

Numéro 15 / Année 2022

Synergies Pays germanophones

Revue du GERFLINT

**Langue, culture et identité
dans le système éducatif autrichien**

Coordonné par Martina Mayer
et Stéphanie Witzigmann

Synergies **Pays germanophones**

Numéro 15 / Année 2022

Langue, culture et identité
dans le système éducatif autrichien

**Coordonné par Martina Mayer
et Stéfanie Witzigmann**



REVUE DU GERFLINT
2022

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Pays germanophones est une revue francophone interdisciplinaire de recherche en sciences humaines et sociales, particulièrement ouverte aux études portant sur la langue française et l'ensemble des langues-cultures. Soucieuse de défendre le patrimoine culturel et linguistique de l'humanité, elle se place dans une optique d'écologie linguistique.

Sa vocation est de mettre en œuvre, dans les pays germanophones, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Pays germanophones** est une revue éditée et publiée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Ses numéros et articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de Synergies Pays germanophones, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 1866-5268 / ISSN en ligne 2261-2750

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur honoraire de l'Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Président d'Honneur

Albert Raasch, Professeur émérite, Université de la Sarre, Allemagne

Rédactrice en chef

Florence Windmüller, Université des Sciences de l'Économie Georg-Simon-Ohm, Nuremberg, Allemagne

Secrétaire de rédaction

Sascha Klepzig, Berlin

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France
GERFLINT
10 rue Chartraine
27000 Évreux- France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction en Allemagne
Pädagogische Hochschule Karlsruhe (HEP),
Bismarckstraße
10, 76133 Karlsruhe – Allemagne
Contact : redaction.spg@gmail.com

Comité scientifique

Isabelle Delnooz (Haute École Autonome de la Communauté germanophone, Belgique), Sabine Ehrhart (Université du Luxembourg), Hans W. Giessen (Université de Saarland, Allemagne), Marie-Anne Hansen (Université du Luxembourg), Dominique Huck (Université de Strasbourg), Julia Putsche (Université de Strasbourg), Vincent Meyer (Université Côte d'Azur, France), Martin Stegu (Université des Sciences de l'Économie, Vienne), Stefanie Witzgmann (Haute École Pédagogique de Heidelberg, Allemagne).

Comité de lecture

Preeti Bhutani (Université de Delhi, Inde), Marie-Nelly Carpentier (Université de Paris Descartes, France), Jacques Demorgon (philosophe et sociologue, France), Fabrice Galvez (Université fédérale de Bahia, Brésil), Sylvie Lizard (Université de Rouen Normandie, France), Joachim Umlauf (Goethe Institut, Bucarest, Roumanie), Virginie Viallon (Collège de Cayla, Genève, Suisse).

Évaluateurs extérieurs invités pour ce numéro

Peter Cichon (Professeur émérite, Université de Vienne, Autriche), Henri Bouillon (Professeur émérite, Université catholique de Louvain, Belgique).

Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, Pôle Recherche & prospective), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest, Zenodo (CERN, OpenAIRE)..

Numéro financé par le GERFLINT.

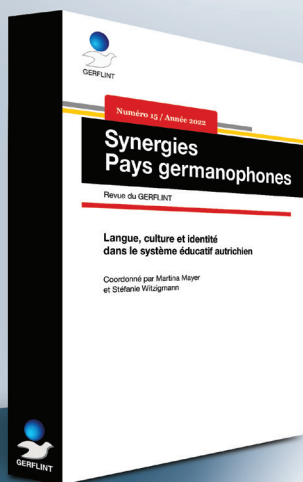
PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Pays germanophones, n° 15 / 2022
<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
DOAJ
EBSCOhost (CMMC)
Ent'revues
ERIH Plus
HAL Science ouverte
Hcéres (SHS4-Linguistique, interdisciplinaire)
ISSN Portal / ROAD
JournalBase (CNRS-INSHS)
JournalSeek
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
MLA (International Bibliography Journal List)
ProQuest central
SHERPA-RoMEO
Scopus, Scopus sources
Ulrichsweb
ZDB
Zenodo



Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



Synergies Pays germanophones n° 15 - Année 2022

ISSN : 1866-5268 / ISSN en ligne : 2261-2750

Langue, culture et identité dans le système éducatif autrichien

Coordonné par Martina Mayer
et Stéphanie Witzigmann



Sommaire



Albert Raasch, Florence Windmüller	7
Hommage à Franz-Joseph Meissner	
Martina Mayer, Stéphanie Witzigmann	9
Regards croisés sur l'éducation autrichienne	
Entre tradition et évolution : un aperçu historique de l'éducation autrichienne	
Peter C. Pohl	17
Stifter et Foucault – ou l'écrivain et la transformation du pouvoir éducatif (1849-1857)	
Éloïse Riethmüller	31
L'éducation des jeunes filles en Autriche au XIX ^e siècle	
Julie Anne Demel	45
« Les génies ne sont pas prévus au programme scolaire ». L'école « ingénieuse » et émancipatrice d'Eugenie Schwarzwald	
Les manuels d'enseignement d'autrefois et leur fonction didactique	
Sophie Modert	61
<i>Das ist, was Ungehorsam verursacht</i> – Die didaktische Funktion französischer Fabeln im Österreich der Restaurationszeit	
Sigurd Paul Scheichl	73
Der Beitrag von Werner Tschuliks gymnasial-Literaturgeschichte zum österreichischen Nationalbewusstsein (1949)	
Le plurilinguisme interne et externe, défi de l'enseignement moderne	
Yvonne Rusch, Elisabeth Buchner	87
Zwischen standardsprachlichem Anspruch und vielsprachiger Unterrichtsrealität – Sprachwahrnehmungen und -einstellungen von Lehrpersonen an österreichischen Schulen	

Carmen Konzett-Firth, Bettina Tengler	101
Le français langue étrangère en Autriche – un aperçu de son ancrage dans le paysage éducatif et de la formation des professeurs	

Varia

Thierry Bidon.....	117
Les défis de la présence allemande dans la monarchie austro-hongroise (1867-1918)	

Julia Putsche, Chloé Faucompré.....	131
Rupture ou continuité ? Des représentations de la langue-culture allemande chez des jeunes adultes en Alsace	

Annexes

Profils des contributeurs	147
Projet pour le n°16, Année 2023.....	151
Consignes aux auteurs.....	155
Publications du GERFLINT.....	157



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Hommage à Franz-Joseph Meissner

Notre revue *Synergies Pays germanophones* est en deuil suite au décès d'un ami et collègue qui a été membre de notre équipe pendant de nombreuses années : Franz-Joseph Meissner, professeur émérite de l'Université de Giessen.

« FraJo », comme nous l'appelions, était étroitement lié à nous sur le plan professionnel et humain. Sa maladie l'a contraint à mettre fin à sa collaboration il y a quelques années déjà, mais le lien personnel avec lui est resté intact au-delà de cette période.

Les travaux de Franz-Joseph Meissner dépassent le cadre de la recherche en Allemagne, il a participé à de nombreux projets européens et internationaux et est l'auteur de multiples ouvrages touchant à diverses orientations didactiques.

Les suggestions qu'il a apportées à notre activité rédactionnelle étaient étroitement liées à ses intérêts de recherche et à ses travaux scientifiques.

La promotion du plurilinguisme est indéniablement attachée au nom de Franz-Joseph Meissner. La base de l'ensemble des projets de Meissner est l'empirisme, une approche méthodologique que l'on retrouve aussi bien dans la didactique de l'intercompréhension de Meissner que dans le profil éditorial de *Synergies Pays germanophones* et qui justifie dans les deux cas la promotion de jeunes chercheurs. Les points communs vont bien au-delà de ce qui a été dit ; citons simplement la promotion intensive des relations culturelles avec la France et la francophonie, qui nous tient tous à cœur.

La préoccupation centrale de Meissner d'exploiter les possibilités didactiques de l'approche intercompréhensive a enrichi nos réflexions rédactionnelles et ouvert de nouvelles perspectives. Ses activités de politique linguistique au sein d'associations pertinentes (notamment l'Association des professeurs de français) ont pu nous encourager à poursuivre notre réflexion dans cette direction. Le travail de relations publiques de Meissner, basé, par exemple, sur la publication et le suivi de la revue *Französisch heute* et la publication ainsi rendue possible de résultats de recherche scientifique en rapport avec l'actualité, continuera à nous stimuler dans l'organisation de *Synergies Pays germanophones*.

C'est dans cet esprit que FraJo continuera à nous accompagner à l'avenir ; nous lui restons reconnaissants et ne l'oublierons pas.

Albert Raasch et Florence Windmüller

Au nom du GERFLINT, Jacques Cortès et Sophie Aubin s'associent très chaleureusement à l'Hommage rendu au Professeur Franz-Joseph Meissner par Albert Raasch et Florence Windmüller.



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Regards croisés sur l'éducation autrichienne

Martina Mayer

Institut de Traductologie de l'Université d'Innsbruck, Autriche

martina.mayer@uibk.ac.at

<https://orcid.org/0000-0001-7359-4776>

Stéphanie Witzigmann

Universités des Sciences de l'Éducation de Heidelberg, Allemagne

witzigmann@ph-heidelberg.de

<https://orcid.org/0000-0002-1683-6852>

Ce numéro 15 de la revue *Synergies Pays germanophones* est dédié à la langue, la culture et l'identité dans le système éducatif autrichien. Il part de l'idée que la culture autrichienne de l'enseignement et de l'apprentissage se distingue aussi bien dans le passé que dans son développement actuel non seulement de celle que l'on trouve dans les pays francophones, mais encore de celle présente dans les autres pays germanophones. Aussi l'objectif de ce numéro est d'esquisser ces particularités autrichiennes, soit dans une perspective historique, soit contemporaine, en mettant l'accent sur des aspects riches en facettes qui révéleront les multiples possibilités pour s'approcher d'une telle thématique.

Dans une première partie, nous tenterons de donner un aperçu historique de l'éducation autrichienne en se focalisant sur le XIX^e siècle ainsi que sur la période avant la Grande guerre. Cet espace de temps se montre particulièrement intéressant puisqu'il représente une époque charnière : il reflète les multiples initiatives, réformes et nouvelles idées qui ont suivi la publication du règlement scolaire général par Marie-Thérèse d'Autriche de 1774 et montrent les dynamiques qui imprégnaient le système éducatif national avant l'établissement de l'État austro-fasciste.

Dans le premier article, *Stifter et Foucault - ou l'écrivain et la transformation du pouvoir éducatif (1849-1857)*, Peter C. Pohl met en relation ces deux personnes à premier abord diamétralement à l'opposé l'une de l'autre : l'un écrivain, l'autre scientifique, de nations et siècles différents, des personnalités et des œuvres que rien ne semble d'abord concilier. Et pourtant l'auteur de cet article, grâce à la mise en relation des conceptions de Michel Foucault sur le discours, sur le pouvoir moderne de l'éducation et sur la parrêsia avec l'analyse des *Amtliche Schriften* d'Adalbert Stifter (ses écrits officiels sur l'école et l'université datant de l'époque où Stifter était inspecteur des écoles) et tout particulièrement son roman

d'éducation canonique *Der Nachtsommer* (L'Arrière-Saison, traduit de l'allemand par Martine Keyser, Gallimard 2000) va mettre en évidence que tous deux ont su montrer que le pouvoir éducatif de la modernité était en contradiction avec la réalité de l'éducation institutionnalisée par l'État.

Un autre regard est de rendre visible des inégalités sociales comme la gent féminine laissée en marge de l'éducation. C'est ce que décrit **Éloïse Riethmuller** dans cette deuxième contribution, *L'éducation des jeunes filles en Autriche au XIX^e siècle*. L'auteure se propose, sur la base de documents officiels, du discours politique et médiatique de l'époque ainsi que des récits biographiques de femmes comme Elise Richter, Lise Meitner ou encore Marie von Ebner-Eschenbach, de dresser un portrait de l'éducation des jeunes filles. L'auteure rend compte des inégalités entre les deux sexes qui s'expliqueront par une société foncièrement patriarcale et une hiérarchie sociale stricte. Si les réformes de Marie-Thérèse ont marqué un tournant en matière d'enseignement, l'auteure conclut que l'histoire de l'éducation féminine en Autriche fut une lutte acharnée qui ne se fit que progressivement, *démontrant ainsi qu'en entravant l'instruction des jeunes filles, c'est l'accès à l'indépendance et l'émancipation tout entière qui est ainsi remise en question*.

Finalement, c'est à travers la description d'une personnalité hors du commun et visionnaire dans la contribution de **Julie Anne Demel** intitulée « *Les génies ne sont pas prévus au programme scolaire. » L'école « ingénieuse » et émancipatrice d'Eugenie Schwarzwald*, que s'achèvera la première partie de ce numéro. Dans son titre, l'auteure fait à travers sa citation référence au jeune peintre - à l'époque encore inconnu - Oskar Kokoschka qui a dû quitter, après six mois seulement, l'enseignement, n'ayant pas les qualifications requises par le Ministère de l'Éducation. Au début du XX^e siècle il n'était pas facile de se frayer un chemin à travers les dédales de la bureaucratie administrative surtout pour une femme ! L'auteure décrit le parcours de cette femme, Eugenie Schwarzwald, pionnière dans l'éducation des filles, qui en tant que première directrice d'une école secondaire de jeunes filles à Vienne relèvera de nombreux défis, révolutionnera et modernisera la conception de l'école mais œuvra aussi pour la solidarité après la Première Guerre mondiale en initiant de nombreux projets et parrainages. Eugenie Schwarzwald marqua ainsi profondément son époque ce qui inspirera de nombreuses personnes en matière d'éducation et sur le plan culturel.

La deuxième partie est dédiée aux manuels d'enseignement d'autrefois. Nous examinerons les qualités didactiques et les fonctions éducatives de deux manuels issus d'époques différentes, mais s'intégrant chacun dans la réalisation des objectifs de l'éducation publique, à savoir la formation morale des élèves au

XIX^e siècle ou bien le renforcement d'une véritable identité autrichienne après la Deuxième Guerre mondiale.

À partir du recueil de textes *Premières lectures françaises pour les écoles primaires* (1835) **Sophie Modert** examine dans son article intitulé *Voilà ce que produit la désobéissance - Die didaktische Funktion französischer Fabeln im Österreich der Restaurationszeit*, la fonction des fables figurant dans ce manuel d'enseignement autrichien à l'époque de la Restauration. Après une brève esquisse des principales caractéristiques de la fable, de son rôle social à cette époque ainsi que du contexte historique de l'éducation, l'analyse révélera que les valeurs morales véhiculées par les fables s'inscrivent clairement dans la politique de l'époque qui voyait dans l'éducation d'abord un instrument de maintien des conditions sociales. Les fables propagent des qualités telles que la vertu, la modestie, la satisfaction du foyer et l'obéissance. Les élèves furent ainsi confrontés à un modèle de comportement qui présente le retrait dans le foyer familial et l'absence d'aspirations politiques comme la clé d'une vie épanouie. Même si quelques injustices sociales sont évoquées dans les premières fables du recueil, leurs tâches ne consistaient pas à légitimer des pensées ou actions révolutionnaires mais plutôt à souligner le fait qu'un caractère vertueux devait toujours être privilégié par rapport aux aspirations sociales. L'auteure en conclut qu'en transmettant de telles valeurs, les fables s'inscrivent ainsi clairement dans le discours éducatif de l'époque.

La deuxième contribution de cette seconde partie s'intéresse à la question de la recherche d'une identité nationale autrichienne dans la littérature après la fin de la Seconde Guerre mondiale qu'aborde **Sigurd Paul Scheichl** dans son article intitulé *Der Beitrag von Werner Tschuliks Schul-Literaturgeschichte zum österreichischen Nationalbewusstsein* (1949). En s'appuyant sur le manuel d'histoire littéraire pour les lycées de Werner Tschulik, intitulé *Die österreichische Dichtung im Rahmen der Weltliteratur* et publié en 1949, il décrit la tentative d'apprécier l'autonomie de la « nation autrichienne » en soulignant les particularités de la littérature autrichienne par rapport à la littérature allemande. Scheichl en conclura qu'en dressant la liste des auteurs autrichiens et en ouvrant délibérément son histoire littéraire à la littérature mondiale, Werner Tschulik a réussi à contribuer à la formation d'une conscience nationale autrichienne après 1945.

La troisième partie nous permettra de mieux situer le rôle des langues dans un système éducatif qui est construit autour du défi d'un plurilinguisme interne et externe. Avec l'allemand autrichien, l'Autriche dispose d'une variété standard ancrée dans un contexte pluricentrique. De plus, le pays connaît plusieurs autres langues officiellement reconnues par l'État et est en même temps fortement imprégné par les dialectes qui représentent pour beaucoup d'Autrichiens le premier

élément existant dans leur répertoire linguistique ; en même temps, on y enseigne bien sûr des langues étrangères, dont le français.

La contribution d'**Yvonne Rusch** et **Elisabeth Buchner** *Zwischen standardsprachlichem Anspruch und vielsprachiger Unterrichtsrealität - Sprachwahrnehmungen und -einstellungen von Lehrpersonen an österreichischen Schulen* met en évidence un sondage mené auprès de plus de 60 enseignants concernant leurs perceptions et attitudes envers l'usage alternant de l'allemand standard, des régiolectes, des dialectes (p. ex. alémaniques ou bavares) et d'autres langues premières présentes en Autriche dans le contexte plurilingue des écoles secondaires du pays. Même si l'éducation nationale prescrit que l'usage de l'allemand standard est l'objectif d'apprentissage et la base de l'enseignement dans les écoles autrichiennes, les enseignants se retrouvent confrontés à une tout autre *réalité scolaire* : selon le contexte (formel à informel), l'utilisation alternative du langage standard et du langage non-standard ainsi que d'autres langues est plus ou moins acceptée et pratiquée par les enseignants eux-mêmes. Un autre résultat concernant la *language teaching awareness* des enseignants montre que ceux-ci distinguent précisément entre un mélange de langues ou de variétés intra- et extralinguistiques et ne souhaitent pas de réglementation gouvernementale pour le premier, mais plutôt pour le second. Finalement, les auteures en concluent que les enseignants interrogés sont conscients de la complexité du plurilinguisme dans le système scolaire autrichien et qu'en l'absence de normes établies, ils s'orientent vers des normes d'adéquation afin de répondre à la fois aux exigences linguistiques standards de la politique éducative et à la réalité plurilingue des salles de classe.

