschaft*, il doit non seulement présenter un *chef-d'œuvre* (*Meisterstück*), mais aussi obtenir l'accord de sa corporation et payer une importante somme d'argent pour pouvoir s'établir maître artisan (*Meister*) dans

¹⁶ En revanche, les guides pour jeunes artisans s'adaptent rapidement aux transformations économiques : la troisième édition (1841) de celui de Heinrich Ludwig WANDERGERN, *Der Handwerker in der Fremde* (Hanau, 1829), mentionne l'industrie, au contraire de la première édition. Neubrand s'intéresse également aux techniques modernes (trains – qu'il utilise –, extraction mécanique des minerais, usines sidérurgiques de Jenbach).

¹⁷ Au cours de la première moitié du XIX^e siècle, l'âge du départ en *Wanderschaft* semble s'élever, car le niveau d'instruction et de savoir-faire professionnel s'améliore. Cette constatation sur le lien entre l'âge, l'origine sociale et l'instruction va dans le sens des mémoires et études rédigés par les chercheurs et les pouvoirs publics sur la situation des compagnons à cette époque. Il est possible que certains maîtres artisans, hautement intéressés par les progrès de l'industrie et conscients des changements économiques, aient d'abord voulu donner à leur(s) fils une instruction générale et technologique plus solide, plus diversifiée que la leur, pour leur assurer un meilleur avenir.

¹⁸ En France, le compagnon passe par trois « états » (aspirant, compagnon, compagnon fini). Comme cette distinction n'existe pas dans les pays germanophones, le terme de « compagnon » est employé ici de manière globale.

¹⁹ Dans les journaux de voyage se trouvent des témoignages dans ce sens à Copenhague, Saint-Petersbourg ou même Constantinople.

une agglomération donnée²⁰, ou, alternativement, épouser la veuve ou la fille d'un maître artisan. Il est ainsi passé par les trois *états* (*Grade*) prévus (*Lehrling, Geselle, Meister*), et peut enfin se marier et réintégrer sa communauté.

Toutefois, plus on avance dans le XIX^e siècle, plus on sent une divergence entre la réalité de la vie économique en pleine évolution et la tradition du *Altes Handwerk*. Les rites compagnonniques semblent avoir été pervertis ou sont considérés comme contraignants et obsolètes, les signes de reconnaissance ne sont plus compris, le code de conduite morale se transforme ou disparaît.

Le décret impérial de 1731 ne donnait aucune indication sur la durée du voyage. Dans les États où les corporations sont solidement établies²¹, la loi limite la *Wanderschaft* à trois ou quatre ans²², afin que le jeune artisan soit à nouveau rapidement disponible sur le marché du travail. Toutefois, il existe des variations suivant les métiers et les états. Cette restriction est d'ailleurs souvent enfreinte, car certains compagnons font un second et troisième Tour qui n'a plus rien à voir avec la *Wanderschaft*, mais qui est synonyme de recherche désespérée de travail ou de vagabondage. En effet, au début du XIX^e siècle, l'avenir des compagnons semble se boucher : les corporations exigent des chefs-d'œuvre de plus en plus coûteux ; les fêtes de réception deviennent plus onéreuses, de même que les droits à payer pour entrer en apprentissage et ceux pour acquérir la maîtrise. De plus, les conditions de travail des apprentis et des compagnons se dégradent, essentiellement pour des raisons économiques²³ qui conduisent les patrons à faire des économies au détriment de leurs employés ; la hausse du prix des denrées alimentaires de base n'est pas compensée par une augmentation de salaire. En outre, la disparition progressive d'un corset socio-corporatif depuis l'interdiction en 1840-1841 des *Gesellenverbindungen* (ou *Gesellenbruderschaften*), confréries professionnelles jouant un rôle de protection et de soutien, laisse les jeunes compagnons sans défense. Le chômage les met dans une situation difficile : impossibilité de fonder une famille ou éloignement

²⁰ Si le compagnon n'est pas originaire de la commune où il s'installe, les droits à payer sont encore plus élevés. Il doit également posséder ou acquérir la citoyenneté de cette commune.

²¹ Il est notoire que le lien entre l'appartenance à une corporation et l'acquisition du droit de cité (*Bürgerrecht*) est plus étroit en Allemagne que dans les autres pays européens. Voir Heinz-Gerhard HAUPT et Geoffrey CROSSICK, *Die Kleinbürger. Eine europäische Sozialgeschichte des 19. Jahrhunderts*, Munich, Beck, 1998, p. 33.

²² En 1732, l'Autriche fixe cette durée à quatre ans également. Certains métiers (apothicaire, barbier) exigent une *Wanderschaft* de six ans. Les tailleurs font un Tour qui dure entre 2 et 8 ans suivant leur pays d'origine.

²³ Entre 1770 et 1774, une crise économique d'importance avait déjà appauvri une partie de la population ; elle sera suivie d'une autre de 1790 jusque vers 1806. Puis, entre 1815 et 1820 environ, les récoltes sont catastrophiques, ce qui ruine les petits paysans et les artisans, et provoque des vagues d'émigration.

prolongé de celle-ci, risque de déclassement social²⁴, prédilection accrue pour le vagabondage. Donc, soit le compagnon doit prolonger sa *Wanderschaft* au-delà des délais prévus²⁵, soit il repart pour un deuxième ou troisième voyage, comme c'est le cas pour Neubrand. Au mieux, il trouve un travail stable et devient *Altgeselle* dans un atelier. Peu après 1800, le nombre des compagnons partant en *Wanderschaft* chute²⁶. Entre 1833-1835 et 1843-1847, grèves et révoltes sont fréquentes²⁷, et sont souvent accompagnées d'une répression brutale. Le manque de travail pour les compagnons, les faillites des *Alleinmeister*²⁸ et la misère qui s'ensuit amèneront la déchéance sociale et morale d'une partie de l'artisanat.

Les objectifs de la *Wanderschaft*

« Apprendre pour la vie » est une des expressions les plus fréquemment employées par les diaristes. D'une part, elle indique que les compagnons sont conscients que, dans leur vie, la *Wanderschaft* représente un tournant important, et l'unique période où ils sont (relativement) libres de leurs mouvements et de leurs décisions. D'autre part, elle signifie que le Tour est considéré par les corporations comme une école de la vie. C'est pourquoi le compagnon ne doit pas partir avant d'avoir atteint la maturité nécessaire²⁹.

Tous les guides préconisent qu'avant son départ, le compagnon planifie soigneusement son itinéraire s'il veut tirer le meilleur profit de sa *Wanderschaft*. Il peut reprendre le même que son père, demander des conseils à son patron ou à

²⁴ Les compagnons à court d'argent ont un aspect misérable (vêtements déchirés et sales, sans bagages, dormant dans les granges, affamés, donc mangeant les fruits des arbres sur le bord de la route). Le risque de perdre leur statut social, comme les travailleurs en usine, les saltimbanques ou les vagabonds, est un cauchemar permanent. Le déclassement se traduit aussi par une chute dans la criminalité ou la mendicité organisées, ou encore par un engagement plus ou moins volontaire dans l'armée.

²⁵ Le prolongement de la durée du Tour est soutenu par les corporations – ce qui est peut-être une manière de gérer la pénurie de travail.

²⁶ Voir Klaus STOPP, *Die Handwerkskundschaften mit Ortsansichten. Beschreibender Katalog der Arbeitsattestate wandernder Handwerksgelesen (1731-1830)*, 17 vol., Stuttgart, Hiersemann, 1982-1992, ici vol. I, 1982, p. 310.

²⁷ Toutefois, ce qui conduit les compagnons à faire grève n'est pas une conscience de classe, mais une solidarité professionnelle : les revendications sont dirigées contre des patrons qui n'ont pas respecté les droits des compagnons et des apprentis, ainsi que contre les contraintes parfois absurdes imposées par les corporations ; les patrons, eux, se solidarisent et font appel aux autorités pour réprimer ces mouvements – ce qui est un signe de l'éclatement de l'artisanat (voir H.-G. HAUPT et G. CROSSICK, *Die Kleinbürger...*, *op. cit.*, p. 32, p. 35 et p. 227-228).

²⁸ Patrons qui, profitant de la libre concurrence, se sont établis à leur compte, mais n'emploient aucun compagnon. Ils sont trop pauvres pour payer des impôts, mais ne perdent pas pour autant leur statut social.

²⁹ La maturité n'est pas identique à l'âge de la majorité pour les hommes (qui leur permet de ne plus dépendre financièrement des parents et de pouvoir établir des actes juridiques : alors fixé à 25 ans, il ne sera abaissé à 20 ans qu'en 1975).

un Ancien, ou bien s'en remettre à l'un des innombrables guides³⁰ qui, outre des conseils pratiques et moraux, contiennent une liste des villes-étapes indispensables pour chaque métier, ainsi que celle des *curiosités* – qu'il connaissait jusqu'alors uniquement par la littérature de voyage et qui contribuent à parfaire son éducation –, et qui indiquent les distances qui les séparent, tout comme des propositions d'itinéraires³¹. Étant donné que le calcul des distances, des mesures et des monnaies diffère selon les pays, des tables de conversion y sont jointes.

Les auteurs des *Wander-Tagebücher* (journaux de voyage) donnent automatiquement comme motifs de leur départ les deux objectifs compagnonniques traditionnels : perfectionnement professionnel et perfectionnement moral. L'envie de voir du pays est souvent passée sous silence, car elle est considérée comme préjudiciable.

Le perfectionnement professionnel

Le compagnon nouvellement reçu a le devoir de se perfectionner dans son métier en s'exerçant à d'autres modes de fabrication et d'autres manières de travailler, parfois même en découvrant d'autres matériaux, ainsi qu'en apprenant à mieux connaître les professions liées à la sienne dans la chaîne de production. Cet objectif premier est d'ailleurs inscrit dans la plupart des *Wanderbücher*. Pour celui qui a comme ambition de faire prospérer son futur commerce, ce voyage est incontournable, car c'est ainsi qu'il peut se mettre au courant des dernières innovations techniques, des outils modernes et des nouvelles inventions³² ; en outre, il est à même de s'initier à divers tours de main qui lui permettent de produire plus rapidement des objets plus raffinés. Tout comme de nos jours, partir chercher du travail *in der Fremde* (au loin) peut signifier faire fortune, ou du moins trouver un travail plus rémunérateur, ou encore une possibilité de s'établir patron à moindres frais³³. Certes, ce n'est pas l'objectif prôné par les corporations, puisque la *Wanderschaft* doit ramener le compagnon à son point de départ et le réintégrer dans la structure socio-

³⁰ Certains expliquent les règles d'hygiène, de tenue vestimentaire, de comportement en société ou à table, donnent des conseils pour lutter contre divers maux et soigner des blessures, rappellent quelques règlements et lois qui touchent le compagnon de près, ainsi que la manière d'écrire des lettres. D'autres y ajoutent les bases de l'orthographe et de la grammaire, ainsi que des prières et des chants.

³¹ Dans la première édition de son guide (*Leopold Fröblich's Universal-Reise-Taschenbuch [...]*, Berlin, 1832), Leopold C. R. Langner propose 158 itinéraires différents ; dans la neuvième édition de 1866, leur nombre s'élève à 649 dans la seule Confédération germanique, à quoi viennent s'ajouter ceux en Suisse. Ces itinéraires contiennent la liste des curiosités touristiques que le compagnon doit voir et noter.

³² H. L. WANDERGERN (*Der Handwerker...*, *op. cit.*) recommande même la lecture régulière des gazettes dans ce but (p. 36).

³³ Certains États sont moins stricts sur les modalités pour devenir maître artisan.

professionnelle pré-existante. Cependant, il peut arriver que cette réintégration entre en conflit avec l'expérience acquise au cours du Tour : par exemple, il se surqualifie et a ensuite du mal à accepter les contraintes artisanales traditionnelles, ou bien il a pris goût à la liberté et ne supporte plus la vie sédentaire.

L'éducation morale et civique

Les règlements corporatifs, que le compagnon a dû apprendre pour la cérémonie de réception et qui sont affichés dans les auberges compagnonniques, exigent des compagnons une haute moralité : respect de soi et des autres, honnêteté, solidarité, persévérance, loyauté, franchise, un comportement correct, ainsi que la maîtrise de soi. Des sanctions, jusqu'à l'exclusion de sa corporation, sont prévues en cas d'infraction. La *Wanderschaft* comprend donc une mise à l'épreuve des principes que parents et ecclésiastiques ont inculqués au jeune homme. La marche à pied apporte sa contribution pédagogique : *mens sana in corpore sano*³⁴. Objectif ou résultat, marcher est considéré comme étant plus sain, moralement comme physiquement, que parcourir le monde en voiture hippomobile ou à cheval³⁵. D'ailleurs, cette fierté du compagnon allant à pied s'exprime aussi dans des dictons, tel « *Ein Handwerker zu Fuß ist größer als ein Edelmann zu Pferde*³⁶ ». La *Wanderschaft* est en même temps un rite de passage à l'âge adulte hors du giron familial ; elle apprend au jeune homme à affronter la réalité et forme son caractère.

Le compagnon doit également s'exercer à gérer son budget et à faire des économies. En effet, les diaristes sont unanimes à constater qu'ils n'ont pas plus d'argent en rentrant qu'au moment de leur départ, quand ils n'en ont pas beaucoup moins. Il semblerait que mettre l'accent sur la possibilité de qualification plutôt que sur le salaire soit une règle implicite de la *Wanderschaft*.

L'apprentissage éthique est étroitement lié à l'éducation civique. Tout en satisfaisant ses besoins d'évasion et de liberté, le compagnon doit se préparer à ses futures responsabilités de père de famille, ainsi que de bon citoyen qui doit avoir à cœur de se rendre utile et de faire son devoir au sein de son pays, et pour celui-ci.

³⁴ Cette conception antique réapparaît dans certains ouvrages : guides, publications politiques...

³⁵ Un auteur de guide précise même qu'aller à pied facilite la digestion et compense les effets nocifs d'une mauvaise nourriture que le compagnon peut avoir été obligé d'absorber, faute de mieux.

³⁶ « Un compagnon à pied est plus grand qu'un noble à cheval », dans Annelies BEYER et Horst BEYER, *Sprichwörterlexikon [...]*, Munich, Beck, 1985.

Voir du pays

L'envie de voir du pays est compréhensible chez des adolescents qui vivent en général dans de petites villes de province et n'en sont jamais sortis. De plus, s'affranchir enfin de sa famille est une aspiration fréquente à cet âge. Entre la période où ils devaient obéir inconditionnellement à leurs parents, puis à leur premier patron en tant qu'apprenti, et le moment où (théoriquement) ils s'établiront en devenant maîtres artisans et en se mariant, la période de la *Wanderschaft* leur offre le seul moyen de parcourir le monde et de connaître des gens de diverses origines dans un cadre reconnu par la société.

Sur le plan pratique, des guides écrits spécialement pour rendre service aux jeunes compagnons et s'appuyant sur l'ancienne tradition des guides pour marchands et pèlerins font leur apparition dès 1778. Ils ont tous un format de poche et une épaisseur raisonnable, ce qui permet un prix abordable et offre la possibilité de les emporter dans les bagages. Ils se veulent une aide fonctionnelle, pédagogique et morale³⁷.

Continuer à s'instruire

S'instruire grâce à la *Wanderschaft* signifie pour les jeunes compagnons se procurer, par une expérience personnelle « sur le terrain », le savoir et la compétence qu'ils n'ont pas acquis ou pu acquérir dans les livres, ni à l'école, ni non plus chez le patron où ils ont fait leur apprentissage³⁸. En effet, l'école élémentaire³⁹ est souvent de mauvaise qualité, car jusqu'au début du XIX^e siècle, il n'existait pas de véritable formation des enseignants. En Bavière, elle était confessionnelle et assez négligée ; en 1784, le gouvernement de ce qui était alors l'électorat de Bavière décide de se charger désormais du contrôle de l'enseignement et impose la *Normalschule* primaire avec des méthodes modernes et des instituteurs mieux formés. En 1803 est introduite la *Sonntagschule* : paysans, apprentis et compagnons, qui parfois n'ont pas eu une scolarité complète, y ont la possibilité de continuer à s'instruire gratuitement en dehors des heures de travail. La nouvelle génération (ou une partie d'entre elle) fait également son éducation en autodidacte.

Par ailleurs, beaucoup de patrons manquent à leur devoir, qui est de transmettre des compétences, un savoir-faire spécifique et une éthique du travail, car ils ne sont pas forcément au fait des nouvelles techniques et utilisent

³⁷ Voir *supra*, note 30.

³⁸ Mis à part le fait que les apprentis sont employés à des tâches autres que professionnelles, Wandergern déplore que la plupart des patrons refusent de transmettre les secrets du métier aux jeunes artisans (*Der Handwerker...*, *op. cit.*, p. 28).

³⁹ *Volksschule* ou *Deutsche Schule*. L'enseignement y est rudimentaire : lire, écrire, compter, acquérir les principes moraux de base. Les livres de lecture sont composés de la Bible, du catéchisme, d'un recueil de chants religieux et d'une anthologie d'histoires bibliques.

souvent les apprentis comme domestiques. La *Wanderschaft* va alors permettre au compagnon d'acquérir à la fois des savoir-faire, de l'entregent et une ouverture d'esprit qui l'élèvera au-dessus de sa condition. S'il estime qu'il ne peut plus rien apprendre dans un atelier, il est libre de partir, comme le fait souvent Neubrand, ainsi qu'il l'explique lui-même lorsqu'il quitte Buchloe pour Munich.

La rédaction quotidienne du *Wander-Tagebuch* fait également partie de cette « éducation permanente ». Elle n'est pas obligatoire, mais recommandée : le compagnon doit noter tout ce qu'il a vu et vécu, tout ce qu'il y a de nouveau et d'intéressant pour son métier, et si possible ses dépenses. Ce journal lui permet de constituer un aide-mémoire professionnel, d'accumuler des souvenirs utiles et irremplaçables pour plus tard, et présentera matière à narration dans le cercle familial ou en société. De son côté, Leopold C. R. Langner affirme qu'avec la rédaction raisonnée de ces notes, le compagnon apprend à encore mieux comprendre son travail⁴⁰.

Tous les guides écrits spécialement pour les compagnons donnent entre autres des conseils sur la façon d'écrire des lettres, des factures ; des chapitres entiers sont consacrés à la grammaire et à la syntaxe de l'allemand (savoir écrire sa langue maternelle et articuler ses pensées étant indispensable pour rédiger le *Wander-Tagebuch* et éventuellement des documents administratifs), mais aussi à la géographie, à la Constitution, à l'astronomie et aux sciences de la nature.

Établir ou cultiver des contacts personnels

Un des objectifs de la *Wanderschaft* attendu par les parents tout comme par les corporations est que le jeune artisan perfectionne ses connaissances humaines (c'est-à-dire psychologiques) grâce aux contacts personnels. Il apprend également à tolérer et à respecter de parfaits étrangers et à jauger son prochain, ce qui lui servira ultérieurement dans son métier⁴¹. De plus, le jeune homme noue des relations qui lui serviront peut-être quand il sera établi, et sûrement quand, plus tard, il emploiera lui-même des compagnons ou enverra son fils faire sa *Wanderschaft*.