La contribution de **Carmen Konzett-Firth** et **Bettina Tengler**, *Le français langue étrangère en Autriche - un aperçu de son ancrage dans le paysage éducatif et de la formation des professeurs*, clôturera ce numéro thématique. Dans cet article les auteures dresseront tout d'abord une vue exhaustive du paysage éducatif du français langue étrangère en Autriche montrant que cette langue y reste actuellement très présente. Elles montreront par la suite les résultats des dernières réformes éducatives qui mettront l'accent sur les compétences dans l'apprentissage des langues en les ancrant officiellement dans les programmes scolaires ; elles discutent aussi les répercussions de ces réformes sur la formation des professeurs. Avec deux matières obligatoires, la formation des futurs enseignants intègre dès la première année d'études - en plus des contenus disciplinaires (langue, linguistique, littérature et culture françaises) - des cours en sciences de l'éducation ainsi que des stages pratiques, le tout grâce à l'étroite relation et coopération entre universités et Hautes écoles pédagogiques. Pour conclure, les étudiants autrichiens profitent ainsi d'une longue période de professionnalisation leur permettant d'être

bien préparés à leur futur métier de professeur de français et vont ainsi pouvoir proposer des cours de français qui continueront à passionner les futures générations à la langue française.

Ce numéro thématique se complète par deux articles, l'un en rapport direct avec l'Autriche, l'autre sans rapport, mais qui portent tous deux sur des problèmes d'identité entre décisions et prescriptions gouvernementales vécues comme instructives ou au contraire plutôt oppressives.

Ainsi la contribution de **Thierry Bidon**, *Les défis de la présence allemande dans la monarchie austro-hongroise (1867-1918)*, exposera sous une perspective historique la présence de la population de culture et de langue allemandes dans la monarchie austro-hongroise. L'auteur retrace d'une façon très détaillée la situation ambiguë des différents peuples réunis dans la monarchie danubienne durant la période comprise entre la défaite de Sadowa en 1866, qui entraînera l'exclusion de l'Autriche de l'Allemagne, et la proclamation de la république d'Autriche allemande en novembre 1918 où les Allemands d'Autriche se retrouvèrent dans un État très réduit et instable dont le concept national s'avérerait irréalisable.

Dans l'article de **Julia Putsche** et **Chloé Faucompré**, *Rupture ou continuité ? Des représentations de la langue-culture allemande chez des jeunes adultes en Alsace*, les auteures discutent un contexte très particulier, celui d'un espace géographique, l'Alsace, dans lequel des politiques linguistiques spécifiques s'opèrent (l'apprentissage - scolaire et universitaire - obligatoire de l'allemand). Ce contexte sera analysé à travers le témoignage de deux jeunes Alsaciennes sur leurs vécus subjectifs de l'apprentissage de l'allemand, leurs pratiques transfrontalières (avec l'Allemagne) et leurs visions de l'espace frontalier.

Synergies
Pays germanophones n° 15/2022



Entre tradition et évolution :
un aperçu historique
de l'éducation autrichienne





ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Stifter et Foucault – ou l'écrivain et la transformation du pouvoir éducatif (1849-1857)

Peter C. Pohl

Universität d'Innsbruck, Autriche

peter.pohl@uibk.ac.at

<https://orcid.org/0000-0001-9739-8825>

Reçu le 27-04-2022 / Évalué le 20-05-2022 / Accepté le 12-06-2022

Résumé

Le présent article examine, à l'aide des conceptions de Michel Foucault sur le discours, sur le pouvoir moderne de l'éducation et sur la *parrêsia*, les *Amtliche Schriften* d'Adalbert Stifter ainsi que son roman d'éducation canonique *Der Nachsommer*. Cette analyse montre que Stifter, ce réformateur libéral de l'éducation, avait gagné, après la révolution de 1848, une certaine marge de manœuvre au niveau de la parole et de l'action, ce qui lui permettait d'exprimer ses idées néo-humanistes sur l'éducation et de les mettre en œuvre en Haute-Autriche. Cependant, il y connut de nombreux revers, dus aux structures sociales du pouvoir, aux pratiques spécifiques et aux personnes que Stifter y rencontra. La lassitude de Stifter, qui en résulta, l'amena à investir son énergie ailleurs. Son roman *Der Nachsommer*, qui est en quelque sorte une fantaisie compensatoire vis-à-vis de la réalité de l'éducation, basée sur le pouvoir, se focalise sur un type d'éducation qui ressemble au modèle de *parrêsia* de Foucault. Ainsi sont révélées des similitudes surprenantes entre les personnalités et les œuvres de Stifter et de Foucault, autrement si contradictoires.

Mots-clés : histoire de l'éducation, pouvoir éducatif, roman d'éducation, *parrêsia*

Stifter und Foucault. Der Schriftsteller und die Macht der Erziehung (1849-1857)

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel untersucht mit Michel Foucaults Einsichten zu Diskursen, zur modernen Macht der Erziehung und zur Parrhesie Adalbert Stifters *Amtliche Schriften* und seinen zum Kanon zählenden Bildungsroman *Der Nachsommer*. Dabei wird deutlich, dass der liberale Bildungsreformer Stifter nach der 1848er Revolution Sprech- und Handlungsräume gewonnen hatte, die es ihm erlaubten, seine neuhumanistischen Vorstellungen von Erziehung auszuführen und in Oberösterreich zu realisieren. Allerdings gab es zahlreiche Rückschläge, die sich durch die sozialen Machtstrukturen sowie durch die spezifischen Praktiken und Personen vor Ort ergaben. Stifters Überdruß führte dazu, dass er seine Energien andernorts einsetzte. Sein Roman *Der Nachsommer*, der auch eine kompensatorische Phantasie zur machtbasierten Realität der Bildung darstellt, fokussiert eine Form der Erziehung, die Foucaults Modell der Parrhesie gleicht und solchermaßen überraschende Ähnlichkeiten zwischen den sonst so widersprüchlichen Persönlichkeiten und Werken aufzeigt.

Schlüsselwörter : Bildungsgeschichte, Erziehungsmacht, Bildungsroman, Parrhesie

**Stifter and Foucault. The Writer
and the transformation of Educative Power (1849-1857)**

Abstract

This article uses Michel Foucault's insights into discourse formation, the modern power of education and parrhesia to examine Adalbert Stifter's *Amtliche Schriften* and his canonical Bildungsroman *Der Nachsommer*. In the process, it becomes clear that after 1848, Stifter, a liberal educational reformer, had gained spaces of speech and action that allowed him to explicate and realise his New Humanist ideas of education. However, there were numerous setbacks due to general social power structures as well as specific practices and individuals on the ground. Stifter's weariness led him to apply his energies elsewhere. His novel *Der Nachsommer*, which is also a compensatory fantasy to the power-based reality of education, focuses on a form of education that resembles Foucault's model of parrhesia and thus reveals surprising similarities between the otherwise contradictory personalities and works.

Keywords: History of education, educational power, Bildungsroman, parrhesia

Entre l'écrivain autrichien Adalbert Stifter (1805-1868) et le théoricien des sciences français Michel Foucault (1926-1984), il existe des différences apparemment irréconciliables. Appartenant à des nations et des siècles différents, l'un écrivain, l'autre scientifique, ils visaient dans leurs travaux des objectifs divergents - Stifter dans la célèbre préface des *Bunte Steine (Pierres multicolores)*, par exemple *das sanfte Gesetz (la loi douce)*, Stifter, 1982 : 9-16), selon laquelle le lait qui déborde sur le feu chez une pauvre femme peut être comparé à une éruption volcanique, les événements du quotidien devaient donc être pris en compte au même titre que les événements extraordinaires. Dans *Les Mots et les Choses* (1966), Foucault ne se concentrait au contraire que sur des contre-discours. Plus tard, il développa une analyse du pouvoir et finalement s'exprima sur « l'esthétique de soi » et le « dire-vrai » (Foucault, 1966, 1975, 1984, 2008, 2009). Par ailleurs, ils avaient des personnalités opposées : d'une part Stifter, un alcoolique obèse et bouffi, marqué de cicatrices de variole, vivait un mariage triste, d'autre part Foucault, élancé et élégant, libertaire homosexuel, qui entretenait ouvertement une relation avec son partenaire Daniel Defert (Defert, 2014). Leurs histoires personnelles étaient également distinctes : Stifter commença à travailler à Vienne, la capitale politique et culturelle de l'empire d'Autriche comme éducateur privé du fils de Richard Klemens prince de Metternich-Winneburg (1829-1895) avant de devenir un écrivain populaire. Il poursuivit sa vie de fonctionnaire relativement peu influent dans la région de la Haute-Autriche où il vécut résigné et retiré jusqu'à la fin de sa vie (Matz, 2016). En revanche, Foucault qui démarra sa carrière de lecteur à Uppsala et celle de fonctionnaire culturel à Varsovie, puis à Hambourg, devint une vedette

intellectuelle, fut Professeur au Collège de France et occupa la chaire d'Histoire des systèmes de pensée où il fascina des centaines d'étudiants avec ses cours hebdomadaires quand il ne voyageait pas à travers le monde (Eribon, 1991). Or, rien ne pourrait sembler plus absurde que d'établir une relation entre la manière d'être et de parler que Foucault a analysée dans ses derniers cours sous le nom de *parrêsia*, et les écrits officiels sur l'école et l'université de Stifter datant de l'époque où il était inspecteur des écoles. Les *Amtliche Schriften zu Schule und Universität* édités par Walter Seifert en trois volumes, avec autant de volumes de commentaires, se composent de rapports arides sur ses missions d'inspection, de comptes rendus méticuleux de conférences scolaires, d'expertises sur des problèmes scolaires, d'innombrables remarques sur des demandes d'augmentation de salaire et sur des candidatures de postes (STIFTER, 2007, 2008, 2009, 2015, 2017, 2018). Foucault a quant à lui réfléchi à la pratique risquée du « dire-vrai » en abordant le phénomène de la *parrêsia* :

An den Schriften Platons, Senecas und Epiktets, an Philodems Abhandlung Peri parrhesias und den Tragödien des Euripides entwickelt Foucault ein Verständnis der parrhesia als Tugend im etymologischen Wortsinn: als Akt der freimütigen Rede, der Mut erfordert, weil er ein Schweigen - das näher lag oder sogar geboten war - durchbricht, weil er mit Selbstexposition verbunden ist und weil er riskiert, durch rückhaltlose Offenheit die Zuneigung des Freundes zu verspielen oder den Zorn des Tyrannen auf sich zu ziehen. Ethisch bleibt das ambivalent. Das parrhesiastische Sprechen erscheint als ein riskanter Akt, in dem sich die Freiheit des Sprechers darstellt[.] (Gehring, Gelhard, 2012: 8).

Mais à y regarder de plus près, la *parrêsia* pourrait s'avérer être un premier lien entre ces activités historiquement et géographiquement distinctes, un élément fédérateur à partir duquel il serait possible de constater des convergences surprenantes entre Stifter et Foucault, puisque la *parrêsia* peut être différenciée à la fois généalogiquement et typologiquement. N'existe-t-il pas une différence entre un homme libre, un prophète, un technicien, un enseignant et un philosophe qui disent vrai ? Selon Foucault, seul le philosophe est celui pour qui à la fin de la transformation antique le dire-vrai devient une pratique de vie, qui réfléchit et transforme le rapport du sujet à lui-même (Foucault, 2008 : 311-327). Le mode d'expression administratif de Stifter en tant qu'inspecteur de l'Éducation nationale semble plutôt s'apparenter à l'action d'un technicien dont on souhaite, de par ses compétences et son expérience, qu'il dise vrai sur un sujet donné, même si cela est inconfortable. Son mandat neutralise le risque de liberté de parole que prend le parrésiate. Le texte *Gutachten der Vertrauensmänner bezüglich der Errichtung eines provis. Schulrathes für Oberösterreich u[nd] Salzburg* (Stifter, 2007 : 35-39) de

mars 1849, dans lequel le futur poste de Stifter est décrit, renforce cette première impression. Stifter y constate que l'inspecteur de l'Éducation nationale reste supérieur aux autres forces sociales en ce qui concerne les questions pédagogiques. L'objectif de la réforme scolaire, *die planmäßige[] Herbeiführung der Momente der Vernunftentwicklung*, est défini comme « le but le plus sacré » (*heiligster Zweck*) de l'État. Le reste, *Heere, Gerichte, Urproduction Handel u. s. w.* (toutes *ibid.* : 36) est secondaire. D'une part, les conseils de l'inspecteur étaient considérés comme potentiellement si importants pour l'avenir que son activité ne devait pas être entravée par des besoins économiques, des intérêts particuliers et d'actualité. D'autre part, la réforme était si importante et innovatrice que des démarches ultérieures de modification et de réorganisation, selon Stifter *Umänderung u[nd] Neugestaltung* (*ibid.* : 39), étaient prévues dans la description de son poste et de ses tâches. On a donc institutionnalisé une fonction dont le travail était lacunaire, flexible et paradoxal. Comme on le verra par la suite, le poste était paradoxal parce que son titulaire pouvait se prononcer contre l'État et ses préférences actuelles en raison de ses connaissances d'un avenir meilleur.

Stifter n'était-il donc qu'un technicien et non un véritable parrésiasite ? Non, car déjà à son époque les descriptions de poste n'étaient pas du tout des corrélats de la réalité professionnelle mais des condensés de désirs, de compromis et de points de vue idéologiques. Ce qui nous intéresse dans le présent article sont les écrits officiels de Stifter dans la première phase de son activité (1849-1857) qui se distinguent par l'engagement intellectuel et physique à peine caché de Stifter, par leur profondeur et leurs ambivalences évidentes, ces ambivalences qui résultaient par exemple du fait qu'elles portaient sur différents intérêts et mêlaient des espoirs utopiques à des expériences politiques ou sociales récentes qui étaient négatives. Les mécanismes discursifs étaient également source d'ambivalence. En effet, la justification des améliorations devait s'intégrer dans les structures bureaucratiques existantes. Le système de rapport des Habsbourg était peu flexible, ce qui se reflète dans le degré élevé de formalisme et le ton servile, presque kafkaïen, de certains rapports administratifs de Stifter. Néanmoins, la tentative d'organiser l'école dans le cadre des réformes de Thun-Hohenstein créa des espaces discursifs dans lesquels les idéaux pédagogiques, les convictions éthiques, les expériences et les observations pouvaient être exprimés relativement librement. Les rapports de Stifter peuvent sembler pédants et neutres au lecteur non averti, mais en y regardant de plus près, ils racontent bien plus : ils témoignent d'innombrables entretiens, de négociations tenaces, d'examens interminables et de voyages d'inspection épuisants dans les coins les plus reculés, souvent entrepris par mauvais temps. Il s'agit d'un discours basé sur l'expérience. Il lie Stifter à ce qu'il disait et qui le rendait physiquement et

mentalement malade ou du moins renforçait sa disposition dépressive et obsessionnelle. Dans ses pratiques de fonctionnaire, il y a donc eu une inversion d'un aspect clé de la *parrêsia*, « qu'on pourrait appeler le pacte parrésiasique du sujet à lui-même » (Foucault, 2019 : 62). Dans la *parrêsia*, en tenant compte du risque que comporte l'expression franche, on se qualifiait « comme partenaire en quelque sorte de soi lorsque l'on parle » (*ibid.* : 63). Le risque de la fonction par laquelle Stifter se définissait n'était cependant pas un risque inhérent aux déclarations elles-mêmes ; c'était plutôt le risque inhérent à l'engagement qui devait les précéder si l'on voulait qu'elles soient véridiques, fiables et vraies.

D'un point de vue neutre, on pourrait considérer l'engagement professionnel de Stifter en faveur de la réforme de l'éducation comme l'expression d'un accomplissement adéquat de ses tâches et ne pas y prêter plus d'attention. Cependant, les réformateurs ont lutté contre des forces puissantes qui s'obstinaient à maintenir le *statu quo*. Un grand nombre de personnes se demandaient ce que l'on avait gagné avec le développement de la raison. Pourquoi les enfants des paysans devraient-ils savoir lire ? Pourquoi les filles des familles pauvres devraient-elles disposer de davantage de connaissances qu'il ne leur fallait pour accomplir les tâches ménagères ? C'était d'ailleurs l'avis de Stifter sur l'éducation des filles. L'Église, qui avait encore son mot à dire ainsi que de nombreux conservateurs qui se sont maintenus au pouvoir, voyait d'un œil critique l'école obligatoire organisée par l'État. De plus, la définition du rôle de l'inspecteur de l'Éducation nationale était déficitaire et instable. Cependant, le besoin concret d'agir était immense. Les écoles étaient souvent dans un état déplorable, parfois installées dans des bureaux de poste ou des auberges, les communes s'opposaient fréquemment aux propositions d'amélioration, les enseignants étaient mal payés et mal formés, car en dehors de Vienne, un cours préparatoire de six mois après deux ans d'école secondaire suffisait. De plus, les paysans profitaient de leurs enfants comme main-d'œuvre et il n'était pas rare que les élèves soient entassés dans des salles qui comprenaient plusieurs classes en même temps. Ces derniers devaient parfois parcourir de longs et dangereux trajets. Il y avait donc dans le discours de Stifter des contradictions entre les conditions politiques, sociales, institutionnelles et discursives, entre les forces conservatrices mentionnées, les règles d'énonciation de la communication administrative et les espoirs liés à ses déclarations de parvenir à une réflexion critique par une analyse basée sur l'expérience. Les modalités d'expression ne correspondaient ni à ce qu'elles produisaient chez celui qui s'exprimait, c'est-à-dire chez Stifter, ni à ce qu'il devait produire comme énoncés eux-mêmes.