Les espaces de la *Wanderschaft*

L'espace que le compagnon parcourt à pied est composé à la fois d'un espace ouvert et illimité et d'une succession d'espaces clos aux diverses formes. Ces deux types d'espaces entretiennent une relation dialectique et dynamique. En outre, le compagnon recourt à un espace-temps virtuel, celui de l'écriture,

⁴⁰ Voir Leopold C. R. LANGNER, *Leopold Fröblich's Universal-Reise-Taschenbuch...*, *op. cit.*, p. 23.

⁴¹ Plus tard, l'artisan, absorbé par son travail, n'aura plus l'occasion d'acquérir ce bagage psychologique et social.

dont la dimension lui est rendue perceptible par la reconstruction de l'expérience vécue.

L'espace ouvert

En analysant divers *Wander-Tagebücher*, on peut constater que la *Wanderschaft* draine la majorité des jeunes compagnons germanophones dans un périmètre constitué par le Saint-Empire (plus tard, le *Deutscher Bund* ou Confédération germanique), la Prusse et l'immense empire d'Autriche. L'itinéraire le plus populaire passe par la Hongrie occidentale, la Bohême et la Moravie, car c'est là que se trouvent le plus d'artisans parlant allemand⁴² et aussi que les coutumes compagnonniques se sont conservées le plus longtemps. D'autres pays européens attirèrent également les compagnons : la France (Paris recèle une large colonie d'artisans allemands, qui sont autant de contacts utiles pour leurs compatriotes⁴³), la Suisse, les Provinces-Unies, le Danemark, la Suède et les territoires polonais annexés par la Russie. L'Italie du Nord ne fait qu'être traversée, avec les arrêts obligatoires à Venise, Vérone ou Vicence, mais le reste de la péninsule est ignoré. Enfin, Ernst Christoph Döbel et Gottfried Büttner iront jusqu'en Asie Mineure et au Proche-Orient⁴⁴. Steube, qui se rend d'abord jusqu'au Banat, s'embarquera pour Malacca, dans les Indes orientales, ne nous laissant toutefois que des informations très succinctes⁴⁵.

Aucune loi ni aucun règlement corporatiste ne contraint le compagnon à un itinéraire prédéterminé. Il doit explicitement travailler à une distance convenable du foyer familial⁴⁶. C'est pourquoi les corporations imposent un voyage de trois à six mois entre deux emplois dans la même ville, mais limitent à huit semaines la durée de la pérégrination entre deux embauches, car sinon les autorités renvoient le compagnon chez lui. Les historiens constatent que certains itinéraires s'imposent par routine (celui du père ou de collègues, de

⁴² Le guide de Ferdinand ADRIAN (*Der deutsche Handwerksbursche nach den Forderungen der Gegenwart*, Mannheim, 1845), par exemple, insère une carte de l'Allemagne comprenant les pays européens avoisinants : elle englobe, à l'est, la Prusse orientale et occidentale, la Hongrie ; au sud, la Croatie, l'Italie du Nord, le Midi de la France ; à l'ouest, la France, la Belgique, les Pays-Bas ; au nord, la partie méridionale du Danemark et ses îles.

⁴³ À cette époque, Paris recèle entre 25 000 et 30 000 artisans et ouvriers allemands, en particulier dans le faubourg Saint-Antoine. Voir Mareike KÖNIG (dir.), *Deutsche Arbeiter, Handwerker und Dienstmädchen in Paris : eine vergessene Migration im 19. Jahrhundert*, Munich, De Gruyter, 2003.

⁴⁴ Voir Ernst Christoph DÖBEL, *Des Wagnersellen E. Ch. Döbel Wanderungen durch einen Theil von Europa, Asien und Afrika in den Jahren 1830 bis 1836, bearbeitet von Heinrich Scherdt*, 2 vol., Eisenach, 1837-1838 ; et Gottfried BÜTTNER, *Des Klempnersellen G. Büttner Wanderungen durch einen Theil von Europa, Asien und Afrika in den Jahren 1835 bis 1840, bearbeitet von L. Zeidler*, Zerbst, 1841.

⁴⁵ Voir Johann Caspar STEUBE, *Wanderschaften und Schicksale von Johann Caspar Steube Schuhmacher und italiän. Sprachmeister in Gotha*, Gotha, 1791 ; et *Idem, Briefe über das Banat*, Eisenach, 1793.

⁴⁶ La réglementation à ce sujet est différente suivant les États, et il subsiste une marge de décision privée.

relations familiales ou professionnelles établies dans certaines régions). La *Wanderschaft* se déroule d'une ville à une autre, si possible des localités réputées et prospères, où les chances de qualification sont plus élevées que dans les petites villes de province⁴⁷. Ainsi, le choix du parcours est en grande partie fonction de la profession, mais l'appartenance religieuse joue aussi un rôle dans la mesure où les compagnons évitent autant que possible de travailler dans les régions où domine une autre confession que la leur.

Ils sont astreints à suivre le trajet qu'ils ont choisi, car ils doivent faire agréer à l'avance chaque étape. Toutefois, pour diverses raisons, le circuit planifié ne peut pas toujours être respecté :

- la guerre fait obstacle, tout comme les troubles politiques ; c'est certainement la raison pour laquelle Neubrand renonce à aller en Italie du Nord, sous domination autrichienne, car il pouvait craindre d'être pris pour un révolutionnaire et arrêté⁴⁸ ;
- des problèmes administratifs ou douaniers incitent à un changement d'itinéraire⁴⁹ ;
- le chômage, dû à la guerre, aux intempéries ou à la pauvreté de certaines régions, contraint le compagnon à chercher du travail dans d'autres directions ;
- une offre inespérée de travail oblige l'artisan à revoir ses projets.

Il est difficile d'évaluer la distance totale parcourue par les compagnons au cours de leur *Wanderschaft*, tout comme celle parcourue uniquement à pied. Une carte routière moderne ne montre pas les chemins sinueux qu'ils prenaient en général et qui subsistent aujourd'hui seulement dans les cartes pour randonneurs ou des cartes d'état-major. Neubrand nous livre à plusieurs reprises des indications précieuses : il fait en une journée le trajet entre Markt

⁴⁷ Entre 1836 et 1861, la ville de Chemnitz, par exemple, représente un pôle d'attraction pour les compagnons qui travaillent dans le textile ou la construction mécanique. Deux grands axes de développement économique ont aussi exercé une forte attirance : la vallée rhénane dans la direction nord-sud, ainsi que l'axe ouest-est qui passe par la Thuringe, la Saxe, la Bohême et aboutit en Silésie. Leipzig semble également avoir été une étape indispensable. Paris est un lieu de rencontre international pour tous les métiers d'art, les carrossiers et les coiffeurs. Le guide de K. Chr. SCHMIEDER (*Reisebuch für junge Handwerker, die sich auf der Wanderschaft befinden. Nebst einer Karte*, Kassel et Marburg, 1820) présente en annexe une *Kleine Wanderkarte* de l'Europe avec les villes importantes pour un compagnon. Voir aussi H.-U. WEHLER, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte...*, *op. cit.*, p. 543-544.

⁴⁸ L'hostilité des Italiens envers toute personne parlant allemand peut aussi avoir joué un rôle. Des mouvements révolutionnaires libéraux et nationalistes, qui culmineront dans le *Risorgimento*, avaient éclaté dès 1821.

⁴⁹ Il était par exemple plus facile et moins onéreux d'obtenir un visa pour Genève que pour Milan.

Wald et Göggingen (45 km)⁵⁰, celui de Weitzen (Vác) à Ofen (40 km) en une nuit, ou celui de Brünn (Brno) à Prague (206 km) en cinq jours (41,2 km/jour)⁵¹. Cette allure moyenne de 3,5 à 4 km/h et de 35 à 45 km/jour se retrouve chez d'autres compagnons ; elle correspondait d'ailleurs à la vitesse normale d'une voiture hippomobile.

Les doléances les plus fréquentes concernent le mauvais état des chemins, des routes et même des chaussées. Selon le temps qu'il fait, ou bien le compagnon avale des quantités de poussière, ou bien il enfonce jusqu'au mollet dans la boue. C'est pourquoi il apprécie les quelques nouvelles chaussées, pavées et toutes droites, qui sont plus agréables pour les piétons, bien que parfois plus longues que les chemins habituels. Les panneaux indicateurs restent encore extrêmement rares.

Le nombre élevé de maladies et d'accidents survenant sur le parcours n'est pas surprenant au vu de l'inexpérience et de la fragilité des jeunes compagnons. Il est étonnant que la plupart survivent à un périple pédestre de plusieurs années et de centaines de kilomètres, où ils sont souvent confrontés à des situations dramatiques et dangereuses, à des conditions d'hygiène très médiocres, n'ayant souvent aucun habillement adéquat en hiver, absorbant irrégulièrement une nourriture souvent chiche et peu variée (donc, selon nos critères modernes, peu adaptée à des adolescents en pleine formation), dormant plus d'une fois sur des couches de fortune, et travaillant plus de douze heures par jour dans des conditions extrêmement pénibles. Aux dangers physiques de l'environnement, de la profession et des routes, s'ajoutent les dangers psychiques et moraux dont un jeune homme en pleine vigueur, sans garde-fou familial ou amical, peut vite devenir victime⁵² ; il était en effet de règle que le compagnon partant faire son Tour reste célibataire jusqu'au bout⁵³.

Les saisons préférées des compagnons pour faire de longs trajets sont le printemps et le début de l'automne, car le temps est agréable, mais c'est au

⁵⁰ Il s'agit de données approximatives, car même en choisissant parmi les itinéraires modernes la route la plus ancienne, il n'est pas sûr que le trajet de celle-ci n'ait pas été modifié depuis le XIX^e siècle, ni même qu'elle ait alors existé.

⁵¹ Lors de sa première *Wanderschaft* (20 mars 1838-11 juillet 1839), Neubrand parcourt environ 623 km. Le trajet de sa seconde *Wanderschaft* (11 juillet 1839-fin juin 1841) atteint environ 102 km. Son troisième Tour (30 septembre 1843-10/11 mai 1846) se monte à environ 3 898 km (voyages en bateau décomptés). En comparaison, la distance totale parcourue par Johann David Scholtz pendant sa *Wanderschaft* se monte à environ 9 250 km en sept ans (*Meine Reise 1805-1812. Die Aufzeichnungen des Tuchscherermeisters Johann David Scholtz aus seinen Wanderjahren. Erstmals herausgegeben, erläutert und mit einer Einführung versehen von Sigrid Scholtz-Novak*, Bremen, Edition Temmen, 1993).

⁵² Voir *infra*, notes 65 et 66.

⁵³ Le fait d'être marié ne devait théoriquement être ni un obstacle à la maîtrise ni une dispense de *Wanderschaft*. Cependant, les *Gesellenbruderschaften* ostracisent systématiquement les hommes mariés – un autre signe du repli sur lui-même du compagnonnage, qui ignore les changements sociétaux.

printemps que le compagnon peut compter sur le maximum d'offres de travail et qu'il ressent la plus forte envie de voyager. L'hiver amène la neige, un grand danger pour les piétons, ainsi qu'un net recul de l'embauche, et l'été la chaleur rend la marche pénible : Neubrand en fait l'expérience en novembre au Tyrol, et en été sur les rives du Danube en se rendant à Presbourg.

Les contrôles policiers et douaniers sont constamment un frein à la *Wanderschaft*. La façon grossière et humiliante dont les autorités se comportent avec les compagnons est un des points qui suscitent chez tous les diaristes indignation ou résignation. Les compagnons doivent constamment montrer non seulement leur *Wanderbuch* dûment visé, mais aussi leur passeport muni du visa requis ; en outre, ils doivent pouvoir justifier qu'ils possèdent une certaine somme d'argent, sous peine d'être emprisonnés ou expulsés comme vagabonds⁵⁴.



Fig. 2. *Wanderbuch* de J. A. Neubrand, p. 10-11.

Source : collection privée, reproduit avec l'aimable autorisation du propriétaire.

⁵⁴ Cette clause semble avoir été introduite vers 1820 dans divers États de la Confédération germanique, et la somme minimale à présenter aux autorités oscillait entre 5 et 9 florins.

Le but déclaré de la *Wanderschaft* est le retour du compagnon au pays (*Heimat*) et non son établissement à l'étranger. *Heimat* désigne, depuis son enfance, un espace familial et familial, une communauté religieuse et professionnelle, qui lui semblent aller de soi et être immuables. C'est lorsqu'il va être confronté à un univers nouveau, inconnu et parfois déroutant (*die Fremde*) que la prise de conscience aura lieu et qu'une réflexion s'engagera sur ces notions de *Heimat* et de *Vaterland*, généralement accompagnée du mal du pays (*Sehnsucht* ou *Heimweh*). Face à des « étrangers », le compagnon prend conscience de faire partie d'une vaste communauté de langue allemande, dont l'implication est plus émotionnelle que politique⁵⁵. Il se découvre soudain un attachement latent à sa « patrie » (*Vaterland*), c'est-à-dire à l'espace qui dépasse les limites de la ville ou du village natal et qui est gouverné par un souverain.

Par ailleurs, à côté du terme *der Fremde*, qui est tiré de la Bible et signifie que l'homme n'est qu'un étranger sur terre, un pèlerin, on trouve *die Fremde*, une forme substantivale employée principalement dans le contexte professionnel de la *Wanderschaft* : « *in die Fremde gehen* » est synonyme de « *auf die Wanderschaft gehen* » (faire son Tour)⁵⁶. *Die Fremde* implique l'expérience psychologique de se sentir soi-même *fremd* partout où l'on passe, même si l'entourage parle la même langue, et donc de prendre ainsi conscience de ce qui vous appartient en propre⁵⁷. *Die Fremde* est un vaste territoire, théoriquement sans limites⁵⁸, qui est devant soi et que l'on conquiert à pied, qui appartient à tous les compagnons, sans distinction d'origine ou de religion, mais qui en même temps génère l'angoisse. C'est aussi un espace intérieur où le compagnon avance en trébuchant à la découverte de lui-même.

Les espaces clos

Les espaces clos se trouvent dans les villes, qui ont encore à la fin du XVIII^e siècle un aspect médiéval⁵⁹ : une enceinte fortifiée avec une petite porte pour les piétons fermant et ouvrant à des horaires fixes ; si le compagnon ne

⁵⁵ Pour une entité géo-politique plus vaste, comme la Confédération germanique, *Vaterland* est sciemment précédé de l'adjectif *deutsch*. En outre, même lorsque les compagnons s'établissent en dehors de leur ville ou de leur région natale, ils s'intègrent tout de même à un groupe professionnel, et éventuellement à une communauté d'artisans allemands implantée à l'étranger.

⁵⁶ « [...] *mein Brod in der Fremde zu verdienen* » (Neubrand).

⁵⁷ Voir Sigrid WADAUER et Josef EHMER, « Fremd in der Fremde gehn. Die Erzeugung von Fremdheit im Unterwegs-Sein von Handwerksgelesen », dans Ingrid BAUER *et alii* (dir.), *Walz – Migration – Besatzung : historische Szenarien des Eigenen und des Fremden*, Klagenfurt, Drava, 2002, p. 37-76.

⁵⁸ Le terme désigne aussi bien la ville voisine que l'État voisin, même de langue allemande, ou un pays étranger.

⁵⁹ La démolition progressive des fortifications urbaines ne commence qu'au milieu du XIX^e siècle. À Hambourg, les contrôles aux portes de la ville subsisteront jusqu'en 1840. À Vienne, les deux lignes de fortifications que traverse Neubrand ne seront démantelées qu'en 1858 et 1894.

veut pas payer d'amende pour entrer, ou bien passer la nuit dans les champs, il doit arriver avant sa fermeture. Il est également obligé de présenter des papiers en règle aux gardes, qui les visent, avant de pouvoir pénétrer dans la cité (*einwandern*). Quand il veut en repartir (*auswandern*), il doit subir les mêmes procédures administratives fastidieuses. Chaque étape de l'itinéraire prévu est donc généralement calculée en fonction d'un gîte accessible en fin de journée avant la fermeture des portes piétonnes. Le compagnon a le choix entre faire une halte dans une auberge privée⁶⁰ – ce qui reste l'exception – ou, en ville, dans une auberge compagnonnique (*Herberge*). Pour des raisons de sécurité et d'hygiène, il évite autant que possible de dormir à la belle étoile, dans une auberge isolée dans la forêt, ou encore dans la grange ou l'étable d'un paysan. Dès qu'il est embauché, il habite généralement chez son patron ; mais au début du XIX^e siècle, il semblerait que les compagnons aient dû plus souvent loger à l'extérieur, ce qui grevait leur budget.

Dans certaines villes, il est obligatoire que le compagnon se rende immédiatement à l'auberge de son métier. Ces maisons offrent le gîte et le couvert, parfois un viatique⁶¹, et servent de consigne aux bagages des compagnons⁶². Elles renferment également un coffre (*Zunft-Lade*) où sont remisés nombre de documents officiels, la caisse de la société et les papiers du compagnon lorsqu'il y séjourne pour trouver du travail, ou même s'il en trouve dans la localité⁶³. En outre, elles sont utilisées comme local pour les assemblées régulières des métiers. Bien que réservées aux artisans – en général⁶⁴ – d'un seul métier, elles présentent cependant les mêmes avantages et les mêmes inconvénients que les auberges privées : les réflexions amères sur les Pères-aubergistes (*Herbergsväter*) grossiers et arnaqueurs ne sont pas rares⁶⁵, les collègues ne se conduisent pas toujours comme la morale compagnonnique l'exige, jeux et beuveries y sont fréquents, les vols également, confort et propreté

⁶⁰ *Wirtshaus, Gasthof* et *Gasthaus* se trouvent en général en ville et offrent plusieurs catégories. Par contre, les *Schenken* et *Krüge* sont en général des troquets dans les villages ou les petites villes, et leur confort, tout comme leur propreté et leur clientèle, sont habituellement sujets à caution.

⁶¹ Dans certains métiers, le compagnon est obligé de descendre dans ce type d'auberges. Le Père-aubergiste est astreint à noter dans le *Nachtbuch* le nom et la condition du compagnon, d'où il vient et où il va. La pratique du viatique sera peu à peu interdite.

⁶² « *Gab mein Felleisen aufzubewaren...* » (Neubrand).

⁶³ Normalement, il doit y laisser une copie de son acte de naissance et son *Wanderbuch*. Cette précaution évite que le compagnon parte sans avoir donné de préavis à son patron ou sans avoir payé ses dettes.

⁶⁴ Certaines auberges accueillent les compagnons de plusieurs métiers.

⁶⁵ Voir la chanson *Es, es, es und es* : dans une version sont décrits les moments amusants que le compagnon y a passés, dans une autre, la quatrième strophe contient ce type de reproches au Père-aubergiste. Les critères présidant au choix du Père sont bien plus laxistes que ceux pour former et élire une Mère en France.

laissent à désirer⁶⁶. Conformément à la tradition compagnonnique, ces auberges devraient être un havre pour les jeunes artisans loin de chez eux, mais c'est rarement le cas, et souvent ceux-ci s'y font humilier ou duper par les plus âgés. D'un autre côté, ces auberges exercent des fonctions autres qu'une auberge privée : elles servent de bourse du travail, de lieu d'échanges d'informations sur les patrons et les ateliers, locaux ou non ; elles sont un point de rendez-vous pour leurs amis et compatriotes faisant comme eux leur *Wanderschaft*, et représentent éventuellement une adresse fixe où recevoir du courrier.