Les frictions entre la réalité sociale, l'idéal social et les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de cet idéal sont cependant constitutives du pouvoir éducatif moderne. On peut les observer chez Rousseau, Basedow, Campe, Pestalozzi, W. v. Humboldt et Fröbel et bien sûr, on les retrouve également chez Foucault. Sur les 26 heures qu'il devait enseigner au Collège de France, la moitié était consacrée à des cours magistraux qui devaient répondre aux exigences de représentativité exprimées par l'État. Chaque année, Foucault devait donner un aperçu d'un nouveau projet issu de sa recherche si généreusement subventionnée et servir ainsi à l'éducation de la nation. Il se plaignait toutefois d'un manque de contact avec les auditeurs. Il aurait préféré tenir un séminaire qui aurait permis d'établir une atmosphère d'échange scientifique. On peut aussi considérer les recherches de Foucault sur la *parrèsia* comme une réflexion sur sa propre position privilégiée en tant que personne pouvant s'adresser à un public, dans laquelle le sujet parlant se demande ce qui lui permet de parler et comment ses conclusions sont situées par rapport aux modalités d'énonciation. C'était d'ailleurs l'une des questions que Foucault avait déjà soulevées dans sa leçon inaugurale *L'ordre du discours* (Foucault, 1971). Foucault y analysait le contrôle, la sélection, l'organisation et la canalisation du discours moderne. En revanche, dans ses cours ultérieurs au Collège de France, il s'intéressait à la fonction de la démocratie antique comme lieu privilégié de la *parrèsia*, en s'appuyant sur des sources antiques, à savoir le drame *Ion* d'Euripide et les écrits de Thucydide. Il exposa ensuite, en s'appuyant sur Platon, Xénophon et Isocrate, les changements survenus dans le rapport entre la *parrèsia* et la politique. La démocratie étant devenue sujette à la flatterie, un besoin de parler librement se fit sentir qui, à la différence de la rhétorique politique, ne s'adressait pas à la masse corruptible mais au sujet qui voulait gouverner celle-ci. Agir sur lui comme Socrate puis Diogène ou Sénèque, c'était pratiquer une psychagogie de la vérité, réaliser un accompagnement de l'âme. En se détournant de l'institution pour se tourner vers l'individu, en passant de la *polis* à la psyché, la *parrèsia* se voit divisée en trois domaines irréductibles : *Alêtheia* (le dire-vrai au sens de la science), *Politeia* (le dire-vrai dans le contexte des relations de pouvoir), *Êthos* (le dire-vrai pour former le sujet) (Foucault, 2010 : 83-100). Foucault ne s'est donc pas seulement contenté de critiquer directement les inégalités de pouvoir que les cours au Collège de France produisaient de manière performative mais il a également fourni un savoir d'expert qui montrait des possibilités alternatives, subjectives et intimes de production de vérité, pointant ainsi indirectement du doigt le vide du dire-vrai souverain que la production socialement organisée du savoir a ouvert à l'époque moderne.

Les intentions de Foucault diffèrent donc sans aucun doute de celles de Stifter. Néanmoins, et c'est l'idée principale du présent article, les activités et les énoncés

de l'inspecteur de l'Éducation nationale, auteur du roman éducatif canonique *Der Nachsommer* (= *L'Arrière-Saison*) (1857) et celles du théoricien de la *parrësia* pourraient s'éclairer mutuellement. La lumière que l'on pourrait jeter sur l'œuvre institutionnelle de Stifter en appliquant les réflexions de Foucault sur le dire-vrai pourrait revenir, étrangement réfractée, éclairer à son tour la théorie de Foucault. Auparavant, nous avons simplement observé une *parrësia* étrangement inversée qui liait existentiellement Stifter à son discours. Il faudrait maintenant examiner de plus près si les trois types de dire-vrai (scientifique, politique et éthique) sont présents dans les écrits institutionnels de Stifter et, si oui, comment ils interfèrent. Nous sommes d'avis que les trois types de dire-vrai s'y retrouvent facilement. Les propos de Stifter sur la nécessité d'utiliser la méthode de lecture par syllabation *Lautiermethode* (une méthode selon laquelle les enfants n'écrivent pas les mots en fonction du nom des lettres mais selon leur valeur phonétique) sont par exemple des propositions basées sur des connaissances didactiques et destinées à améliorer la pédagogie des enseignants (Stifter, 2008 : 408-409). En revanche, les énoncés relatifs à la fréquentation des élèves aux offices religieux ou qui font référence aux problèmes rencontrés par une direction d'école lors d'une confrontation avec le corps enseignant ne peuvent être dissociés des structures de pouvoir au sein desquelles ils sont exprimés. Premièrement, le concile épiscopal resta impliqué dans les processus de décision concernant l'Éducation régionale et nationale, même dans les années précédant le concordat de 1855. Deuxièmement, la direction de l'école concernée disposait elle-même du droit d'opposition et, troisièmement, les propositions d'amélioration et les plaintes de la part de Stifter déclenchaient par la suite des processus bureaucratiques qui semblaient lourds et avaient un effet dissuasif. Enfin, les énoncés demandant la correction des décisions au niveau des ressources humaines et des punitions devaient présenter des arguments capables de convaincre à la fois les personnes qui avaient pris les mauvaises décisions et celles qui étaient concernées par ces sanctions. Or si ce texte, malgré sa nécessaire brièveté, parvient à esquisser des synergies entre l'histoire de l'éducation autrichienne du XIX^e siècle et la recherche française sur l'histoire des sciences du XX^e siècle, c'est parce que ces systèmes d'énonciation s'inscrivent dans un autre système, plus global, qu'il faudrait alors étudier plus précisément. Il s'agit du pouvoir diffus de l'éducation moderne, qui a également réalisé, régulé et rendu possible ce texte.

Nous commencerons la deuxième moitié de cet article par un bref rappel du cadre politique et éducatif des années 1848-1855 et de la situation de départ de Stifter. Nous traiterons par la suite quelques-uns des principaux écrits institutionnels jusqu'en 1855, voire au-delà de cette année, cela afin de pouvoir mesurer

l'impact du Concordat sur Stifter, par lequel la souveraineté sur les écoles fut à nouveau attribuée à l'Église.

À partir de 1849, le système éducatif autrichien fut fondamentalement transformé. Avec les réformes des ministres Franz Seraph Graf Stadion et Leo Graf Thun Hohenstein, l'État absolutiste tenta de moderniser les écoles et d'apaiser l'opinion publique - une tâche devenue urgente après les atrocités de l'automne 1848. Parallèlement, l'administration centrale de Vienne avait un soudain besoin de personnes bien formées et disposées à envisager une mobilité professionnelle sur le vaste territoire autrichien. L'un de ces représentants fut Adalbert Stifter qui accéda au poste d'inspecteur provisoire des écoles de la Haute-Autriche le 3 juin 1850. La description du poste, intégrée à l'expertise mentionnée plus haut, était donc la description des futures tâches de Stifter. Lui qui, au début, saluait la révolution et espérait une modernisation de l'État autrichien, arriva à Linz, la ville la plus importante de la région, avec un certain enthousiasme qui ne reposait pas seulement sur le succès de la création de son poste mais encore sur deux autres succès : dans un rapport datant du 10 avril 1849, il évalua la proposition de fonder une université en Haute-Autriche (Stifter, 2007 : 40-47). Il y cita des arguments contre la création de cet établissement qui semblaient avoir été pris en considération. L'une d'entre ces réserves exprimées par Stifter était la crainte que les diplômés attendus, à savoir *vorzüglich Juristen u[nd] Mediziner, welche durch ihre Wissenschaft kein Brod fanden* (*ibid.* : 44), donc en particulier juristes et médecins, ne trouvant pas de travail dans leur domaine, se mettent donc à écrire comme journalistes politiques et qu'ils déstabilisent ainsi l'État : *Dieses literarische Proletariat ist das eigentlich staatsgefährliche geworden; es kann nicht mit Arbeit beschäftigt werden, u[nd] liefert die Führer, ohne denen die eigentlichen unteren Schichten nur im Falle des Hungers tumultuieren würden* (*ibid.* : 44f.). La troisième expertise réussie de Stifter, rédigée en mai 1850, était le *Entwurf der Organisation einer vollständigen Realschule zu Linz für Oesterreich, ob der Enns* (*Projet d'organisation d'une école secondaire intégrale à Linz pour la Haute Autriche*) (Stifter, 2007 : 47-91) qui représentait le fondement d'une école secondaire (*Realschule*) installée peu après. Stifter avait donc contribué à se créer une mission pédagogique et un terrain d'expérimentation pour ses idées pédagogiques et son pouvoir éducatif.

Le travail effectif en tant que fonctionnaire contrastait toutefois avec les idées ambitieuses et les premiers succès de Stifter. Des frictions et des résistances tenaces surgirent. Ainsi, à la *Realschule* de Linz, des tensions apparurent rapidement entre le directeur autoritaire et facilement irritable - Joseph Zampieri - et les enseignants, en particulier Johann Aprent, qui édita un manuel scolaire avec Stifter. La description du conflit rédigée par Stifter et signée le 21 juillet 1854

compte 126,5 pages : près de cent pages de procès-verbaux d'interrogatoires et une prise de position (Stifter, 2008 : 20-122). Dans ce document, Stifter prend le parti des enseignants, des élèves et du personnel scolaire. Il propose que le directeur provisoire soit démis de ses fonctions (*daß der provisorische Direktor der besagten Anstalt Dr. Joseph Zampieri bald möglichst von seinem Amte als Direktor der k. k. Oberrealschule in Linz abberufen werden möge*) (*ibid.* : 113), mais ne fut pas suivi. La *Statthaltereï*, donc le conseil municipal, signala au ministère que la plupart des accusations seraient entre autres *puériles* (Stifter, 2017 : 71). Si cet épisode est si piquant, c'est parce qu'il s'agissait aussi d'intérêts idéologiques et personnels. Les néo-humanistes Aprent et Stifter trouvaient que Zampieri accordait trop d'importance aux mathématiques. En outre, en examinant les dossiers, on ne peut guère s'empêcher de penser que Stifter était partial envers Aprent. Au ministère, où l'ancien professeur de Stifter, Marian Koller, rédigea un état des lieux, les relations amicales entre Aprent et Stifter furent soulignées (*ibid.* : 77). De surcroît, on constata que Stifter avait été disposé à évaluer positivement les démarches entreprises par les enseignants, tandis que son ton avait été sévère vis-à-vis du comportement de Zampieri (*ibid.*). Un soupçon de partialité de la part de Stifter était apparu, et face aux solides contre-arguments, le ministère ne souhaitait pas lui accorder son soutien. Après la réunion du conseil municipal de Linz du 22 août 1854, au cours de laquelle les divergences entre le directeur et le corps enseignant furent discutées, la *Statthaltereï* adressa une lettre au ministère qui faisait valoir une opposition massive contre Stifter : *unter Führung des Hofrats Kreil [wurde] in der Statthaltereï eine massive Gegenposition gegen den Schulrat Stifter und den Referenten Fritsch aufgebaut.* (*ibid.* : 74). Le ministère ne pouvait guère prendre une décision en faveur de Stifter, ne serait-ce que par sagesse, car il aurait sacrifié une structure de pouvoir existante pour un intérêt qui sentait la partialité, défendait une cause progressiste et était en conflit avec la politique locale.

Les ennuis venaient aussi d'ailleurs. Le *Schulrat* devait effectuer de fréquents voyages dans les écoles du district (Stifter, 2015 : 45). Avec la professionnalisation et la bureaucratisation croissantes du système éducatif, le besoin de rapports et de réglementations de la part du ministère augmenta. Le 13 janvier 1855, Stifter énuméra à la demande de ce dernier, les voyages qu'il avait entrepris entre 1850 et 1854. Il s'agissait de 63 voyages. Cependant il ne fut pas capable de rédiger un rapport à chacun de ses déplacements (Stifter, 2015 : 46). Au début, Stifter rédigea rétrospectivement un long rapport plutôt sommaire. Il enchaîna avec des rapports oraux ou des constats dans des cas particuliers (Stifter, 2008 : 208-212) comme des problèmes concernant les toilettes ou les bancs de l'école lorsque Stifter préférait

deux rangées de bancs courts plutôt qu'une rangée de bancs longs (Stifter, 2007 : 392). Toutefois, si le ministère voulait mettre en œuvre les propositions, il devait insister sur un relevé minutieux des activités. Walter Seifert examina la voie officielle que les requêtes pouvaient emprunter avant le Concordat :

Hat der Schulrat einen Schulhausneubau angeregt, so ergeht der Auftrag, eine Lokalverhandlung zu veranstalten und einen Plan vorzulegen, der dann an das Bauamt zur weiteren Bearbeitung ergeht. Wenn eine Ortschaft den Neubau verweigert, so kann der Einspruch über die LSchBeh [=Landesschulbehörde] an das Ministerium oder per Ministerialrekurs über das Ministerium an den Kaiser ergehen. Der Minister hält einen Vortrag vor dem Kaiser, worauf dieser die Entscheidung trifft. In jedem Falle laufen Entscheidungen oder Aufträge des Ministeriums auf dem Dienstweg nach unten über die LSchBeh bzw. Statthaltereien an das bischöfliche Konsistorium und die unteren Dienststellen. [...] Zu allen Schreiben von unteren Stellen direkt oder über das bischöfliche Konsistorium an die LSchBeh bzw. die Statthaltereien mußte der Schulrat ein Gutachten anfügen oder mit Voti gegenzeichnen (Stifter, 2015 : 46f.).

Le dispositif de rapport remplissait une fonction importante. Il devait aider à désamorcer les protestations parfois massives des autorités locales par exemple lors de la construction de nouvelles écoles. Ces résistances augmentèrent au cours des dernières années de service de Stifter, qui renonça à promouvoir des changements : *Dieser Widerstand [...] nahm nach dem Konkordat von 1855 deutlich zu, so daß Stifter am Ende seiner Dienstzeit mit seinen Wünschen und Vorschlägen auf hartnäckige Gegenwehr stieß und seine Bemühungen um die Neugründung oder den Erhalt bestimmter Schulen mehrfach ohne Erfolg blieb (ibid. : 47f.).*

Stifter ne pouvait pas non plus agir à sa guise en ce qui concernait la formation des enseignants et la conception du matériel pédagogique. Au début de la troisième année de son mandat, le 1er septembre 1852, il proposa de prolonger à quatre ans la formation des élèves en classe préparatoire d'enseignement et de créer à cet effet un *Schullehrerseminarium* (Stifter, 2007 : 226), c'est-à-dire un institut de formation d'enseignants. Il soulignait à la fois les différences sociales - les candidats étant généralement issus de milieux pauvres - et l'importance d'une éducation formelle (*ibid.* : 224). Stifter envisageait pour les enseignants concernés une sorte d'éducation rationnelle, qu'il appela *Übung im gesetzmäßigen Denken* (*ibid.* : 223) et qu'il conçut comme un outil présent dès le début, en soulignant qu'elle devait *in der Jugend angebahnt, u[nd] so weit eingepflanzt werden [...], daß die folgenden Bestrebungen in gleichem Sinne also nach Plan u[nd] Zusammenhang geschehen* (*ibid.* : 225). Cette formation lente et générale dans un lieu sans distraction devait garantir rigueur et solidité (*ibid.* : 219-234, 279-283). La demande fut rejetée,

bien qu'un compromis fût trouvé, à savoir une formation de deux ans. Cependant, l'Église luttait en permanence pour son raccourcissement (Stifter, 2017 : 31). En collaboration avec Aprent, Stifter élaborait de surcroît, pour promouvoir une formation humaniste, un manuel de lecture *in welchem die einseitige Richtung fast aller bestehenden Lehrbücher vermieden wird* (Stifter, 2015 : 504f). Le livre de lecture *Lesebuch zur Förderung humanistischer Bildung* ne fut pas approuvé par le ministère. Seifert proposa deux explications plausibles. Premièrement Stifter avait un concurrent, Theodor Vernaleken, qui travaillait au ministère en raison de son statut de spécialiste reconnu dans la matière. Il avait auparavant édité des manuels scolaires en Suisse. En Autriche, il avait également déjà publié les ouvrages suivants : *Deutsche Lesestücke. Als Grundlage für den Unterricht in der Sprache, Literatur und Stylistik. Zunächst für österreichische Realschulen ausgewählt. Oberrealschule* (Vienne 1851, Seidel) et *Deutsche Lesestücke. Ein Lesebuch für die unteren Classen der Gymnasien und Realschulen. I. Cursus* (ibid. : 1851). Deuxièmement les manuels scolaires de Vernaleken avaient une orientation prononcée vers le nationalisme allemand, tel que l'exigeaient les responsables ministériels responsables du matériel pédagogique. Vernaleken qui imita les frères Grimm et publia *Alpensagen* (1858), *Österreichische Mythen und Bräuche* (1859) et *Österreichische Kind- und Hausmärchen* (1864) répondait mieux aux besoins des conservateurs qu'Aprent et Stifter avec leur livre néo-humaniste, qui ne fut utilisé qu'après la Seconde Guerre mondiale et plus précisément en Bavière, à une époque où le nationalisme allemand avait perdu de son importance en tant qu'objectif de la politique éducative (Aprent / Stifter, 1947).

Le mandat de Stifter, qui avait commencé de manière si prometteuse, fut marquée par des vexations et des humiliations. La suppression de tâches, le refus de publication de son livre, la non-prise en compte de ses propositions en matière de formation et les tendances à la bureaucratisation se sont multipliées donnant l'impression d'un rejet quasi généralisé. Stifter déplorait dans des rapports administratifs cette situation désastreuse et celle-ci le rendait responsable de son état de santé (Matz, 2016 : 281-283). Le concordat de 1855 ne fit que rendre insupportable ce qui était déjà mauvais. Avec la souveraineté en matière d'éducation, l'Église entra en possession des ressources financières dont l'augmentation et la répartition devaient permettre à Stifter d'améliorer la situation dans les écoles. Stifter perdit également le contrôle de la *Realschule* de Linz. Lorsque Zampieri se fit muter à Vienne, par décret ministériel du 8 août 1856, Stifter proposa Aprent comme successeur (Jungmair, 1957). Cependant, le ministère décida de ne pas suivre la proposition du conseil scolaire, qui était également soutenue par la *Statthaltere* et nomma Joseph Carl Streinz de Marburg au poste vacant.

Le 30 septembre, le ministère déchargea Stifter de la tâche d'inspecter de cet établissement dont il avait largement influencé la création (Stifter, 2017 : 38-40). De plus, le néo-humaniste libéral devait désormais contrôler l'aptitude religieuse et morale des enseignants et des élèves. Stifter souffrait de plus en plus physiquement et moralement de cette situation. Seifert cite une lettre de Stifter à son ami Joseph Türck datée du 28 mai 1856, selon laquelle, après deux maladies nerveuses, il craignait perdre la santé et mourir (ibid. : 45). Il éprouva alors même du dégoût à l'égard de ses collaborateurs. Malgré cette situation, il poursuivit avec beaucoup de zèle et d'espoir un autre projet : un roman dont il espérait qu'il lui permettrait d'échapper à sa fonction du moment ; précisément, il exprima son espoir de pouvoir *dem aussaugenden Geflechte dieses widerwärtigen Amtes entrinnen*, ibid. : 47). *Der Nachsommer. Eine Erzählung* fut publié en 1857. Dans ce texte, de nombreux processus distincts, naturels, collectifs, subjectifs, culturels, artistiques et familiaux, sans oublier le récit lui-même, sont soigneusement et minutieusement déployés pour finalement s'harmoniser. Au vu de ce qui vient d'être dit, ceux qui le connaissent sauront l'interpréter comme une fantaisie compensatoire. Cela dit, l'interprétation du *Nachsommer* ne semble pas épuisée, mais il est clair qu'il représente une correction possible de la réalité de l'éducation en Autriche après les événements des années 1849-1857.