Les étapes où les compagnons s'attardent le plus longtemps (mais pour des durées très différentes) sont représentées par les ateliers et les commerces (éventuellement des fabriques) – la finalité première de leur *Wanderschaft*. Leurs journaux nous livrent divers détails sur le contexte professionnel, mais il est flagrant que la qualité et le nombre des données purement techniques restent proportionnellement bien en deçà de ce que les guides recommandent de noter ; on peut donc se demander si les compagnons ont eu des difficultés à décrire ces spécificités, ou bien si les preuves de leur perfectionnement professionnel se trouvent ailleurs, ou encore s'ils les ont « omises » (peut-être forcés par les corporations tenant à conserver certains secrets de métier). Lorsqu'il y a plein emploi, les horaires de travail sont très lourds : en moyenne 14 à 18 heures par jour, avec deux pauses pour se restaurer. Il n'existe alors aucune organisation qui puisse contrôler la durée de la journée de travail, ni même la sécurité et la salubrité des locaux (ou plutôt leur absence).

À la fin de leur séjour dans l'atelier, les compagnons récupèrent leur *Wanderbuch* visé et signé par le patron ou une autorité⁶⁷, et, en outre, un certificat d'exercice (*Zeugnis, Bescheinigung*) qui est en fait une recommandation.

La teneur du journal

Les *Wander-Tagebücher*⁶⁸, placés aujourd'hui dans la catégorie des *écrits du for privé*, nous livrent une foule de détails sur la vie ordinaire du compagnon et sur l'aspect professionnel et corporatif de la *Wanderschaft*. Les diaristes notent

⁶⁶ On peut imaginer le peu de confort de ces auberges à l'aune des propositions faites par Vocke pour améliorer les conditions de logement des compagnons : pour que le gîte influence positivement ses hôtes, il y faut de grandes pièces, des lits individuels, un grand jardin, une salle de bains et une pièce tranquille où l'on puisse lire et écrire son courrier. La propreté – des lieux, comme des compagnons – serait la règle principale, sous peine d'amende (Carl VOCKE, *Ueber das Handwerksburschen- und Herbergs-Wesen in Deutschland. Nebst Bericht über die christliche Herberge « zum Gartenhause » in Sondershausen von Carl Vocke, Vorsteher jener christlichen Herberge*, Nordhausen, 1856, p. 35-36).

⁶⁷ Dans des villes comme Vienne, où les mouvements d'artisans se font au sein de la commune, les patrons ne donnent que des *Entlasszettel*, qu'il faut ensuite présenter aux autorités pour faire viser le *Wanderbuch*.

⁶⁸ La tenue régulière d'un *Wander-Tagebuch*, recommandée par les corporations et les guides, semble pénible à réaliser et est considérée comme une performance.

les rites compagnonniques, la préparation pratique du Tour, tout comme ils dépeignent l'espace dans lequel ils se déplacent, qu'il soit ouvert ou clos. Ils décrivent aussi les obstacles, les dangers et les maux qu'ils doivent surmonter. Parmi les dangers qui les guettent, on distingue ceux inhérents à la route et à son environnement (marais, montagnes, mer, fleuves, attaques de bandits en forêt⁶⁹, neige, brouillard, foudre, morsures de chiens et de serpents), ceux qui touchent leur intégrité physique (maladies, accidents, mauvais traitements de la part des patrons), les dangers psychiques et moraux, et enfin le danger permanent de se faire enrôler de force ou par surprise dans une armée⁷⁰.

Les compagnons n'hésitent pas à consigner émotions, réflexions diverses (politiques⁷¹, religieuses, économiques...), prières, réactions devant les maladies et les accidents, flirts, de même que dépenses et revenus, nourriture et boissons, intérêts culturels, *etc.* Le conflit entre leur vie intérieure et leur expérience quotidienne se manifeste dans leur journal plus qu'on ne serait tenté de le croire. Parmi ces sentiments contradictoires, le sentiment de solitude, souvent (mais pas forcément) lié au mal du pays⁷², le dispute à la joie de la découverte et de la liberté. Le second sentiment prépondérant est la peur, omniprésente : elle envahit les compagnons lorsqu'ils se retrouvent seuls face à une situation dangereuse à laquelle ils ne sont pas préparés, ou lorsqu'ils sont gravement malades, en présence d'étrangers dont ils ne comprennent pas la langue ou les intentions, et aussi lorsqu'ils ont affaire aux autorités, dont ils connaissent l'arbitraire. Pour surmonter cette peur, ils se raccrochent à leur conviction que la Providence, veille sur eux⁷³.

On trouve aussi des descriptions plus ou moins longues, avec un lexique parfois réduit et stylisé, de villes, de monuments, de paysages et de collections, quelquefois d'une authenticité problématique⁷⁴. Le compagnon pose un autre regard sur la nature que le voyageur pédestre issu de l'élite cultivée : les remarques restent très concrètes et personnelles, sa peinture de la nature très laconique et énumérative, se contentant souvent d'adjectifs stéréotypés, ainsi que de substantifs récurrents. Par ailleurs, la *Wanderschaft* procure aux

⁶⁹ L'éradication des bandes organisées a été un problème constant pour les autorités. Voir la mésaventure de Neubrand en Hongrie.

⁷⁰ Un des cas de figure est que le sergent-recruteur donne tant à boire au jeune homme qu'il signe le contrat sans réfléchir. Un autre cas est l'enlèvement pur et simple. Enfin, l'enrôlement de force est un des moyens de répression des autorités quand les compagnons font grève.

⁷¹ Neubrand est un des rares diaristes qui ne fait aucune remarque à caractère politique.

⁷² Dans les divers journaux de compagnons, il est visible que ceux menant cette vie vagabonde plus longtemps que les trois ou quatre ans prescrits présentent des symptômes de déstabilisation psychologique, comme une sorte de dépersonnalisation. Dans les villes-étapes, le jeune artisan reporte son besoin affectif sur une famille, des parents éloignés, un ami ou une femme.

⁷³ Cette foi leur donne la force de continuer dans des circonstances difficiles.

⁷⁴ Neubrand recopie les descriptions de villes et monuments du guide de Langner.

compagnons une ouverture culturelle ; du reste, leur entourage attend d'eux qu'ils occupent ainsi utilement leurs loisirs⁷⁵.

Ces journaux aident les lecteurs potentiels à replacer les savoir-faire traditionnels dans leur contexte humain, historique et économique, leur réattribuant ainsi leur place dans le développement de l'humanité, comme ce fut d'ailleurs l'intention des auteurs de l'*Encyclopédie*.

Si le compagnon fixe par écrit sur sa *Schreibtafel* un moment précis, inscrit dans une chaîne de réflexions ou d'observations située dans le présent, il existe cependant un intervalle entre le moment de l'expérience vécue et celui de l'écriture, ce qui introduit une possibilité d'erreur ou de distorsion, ainsi que de sélection des faits ou des sentiments. Mais l'authenticité de ce que consigne le diariste n'est pas discutable (ce qui ne signifie pas qu'il ne peut pas y avoir d'oublis ou d'omissions). En revanche, si le journal est rédigé bien après le retour au pays, le passé en est automatiquement modifié, puisqu'un épisode ancien n'est pas vu sous le même angle au moment où il est noté, et plusieurs mois, voire plusieurs années plus tard. Même si la mémoire des artisans, originaires d'un milieu où l'oralité domine, est notoirement très développée et reste longtemps active⁷⁶, se souvenir, ou faire revivre le passé, est un acte créateur et un processus dynamique, où auteur et texte s'influencent mutuellement⁷⁷. Raconter rétrospectivement une expérience, même proche, ne correspond pas intégralement à l'expérience elle-même : à mesure que le diariste se remémore les faits s'accomplit une distorsion, voire une stylisation, ou peut-être même une autocensure.

La narration *a posteriori* de la *Wanderschaft* telle que la pratiquent Neubrand et d'autres compagnons est aussi le symbole d'un statut social : celui de l'artisan établi racontant son devenir. Elle représente la preuve indiscutable que le compagnon a bien suivi les règles compagnonniques. Toutefois, peu de maîtres artisans ont le temps de rédiger leurs mémoires lorsqu'ils sont en activité. Au

⁷⁵ Langner recommande aux compagnons qui veulent se détendre d'aller se promener, de lire un bon livre, de visiter la ville, d'aller au théâtre voir une bonne pièce ou d'écouter un concert, mais d'éviter les troquets, la danse, la boisson, les femmes vénales et le jeu (voir Leopold C. R. LANGNER, *Leopold Fröhlich's Universal-Reise-Taschenbuch...*, *op. cit.*, p. 14-15 et p. 26). Neubrand suit en partie ces conseils, surtout à Budapest.

⁷⁶ Souvent, au cours du Tour, le compagnon doit remercier ses hôtes occasionnels en leur racontant tout ce qu'il a déjà vu et vécu. Le récit oral est à la fois une monnaie d'échange et un lien convivial, comme la musique ou le chant, de même qu'une précieuse source d'informations pratiques.

⁷⁷ Consulter Philippe LEJEUNE, *Le Pacte autobiographique*, Paris, Le Seuil, 2^e éd. 1996 ; *Idem*, *Signes de vie. Le pacte autobiographique 2*, Paris, Le Seuil, 2005 ; Jean-Philippe MIRAUX, *L'Autobiographie. Écriture de soi et sincérité*, Paris, Nathan, 2002 ; Nicolas ADELL-GOMBERT, « Le conteur, le scribe, le chansonnier. Formes et raisons de l'autobiographie chez les compagnons du Tour de France », *L'Homme*, n° 195-196, 2010, p. 193-224 ; Ralph-Rainer WUTHENOW, *Das erinnerte Ich. Europäische Autobiographie und Selbstdarstellung im 18. Jahrhundert*, Munich, Beck, 1974 ; et Sven HALSE, *Eine Reise für das Leben. Deutsche Handwerkerautobiographien 1700-1910*, Brême, Lumière, 2002.

surplus, la plupart sont confrontés à la difficulté d'exprimer exactement ou « littérairement » par écrit ce qu'ils ont ressenti, ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont trouvé beau (ou non), et se réfugient alors dans des clichés. Ils conçoivent l'écriture comme une tâche laborieuse⁷⁸.