Notre intention n'était pas tant de reconstruire ces événements dans le détail que de saisir l'espace de liberté d'expression que Stifter avait contribué à créer entre des idéaux pédagogiques et un système éducatif déficient. Il y eut dans le système éducatif autrichien après 1848 sans aucun doute, bien que très brièvement, la possibilité de réaliser un acte de parole franc, un acte qui demandait beaucoup de courage, *weil er ein Schweigen - das näher lag oder sogar geboten war - durchbricht, weil er mit Selbstexposition verbunden ist und weil er riskiert, durch rückhaltlose Offenheit die Zuneigung des Freundes zu verspielen oder den Zorn des Tyrannen auf sich zu ziehen* (Gehring, Gelhardt, 2012 : 8). Dans les actes officiels de Stifter, le discours franc, aussi voilé soit-il, est plus qu'une expression politique, éducative ou morale. Stifter, qui était lui-même très régulièrement en contact avec les enfants et les enseignants et qui avait certainement à cœur d'apporter une amélioration humaine, ne parvenait pas à faire la différence entre ces domaines probablement parce qu'ils étaient momentanément dédifférenciés. Un épisode faisant partie du conflit autour de Zampieri nous servira d'exemple : dans une expertise, Stifter avait souhaité corriger une sanction du directeur de l'école qui aurait privé l'élève Poschacher de ses chances de promotion (Stifter, 2008 : 126-134). Poschacher avait été réprimandé par Zampieri bien après l'événement déclencheur. Le directeur qui avait évoqué l'incident - l'imitation méprisante d'un professeur - lors d'une

conférence scolaire avait omis de mentionner qu'il était lui-même la personne concernée (et donc à la fois victime et plaignant). Grâce à l'intervention de Stifter, la note éliminatoire a été transformée en une note satisfaisante permettant ainsi à l'élève Poschacher de pouvoir plus tard fréquenter un lycée ou trouver un employeur. D'autres exemples montrent également qu'il s'intéressait au bien-être des individus. Cependant l'approche qui en découlait était incompatible avec sa fonction. Stifter dut recourir à des moyens statistiques (par exemple pour l'enquête sur les connaissances en lecture) en raison de la réglementation et de la bureaucratisation croissantes ainsi que du grand nombre de personnes à encadrer. Il devint l'agent d'une normalisation statistique peu conforme à ses convictions néo-humanistes.

Lorsqu'on lit *Der Nachsommer* comme une fantaisie compensatoire, on constate qu'une éducation universelle y est menée avec précaution pendant des années. En écrivant ce roman, Stifter avait le temps et le pouvoir de réaliser fictivement son projet éducatif. Et ce qu'il accentue dans son utopie littéraire sur l'éducation, c'est le contrat étroit entre l'enseignant et l'élève : le baron von Risach et Heinrich Drehndorf pratiquent - toujours de manière schématique - une éducation parfaite y compris éthique, basée sur le dire-vrai et la liberté. L'acte de parler librement, qui se développe au fil des années et culmine au sein du roman dans le triste récit biographique de Risach, est en même temps l'acte narratif dont le roman est le produit, à savoir le récit de son protagoniste. Heinrich nous raconte, comme si nous avions gagné sa confiance et nous souhaitions l'entendre, comment il a à son tour gagné la confiance de Risach. Nous entrons dans une interaction littéraire parrésiasique entre le narrateur et ses personnages. La parrèsia de l'élève et de l'enseignant que Foucault élabore à la fin de ses études pour examiner les techniques d'un gouvernement souverain du soi constitue également le contre-modèle des modalités selon lesquelles il est dispensé. En créant une proximité impossible entre le théoricien et le technicien de l'éducation (Stifter), entre l'enseignant académique institutionnellement distant (Foucault) d'un côté et l'individu de l'autre, soit par la représentation littéraire de la proximité, soit par une réflexion sur la nécessité de l'intimité et de la sincérité dans la formation du sujet souverain, Stifter et Foucault ont donc réalisé quelque chose de comparable : ils ont montré que le pouvoir éducatif de la modernité, là où pouvait être concilié les moments politiques, éthiques et professionnels de la parrèsia, était en contradiction avec la réalité de l'éducation institutionnalisée par l'Etat. Foucault, qui simulait dans l'amphithéâtre du Collège de France la possibilité d'un contact étroit et réciproque entre le professeur et l'élève, Stifter, qui réalisait à l'aide d'un roman projeté dans le passé l'utopie d'un épanouissement lent et mesuré de l'individu, se ressemblent

donc en ce qu'ils incitent à transformer la réalité de l'éducation basée sur le pouvoir dans la réflexion sur ses possibilités.

Bibliographie

- Defert, D. 2014. *Une vie politique. Entretiens avec Philippe Artières et Eric Favereau avec la collaboration de Joséphine Gross*. Paris: Seuil.
- Eribon, D. 1991. *Michel Foucault. Eine Biographie*. Aus dem Französischen von Hans-Horst Henschen. Frankfurt a.M. : Suhrkamp.
- Foucault, M. 1966. *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. 1971. *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. 1975. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. 1984. *Le souci de soi. Histoire de la sexualité III*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. 2008. *Le gouvernement de soi et des autres I. Cours au Collège de France (1982-1983)*. Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Frédéric Gros. Paris : Seuil.
- Foucault, M. 2009. *Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France (1983-1984)*. Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Frédéric Gros. Paris: Seuil.
- Gehring, P., Gelhard, A. 2012. Vorwort. In: *Parrhesia. Foucault und der Mut zur Wahrheit*. Zürich: diaphanes, p. 7-9.
- Jungmair, O. 1957. Adalbert Stifter und die Schulreform in Oberösterreich nach 1848. In: *Historisches Jahrbuch der Stadt Linz*. Linz: Stadt Linz / Stadtarchiv, p. 241-319.
- Matz, W. 2016. *Adalbert Stifter oder Diese fürchterliche Wendung der Dinge*. Göttingen: Wallstein.
- Stifter, A. 2007. *Amtliche Schriften zu Schule und Universität. Teil I*. Hg. v. Walter Seifert. Stuttgart: Kohlhammer (=Werke und Briefe. Historisch-kritische Gesamtausgabe. Im Auftrag der Kommission für Neuere Deutsche Literatur der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Hg. v. Alfred Doppler und Hartmut Laufhütte, Bd. 10,1).
- Stifter, A. 2008. *Amtliche Schriften zu Schule und Universität. Teil II*. Hg. v. Walter Seifert. Stuttgart: Kohlhammer, (=Werke und Briefe. Historisch-kritische Gesamtausgabe. Im Auftrag der Kommission für Neuere Deutsche Literatur der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Hg. v. Alfred Doppler und Hartmut Laufhütte, Bd. 10,2).
- Stifter, A. 2015. *Amtliche Schriften zu Schule und Universität. Apparat und Kommentar. Teil II*. Hg. v. Walter Seifert. Stuttgart : Kohlhammer (=Werke und Briefe. Historisch-kritische Gesamtausgabe. Im Auftrag der Kommission für Neuere Deutsche Literatur der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Hg. v. Alfred Doppler und Hartmut Laufhütte, Bd. 10,4).
- Stifter, A. 2017. *Amtliche Schriften zu Schule und Universität. Apparat und Kommentar. Teil II*. Hg. v. Walter Seifert. Stuttgart : Kohlhammer (=Werke und Briefe. Historisch-kritische Gesamtausgabe. Im Auftrag der Kommission für Neuere Deutsche Literatur der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Hg. v. Alfred Doppler und Hartmut Laufhütte, Bd. 10,5).



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

L'éducation des jeunes filles en Autriche au XIX^e siècle

Éloïse Riethmuller

Université de Mons, Belgique

eloise.riethmuller@umons.ac.be

<https://orcid.org/0000-0001-8835-8821>

Reçu le 01-03-2022 / Évalué le 12-03-2022 / Accepté le 20-03-2022

Résumé

Cette contribution vise à explorer les formes et les facteurs d'inégalité au détriment de la gent féminine au sein de l'éducation en Autriche au XIX^e siècle, siècle riche en réformes de l'enseignement. En confrontant ces textes légaux aux récits biographiques de femmes comme Elise Richter, Lise Meitner ou Marie von Ebner-Eschenbach, entre autres, on se rend compte que ces inégalités s'expliquent par deux facteurs principaux : d'une part, une société foncièrement patriarcale ; d'autre part, une hiérarchie sociale stricte. L'accès des jeunes filles à l'instruction est donc le fruit d'une lutte qui aura duré de nombreuses décennies.

Mots-clés : éducation, inégalités, biographies de femmes

Die Ausbildung der Mädchen im 19. Jahrhundert in Österreich

Zusammenfassung

Ziel dieses Beitrags ist, die Arten und Gründe von Ungleichheiten bezüglich der Frauenbildung im 19. Jahrhundert in Österreich darzulegen. Aus dem Vergleich von Texten der zahlreichen Bildungsreformen des 19. Jahrhunderts und den Biographien von Frauen wie u. a. Elise Richter, Lise Meitner und Marie von Ebner-Eschenbach geht hervor, dass es zwei Hauptgründe für die Ungleichheiten gibt: Auf der einen Seite, eine grundsätzlich patriarchalische Gesellschaft; auf der anderen Seite, eine strenge soziale Hierarchie. Der Zugang von Mädchen zur Bildung ist also das Ergebnis von einem mehrere Jahrzehnte langen Kampf.

Schlüsselwörter: Ausbildung, Ungleichheiten, Biographien von Frauen

The education of young girls in Austria in the 19th century

Abstract

The goal of this article is to explain how and why women were treated unequally in the 19th-century Austrian education system, when many educational reforms were brought. On comparing these legal texts and the biographies of women such as Elise

Richter, Lise Meitner and Marie von Ebner-Eschenbach, among others, we come across two main factors responsible for these inequalities: On the one hand, a deeply patriarchal society; on the other hand, a strict social hierarchy. The education of young girls is therefore the result of a several-decade-long fight.

Keywords: education, inequalities, biographies of women

Introduction

En 1740, Marie-Thérèse succède à son père Charles VI. Durant son règne, l'impératrice introduit de nombreuses réformes qui visent à unifier le système éducatif du pays. Elle institutionnalise par exemple les formations des militaires et des fonctionnaires. En 1774, alors qu'elle assure la régence avec son fils Joseph II, elle signe l'*Allgemeine Schulordnung*. Ce décret rend la scolarité obligatoire de 6 à 12 ans pour les « enfants des deux sexes¹ » (Felbiger, 1774 : 4). Pour la première fois, la gent féminine est mentionnée dans un document officiel qui traite d'éducation. À la fin du XVIII^e siècle, les ordres religieux demeurent l'option principale pour la scolarité des jeunes filles. Figure de proue du despotisme éclairé, Joseph II encourage la sécularisation. L'*Allgemeine Schulordnung* exige en effet que chaque *Land* autrichien instaure une commission pour l'instruction chargée de nommer les directeurs des écoles. En outre, le décret prévoit trois types d'écoles : les *Trivialschulen* dans les petits villages ou paroisses, les *Hauptschulen* dans les grandes villes et arrondissements, et les *Normalschulen* dans les villes où se trouvent les commissions - donc, il n'y a qu'une *Normalschule* par *Land* (Felbiger, 1774 : 6ss.). Joseph II perpétue le dessein de sa mère : il fonde des instituts afin de former les filles des fonctionnaires et des militaires (Simon, 1997 : 179).

Ces décisions progressistes adoptées au XVIII^e siècle illustrent l'évolution de la pensée au sujet de l'accès des jeunes filles à l'éducation. Au cours du siècle suivant, cette évolution les mènera jusqu'à l'université. Cependant, de nombreux obstacles attendent les jeunes femmes déterminées à lutter pour leur éducation. Bien que Marie-Thérèse insiste sur l'importance du décret, la responsabilité de l'instruction des enfants revenait aux parents (Felbiger, 1774 : 22). Comme aucune vérification de l'exécution des lois n'est mise en place, les textes officiels ne reflètent pas la réalité. C'est pourquoi cette contribution divisée en trois parties se base principalement sur des biographies de témoins de l'époque. Premièrement, l'article expose la manière dont l'école est conçue pour les jeunes filles et comment elle évolue au cours du XIX^e siècle. Deuxièmement, il vise à mettre en exergue les inégalités systémiques que subissent les écoliers et écolières. Malgré la propagation du courant philosophique des Lumières, la société autrichienne du XIX^e siècle reste

profondément patriarcale et attachée à la hiérarchie sociale axée sur la noblesse, si bien que les nouvelles lois ne font pas l'unanimité. L'article s'intéresse donc enfin aux opinions divergentes sur l'accès de la gent féminine à l'instruction.

La réglementation en matière d'éducation au fil du XIX^e siècle

Le niveau d'éducation des enfants autrichiens peut être évalué en étudiant le taux d'alphabétisation et notamment les facteurs qui l'influencent. Durant la deuxième moitié du XVIII^e siècle, l'État forme presque uniquement les futurs fonctionnaires, laissant aux Églises la responsabilité principale de l'éducation. Celles-ci prévoient des établissements distincts pour les filles et les garçons, et séparent au sein d'une même école les nobles des roturiers. En Autriche, pays catholique, le taux d'alphabétisation est moins élevé que dans les pays protestants, car ces derniers insistent davantage que les catholiques sur l'importance de l'apprentissage de la lecture pour comprendre les textes saints. En outre, le taux d'alphabétisation est plus élevé dans les zones urbaines que dans les zones rurales, à cause, d'une part, de l'éloignement géographique des écoles en campagne et, d'autre part, de la participation des enfants à la vie paysanne. Au cours du XVIII^e siècle, le découpage géographique de l'Europe évolue et les États voient en l'éducation un moyen d'instaurer l'ordre dans des pays parfois instables. L'*Allgemeine Schulordnung* vise à uniformiser le système scolaire autrichien et à accroître le niveau d'instruction de la jeunesse du pays. En instaurant la scolarité obligatoire de six ans, Marie-Thérèse s'assure que tous les jeunes reçoivent, en théorie, une éducation fondamentale. Le décret ne prévoit cependant pas l'école obligatoire à proprement parler : dès lors qu'un enfant reçoit une formation, indépendamment de la forme de celle-ci, sa famille remplit son devoir (Engelbrecht, 1986 : 115ss.). Les parents peuvent envoyer leurs enfants dans des ordres religieux ou au pensionnat, ou encore avoir recours à des précepteurs (Weiland, 1983 : 166). En règle générale toutefois, il est rare qu'une famille puisse se le permettre. C'est pourquoi, pour une majorité d'enfants, l'école obligatoire était de mise. Étant donné que l'empereur François I^{er}, confronté à l'extension fulgurante de Napoléon, connaît un règne instable, il n'existe que peu d'information quant au nombre de fillettes qui se rendent dans les écoles. Néanmoins, il est certain que leur éducation prend souvent fin après le niveau fondamental. Dans l'ensemble, les femmes sont donc plus fréquemment analphabètes que les hommes.

Bien que les *Normalschulen* apparaissent peu avant 1774, c'est l'*Allgemeine Schulordnung* qui entérine la division du système scolaire primaire autrichien en trois branches. Dans les *Normalschulen*, tout comme dans les *Hauptschulen*, les écoliers suivent un programme précis imposé par l'*Allgemeine Schulordnung* :

religion, allemand, langues romanes, mathématiques, histoire, géographie, physique, sciences naturelles et économie. Il est à noter que les *Normalschulen* offrent une formation de quatre ans, soit un an de plus que les *Hauptschulen*. Dans ces deux types d'écoles, il est également possible de se former au métier d'instituteur. L'éventail de cours dans les *Trivialschulen* est moins diversifié : vu que ces écoles se trouvent dans les zones rurales, le programme scolaire s'axe principalement sur la vie paysanne et la religion (Felbiger, 1774 : 10ss.).

En 1805, l'empereur François I^{er} réforme à nouveau le système scolaire autrichien. Le décret, couramment nommé *Politische Verfassung*, marque un recul par rapport à l'*Allgemeine Schulordnung*. L'Empereur argumente que, en vue de « respecter à la fois les convenances et la différenciation des enseignements pour deux sexes aux besoins différents² », il faut séparer, dans la mesure du possible, les filles des garçons. Pire, dans les *Trivialschulen*, l'accès à la classe de troisième niveau n'est assuré aux fillettes que si le nombre d'élèves est restreint (Gaffe, 1806 : 10ss.). Pour autant, la *Politische Schulverfassung* ne vise pas à miner le système scolaire. Certains points positifs sont à noter, comme l'augmentation, dans les *Hauptschulen*, de la durée de la formation de trois à quatre ans ou la gratuité scolaire prévue pour les indigents - bien que soumise à de telles conditions qu'elle est presque impossible à obtenir (Gaffe, 1806 : 75s.). Des *Realschulen* sont également instituées par l'État : il s'agit d'écoles de niveau secondaire où les élèves peuvent se former au commerce, aux arts ou à la pédagogie, entre autres.

Ferdinand I^{er}, successeur de François I^{er}, mène une politique tout aussi traditionaliste. L'Empereur garde le pouvoir d'une main de fer. Son règne prend place pendant le *Vormärz*, période qui dure du Congrès de Vienne en 1815 au Printemps des peuples en 1848. Au cours de cette période, les idées des Lumières, notamment en matière d'enseignement, se popularisent dans les pays germanophones. L'Empereur, confronté aux premières associations étudiantes, publie les décrets de Carlsbad, qui rendent celles-ci illégales, et il ordonne la censure de certains livres, journaux, voire de certains professeurs universitaires. En 1848, un vent de révolte balaye l'Europe ; le peuple autrichien se soulève contre l'Empereur, contraint d'abdiquer à la faveur de son neveu François-Joseph I^{er}. Face aux inégalités qu'elles subissent, les femmes veulent également faire entendre leur voix. Néanmoins, elles sont confrontées à une répression encore plus violente. La *Wiener Demokratischer Frauenverein* lutte pour l'accès des jeunes filles à l'éducation, mais l'association est démantelée après quelques mois, étant donné le statut illégal des associations de femmes fondées dans un but politique (Weiland, 1983 : 305). Cette lutte féministe pour l'émancipation - tant financière qu'intellectuelle - apparaît plus tard en Autriche que dans le reste de l'Europe occidentale.

Cela s'explique par l'hétérogénéité de l'Empire et la difficulté, pour les femmes, de trouver des intérêts communs à défendre. Les étudiants autrichiens obtiennent toutefois gain de cause : un ministère de l'Éducation et de l'Enseignement est créé. L'État sollicite l'aide de pédagogues pour réformer le système scolaire. Parmi ceux-ci figure Franz Exner, qui participe à la rédaction de projets dont l'adoption mène à l'organisation du *Maturitätsprüfung*, examen de maturité visant à préparer les garçons à l'enseignement supérieur (Exner, 1849 : 9). En revanche, les filles sont toujours invisibles dans les textes de lois. En effet, il y est question de « *Kinder* » et « *Jugend* », sans distinction de sexe, ou de « *Schüler* », terme exclusivement masculin (Exner, 1849 : 4s.).

En 1867 et 1868, l'Autriche se dote de deux dispositions qui entérinent la position de l'État comme unique responsable de l'enseignement, ébranlant ainsi l'influence de l'Église. L'année suivante, la *Reichsvolksschulgesetz*, loi sur l'instruction primaire en Autriche, édictée en 1869, renforce ce changement drastique en laissant libre accès aux écoles sans distinction de conviction religieuse et en fixant la scolarité obligatoire à une durée de huit ans. Les élèves ont le choix entre la *Volksschule*, conçue pour remplacer la *Trivialschule*, ou la *Bürgerschule*, dont le programme est plus complet que la *Volksschule*. Malgré un programme scolaire enrichi, les écoles sont toujours séparées selon le sexe et présentent des divergences. Le programme des écolières est conditionné par la perception de l'époque quant à leur rôle. Elles apprennent donc principalement les langues et la littérature, et reçoivent six heures hebdomadaires de « travaux manuels féminins³ », au détriment de l'arithmétique, de la géométrie et du dessin (Simon, 1997 : 180).

Tout au long du XIX^e siècle, la révolution industrielle secoue l'Autriche. Alors que le nombre d'usine s'accroît, les enfants constituent une main-d'œuvre habile et peu onéreuse. Pour les familles pauvres, en particulier, toute source de revenu est la bienvenue : l'argent prime sur l'éducation. Pendant la deuxième moitié du XVIII^e siècle, on trouve déjà des enfants au travail, parfois même avant l'âge de l'obligation scolaire. Il s'agit surtout d'enfants vulnérables : des orphelins, des enfants de soldats ou des enfants adultérins. Joseph II ébauche des régulations visant à éloigner les enfants du travail : en 1787, il exige une justification pour que l'enfant puisse travailler avant l'âge de neuf ans. Il faut toutefois attendre la seconde moitié du XIX^e siècle pour que l'État légifère en la matière. L'enfant doit avoir un minimum de quatre ans d'éducation pour que son travail soit autorisé, avec toutefois, suivant l'exemple prussien, un âge minimum et une limitation du nombre d'heures journalières de travail. Si le Royaume-Uni et la France, fortes de leurs machines à vapeur, peuvent se passer de cette jeune main-d'œuvre, en Autriche, la mécanisation du travail, en particulier de l'agriculture, ne se fera que tardivement

(Papathanassiou, 1999 : 22ss.). Face à l'ampleur du problème, l'État instaure des mesures visant à endiguer le phénomène. En 1869, la *Reichsvolksschulgesetz* prolonge l'obligation scolaire. De plus, les *Fabriksschulen*, écoles installées dans les usines pour permettre de fusionner le lieu d'apprentissage et le lieu de travail des enfants, sont rendues obligatoires. Ces dernières représentaient moins une solution à l'analphabétisme qu'un remplacement aux *Trivialschulen* délaissées par les enfants ouvriers (Simon, 1997 : 179s.). Enfin, des contrôles sont mis en place.

Naturellement, les écoliers les plus chanceux et les plus talentueux peuvent continuer leur formation au-delà de l'école primaire. Après un examen d'entrée, ils fréquentent les *Gymnasien*, écoles secondaires organisées par l'État dès le début du XVIII^e siècle. Pour les jeunes adolescentes, en revanche, l'accès à l'éducation secondaire n'est pas chose acquise. Étant donné que l'État ne se sent pas responsable de leur éducation, la décision de leur offrir une instruction plus poussée repose uniquement sur les parents (Weiland, 1983 : 166). Durant la deuxième moitié du XIX^e siècle cependant, les femmes issues de familles aisées expriment une volonté croissante d'acquérir leur indépendance financière par le biais d'un métier. Leur principal argument : selon la constitution adoptée en 1867, tous les citoyens autrichiens sont autorisés à choisir leur métier et à s'y former. Les associations féministes fondent donc elles-mêmes des écoles spécialisées, en couture et en cuisine par exemple, afin de former les jeunes femmes à la gestion du foyer (Engelbrecht, 1986 : 279s.). Face à l'insistance de la gent féminine, l'État doit faire des concessions. Un nouveau type d'écoles fait alors son apparition : les *Mädchenschulen*, écoles secondaires pour les jeunes filles - à ne pas confondre avec les *Mädchenschulen* primaires, instituées par la *Politische Schulverfassung* de 1805 (Engelbrecht, 1986 : 285). Pour autant, les adolescentes n'ont pas le droit de passer le *Maturitätsprüfung*, et ne peuvent, dès lors, pas accéder aux universités (Simon, 1997 : 180). Par ailleurs, les frais imposés aux familles pour instruire leurs filles sont plus élevés que pour les garçons. Les associations féministes continuent de lutter, sans succès. C'est donc à l'initiative de certaines femmes fortunées que sont fondés des embryons de *Mädchenschulen* offrant un programme aussi complet que les *Realschulen* pour garçons. La deuxième moitié du XIX^e siècle voit donc l'apparition progressive d'institutions destinées à l'instruction secondaire des adolescentes.

À partir de 1878, les jeunes femmes peuvent enfin passer le *Maturitätsprüfung*, mais, malgré cette autorisation, elles ne reçoivent pas de certificat, et ne sont admises dans les universités qu'en tant qu'auditrices libres (Engelbrecht, 1986 : 280ss.). Ce n'est qu'en 1897 que les facultés de philosophie ouvrent leurs portes aux jeunes femmes. Elise Richter, jeune fille brillante issue d'une famille bourgeoise de Vienne, saisit l'opportunité. Après avoir passé son examen de maturité, elle fait

partie des premières étudiantes à entrer à l'université. Il faudra attendre quelques années avant que le phénomène ne prenne enfin de l'ampleur. Elise, passionnée de philologie romane, devient non seulement l'une des premières à suivre des cours à l'université, mais également l'une des premières à y enseigner (Christmann, 1980 : 12s.). Depuis 1869, les femmes sont d'ailleurs légalement autorisées à enseigner. Le métier d'institutrice permet aux jeunes femmes de s'émanciper, à la condition toutefois qu'elles ne se marient pas. Nombreux sont, par ailleurs, les hommes qui perçoivent les institutrices comme des concurrentes, et s'opposent à leur admission au sein des associations d'enseignants. (Engelbrecht, 1986 : 280s.) Les facultés de médecine et de pharmacie n'admettent des femmes en leur sein qu'à partir de 1900.

Inégalités entre sexes et statuts sociaux

La première inégalité en matière d'accès à l'éducation est la différence entre la ville et la campagne. En zone rurale, la scolarité n'est pas garantie. Dans l'Autriche du XIX^e siècle, l'agriculture joue encore un rôle central. Le calendrier scolaire est calqué sur le calendrier agricole afin que les enfants et leur mère puissent travailler dans les fermes - le père, quant à lui, reste en ville pour y exercer son métier. Les familles paysannes les mieux loties peuvent envoyer leurs propres enfants à l'école, tout en embauchant d'autres enfants pour aider à la ferme. D'ailleurs, les *Schulbesucherleichterungen*, dispenses d'obligation scolaire, sont particulièrement fréquentes en zone rurale. (Papathanassiou, 1999 : 52ss.) Ainsi, la scolarité des garçons est aussi affectée que celle des filles. Puisque la religion joue un rôle prépondérant dans les campagnes, ce cours prévaut sur les autres matières, comme l'explique Peter Rosegger : « Aujourd'hui s'est tenu l'examen public à l'école. Le doyen du chef-lieu est venu. Pour le cours de religion, il s'est montré satisfait. Pour ce qui est du reste, il a secoué la tête⁴. » (Rosegger, 2018 : 285).

De manière générale, les enfants habitant dans les villes se rendent plus régulièrement à l'école. S'ils manquent l'école, c'est pour deux raisons principales : le travail et les tâches ménagères. Quand une famille peut se permettre d'envoyer les enfants à l'école, cela signifie généralement que les parents ont une source de revenu. Or, cela implique qu'ils sont moins présents, d'où la nécessité pour les enfants d'aider pour la cuisine, le nettoyage ou la lessive, et ce, dès cinq ou six ans (Papathanassiou, 1999 : 86ss.). Les tâches ménagères sont évidemment réparties de manière sexiste et inégale. Les tâches des fillettes sont journalières, tandis que celles des garçons sont ponctuelles. (Papathanassiou, 1999 : 90) Les jeunes filles sont élevées pour servir au foyer, et le programme de l'école, incluant des cours de travaux manuels féminins, reflètent cette finalité. Certaines jeunes filles se refusent

à ce destin, comme l'illustre l'histoire de Minna Kautsky, devenue écrivain socialiste. Issue d'une famille pauvre, Minna ne débute une scolarité régulière qu'à partir de neuf ans. Cependant, selon son fils, elle savait lire à quatre ans et apprenait les langues étrangères, le piano et le dessin à partir de cinq ans. Conscient du potentiel de Minna, son père veille attentivement à son éducation (Baumgartner, 2015 : 279). Après avoir contracté la tuberculose, Minna passe sa convalescence à se cultiver et à écrire : « [...] le chevet est devenu une école pour moi. Mon esprit était clair, il était plus efficace lorsque la situation calme me permettait de me concentrer⁵. » (Baumgartner, 2015 : 283) Quand le mari de Minna devient décorateur de théâtre à la cour, la vie sourit à la famille autrefois indigente. Minna offre donc à ses enfants l'éducation qu'elle n'a pas eu, et apprend la philosophie auprès du précepteur de son fils. Mère et fils soutiennent ardemment les idéaux socialistes, Minna ne pouvant oublier la pauvreté dans laquelle elle a vécu. L'écrivain évolue cependant dans un cercle littéraire bourgeois, où ses œuvres plaisent peu. Après tout, Minna ne peut effacer son origine sociale. (Baumgartner, 2015 : 285ss.) Betty Paoli souffre un destin contraire à celui de Minna : dès 15 ans, elle doit subvenir aux besoins de sa famille, après que son père est décédé et sa mère a dilapidé la fortune familiale. Si elle recevait auparavant une bonne éducation, elle doit désormais endosser le rôle de gouvernante en Russie, puis en Pologne. Elle continue, cependant, de s'instruire de manière autodidacte et apprend, dans le cadre de ses différentes fonctions, plusieurs langues étrangères (Paoli, 2002 : 196s.). Jeune adulte, elle donne des cours et publie ses poèmes et ses traductions. Par la suite, Betty alterne entre les rôles de journaliste et de dame de compagnie au sein de plusieurs familles nobles. En 1865, Betty publie un feuilleton dans lequel elle défend ardemment la fondation d'écoles secondaires pour les filles, déplorant la piètre qualité de l'éducation à laquelle elles ont droit.

L'entière de l'éducation que reçoivent les filles, à peu d'exceptions près, est un écran de fumée et vise moins à leur permettre de se développer qu'à tuer dans l'œuf leurs bonnes prédispositions. Le superficiel passe au premier plan, alors que l'essentiel est mis de côté. [...] Et après, on se plaint de la superficialité et du manque de logique et de cohérence des femmes⁶ ! (Paoli, 2002 : 96).

Après la révolution industrielle, le rôle de la femme dans les familles bourgeoises plus fortunées est aussi affecté. Ces dernières se rendent compte de leur dépendance financière, d'où la volonté d'approfondir l'éducation féminine (Engelbrecht, 1986 : 278). Plusieurs options se présentent alors aux familles qui peuvent financer la scolarité de leur fille : le pensionnat et l'enseignement à domicile. Dans les deux cas, des cours de cuisine, de musique et de chant s'ajoutent au programme habituel. Au pensionnat, les fillettes sont formées à la gestion d'un ménage et

à la vie en société (Weiland, 1983 : 166). Quand les parents ont recours à des précepteurs, en revanche, le programme peut être modulé pour s'adapter aux parents, voire aux enfants (Engelbrecht, 1986 : 278). Ainsi, toutes deux nées dans les années 1870 dans de riches familles bourgeoises juives, Lise Meitner et Elise Richter auront la chance de pouvoir développer leur potentiel intellectuel. Bien qu'elles s'intéressent à des domaines radicalement différents - la physique nucléaire pour l'une ; la linguistique pour l'autre -, toutes deux marqueront leur époque. Lise suit un parcours scolaire plutôt normal : elle passe cinq ans à la *Volksschule*, suivis de trois ans à la *Bürgerschule*. Si elle excelle dans les matières scientifiques, Lise se montre plus distraite en cours de travaux manuels féminins. La mère de Lise apprend à la fratrie à lire et à écrire, tandis que le père se charge de l'apprentissage des langues étrangères. Plus tard, Lise se montrera reconnaissante envers ses parents pour l'environnement propice aux études qu'ils ont développé (Rennert, Traxler, 2021 : 19). Après la fin de son obligation scolaire, Lise souhaite passer le *Maturitätsprüfung* en vue d'étudier la physique et les mathématiques. Malgré leur opposition initiale, les parents de Lise lui concèdent des cours privés dans ces matières (Rennert, Traxler, 2021 : 22s.). Elise, elle, reçoit une éducation à domicile, ses parents estimant l'offre des *Mädchenschulen* insuffisante. La jeune fille apprend de nombreuses langues étrangères, mais elle regrette que ses compétences soient surtout passives. Elle assouvit alors sa soif de savoir en apprenant d'elle-même (Christmann, 1980 : 8s.). Dès 1891, elle assiste à certains cours à la faculté de philosophie en tant qu'auditrice libre et décide finalement en 1897 de passer le *Maturitätsprüfung*. Après que les facultés de philosophie eurent ouvert leurs portes aux jeunes femmes, Elise s'inscrit et s'avère être une élève passionnée et impliquée : rapidement, elle fera publier le fruit de ses recherches en philologie romane, sa discipline de prédilection. Ayant terminé ses études avec brio et souhaitant désormais enseigner à l'université, Elise Richter se heurte toutefois au conservatisme particulièrement ancré dans les pays germanophones. Pourtant, elle se défend d'appartenir à un quelconque mouvement féministe : « Je n'ai pas intégré l'université en tant que défenseuse des droits de la femme. Et je considérais encore moins le métier comme source de revenu⁷. » (Christmann, 1980 : 15). C'est donc presque malgré elle qu'Elise devient un symbole pour cette cause.

Dans les familles nobles, les enfants ne fréquentent généralement pas l'école : ils apprennent auprès de différents précepteurs et gouvernantes, idéalement allophones pour favoriser l'apprentissage des langues étrangères, notamment le français qui a un statut privilégié. Celles-ci constituent en effet un atout dans les salons. Contrairement aux familles bourgeoises qui font preuve de libéralisme, les familles nobles accordent toujours une importance cruciale à la tradition.

Les jeunes filles sont contraintes de coller à l'image de la parfaite dame de la société, ce qui signifie que, bien qu'elles reçoivent une éducation poussée, elles ne vont pas à l'université et n'exercent pas de métier. Bertha von Suttner et Marie von Ebner-Eschenbach en sont de parfaits exemples. Toutes deux membres de l'aristocratie autrichienne, elles ne deviendront femmes de lettres que tardivement, une fois leur mariage et leur famille établis. Née au milieu du XIX^e siècle dans une famille noble, Bertha von Suttner reçoit une éducation conservatrice influencée par son tuteur, militaire de haut rang et aristocrate (Suttner, 1965 : 12s.). Comme Bertha l'explique, elle est, dès le plus jeune âge, en contact avec des domestiques francophones et anglophones. Elle s'adonne en outre au piano et à la lecture, feuilletant volontiers des ouvrages traitant de la conversation de salon. La jeune fille, élevée seule, est constamment plongée dans un monde d'adultes. Aussi, lorsqu'elle rencontre sa cousine Elvira, elle se lie immédiatement d'amitié avec elle. Pourtant, elles sont en bien des points opposées : tandis que Bertha rêve du prince charmant, Elvira, ayant grandi entourée des milliers d'ouvrages philosophiques de son père, aspire à une grande carrière littéraire. Aucun jugement, néanmoins, de la part de la première, qui reconnaît ses propres limites intellectuelles ainsi que le talent de sa cousine : « Aux yeux de [ma cousine elle-même], ma tante Lotti et moi, il était clair qu'elle serait devenue la plus grande poétesse du siècle. Peut-être aurait-ce été le cas, si la mort ne l'avait pas emportée prématurément⁸. » (Suttner, 1965 : 19). Ironie du sort, Bertha devient elle-même journaliste et écrivain vers 35 ans. Pacifiste convaincue, elle publie plusieurs ouvrages et reçoit le prix Nobel de la paix en 1906 pour son roman *Bas les armes*.

Marie von Ebner-Eschenbach rédigea de nombreuses pièces de théâtre et œuvres en prose. Elle naît en 1830 dans l'actuelle Tchéquie. Sa mère meurt peu de temps après sa naissance et son père ne s'implique que peu dans son instruction. Ce dernier gardera sa rigueur militaire toute sa vie. La jeune fille et sa sœur aînée ont plusieurs précepteurs chargés de leur apprendre la lecture et l'écriture, ainsi que la religion. Parmi les cours qu'elle reçoit, Marie éprouve une aversion particulière pour les cours de travaux manuels. La lecture, en revanche, représente pour elle un moyen de briller au cours de discussions de salon (Strigl, 2019 : 27ss.). Toutefois, Marie n'a pas le talent de sa sœur pour la lecture, et son père critique les méthodes du précepteur. Il donne d'ailleurs à Marie une leçon qui la marquera à vie : alors qu'elle a cinq ans, la fillette est convoquée dans le bureau de son père. Après une longue tirade, l'homme perd son sang-froid et lance des cartes de l'alphabet sur sa fille (Strigl, 2019 : 38s.).