La majorité des diaristes construisent leurs récits en se conformant à la structure du *Wander-Tagebuch* et du *Wanderbuch*, c'est-à-dire à la chronologie linéaire des événements fournie par les dates et les lieux – titres ou découpage en chapitres étant généralement inconnus⁷⁹. Chez beaucoup, comme Neubrand, la ponctuation et l'emploi des majuscules restent aléatoires. Les problèmes d'expression sont aggravés pour certains par une mauvaise maîtrise du *Hochdeutsch* (orthographe, syntaxe, vocabulaire), peu utilisé par rapport à une langue maternelle dialectale : dans le cas de Neubrand, la graphie est parfois influencée par la prononciation souabe des mots, en particulier en ce qui concerne les termes d'origine étrangère et les noms propres peu familiers ; ses phrases sont courtes et souvent coordonnées par *und* ou *aber*, les propositions subordonnées sont rares. Il essaie de dynamiser le récit en introduisant des dialogues, ce qui révèle une certaine culture livresque (confirmée par l'emploi de titres pour les diverses phases des voyages), mais témoigne aussi, dans la forme, de l'influence du récit oral.

Qui est Joseph Anton Neubrand⁸⁰ ?

Joseph Anton Neubrand naît le 19 mai 1820 à Wald⁸¹, petit bourg dans la partie souabe du royaume de Bavière. Son père, Johann Ulrich Neubrand, de

⁷⁸ Cela explique peut-être la remarque de Neubrand, hors texte et en bas de page, où il se plaint de n'être pas capable de mouvoir assez bien la plume. D'ailleurs, plus on avance dans le texte, plus sa syntaxe devient négligée et son écriture rigide et brusque. Ce n'est pas un hasard si sa relation s'arrête vers le milieu de son périple.

⁷⁹ Goethe estime que ces auteurs issus du peuple ne sont souvent pas en mesure de concevoir leur vie comme une unité, comme un développement progressif ; ils alignent donc d'une manière chronologique et linéaire une série de faits soigneusement observés et d'expériences vécues au cours desquelles le hasard ou la Providence joue encore un rôle déterminant. S'il est exact que peu de compagnons tirent de leurs expériences personnelles des conclusions générales touchant les grands problèmes humains, il est néanmoins évident qu'ils sont également des *Zeitzeugen* (témoins historiques). Leurs témoignages « d'en bas » sur la vie quotidienne des petites gens et sur les événements auxquels ils ont assisté – des sources d'origine populaire en somme – montrent que ce sont eux qui font l'Histoire tout en la subissant.

⁸⁰ J'aimerais ici exprimer toute ma reconnaissance à M. Hermann Hinterstößer (Bamberg), originaire de Gundelfingen, qui m'a considérablement aidée en me faisant parvenir d'innombrables documents d'archives (Augsbourg, Gundelfingen), photographies et documents familiaux, ainsi qu'en répondant en détail aux questions sur Neubrand.

⁸¹ Archiv des Bistums Augsburg (désormais ABA ; archives de l'évêché d'Augsbourg), *Pfarrei Markt Wald, Tauf-Register 1748-1823*, p. 242, n° 29.

religion catholique, est maître poëlier (*Hafner*⁸²). Avec sa femme Genovefa, il a huit enfants (quatre garçons, quatre filles), dont Johann Ulrich, né le 8 mai 1815⁸³, qui reprend l'atelier de son père à la mort de celui-ci en 1834, et Joseph Anton. D'après le signalement de son *Wanderbuch*, celui-dernier avait les yeux gris, le menton ovale, les cheveux brun foncé, et mesurait approximativement 1,64m⁸⁴. Nous savons peu de choses sur son éducation, mais comme en Bavière l'école élémentaire était alors obligatoire jusqu'à 12 ans, il a dû faire ensuite son apprentissage auprès de son père. Entre 14 ans (au décès de ce dernier)⁸⁵ et 18 ans (âge de son départ pour la première *Wanderschaft*), il a certainement continué son stage, soit auprès de son frère, soit dans un atelier de la région ; les documents à ce sujet font défaut. Il a peut-être aussi suivi les cours de la *Sonntagsschule*. Au printemps 1838, il part faire une première *Wanderschaft* de 15 mois au sein de la Bavière. Puis, dispensé de service militaire, il reprend la route en juillet 1839, pour deux ans, afin d'apprendre dans deux ateliers de la région. Entre la fin juin 1841 et l'automne 1843, il travaille avec son frère, puis repart, cette fois-ci décidé à voir du pays. Ce périple dure deux ans et huit mois et le mène à travers la Bavière, la partie occidentale de l'empire d'Autriche (Tyrol, Carinthie, Styrie, Basse-Autriche, Hongrie, Moravie, Bohême), le royaume de Saxe⁸⁶, la Prusse⁸⁷, le duché d'Anhalt⁸⁸, la Ville libre de Hambourg, le royaume de Hanovre⁸⁹, le duché de Brunswick, le grand-duché de Saxe-Weimar-Eisenach, la Ville libre de Francfort, le grand-duché de Hesse⁹⁰, le grand-duché de Bade⁹¹, et enfin le royaume de Bavière⁹². Il rentre à Wald début mai 1846. Il y séjourne cinq ans, certainement chez son frère, où il a dû élaborer son chef-d'œuvre⁹³, puis repart en 1851 pour la ville de Landsberg am Lech⁹⁴, où il travaille de mai à décembre. Le 4 juillet 1853, à l'âge de 33 ans, il épouse

⁸² *Hafner* désigne à l'origine (dans le sud de l'Allemagne, en Suisse et en Autriche) un potier qui confectionne des carreaux de faïence pour les poêles ; puis la dénomination s'est étendue à l'artisan qui fabrique ces poêles, mais ne les monte pas.

⁸³ ABA, *Pfarrei Markt Wald, Tauf-Register 1748-1823*, p. 228, n° 19.

⁸⁴ « 5 Schuhe, 7 Zoll, 4 Linien ». Le calcul a été effectué selon la table de conversion officielle bavaroise du 29 avril 1869 introduisant le système décimal.

⁸⁵ ABA, *Pfarrei Markt Wald, Sterbe-Register*, p. 121-122.

⁸⁶ Pirna, Dresde, Meissen, Leipzig. Les informations des notes 85-92 sont tirées du *Wanderbuch* de Neubrand.

⁸⁷ Magdebourg, Köthen, Halle/Saale.

⁸⁸ Dessau.

⁸⁹ Hanovre, Hildesheim.

⁹⁰ Mayence.

⁹¹ Mannheim.

⁹² Wurtzbourg, Ansbach, Monheim, Donauwörth, Augsburg, Wald.

⁹³ Dans son *Wanderbuch*, il est dénommé *Hafnermeister* (maître poëlier) fin mai 1851.

⁹⁴ À 37 km de Wald.

Maria Josepha Holzmann⁹⁵, fille d'un maître tisserand de Wald, et demande l'autorisation de s'installer à Gundelfingen⁹⁶, ce qui lui est accordé⁹⁷, en même temps que l'accès à la citoyenneté de cette ville. Il ne semble d'ailleurs pas que la profession de poëlier ait été répandue dans cette agglomération, car sur les registres de commerçants, un seul est mentionné en 1834 et aucun en 1850⁹⁸. Alois Gutbrod, probablement un ancien compagnon, débutera en 1869 la fabrication semi-industrielle de poèles en faïence.

À Gundelfingen, Neubrand change d'adresse en 1858, pour fixer son domicile à l'actuel Schaberlache 12⁹⁹. Il aura trois enfants, dont seule une fille survivra, Maria Ursula, née le 28 juin 1859¹⁰⁰. En 1863, il devient membre d'une association gymnique nouvellement fondée, le *Turnverein Gundelfingen*, où il lie connaissance avec Karl Hinterstößer¹⁰¹ et d'autres commerçants de la ville. Le 4 avril 1872, il décède, comme son père, d'une maladie pulmonaire¹⁰². Sa femme ira vivre chez sa fille, qui a épousé le 25 novembre 1885 le fils d'une riche famille de meuniers de Gundelfingen, Wilhelm Sailer, et s'est installée peu après avec lui dans un grand moulin multifonctionnel à Mühlhagen, près de Murnau (Haute Bavière)¹⁰³. Josepha y décède en 1894. Maria aura trois enfants et mourra en 1913 à Munich des suites d'une opération. Le journal de Joseph Anton Neubrand sera transmis par sa fille Maria à son fils Heinrich, qui le remet à sa fille Marianne ; la sœur de celle-ci l'a donné à son neveu Ralf Dörsam. De même, le *Wanderbuch* de Neubrand a été par miracle légué de génération en génération ; sa dernière détentrice, Barbara Hartmann, l'a remis en 2020 à Ralf Dörsam. Aucun public extérieur au cercle familial de Neubrand et de ses descendants n'aura donc pu y avoir accès avant le début du XXI^e siècle.

⁹⁵ Née le 14 février 1820 à Wald. ABA, *Pfarmatrikel* (livre de paroisse), *Pfarrei Gundelfingen, Trauungs-Register Nr 2 (1806-1873)*, 1853, p. 82, n° 21.

⁹⁶ Petite ville sur le Danube, à environ 60 km au nord de Wald. Elle a été rattachée au royaume de Bavière en 1808.