Un sujet controversé

La lutte pour l'accès des jeunes femmes à l'éducation ne peut se résumer à une opposition entre féministes et hommes réticents. Certes, une majorité d'hommes refusent que les filles reçoivent une éducation secondaire ou supérieure, prenant pour motif la tradition qui idéalise la femme au foyer, mère douce et épouse attentionnée. Il est donc inconcevable pour ces personnes qu'une femme souhaite se former, voire exercer un métier et obtenir son indépendance financière. On peut, par exemple, citer le précepteur de Bertha von Suttner (cf. *supra*) ou le père de Marie von Ebner-Eschenbach, qui, contrairement au grand-père de celle-ci, ne fait pas preuve de libéralisme (Strigl, 2019 : 29). Il apparaît donc que la tradition importe particulièrement aux familles nobles. Toujours du côté des hommes, certains membres influents dans l'administration des universités ou la législation se montrent réticents à entériner l'accès des femmes aux écoles secondaires et universités dans la loi. En outre, certains scientifiques estiment que la gent féminine est tout bonnement inapte à étudier, notamment du fait de sa superficialité. À cet argument, Betty Paoli rétorque que cette superficialité est justement due à la conception du programme scolaire (cf. *supra*). De plus, deux arguments économiques sont avancés : les femmes représenteraient une concurrence dans les différents corps de métiers ; et cela coûterait trop cher d'organiser une forme d'enseignement mixte. D'ailleurs, les femmes sont, elles aussi, partiellement responsables de leur situation : d'une part, certaines - certes élevées dans cette optique - pensent que la place de la femme est à la maison, à l'image de Bertha von Suttner, qui se moque gentiment des ambitions littéraires de sa cousine (Suttner, 1965 : 18) ; d'autre part, à plus grande échelle, la plupart des femmes restent passives, même si la situation leur déplaît, comme le déplorent certaines féministes. Selon ces dernières, pour obtenir des droits, il faut être prête à se battre. Néanmoins, toutes les femmes ne sont pas disposées à encourir la prison. Derrière les arguments avancés officiellement, on devine un argument inavoué : la société patriarcale refuse probablement de perdre le contrôle sur la gent féminine en laissant cette dernière s'émanciper par le biais de l'éducation.

Naturellement, les partisans et partisanes de l'éducation féminine sont également divers. Tout d'abord, les femmes elles-mêmes défendent leurs droits en formant des associations. Ces femmes sont particulièrement soutenues dans les familles libérales, à l'image d'Elise Richter ou de Lise Meitner. Le progressisme se retrouve aussi, bien que plus rarement, dans l'aristocratie : le grand-père de Marie von Ebner-Eschenbach, par exemple, offre à sa fille, la mère de Marie, une formation qui va bien au-delà des standards de l'époque (Strigl, 2019 : 29). Ensuite, tous les hommes ne sont pas exclusivement opposés à l'accès des femmes à l'éducation.

Certains mettent leur privilège à profit. Lise Meitner, par exemple, reçoit des cours particuliers d'un étudiant de l'Université de Vienne (cf. *supra*). Le professeur d'Elise Richter ne discrimine pas non plus ses étudiantes : « Pour lui, ni la personne ni - et c'était significatif à la fin du siècle précédent - le sexe n'avait d'importance⁹. » (Christmann, 1980 : 11) Plusieurs arguments sont formulés en faveur de l'éducation féminine : une femme active représente une source de revenu pour le ménage. Elle peut également, comme l'avance Betty Paoli, mieux gérer son foyer et prendre soin de sa famille (Paoli, 2002 : 102). D'autres estiment, par ailleurs, que les femmes sont plus aptes à exercer des fonctions qui ont particulièrement affaire à la gent féminine. Pour les féministes, enfin, l'accès à l'éducation ouvre la voie de l'indépendance financière et l'émancipation dans différents domaines.

La position qui semble donc être communément adoptée est la suivante : peu à peu, des écoles sont érigées pour les adolescentes, et on les laisse fréquenter les universités, mais les programmes sont adaptés à la condition féminine telle qu'elle est perçue au XIX^e siècle.

Conclusion

Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, l'instruction des jeunes filles n'a jamais réellement eu pour but de les former à un métier et de leur permettre de s'émanciper. Au contraire, les adolescentes étaient éduquées pour se conformer au rôle d'épouse et de mère. Si les réformes de l'impératrice Marie-Thérèse ont marqué un tournant en matière d'enseignement, l'accès de la gent féminine aux différents niveaux d'éducation ne s'est fait que progressivement. Il fallut attendre le dernier tiers du XIX^e siècle pour que des *Mädchenschulen* soient créées ; et les universités gardèrent leurs portes hermétiquement fermées jusqu'à la dernière décennie du XIX^e siècle. Par ailleurs, seules les familles les plus aisées - et les plus libérales - offraient à leurs filles une éducation secondaire, voire supérieure. Pour les familles les plus pauvres, l'éducation ne joue qu'un rôle secondaire : les enfants doivent travailler pour ramener de l'argent à la maison. Dans la majorité des cas donc, l'instruction des jeunes filles passait au second plan puisqu'elle était perçue comme une charge financière. À la lumière de la récente prise du pouvoir des talibans en Afghanistan, l'histoire de l'éducation féminine en Autriche nous rappelle que celle-ci constitue un droit acquis au prix d'une lutte acharnée. En entravant l'instruction des jeunes femmes, les talibans s'attaquent à leur émancipation dans son ensemble. On prend conscience qu'une personne instruite est plus à même de défendre ses droits et son intégrité qu'une personne maintenue dans l'ignorance.

Bibliographie

- Baumgartner, M. 2015. Minna Kautsky. In: *Der Verein der Schriftstellerinnen und Künstlerinnen in Wien (1885-1938)*. Vienne: Böhlau Verlag.
- Christmann, H. H. 1980. *Frau und „Jüdin“ an der Universität - die Romanistin Elise Richter: (Wien 1865 - Theresienstadt 1943)*. Mayence - Wiesbaden : Franz Steiner Verlag.
- Delebarre, M., Wenzek, F. 2021. « Donner accès à la connaissance : grandes étapes de l'alphabétisation des femmes du XIX^e siècle à nos jours, en Europe, Afrique et Asie », *Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe* [En ligne] : <https://ehne.fr/fr/node/21480> [consulté le 26 février 2022].
- Engelbrecht, H. 1986. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs: 4 : Von 1848 bis zum Ende der Monarchie*. Vienne: Österreichischer Bundesverlag.
- Exner, F. S. 1849. *Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Oesterreich*. Vienne.
- Felbiger, J. I. von. 1774. *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal- Haupt und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern: d.d. Wien den 6. Dezember 1774*. Vienne.
- Gaffe, J. 1806. *Politische Verfassung der deutschen Schule in der k. auch k.k. deutschen Erbstaaten*. Vienne.
- Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden*. Vienne.
- Paoli, B. 2002. Über weibliche Erziehung. In: *Betty Paoli. Was hat der Geist denn wohl gemein mit dem Geschlecht*. Vienne: Mandelbaum Verlag.
- Papathanassiou, M. 1999. *Zwischen Arbeit, Spiel und Schule: Die ökonomische Funktion der Kinder ärmerer Schichten in Österreich 1880-1939*. Vienne: Verlag für Geschichte und Politik.
- Rennert, D., Traxler, T. 2021. *Lise Meitner. Pionierin des Atomzeitalters*. Salzbourg - Vienne: Residenz Verlag.
- Rosegger, P. 2018. *Die Schriften des Waldschulmeisters*. Vienne - Graz: Styria Verlag.
- Simon, G. 1997. Von Maria-Theresia zu Eugenie Schwarzwald. In: *Geschichte der Frauenbildung und Mädchenerziehung in Österreich*. Graz: Leykam.
- Strigl, D. 2019. *Berühmt sein ist nichts. Marie von Ebner-Eschenbach. Eine Biographie*. Salzbourg - Vienne: Residenz Verlag.
- Suttner, B. von 1965. *Memoiren*. Brême : Schönmann.
- Weiland, D. 1983. *Hermes Handlexikon: Geschichte der Frauenemanzipation in Deutschland und Österreich. Biographien; Programme; Organisationen*. Düsseldorf: ECON Taschenbuch Verlag.

Notes

1. [...] so haben wir wahrgenommen, dass die Erziehung der Jugend, beiderlei Geschlechts, als die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nation ein genaueres Einsehen allerdings erfordere.
2. [...] so ist es auch theils in Hinsicht auf die Beförderung der Sittlichkeit, theils in Hinsicht auf die Verschiedenheit des Bedürfnisses im Unterrichte den der Verschiedenheit der Geschlechter heilsam, die Knabenschulen von den Mädchenschulen zu trennen.
3. Il faut comprendre par cette locution la broderie, le tricot et la couture, entre autres.
4. Heute ist öffentliche Schulprüfung gewesen. Der Dechant von der Kreisstadt ist da. In Glaubenssachen ist es sehr zufrieden. Was das Übrige anbelangt, hat er den Kopf geschüttelt.

5. [...] mir wurde das Krankenbett zur Schule. Mein Kopf war klar, er arbeitete intensiver im Zustand der Ruhe, der Konzentration gestattet.

6. Der ganze Unterricht, den die Mädchen, mit seltenen Ausnahmen, erhalten, ist ein leeres Scheinwesen und ungleich mehr geeignet, ihre guten Anlagen zu ersticken, als sie zu entwickeln. Unwesentliches wird in den Vordergrund gestellt, das Wichtigste hingegen achtlos beiseite liegen gelassen. [...] Und dann klagt man über die Oberflächlichkeit der Frauen, über ihren Mangel an Logik und Konsequenz!

7. Ich betrat die Universität nicht als Frauenrechtlerin. Noch viel weniger dachte ich dabei an den Beruf als Versorgung.

8. Daß sie die größte Dichterin des Jahrhunderts werden sollte, das stand bei ihr selber, bei Tante Lotti und bei mir fest. Vielleicht wäre sie es geworden, wenn nicht ein früher Tod sie ereilt hätte.

9. Er kannte kein Ansehen der Person und - was am Ende des vorigen Jahrhunderts bedeutungsvoll war - auch nicht des Geschlechtes.



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

« Les génies ne sont pas prévus au programme scolaire ». L'école « ingénieuse » et émancipatrice d'Eugenie Schwarzwald

Julie Anne Demel

Lycée Charles Peguy-Orléans

julie.demel@ac-orleans-tours.fr

<https://orcid.org/0000-0002-8717-063X>

Reçu le 27-02-2022 / Évalué le 19-04-2022 / Accepté le 16-08-2022

Je voulais créer l'école, que j'avais tant souhaitée, au moins pour les autres¹. Eugenie Schwarzwald (Deichmann, 1988)

Résumé

Eugenie Schwarzwald a vécu à Vienne au début du XX^e siècle. Elle était une pionnière dans l'éducation des filles. Elle a favorisé la formation et a conféré une approche joyeuse de l'enseignement. Son action pédagogique a laissé des traces. Le réformateur socialiste Otto Glöckel s'est inspiré des écoles de Schwarzwald pour sa réforme scolaire autrichienne. Depuis la Première Guerre mondiale, Eugenie Schwarzwald s'est davantage consacrée au travail social. Son salon littéraire a attiré les artistes de son temps et sa personnalité a laissé des traces même dans les œuvres de Robert Musil et Karl Kraus.

Mots-clés : Vienne, éducation des filles, qualité de l'enseignement, réforme scolaire, engagement social

**„Genies sind nicht im Lehrplan vorgesehen“
Die ‚geniale‘ und emanzipatorische Schule von Eugenie Schwarzwald**

Zusammenfassung

Eugenie Schwarzwald lebte in Wien zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Sie war eine Pionierin des Mädchenschulwesens und führte einen freudvollen Ansatz im Unterricht ein. Sie gab ein Beispiel für qualitätvollen Unterricht und ihre pädagogische Vorgehensweise hat viele Spuren hinterlassen. So hat sich der sozialistische Reformpolitiker Otto Glöckel für seine österreichische Schulreform von den Schwarzwald-Schulen inspirieren lassen. Ab Beginn des Ersten Weltkrieges widmete Eugenie Schwarzwald sich vermehrt der Sozialarbeit. Ihr literarischer Salon hat die Künstler ihrer Zeit angezogen und ihre Persönlichkeit hat sogar in den Werken von Robert Musil und Karl Kraus Spuren hinterlassen.

Stichworte: Wien, Mädchenbildung, Unterrichtsqualität, Schulreform, soziales Engagement

**“Geniuses are not part of the school curriculum”
The “ingenius” and emancipatory school of Eugenie Schwarzwald**

Abstract

Eugenie Schwarzwald lived in Vienna at the turn of the 20th century. She was a pioneer in girls' education. She has promoted education for girls and a cheerful approach for learning. Her contribution in the field of learning has left a mark. The socialist reform politician Otto Glöckel took inspiration for his Austrian school reform from the Schwarzwald schools. Since the First World War she has increasingly devoted herself to social work. Her literary salon attracted the artists of her time and we can find the traces of her personality in the works of Robert Musil and Karl Kraus.

Keywords: Vienna, girls' education, quality of education, school reform, social engagement

Introduction

Vienne au tournant du siècle est un bouillon de cultures et d'idées innovatrices dans tous les domaines : politique, économique et social. Dans le domaine de la pédagogie éducative un certain nombre de nouvelles idées foisonnent : celles de la suédoise Ellen Key et de l'italienne Maria Montessori, mais aussi les idées révolutionnaires de Rudolf Steiner. De cette manière, le pédagogue suisse Adolphe Ferrière prétendait que « Vienne était la capitale de l'enfant². » (Adam, 1981). Avec la jeune République créée en 1918 par un gouvernement socialiste, il y a une farouche volonté de vouloir imposer des acquis sociaux, surtout en matière d'éducation. Il existait des courants qui voulaient mettre en valeur l'individualité de l'enfant, alors que le XIX^e siècle avait prêché une soumission infaillible à l'autorité. En 1920 l'enseignant hambourgeois Johannes Gläser avait marqué les esprits avec son idée d'une « pédagogie venant seul de l'enfant » (*Pädagogik vom Kinde aus*) (Adam, 1981). Il se référait aux théories de Rousseau.

Le contexte historique était aussi favorable aux nouvelles idées. Avec l'abolition du Concordat de 1855 l'influence de l'église diminua sur l'éducation, il était désormais possible à partir de 1869 de créer des écoles privées grâce à la législation des lois sur l'éducation de 1883 (*Novelle du Reichsvolksschulgesetz de 1869*). À partir de 1892, les premiers lycées pour jeunes filles firent timidement leur apparition.

Dans ce contexte très particulier Eugenie Schwarzwald a été l'une des premières directrices d'une école secondaire de jeunes filles à Vienne. Elle incarne un nouveau type de femme émancipée qui a dû s'opposer contre vents et marées et se

frayer un chemin dans le dédale de la bureaucratie administrative. Quelles furent les entraves que Eugenie Schwarzwald a dû surpasser pour pouvoir travailler ? Quelles innovations a-t-elle introduites en matière éducative et par quels moyens ingénieux a-t-elle modernisé profondément la conception de l'école dont on trouve les traces encore aujourd'hui dans le système éducatif autrichien ?

1. Devenir directrice d'une école dans la monarchie austro-hongroise

A. Éléments biographiques

Eugenie Schwarzwald, née Nußbaum naquit le 4 juillet 1872 à Połupanówka en Galicie, province de l'Autriche-Hongrie. Ce petit village se trouve au fin fond de la Galicie près de Czernowitz. Elle fréquenta l'école primaire à Vienne mais le lycée et la formation d'enseignant à Czernowitz. Cette période ne devait pas être très facile car il n'existe que très peu de références écrites à cette époque. C'est à ce moment-là qu'elle rencontra son futur mari Hermann Schwarzwald. « Enfant, j'étais dans une de ces écoles ternes, froides, sentant le moisi et hideuses, comme c'était le cas dans tous les pays à la fin des années 80 et au début des années 90³. » (Deichmann, 1988).

Elle se retrouva avec soixante-dix élèves dans une salle de classe et elle avait en tout huit enseignants. Sous le banc de l'école, elle commença à lire les livres de la collection Reclam, qui contenait la véritable littérature ; après l'obtention du bac elle décida de faire des études en Suisse. La Suisse était un des seuls pays qui permit aux femmes dès 1840 de faire des études supérieures et dès 1865, les femmes étrangères pouvaient aussi s'inscrire à l'université. Toutes les femmes qu'elle rencontra sur le banc de l'université étaient des femmes qui avaient appris à se battre pour accéder à l'enseignement supérieur. Elle fit des études d'anglais, de littérature, d'histoire et de pédagogie et fit une thèse sur Berthold von Regensburg. La nouvelle doctorante finit ses études le 30 juillet 1900. Le 16 décembre 1900 elle se maria avec Hermann Schwarzwald à Vienne. Ce dernier avait fini ses études de droit à l'université de Vienne et avait trouvé une place comme fonctionnaire dans l'administration autrichienne où il fit une carrière fulgurante. Il commença à être chef de Section dans le Ministère des Finances, ensuite il acquit les titres de *Hofrat* (conseiller de la cour), de *Oberfinanzrat* (conseiller de la haute finance), puis de *Ministerialrat* (conseiller de ministère) et il participa même au traité des négociations de paix de Bucarest et de Saint-Germain en Laye en 1908. Il obtint le *Ritterkreuz* (la Croix de Chevalier), un ordre conféré par l'empereur François Joseph (Deichmann, 1988).

B. La situation de l'école dans la monarchie

Dans la monarchie austro-hongroise il y avait huit années d'école obligatoire depuis 1869 d'après la loi *Reichsvolksschulgesetz*, dont cinq années d'école élémentaire, plus trois années de *Bürgerschule* dans certains cas, soit huit années de *Volksschule* (école primaire). Les garçons étaient strictement séparés des filles dans les écoles. Trois types d'écoles existaient :

- *die Bürgerschule*, alors l'école dite du citoyen qui devait former les élèves à un métier professionnel (un métier artisanal qui permettait de subvenir aux besoins des travailleurs indépendants.)
- *das humanistische Gymnasium*, alors les écoles secondaires comme les lycées humanistes, c'est-à-dire avec l'accent mis sur le grec et le latin, ou les lycées réalistes, avec des cours plus intensifs en mathématiques et dans les matières scientifiques. Ce lycée donnait accès à la *Matura* (le baccalauréat) et permettait d'entrer à l'université.
- *die Volksschule* en troisième lieu ; il y avait les écoles primaires qui pouvaient durer quatre ans et être prolongées par les classes supérieures de 10 à 14 ans ; les filles pouvaient fréquenter les écoles du citoyen ou les lycées jusqu'à 14 ans. Par la suite elles pouvaient rejoindre des lycées privés de 14 à 18 ans.