⁹⁷ Stadtarchiv (archives municipales) Gundelfingen, *Literalien Nr. 2478, Sitzungsprotokoll des Stadtmagistrats [...] IIItes Quartal 1852/52, XXIIIte Sitzung* (3 mars 1853), § 1-4.

⁹⁸ Il y avait donc une place vacante. Consulter *700 Jahre Stadt Gundelfingen. Vergangenheit und Gegenwart einer schwäbischen Kleinstadt*. Red. v. Adolf Layer, Gundelfingen, Selbstverlag der Stadt, 1977, p. 278.

⁹⁹ Devenu en 1950 *Schaberlache 12*. Voir ABA, *Pfarrei Gundelfingen*, Liste des propriétaires, p. 72-73 ; et *Gefälle-Kataster Akten Nr. 2605/06/07 von Jahr 1858/59*.

¹⁰⁰ ABA, *Pfarrei Gundelfingen, Tauf-Register Nr. 6 (1837-1862)*, p. 196, n° 36 (1855) ; p. 212, n° 81 (1858) ; et p. 222, n° 54 (1859). Voir également *Ibid.*, *Sterbe-Register Nr. 5 (1851-1874)*, p. 48, n° 38 (1855) ; et p. 64, n° 50 (1858).

¹⁰¹ À l'occasion du mariage de Karl Hinterstößer, les membres du club gymnique ont constitué un album pour lequel chacun a apporté une photo, dont Neubrand (fig 2).

¹⁰² Certainement la silicose, fréquente entre autres chez les potiers. Dans l'acte de décès (ABA, *Pfarrei Gundelfingen, Sterbe-Register Nr. 5*, p. 205, n° 21), il est consigné *Lungenlähmung* (paralysie pulmonaire), terme utilisé à l'époque pour toutes sortes de maladies des poumons.

¹⁰³ Tous mes remerciements à M. Karl Wolf, *Arbeitskreis Geschichte Riegsee*, qui m'a transmis des informations provenant des Archives nationales de Munich (Staatsarchiv München, LRA 9648).

RÉSUMÉS DES ARTICLES DU DOSSIER
« VOYAGES ÉDUCATIFS : HISTOIRES DE TEXTES
ET DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES »

Le voyage pédestre, un outil pédagogique novateur de la « Spätaufklärung »

— L'apparition à la fin du XVIII^e siècle d'un nouvel outil pédagogique, le voyage pédestre, apparenté aux exercices corporels, représente une petite révolution. Il est utilisé par les Philanthropes en symbiose avec leurs programmes scolaires, car ils considèrent que ses apports didactiques, moraux et physiques répondent aux préceptes des Lumières. Cette avancée résulte d'un mouvement de réforme des pratiques pédagogiques, d'une nouvelle conception des rapports entre le corps et l'âme, ainsi que de l'avancée des connaissances médicales et de la popularisation de la *Wanderung* (voyage pédestre) en tant que mouvement de contestation socio-politique. De nombreux enseignants s'inspireront des Philanthropes, et la littérature pour la jeunesse répercutera cette innovation émancipatrice.

Arlette Kosch est agrégée d'allemand, docteure en études germaniques et membre de l'UR 3556 REIGENN (Sorbonne Université).

Pedestrian Travel as an Innovative Pedagogic Tool in the "Spätaufklärung" — In the late 18th century, pedestrian travel, as a type of physical exercise, developed as a groundbreaking pedagogic innovation. It was included by Philanthropinists into their educational program because they considered that its didactic, moral and physical contributions met the precepts of the Enlightenment. This progress resulted from a movement to reform pedagogic practices, a new conception of the relationships between the body and the mind, as well as from the progress of medical science and the widespread adoption of *Wanderung* (pedestrian travel) as socio-political protest. The Philanthropinists' ideas inspired numerous teachers, and children's literature reflected and promoted this new instrument of emancipation.

Arlette Kosch, a recipient of the *agrégation*, holds a PhD. in German studies and is a member of the research unit UR 3556 REIGENN (Sorbonne Université).

Die Wanderung, ein neuartiges pädagogisches Instrument der „Spätaufklärung“ — Als am Ende des 19. Jahrhunderts die Wanderung als neues pädagogisches Instrument in Erscheinung trat, war dies eine kleine Revolution. Die Philanthropen nutzten

dieses Instrument im Rahmen ihrer Schulprogramme, da sie seine didaktischen, moralischen und physischen Effekte im Einklang mit ihren Grundsätzen sahen. Diese Erneuerung stand im Zusammenhang mit der reformpädagogischen Bewegung, einer neuen Konzeption des Verhältnisses zwischen Leib und Seele, dem Fortschritt der medizinischen Kenntnisse sowie der Popularisierung der Wanderung als soziopolitische Protestbewegung. Zahlreiche Lehrer ließen sich in der Folge von den Philanthropen inspirieren, und die Jugendliteratur trug diese emanzipatorische Innovation weiter.

Arlette Kosch ist Inhaberin der *agrégation* im Fach Deutsch, Doktorin der Germanistik und Mitglied der UR 3556 REIGENN (Sorbonne Université).

*

Partir pour revenir. Enjeux socio-politiques du voyage dans la presse de jeunesse au XIX^e siècle — Au sein des périodiques destinés à la jeunesse au XIX^e siècle, le voyage est une thématique proliférante. Nombre d'articles variés prétendent faire voyager les petits lecteurs, depuis leur entourage immédiat jusque dans des pays lointains voire imaginaires. S'ils servent souvent de prétextes pour attirer un jeune lectorat avide d'aventures et d'exotisme, les textes viatiques permettent de livrer à celui-ci des savoirs scolaires et des connaissances culturelles, mais aussi des enseignements pratiques. Au-delà, il s'agit de former les êtres politiques et sociaux que les jeunes lecteurs bourgeois sont en puissance, et de les conduire subtilement à préférer leur environnement immédiat et à y œuvrer.

Amélie Calderone est chargée de recherche à l'UMR 5317 IHRIM.

Leaving to Return. Socio-political Issues in Travel Texts in 19th-Century Children's Magazines — Travel was a widely recurring topic in 19th-century children's magazines. A great number of articles claimed their intention to take their young readers on a journey from their immediate surroundings to remote or even imaginary lands. While this was often a pretext to attract readers looking for adventure and exoticism, these travel texts also provided them with intellectual and cultural knowledge as well as with practical information. Beyond this, their aim was to shape the development of young bourgeois readers into political and social beings and to subtly direct them to prefer their immediate environment and to perform work there.

Amélie Calderone is a research assistant at UMR 5317 IHRIM.

Sich entfernen, um zurückzukehren. Soziopolitische Bedeutungen der Reise in der Jugendpresse im 19. Jahrhundert — In den Zeitschriften, die sich im 19. Jahrhundert an die Jugend wendeten, bildete das Reisen eine weitverbreitete Thematik. Zahlreiche Artikel führten die kleinen Leser auf eine Reise von ihrer unmittelbaren Umgebung hin zu entfernten oder sogar imaginären Ländern. Solche Artikel dienten zum einen dazu, eine von Abenteuern und Exotismus begeisterte junge Leserschaft anzusprechen, zum anderen lieferten sie

Schulwissen und kulturelle Kenntnisse wie auch praktische Anleitungen. Darüber hinaus ging es darum, die jungen bürgerlichen Leser auf ihre zukünftigen Aufgaben als politische und soziale Wesen vorzubereiten und sie subtil für ein Wirken in ihrer direkten Umgebung zu gewinnen.

Amélie Calderone ist Forschungsmitarbeiterin an der UMR 5317 IHRIM.

*

Entre pédagogie et idéologie: deux Robinsonnades au cœur de la formation des futurs citoyens suisses — Si *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe fut un *best-seller* pour le lectorat du XVIII^e siècle, il devient le siècle suivant un ouvrage adapté à l'enfance et aux écoles primaires. Dans le cas de la Suisse, le roman est adapté aux divers contextes cantonaux et linguistiques : il se concrétise sous diverses formes et véhicule des messages idéologiques divers. Cette contribution vise ainsi à mettre en évidence les trajectoires de deux abrégés : le premier, datant du premier tiers du XIX^e siècle, est une réécriture de Robinson destinée à l'enfance et aux écoles vaudoises francophones ; le second, du début du XX^e siècle, est introduit dans l'ouvrage officiel de lecture des écoles italophones du canton du Tessin. Dans le cas vaudois, l'ouvrage a pour objectif l'enseignement de la morale. Dans celui du Tessin, c'est la formation sociale du citoyen qui est visée.

Sylviane Tinembard est professeure ordinaire à la Haute école pédagogique de Vaud et membre des laboratoires GESDIV et ERHIDIS.

Giorgia Masoni est chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique de Vaud et membre associée du laboratoire ERHIDIS.

In-between pedagogy and ideology: two Robinsonnades in the service of the education of future Swiss citizens — Daniel Defoe's *Robinson Crusoe*, which was a bestseller in the 18th century, was aimed at children and used in primary schools in the following century. In Switzerland, the book was adapted to the different cantons and their diverse cultural and linguistic contexts: it took different shapes and conveyed different ideological messages. This paper more particularly focuses on two abridged versions: the first one, dating from the beginning of the 19th century, was a rewriting of *Robinson Crusoe* intended for children in French-speaking schools in the canton of Vaud; the second one, from the beginning of the 20th century, was included in the official reading textbook used in Italian-speaking schools in the canton of Ticino. In Vaud, the purpose of the book was moral education. In Ticino, it was used to shape the social behaviour of future citizens.

Sylviane Tinembard is full professor at the *Haute école pédagogique de Vaud* and a member of research units GESDIV and ERHIDIS.

Giorgia Masoni teaches at the *Haute école pédagogique de Vaud* and is an associate member of the research unit ERHIDIS.