Dans une classe il y avait au moins cinquante élèves affichant des différences sociales énormes. Les enseignants étaient très mal payés, travaillaient dans de très mauvaises conditions, les salles étaient petites, l'éducation était autoritaire et la littérature scolaire très austère (Deichmann, 1988 : 21).

En 1892 le premier lycée pour jeunes filles fut ouvert à Vienne. Depuis 1860, l'accès des femmes à l'éducation s'était peu à peu ouvert à l'enseignement secondaire d'abord et aux études supérieures ensuite. Mais il y avait beaucoup de réticences pour cette ouverture du lycée aux jeunes filles. Des scientifiques ultraconservateurs s'opposèrent à cette ouverture, en l'occurrence le médecin Paul Julius Möbius de Leipzig, le médecin Eduard Albert ou le disciple de Freud Fritz Wittels⁴ (Deichmann, 1988).

Le problème de l'éducation des jeunes filles était devenu une nécessité sociale et économique. L'Allemagne et l'Autriche étaient les derniers pays en Europe centrale à autoriser l'accès aux femmes à l'éducation. L'université de Zurich autorisa dès 1863 l'accès aux femmes à l'université, en Autriche il a fallu attendre 1897 pour que la faculté des sciences humaines ouvre ses portes aux femmes, 1900 pour la faculté de médecine et 1919 pour la faculté de droit.

Le lycée de jeunes filles fut créé par le *Verein für erweiterte Frauenbildung* (l'Association de l'éducation élargie aux femmes) en 1892. En 1900 il existait seulement douze écoles secondaires de jeunes filles : six lycées et six *Bürgerschulen* jusqu'à 14 ans. Il n'était pas possible de passer le bac dans ces établissements. En automne 1900 le ministre de l'éducation dota d'un statut provisoire ces écoles. Ce statut provisoire se maintint jusqu'en 1920, puis fut modifié par la réforme de Glöckel (Deichmann, 1988).

C. Eugenie directrice d'école

À cette époque-là, Vienne était une des plus grandes villes d'Europe dans laquelle des femmes essayèrent également de fonder une école comme Marie Luithlen, née Hanke, Marie et Frieda Liste d'Allemagne, Salome Goldman et Sophie Halberstam (Göllner, 1996 : 43). Eugenie, quant à elle, commença à donner des cours dans une association (*Verein Volksheim*) à Vienne, qui avait le projet de créer une université populaire. Elle décida de devenir directrice d'école et en 1901 elle reprit l'école de Eleonore Jeiteles au Franziskanerplatz 5. Comme elle n'avait pas le *Mittelschullehramt*, la qualification requise pour enseigner dans un collège, on lui confia la direction à titre provisoire. Pendant les prochaines trente-quatre années qui suivirent, elle dut se battre contre les mesquineries de l'administration autrichienne. Celle-ci refusa catégoriquement de lui reconnaître son doctorat et de lui accorder une dispense pour la qualification d'enseignante qui lui manquait. En 1905, le rectorat de Vienne lui imposa Ludwig Dörfler comme Directeur adjoint à son école. Au début, son école n'avait que six niveaux de classes pour les enfants de 10 à 16 ans. Au fur à mesure, elle réussit à élargir et à augmenter le nombre de cours. En 1901 elle avait cent quatre-vingts élèves, alors qu'en 1912 le nombre était passé à quatre-cent-soixante-treize (Göllner, 1996).

Schwarzwald créa deux cours selon le modèle allemand, un cours classique humaniste de 4 ans et un cours progressif de 3 ans. Le cours progressif devait permettre de combler le trou de deux ans car l'école des filles s'arrêtait à 16 ans. La *Matura* ne pouvait être passée que dans un lycée académique, donc les élèves de Schwarzwald devaient le passer dans un lycée extérieur.

Elle réussit à obtenir le droit de coéducation, c'est-à-dire le droit d'enseigner aux filles et aux garçons. Le lycée de Schwarzwald devint une institution d'instruction publique en 1905 et en 1907 il fut autorisé à y faire passer le baccalauréat autrichien. Par la suite les bacheliers et bachelières avaient la possibilité d'aller à l'université de Vienne.

En 1909, quarante-sept élèves ont pu passer officiellement le bac dans le lycée de Schwarzwald, neuf obtiendront un doctorat par la suite. C'est seulement en

1909 que la filière *Realgymnasium* (le lycée mettant l'accent sur les matières scientifiques) fut créé avec quatre classes ; de cette manière le lycée pour jeunes filles avec huit niveaux put être inauguré pour la rentrée 1911/1912. Plus tard, l'école déménagea à Wallnerstraße 2 et à partir de 1913/14, elle s'établit définitivement au numéro 9 de la même rue. Les salles de classe furent dessinées par l'architecte Adolf Loos. Désormais Eugenie Schwarzwald avait une école maternelle, une école primaire de coéducation, un lycée de jeunes filles, avec des classes humanistes et des classes avancées en matières scientifiques, de même qu'un centre de formation professionnelle pour femmes (Deichmann, 1988).

2. Les réformes émancipatrices en matière d'éducation

A. La nouvelle pédagogie

Eugenie Schwarzwald s'inspira de la pédagogie réformatrice (*Reformpädagogik*) qui s'opposa à l'éducation de « dressage » (*Drillschule*). Les écrivains comme Robert Musil dénoncèrent cette école fondée sur la discipline dans le roman *Les Désarrois de l'élève Törleß* (*Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*), ou Christa Winsloe dans *Jeunes filles en uniforme* (*Mädchen in Uniform*) et Hermann Hesse dans *Sous la roue* (*Unterm Rad*).

Eugenie décrit sa conception de la pédagogie de la manière suivante :

*L'école doit essayer d'éveiller et de maintenir une qualité artistique que tous les enfants possèdent, la vitalité. (...) L'enseignant doit sentir qu'on ne peut acquérir l'autorité, qu'elle est un élément qui est né avec la personne, que maintenir la discipline n'est rien d'autre qu'un enseignement excellent, que l'ennui est un poison qu'il ne faut jamais administrer aux enfants, même pas en très petites doses, que la joie est un aliment indispensable, qu'un regard bienveillant est plus important pour le métabolisme de l'enfant qu'une longue balade à vélo et qu'il est préférable d'apprendre les verbes sur mi avec le professeur dont le sourire est si beau qu'il réconcilie les enfants avec le monde*⁵ (Schwarzwald, 1925).

La nouvelle pédagogie d'Eugenie Schwarzwald était caractérisée par une nouvelle forme de liberté : la liberté de l'écopier, la liberté de parole, la liberté d'apprendre, la liberté du choix pédagogique de l'enseignant, la liberté du programme scolaire. Les matières comme les langues vivantes, la géographie, l'histoire, les mathématiques, les sciences naturelles, l'histoire naturelle, le dessin étaient proposées, mais vinrent s'ajouter de nouvelles matières comme le sport pour les filles. Le niveau scolaire était élevé. Désormais, il existait une sorte de vie scolaire :

la coéducation entre garçons et filles fut introduite, les élèves purent interagir entre eux, les parents furent consultés et informés de la vie scolaire. On mit en place davantage de concerts, de pièces de théâtre, d'expositions et des fêtes. À cela s'ajoutaient des activités extrascolaires comme la randonnée scolaire, le jardin scolaire et la colonie de vacances rattachée à l'école. Grâce à une caisse solidaire, des familles aisées subvenaient aux besoins des élèves plus défavorisés pour payer les livres, les excursions et les concerts. (Göller, 1986).

B. Les élèves

La relation entre enseignants et élèves devint une relation plus équilibrée et réciproque basée sur le principe de la confiance et de la reconnaissance. La quintessence de la pédagogie innovante de Schwarzwald permit une augmentation de l'égalité des chances et elle encouragea une certaine modernisation. L'école possédait sa propre bibliothèque scolaire. Par contre, il faut souligner que les écoles Schwarzwald avaient un certain coût et défendaient les valeurs bourgeoises. De cette manière, elles attiraient surtout les filles d'un milieu juif bourgeois et aisé (Sifkovits, 2009 : 182ff).

Eugenie avait un don très particulier pour recruter de très bons enseignants. Les intervenants étaient des professionnels de très haute renommée : Adolf Loos enseigna l'architecture, Hermann Schwarzwald et Hans Kelsen la sociologie et l'économie, Egon Wellesz et Arnold Schönberg la dodécaphonie, Otto Rommel la littérature. Cet enseignement ultramoderne et libéral n'était pas du goût de tous les parents et certains n'hésitaient pas à s'en plaindre. Eugenie engagea aussi un jeune artiste de 26 ans, inconnu à l'époque, Oskar Kokoschka. Il ne put enseigner qu'une demi année, car l'administration lui reprocha de ne pas avoir de qualification d'enseignement. Eugenie essaya d'intervenir en sa faveur auprès du ministre de l'éducation : « Excellence ! Oskar Kokoschka est un génie ». Le ministre lui répondit d'un air désinvolte : « Madame, les génies ne sont pas prévus au programme scolaire⁶ » (Deichmann, 1988).

La perception des élèves sur cette nouvelle école ne fut pas toujours unanime. Ce qui est certain c'est que les écoles Schwarzwald furent des écoles nobles de la bourgeoisie juive. Les élèves étaient issus de familles d'industriels, de commerçants, de médecins ou d'avocats.

Il y eut des élèves qui firent des éloges de leur scolarité dans les écoles Schwarzwald. Parmi elles on peut citer par exemple l'actrice Elisabeth Neumann-Viertel ou aussi Emmy Wellesz. Il y eut un florilège de futurs noms célèbres comme Alice Herdan-Zuckmayer, Hilde Spiel, future écrivaine, Maria Lazar, Marie Langer, Henry Grunwald, futur ambassadeur des Etats-Unis en Autriche, Franz Deutsch

Renner, la petite-fille du chancelier, Sophie Freud, la petite-fille de Sigmund Freud, Evra, fille de Wilhelm Reich, Helene Weigl, la future femme de Brecht, Vicki Baum, qui deviendra scénariste à Hollywood, Elsie Altmann-Loos etc. (Herdan-Zuckmayer, 1979 : 46).

Alice Herdan-Zuckmayer, actrice, femme de lettres, épouse de l'écrivain Carl Zuckmayer se rappelle de la salle de fêtes. Elle écrit :

La salle des fêtes avait aussi été dessinée par Adolf Loos. Certains parents se sont plaints de la nudité de cette pièce et de son manque de stuc. En plus de la salle des fêtes, nous avons beaucoup aimé le jardin sur le toit, couvert de gravier et utilisé pour les cours de gymnastique, de géographie et les leçons de dessin⁷. (Herdan-Zuckmayer, 1979).

Les élèves se rendent bien compte de la particularité de l'école :

L'école était la vraie vie. Elle était au centre de notre existence. Ici, la reconnaissance a été obtenue d'une toute autre manière. Il y avait là de grandes exigences, que l'on pouvait au mieux satisfaire si l'on apprenait à écouter, à penser et à répondre. Bien sûr, cette attention n'a été possible qu'auprès d'enseignants sélectionnés⁸. (Herdan-Zuckmayer, 1979).

Il y avait aussi des élèves qui n'appréciaient pas trop le fait que Eugenie était omniprésente. Une élève Käthe Leichter qui était juive et qui devint la première femme socialiste de la Première république critiqua le caractère élitiste de l'école.

Ce qui est certain, c'est que l'école se distingua des autres écoles et un certain nombre d'élèves firent des carrières exceptionnelles. Beaucoup d'élèves firent des études de sciences ou de médecine (Göllner, 1996).

C. Eugenie Schwarzwald et Otto Glöckel

Otto Glöckel est né en 1874 à Pottendorf en Basse-Autriche. Influencé par son père, lui-même Professeur, Glöckel est entré à un peu plus de 18 ans dans l'enseignement. Sa première classe comptait soixante élèves. Certains élèves s'endormaient pendant le cours, car ils travaillaient tôt le matin comme porteurs de lait, de légumes ou de journaux. Ces expériences ont aiguisé la conscience sociale de Glöckel.

En 1894, il rejoignit le Parti social-démocrate en tant que jeune professeur et fonda avec Karl Seitz le mouvement des enseignants viennois « *Die Jungen* ». Dans les années 1890, alors qu'il luttait avec ses camarades contre la discrimination des enseignants, il fut licencié sans préavis avec quatre de ses collègues par Karl Lueger le 15 septembre 1897, pour « radicalisme politique ». Il trouva un emploi

de fonctionnaire à la caisse d'assurance maladie des accidents. Glöckel collabora au programme de réformes de l'éducation et de l'enseignement, dans lequel il réclamait la liberté de l'école, la séparation de l'Église et de l'école et était partisan de l'école unique. Il plaida également en faveur de la promotion de tous les talents, de la gratuité de l'enseignement et du matériel didactique, de la mise au point de méthodes modernes pour une école de vie et de travail adaptée aux enfants et pour l'élimination de la bureaucratie scolaire. La victoire de la social-démocratie aux élections de 1919 entraîna Glöckel à l'âge de 45 ans à devenir sous-secrétaire d'État au ministère de l'Intérieur, où se trouvaient les quartiers de l'école. Très tôt, il s'est mis à réduire les disparités sociales et à éliminer les privilèges en matière d'éducation. Sa préoccupation majeure était la coéducation et la suppression de l'obligation de suivre des cours de religion.

Au début la relation entre Otto Glöckel et Eugenie fut assez chaleureuse. Mais une fois devenu Ministre de l'Education il lui fallut du personnel qualifié pour mettre en place sa réforme. Il embaucha un certain nombre d'enseignants à Eugenie pour son ministère, puis au rectorat, afin de réaliser sa réforme scolaire. Un de ses enseignants fut Otto Rommel, un enseignant d'allemand. Il participa à la création des *Bundeserziehungsanstalten* ce que l'on pourrait appeler des *Internats fédéraux de l'éducation nationale* qui perdura jusque dans les années 90. L'idée était de créer un internat pour des enfants doués, mais défavorisés. Après la rupture de la coalition avec les sociaux-chrétiens, Glöckel devint le 28 mars 1922, le deuxième président exécutif du Conseil scolaire de la ville de Vienne et put mettre en œuvre de nombreux points de son programme de réforme scolaire. Chaque année, il était confirmé dans ce poste (Adam, 1996 : 49).

Le 9 décembre 1926 le président du rectorat de Vienne fit un discours élogieux lors du vingt-cinquième anniversaire de son école. Dans son discours il attribue le mérite des écoles Schwarzwald à sa réforme scolaire. Le Journal *Volksblatt* relate :

*25 ans c'est un bel âge pour une école. On peut dire de la plupart des écoles, contrairement aux gens, qu'elles ont tendance à rajeunir, car l'ancienne école a été supplantée par la réforme scolaire*⁹. (Deichmann, 1988).

3. L'école « in-génieuse » d'Eugénie Schwarzwald

A. Son engagement

Eugenie Schwarzwald avait déjà eu l'idée de créer une telle école sur le Semmering, un plateau de montagnes un peu en dehors de Vienne. Adolf Loos avait conçu les plans de construction, mais le début de la Première Guerre mondiale a anéanti le projet (Streibel, 1996 : 186).

La Première Guerre mondiale apporta un certain nombre de problèmes financiers et économiques. En 1922 Eugenie Schwarzwald créa l'association des établissements Schwarzwald ; elle garda le jardin d'enfants et l'école primaire comme propriété privée. Le lycée fit partie de l'association. Elle réserva seulement 10 % de places gratuites pour des enfants exceptionnellement doués (Streibel, 1996).

Pendant la Première Guerre mondiale, elle créa également un certain nombre d'initiatives pour lutter contre la pauvreté qui touchait particulièrement les enfants. De cette manière, elle créa des parrainages de guerre comme des crèches et des centres aérés à Sankt Wolfgang et Bad Ischl, et mis en place des cuisines solidaires à Vienne et à Berlin etc. L'association des élèves socialistes créée après la Première Guerre mondiale s'inspira largement de ces colonies de vacances par exemple à Bad Topolschitz en Slovénie ou à Lind en Carinthie.

Eugenie Schwarzwald fut très influencée par Maria Montessori qui venait fréquemment à Vienne, car Lili Roubiczek y avait créé une école Montessori. Le 29 mars 1935 Eugénie Schwarzwald avait écrit un article sur Montessori dans le journal *Neue Freie Presse* (Streibel, 1996 : 186).

B. Le salon d'Eugenie

Depuis 1909, le couple Schwarzwald habitait au 68 de la Josefstraße qu'Adolf Loos avait aussi contribué à aménager. Elle fit de son habitation un salon littéraire fréquenté par Loos et toute l'intelligentsia viennoise. Le jeune Elias Canetti qui fréquenta le salon, relata les événements dans sa littérature. Il rencontra chez Eugenie Schwarzwald Adolf Loos, Oskar Kokoschka, Arnold Schönberg, Karl Kraus, Robert Musil. On y trouva aussi l'écrivaine danoise Karin Michaëlis, le philosophe Georg Lukács, la poétesse Else Lasker-Schüler, Rainer Maria Rilke, Jakob Wassermann, Peter Altenberg, etc. car son salon était un véritable bouillon de culture de la Vienne de cette époque (Deichmann, 1988).

Ici, ils faisaient partie intégrante de la monarchie danubienne. La métropole conditionnait leur propre existence, même s'ils avaient à souffrir à cause de leur judaïsme (comme Otto Weininger). Ici, ils comptaient parmi les meilleurs Autrichiens¹⁰. (Deichmann, 1988).

D'ailleurs, la présence d'Eugenie Schwarzwald marqua les esprits, car elle figure dans plusieurs ouvrages de l'époque. Karl Kraus s'inspira d'elle pour le personnage de la Hofrätin Schwarz-Gelber dans son épopée *Die letzten Tage der Menschheit* (*Les derniers jours de l'humanité*). Robert Musil lui aussi s'inspira d'elle pour son personnage de Diotima dans son roman *Der Mann ohne Eigenschaften* (*L'homme sans qualités*).

C. La philosophie de vie d'Eugenie

« Genia est une artiste née, mais ni une peintre, ni une poète, ni une actrice, chez elle, l'art devint vie, le génie devint action¹¹. » (Deichmann, 1988). Tel est le jugement de son amie Karin Michaëlis sur Eugenie Schwarzwald. Elle était peintre dans le sens qu'elle s'imaginait des tableaux, poétesse dans le sens qu'elle inventa des mots. Et actrice quand elle se trouvait sur la scène du théâtre pédagogique et qu'elle essayait de mettre en scène sa propre vie, elle était une orfèvre de la créativité sociale. Un tel spectre d'activité avec un tel potentiel créateur faisait éclater la définition classique de la créativité.