Zwischen Pädagogik und Ideologie: zwei Robinsonaden im Herzen der Ausbildung der zukünftigen schweizerischen Staatsbürger — Nachdem *Robinson Crusoe* von Daniel Defoe im 18. Jahrhundert ein *Bestseller* war, wurde der Roman im folgenden Jahrhundert an die Kinder und Grundschulen angepasst. Im Fall der Schweiz geschah dies entsprechend der jeweiligen kantonalen und sprachlichen Kontexte und somit in verschiedenen Formen und mit unterschiedlichen ideologischen Botschaften. Der vorliegende Beitrag beabsichtigt, den Weg zweier Kurzfassungen zu verfolgen. Die erste datiert aus dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts und ist eine an die frankophonen Kinder und Schulen des Waadtlands adressierte Neuschreibung des *Robinson*, während die zweite zu Beginn des 20. Jahrhunderts in das offizielle Lesebuch der italienischsprachigen Schulen des Kantons Tessin eingefügt wurde. Im Falle des Waadtlands sollte das Werk zur moralischen Erziehung dienen, im Tessin zielte es hingegen auf das soziale Lernen.

Sylviane Tinembard ist Dozentin an der *Haute école pédagogique de Vaud* und Mitglied der Forschungsinstitute GESDIV und ERHIDIS.

Giorgia Masoni ist Lehrbeauftragte an der *Haute école pédagogique de Vaud* und assoziiertes Mitglied des Forschungsinstituts ERHIDIS.

*

Le Tiers-Ordre enseignant dominicain et les caravanes d'Arcueil — Les caravanes du collège Albert le Grand d'Arcueil (dirigé par le Tiers-Ordre enseignant de saint Dominique), en s'appuyant sur les initiatives du Club Alpin Français à partir de 1878, constituent un exemple tout à fait original de voyages scolaires au XIX^e siècle. Elles furent d'abord orientées vers la montagne puis ouvertes à des destinations plus variées. Les souvenirs des élèves, les sources imprimées et les correspondances échangées par les religieux renseignent sur l'organisation de ces séjours, sur leur originalité par rapport à d'autres voyages de jeunes du même type, et aussi sur l'influence qu'eut cette initiative. Les échanges transfrontaliers et la réputation de ces « caravanes » incitèrent en effet d'autres pays à demander aux dominicains de venir sur leur territoire, ce qui contribua à diffuser leur modèle. Leurs périples, donnant lieu à des recueils de témoignages, les conduisirent jusqu'aux Jeux Olympiques, en Grèce, sous la direction du Père Didon.

Marie-Thérèse Duffau est chargée de recherche à l'UMR 5136 FRAMESPA.

The Third Order of Saint Dominic and the Caravanes d'Arcueil — The “caravans” organised by the *collège Albert le Grand* in Arcueil (managed by teaching Dominicans from the Third Order of Saint Dominic), following the initiatives developed by the *Club Alpin Français* from 1878 on, were very original examples of educational school trips in the 19th century. They first consisted in trips to the mountains then extended to more varied destinations. The memories collected from pupils, printed sources and letters between the Dominican

teachers provide information on the way these trips were organised, on their originality as compared to other types of educational trips and on the influence of such initiatives. Thanks to cross-border exchanges and due to the reputation gained by the “caravans”, the Dominicans were asked to come to other countries, which contributed to spreading their model. The journeys they organised, which were commemorated in collections of written accounts, even led them to the Olympic Games, in Greece, with Father Didon as their leader.

Marie-Thérèse Duffau is a research assistant at UMR 5136 FRAMESPA.

*Der Dritte Lebrorden der Dominikaner und die Caravanes d'Arcueil — Die „Karawanen“ der vom Dritten Lehrorden der Dominikaner geleiteten Mittelschule *Albert le Grand* aus Arcueil stützten sich auf Praktiken, mit denen der französische Alpenverein 1878 begonnen hatte, und liefern ein ausgesprochen originelles Beispiel von Schulreisen im 19. Jahrhundert. Diese waren zunächst auf die Berge und in der Folge auch auf weitere Destinationen gerichtet. Erinnerungsschriften der Schüler, gedruckte Quellen und die Korrespondenz zwischen Geistlichen geben Auskunft über die Organisation solcher Aufenthalte, ihre Originalität im Vergleich zu anderen Reisen von Jugendlichen sowie den Einfluss dieser Initiative. Die grenzüberschreitenden Austausche und das hohe Ansehen der „Karawanen“ stießen andere Länder dazu an, die Dominikaner um die Verbreitung dieses Modells auf ihrem Territorium zu bitten. Die Reisen, die in Sammelerzählungen festgehalten sind, führten die Schüler unter der Leitung von Pater Didon bis nach Griechenland zu den Olympischen Spielen.*

Marie-Thérèse Duffau ist Forschungsmitarbeiterin an der UMR 5136 FRAMESPA.

*

Des séjours linguistiques au service du rapprochement des peuples : les « foyers scolaires franco-allemands » dans l'entre-deux-guerres, une expérience d'éducation « co-nationale » — Les « foyers scolaires franco-allemands » constituent un dispositif original de séjours d'été organisés dans le nord de la France et en Allemagne. Élaborée entre 1928 et 1929, cette initiative implique surtout les académies de Lille et de Dijon, ainsi que la ville de Berlin. Ces foyers structurés autour de cours de langues reposent sur un apprentissage mutuel entre élèves des deux pays. D'abord exclusivement masculins, les séjours sont ouverts aux filles à partir de 1930. Ils permettent à leurs acteurs de comparer les modèles éducatifs des deux pays. Le projet pacifiste qui sous-tend l'initiative se traduit par des commémorations croisées des morts de la Grande Guerre. En 1933 toutefois, l'initiative est déstabilisée en plein essor par l'arrivée au pouvoir du parti nazi, qui provoque l'éviction de l'administrateur allemand du programme, Ernst Schwarz.

Jérémie Dubois est maître de conférences à l'université de Reims Champagne-Ardenne et membre de l'UR 2616 CERHIC.

Linguistic Summer Schools to Bring Two Peoples Together: the "Franco-German Schoolchildren's Centres", an Experience of "Co-National" Education in the Interwar Period — The Franco-German schoolchildren's centres were original summer schools organised in the North of France and in Germany. This initiative, which was born between 1928 and 1929, mainly involved the academies of Lille and Dijon and the city of Berlin. It consisted in language classes, which were based on mutual teaching and learning between the schoolchildren from the two countries. The summer schools were first reserved for male pupils and then opened to girls from 1930. They provided an opportunity to compare the educational models of the two countries. The pacifist goals that underlay the project translated into joint commemorations of the victims of the Great War. In 1933, however, as the initiative was gaining momentum, the Nazi party came to power and caused disruption, leading to the eviction of the German manager of the program, Ernst Schwarz.

Jérémie Dubois is an assistant professor at the University of Reims Champagne-Ardenne and a member of the research unit UR 2616 CERHIC.

Sprachaufenthalte im Dienst der Völkerannäherung: die „deutsch-französischen Schulheime“ in der Zwischenkriegszeit als „konationale“ Bildungserfahrung — Die „deutsch-französischen Schulheime“ bildeten eine neuartige Form von Sommeraufenthalten, welche in Nordfrankreich und Deutschland stattfanden. Diese zwischen 1928 und 1929 ausgearbeitete Initiative bezog vor allem die Schulkademies von Lille und Dijon sowie die Stadt Berlin ein. Die rund um den Sprachunterricht aufgebauten Aufenthalte gründeten auf der Vorstellung eines wechselseitigen Lernens durch die Schüler beider Länder. Die zunächst rein männlichen Programme öffneten sich ab 1930 auch den jungen Mädchen. Sie dienten den Teilnehmern auch dazu, die Erziehungs- und Bildungsmodelle beider Länder zu vergleichen. Die pazifistischen Überzeugungen, die hinter dem Projekt standen, äußerten sich im gemeinsamen Gedenken an die Toten des Ersten Weltkriegs. Die Machtübernahme durch die NSDAP 1933 hatte jedoch destabilisierende Auswirkungen auf das aufstrebende Projekt. Der Hauptverantwortliche für die deutsche Seite, Ernst Schwarz, wurde von seinem Posten entfernt.

Jérémie Dubois ist Dozent an der Université de Reims Champagne-Ardenne und Mitglied der UR 2616 CERHIC.

Traduction anglaise : Stéphanie Alkofer

Traduction allemande : André Gounot

I. DOSSIER : VOYAGES ÉDUCATIFS : HISTOIRES DE TEXTES ET DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Présentation

Nicolas Bourguinat et Nikol Dziub

Le voyage pédestre, un outil pédagogique novateur de la « Spätaufklärung »

Arlette Kosch

Partir pour revenir. Enjeux socio-politiques du voyage dans la presse de jeunesse au XIX^e siècle

Amélie Calderone

Entre pédagogie et idéologie : deux Robinsonnades au cœur de la formation des futurs citoyens suisses

Giorgia Masoni et Sylviane Tinembart

Le Tiers-Ordre enseignant dominicain et les caravanes d'Arcueil

Marie-Thérèse Duffau

Des séjours linguistiques au service du rapprochement des peuples : les « foyers scolaires franco-allemands » dans l'entre-deux-guerres, une expérience d'éducation « co-nationale »

Jérémye Dubois

II. AUTOUR D'UNE SOURCE

Le journal de voyage de Joseph Anton Neubrand, un compagnon poète de la Souabe bavaroise, au XIX^e siècle

Arlette Kosch

Die Stationen des Lebens

Édition annotée

III. VARIA

(R)écritures d'un ministère. Les Affaires étrangères de la monarchie d'Ancien Régime à la Restauration

Juliette Deloye (position de thèse)