Ces créations étaient « des instantanées » et « une prise de conscience ». Elle transmettait l'art de la vie et cette forme de créativité sociale s'est fortement imprégnée dans l'esprit de ses disciples. Elle n'a pas produit des œuvres avec sa créativité, mais elle a laissé des impressions et des traces, sorties des sentiers battus. Elle était partisane d'une pédagogie progressiste avec motivation et amour :

Tous les adultes deviendront géniaux (...) Promouvoir la création chez l'enfant, c'est éveiller toutes les forces de l'âme en lui. Les enfants doivent agir de manière responsable, dans une fidélité consciente envers eux-mêmes, dans le respect du vrai grand¹². (Deichmann, 1988).

Alors que l'école traditionnelle fonctionnait avec autorité, rigueur et distance, l'école pour Eugenie devait éveiller la joie et le désir d'apprendre :

Dans la prochaine école, il pourra même y avoir un génie sans être persécuté et offensé. Or, le génie n'est pas l'élément le plus important à l'école, (...) mais aussi le talent moyen se développera dans la liberté de manière insoupçonnée. Le talent aura une chance¹³. (Deichmann, 1988).

Le mérite d'Eugenie Schwarzwald est d'avoir créé une nouvelle conception de pratiquer l'école : une philosophie de vie et un art vital.

Conclusion

Lorsque les nationaux-socialistes prirent le pouvoir en Allemagne, Vienne devint le lieu d'exil pour un certain nombre de réfugiés. Eugenie Schwarzwald essaya d'aider avec de l'argent, de la nourriture, des vêtements et un hébergement, mais l'étau se resserra sur sa propre vie. En mars 1938 elle fit une tournée de conférences au Danemark et elle fut surprise par l'invasion des troupes hitlériennes en Autriche. Toutes ses ressources existentielles furent détruites d'un coup. En octobre 1938, elle écrit à un ami :

Il n'y a plus rien à sauver de Vienne. (...) Mon école, qui comptait plus de 500 élèves, a été fermée le 15 septembre 1938, le jour où elle a eu 37 ans, sans m'en avertir. L'école, la salle de banquet, nos précieuses collections ont été vendues sans que l'on m'ait dit un seul mot avant de le faire. Je n'ai pas eu d'argent¹⁴. (Deichmann, 1988).

Elle renonça à retourner en Autriche et décida de s'installer à Zurich en Suisse où son mari, ainsi que Maria Stiasny, leur secrétaire, ont pu la rejoindre. Toutes les propriétés privées scolaires furent confisquées, même si le commissaire allemand recommanda la continuation de l'institut. Cinq directrices des treize lycées étaient des femmes juives : Rosa Flegelman, Sophie Halberstam, Amalie Sobel et Eugenie Schwarzwald. Trois d'entre elles restèrent en Autriche en 1938 et furent déportées à Theresienstadt en 1942.

Hermann Schwarzwald mourut en août 1939 et Eugenie un an plus tard le 7 août 1940. Hilde Spiel se souvint avec nostalgie de cette femme qui a marqué sa jeunesse : « Tout ce qu'elle créa avait de la couleur et attirait des gens qui s'y investissaient avec enthousiasme¹⁵. » (Spiel, 1989: 56).

Bibliographie

- Adam, E. 1981. „'Die Österreichische Reformpädagogik' als historischer Ort des Werkes von August Aichhorn“. In: Adam, E. „Die Österreichische Reformpädagogik 1918 - 1938“. Beiträge zur Geschichte der Pädagogik, Böhlau Graz.
- Brehmer, I., Simon, G. 1997. Geschichte der Frauenbildung und der Mädchenerziehung in Österreich, Leykam.
- Buchberger, R., Feuerstein-Prasser, M., Hermann-Jelinek, F., Linke, N. 2016. Tafelkratzer, Tintenpatzer. Schulgeschichten aus Wien, Metroverlag Wien.
- Daigger, A., Schröder-Werle, R., Thöming, J. 1999. *West-östlicher Diwan zum utopischen Kakanien*. Peter Lang Verlag.
- Deichmann, H. 1988. Leben mit provisorischer Genehmigung: Leben, Werk und Exil von Dr. Eugenie Schwarzwald (1872-1940), eine Chronik, Leykam. Wien.
- Freund, R. 1996. *Land der Träumer*. Picus Verlag. Wien.
- Glöckel, O. 1924. *Das Tor der Zukunft*. Alfred Rastl, Wien.
- Streibel, R. 1996. *Eugenie Schwarzwald und ihr Kreis*. Picus Verlag. Wien.
- Jörgler, D. 2007. *Rivalin oder Mitstreiterin: Über das Verhältnis von Eugenie Schwarzwald und Otto Glöckel*. Graz.
- Sifkovitz, E. 2009. *Eugenie Schwarzwald. Mädchenbildung, Koedukation und die Vermittlung der Kultur der Moderne*. Graz, Univ., Diss.
- Zwauer, C., Eichelberger, H. 2001. *Das Kind ist entdeckt*. Picus Verlag. Wien.

Notes

1. „Ich wollte eine Schule, die ich mir gewünscht hatte, wenigstens anderen verschaffen.“ Schwarzwald Eugenie, die Lebensluft der alten Schule, in: Czernowitzer Morgenblatt

17.5.1931, zit. nach Deichmann, Hans, Leben mit provisorischer Genehmigung. Leben, Werk und Exil von Dr. Eugenie Schwarzwald (1872-1940). Berlin- Wien- Müllheim a. d. Ruhr; 1988. S. 47. Toutes les traductions en français dans l'article sont de l'auteure et de l'équipe de coordination du numéro.

2. Adam, Erik, 'Die Österreichische Reformpädagogik' als historischer Ort des Werkes von August Aichhorn". In: Adam, Erik, „Die Österreichische Reformpädagogik 1918 - 1938“. Beiträge zur Geschichte der Pädagogik, Graz 1981, S.158.

3. „Ich war als Kind in einer jener dumpfen, kalten, muffigen und gehässigen Schulen, wie sie zu Ende der achtziger und zu Anfang der neunziger Jahre in allen Ländern üblich waren.“ Schwarzwald Eugenie, die Lebensluft der alten Schule, in: Czernowitzer Morgenblatt 20. Februar 1927, zit. nach Deichmann, Hans, Leben mit provisorischer Genehmigung. Leben, Werk und Exil von Dr. Eugenie Schwarzwald (1872-1940). Berlin- Wien- Müllheim a. d. Ruhr 1988. S.18.

4. Möbius Paul Julius, Über den psychologischen Schwachsinn des Weibes. 8. Aufl. 1900; Albert Eduard, die Frauen und das Studium der Medecin. Wien 1885; Wittels Fritz, Weibliche Ärzte, in: Die Fackel n. 225, 3.5. 1907, S. 10-24.

5. „Die Schule muß versuchen, eine Künstlereigenschaft, die alle Kinder besitzen, die Vitalität, zu erwecken und zu erhalten. (...) Der Lehrer muß fühlen, daß man Autorität nicht erwerben kann, daß sie etwas ist, was mit einem geboren wird. Daß Disziplinhalten nichts anderes ist als ausgezeichnet Unterrichten, (...), daß Langweile ein Gift ist, welches Kindern nicht einmal in kleinsten Dosen gereicht werden darf, daß Fröhlichkeit ein unentbehrliches Lebensmittel ist, daß ein freundlicher Blick für den Stoffwechsel eines Kindes mehr bedeutet als eine lange Radtour, und daß man bei jenem Lehrer am besten die Verba auf mi lernt, dessen Lächeln so schön ist, daß es die Kinder mit der Welt versöhnt.“ Eugenie Schwarzwald, „Zu meiner Zeit“: zur Naturgeschichte des jungen Mädchens. Neue Freie Presse, 29. November 1925.

6. Deichmann, Hans, Leben mit provisorischer Genehmigung. Leben, Werk und Exil von Dr. Eugenie Schwarzwald (1872-1940). Berlin-Wien-Müllheim a. d. Ruhr. 1988. S. 78.

7. „Auch den Festsaal hatte Adolf Loos entworfen. Manche Eltern schimpften über die Kahlheit dieses Raumes und seinen Mangel an Stukkatur. Außer dem Festsaal liebten wir auch den Dachgarten sehr, der mit Kies bedeckt war und für die Turnstunden sowie für Geografie und Zeichenstunden benutzt wurde.“

8. „Die Schule war das eigentliche Leben. Sie stand im Mittelpunkt unseres Daseins. Hier erreichte man Anerkennung auf völlig andere Weise. Hier wurden große Ansprüche gestellt, die man am besten erfüllen konnte, wenn man zuhören, denken und antworten lernte. Natürlich war diese Aufmerksamkeit nur bei ausgewählten Lehrern möglich.“ Herdan-Zuckmayer, Alice, Genies sind im Lehrplan nicht vorgesehen. Frankfurt/Main 1979. S. 41.

9. Deichmann, Hans, Leben mit provisorischer Genehmigung. Leben, Werk und Exil von Dr. Eugenie Schwarzwald (1872-1940). Berlin- Wien- Müllheim a. d. Ruhr. 1988. S. 78.

10. „Hier waren sie ein integrierter Bestandteil der Donaumonarchie. Die Metropole bedingte ihre eigene Existenz, auch dann, Wenn sie wegen ihres Judentums (wie Otto Weininger) zu leiden hatten. Hier gehörten sie zu den besten Österreichern.“ Eugenie Schwarzwald, Zu meiner Zeit, zit. nach Deichmann, Hans, Leben mit provisorischer Genehmigung. Leben, Werk und Exil von Dr. Eugenie Schwarzwald (1872-1940). Berlin- Wien- Müllheim a. d. Ruhr, 1988. S. 24f.

11. „Genia ist eine geborene Künstlerin, aber weder eine Malerin, noch eine Dichterin, noch eine Schauspielerin, die Kunst wurde bei ihr Leben, Genialität wurde Handlung.“ Michaelis Karin, Das Mädchen aus den ukrainischen Wäldern, zit. nach Deichmann, Hans, Leben mit provisorischer Genehmigung. Leben, Werk und Exil von Dr. Eugenie Schwarzwald (1872-1940). Berlin- Wien- Müllheim a. d. Ruhr.1988. S.17.

12. „Alle Erwachsenen werden genialisch (...) das Schöpferische im Kinde fördern heißt alle Seelenkräfte in ihm wecken. Kinder sollen in eigener Verantwortung handeln in bewusster Treue gegen sich selbst in Ehrfurcht vor dem wahrhaften Großen.“ Schwarzwald Eugenie, die Lebensluft der alten Schule, in: Czernowitzer Morgenblatt 17.5.1931, zit. nach Deichmann, Hans, Leben mit provisorischer Genehmigung. Leben, Werk und Exil von Dr. Eugenie Schwarzwald (1872-1940). Berlin- Wien- Müllheim a. d. Ruhr.1988. S. 47.

13. „In der kommenden Schule wird es sogar ein Genie geben können, ohne verfolgt und gekränkt zu werden. Nun ist das Genie nicht das wichtigste Element in der Schule, (...) aber auch die mittlere Begabung wird in der Freiheit zu ungeahnter Entfaltung gelangen. Das Talent wird eine Chance haben.“

14. „Von Wien ist nichts mehr zu retten. (...) Meine Schule, die über 500 Schüler hatte, wurde am 15. September 1938, an jenem Tag, an welchem sie 37 Jahre bestand, gesperrt, ohne mich davon zu verständigen. Die Schuleinrichtung, die Einrichtung des Festsaaes unsere kostbaren Sammlungen wurden verkauft, ohne dass ich vorher auch nur ein Wort gehört hätte. Geld habe ich keines bekommen.“ Eugenie Schwarzwald an Pat Coates. Lettre du 17. Oktober 1938. In: Deichmann Hans, *Leben mit provisorischer Genehmigung*. Wien 1988, S. 254.

15. „Alles, was sie ins Leben rief, hatte Farbe und zog Menschen an, die sich voller Enthusiasmus dafür einsetzten.“ (Hilde Spiel, 1989).

Synergies
Pays germanophones n° 15/2022

Les manuels
d'enseignement
d'autrefois
et leur fonction
didactique





ISSN 1866-5268
ISSN en ligne 2261-2750

Das ist, was Ungehorsam verursacht – Die didaktische Funktion französischer Fabeln im Österreich der Restaurationszeit

Sophie Modert

Universität d'Innsbruck, Autriche
sophie.modert@uibk.ac.at

<https://orcid.org/0000-0001-9209-3918>

Reçu le 01-03-2022 / Évalué le 3-04-2022 / Accepté le 15-05-2022

Voilà ce que produit la désobéissance¹ - La fonction didactique des fables françaises en Autriche à l'époque de la Restauration

Résumé

L'article suivant examine de manière exemplaire, à l'aide du recueil de textes *Premières Lectures Françaises Pour Les Écoles Primaires* (1835), la question de savoir quels idéaux sont transmis dans les fables françaises représentées dans les manuels d'enseignement autrichiens de l'époque de la Restauration ainsi que leur fonction dans le contexte de la politique éducative autrichienne contemporaine. Tout d'abord, les principales caractéristiques génériques de la fable ainsi que son rôle social à l'époque de la Restauration sont brièvement discutés. Ensuite, le contexte historique de l'éducation est esquissé avant d'examiner, à l'étape suivante, si et comment le concept de la fonction éducative se reflète dans ces textes. L'article conclut que les fables tendent à montrer des qualités de soumission ainsi qu'une vie domestique souhaitables, s'inscrivant ainsi clairement dans les objectifs éducatifs de l'État.

Mots-clés : fable, politique éducative, Restauration, Autriche

Das ist, was Ungehorsam verursacht - Die didaktische Funktion französischer Fabeln im Österreich der Restaurationszeit

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag untersucht anhand der Textsammlung *Premières Lectures Françaises Pour Les Écoles Primaires* (1835) exemplarisch die Frage, welche Ideale in französischen Fabeln, die in österreichischen Schulbüchern der Restaurationszeit vertreten sind, vermittelt werden sowie ihre Funktion im Kontext der zeitgenössischen österreichischen Bildungspolitik. Zunächst werden kurz die wesentlichen Gattungsmerkmale der Fabel sowie ihre gesellschaftliche Rolle in der Restaurationszeit skizziert. Im Anschluss wird der bildungshistorische Kontext umrissen, bevor in einem nächsten Schritt untersucht wird, ob und wie sich diese Konzeption der Funktion von Bildung in den Texten widerspiegelt. Der Artikel kommt zu dem Schluss, dass in den Fabeln unterwürfige Eigenschaften sowie ein häusliches Leben als erstrebenswert gezeigt werden, womit sie sich eindeutig in die staatlichen Bildungsziele einfügen.

Schlüsselwörter: Fabel, Bildungspolitik, Restauration, Österreich

***This is what disobedience causes* - The Didactic Function of French Fables in Austria during the Restoration Period**

Abstract

On the basis of the text collection *Premières Lectures Françaises Pour Les Écoles Primaires* (1835), the present article examines the question of which ideals are conveyed in French fables represented in Austrian textbooks of the Restoration period as well as their role in the context of contemporary Austrian education policy. We begin by briefly discussing the essential genre characteristics of the fable as genre and its social role in the Restoration period. Then the historical context of education is outlined. Next, we examine whether and how this conception of the function of education is reflected in the texts. The article concludes that the fables show submissive qualities as well as a desirable domestic life, thus clearly promoting the state's educational goals.

Keywords: Fable, education politics, Restauration period, Austria

Die Gattung der Fabel

Die Fabel hat über die Jahrhunderte und in Abhängigkeit vom Sprachraum verschiedene Formen und Funktionen durchlaufen. Jedoch lassen sich einige grundlegende Kriterien ausmachen, die erlauben, sie von anderen Gattungen abzugrenzen. Dies sind zunächst ihr narrativer Charakter und ihre Bindung an eine didaktische Funktion (Perry, 1959 : 17, 28). Das Erzählen fungiert in der Fabel nicht als Selbstzweck, sondern es dient stets der Vermittlung einer allgemeingültigen Wahrheit. Ein weiteres Gattungsmerkmal der Fabel liegt in ihrem gleichnishaften Charakter (Dithmar, 1997: 172). Die zu vermittelnde Wahrheit wird nicht explizit artikuliert, sondern sie wird anhand eines Einzelereignisses, dessen handlungstragende Akteure sowohl Tiere und Pflanzen als auch Menschen sein können, metaphorisch veranschaulicht. Das Auftreten von Tier - und Pflanzenakteuren, die sich durch menschliche Verhaltensweisen auszeichnen, erlaubt, diesen Akteuren feste Eigenschaften zuzuschreiben und textübergreifend Verhaltenstypisierungen vorzunehmen (Neuhaus-Koch, 1982: 180). Somit bietet die Fabel die Möglichkeit, komplexe Zusammenhänge vereinfacht darzustellen und *klar erfassbare, einprägsame Grunderfahrungen komprimiert* widerzugeben (Ebd.). Der Einsatz von Tierakteuren verleiht dem Geschehen außerdem einen irrealen Charakter und fordert dazu auf, es auf reale Verhältnisse zu übertragen (Erlemann, Nickel-Bacon, Loose, 2014: 71). Dithmar (1997: 240) lokalisiert darin ein wichtiges Kriterium der didaktischen Wirksamkeit der Fabel, da auch bereits junge Kinder darüber zur Reflexion angeregt werden.

Der Fokus wird im Folgenden auf der französischen Fabelkonzeption von La Fontaine bis zur Aufklärung sowie auf ihrer gesellschaftlichen Rolle in der Restaurationszeit liegen. La Fontaines Fabeln kommt eine elementare Bedeutung in der europäischen Fabelkonzeption zu. Mit ihm kann der Fabel ein neuer literarischer Stellenwert attribuiert werden, nachdem sie in der Renaissance und im Barock als mindere Gattung angesehen wurde (Ott, 1982: 77). Auf formaler Ebene zeichnen sich seine Fabeln durch ihre Länge und ihre Versform aus, während inhaltlich die Verbindung von Witz und Belehrung im Vordergrund stehen. In den fiktiven Ereignissen der Fabeln sollen dem Leser auf humoristische Weise eine tiefere Wahrheit vorgeführt und menschliche Schwächen aufgezeigt werden (Dithmar, 1997: 58f). Ihren Höhepunkt erfährt die Fabel jedoch in der Aufklärung, in der nicht nur die Fabelproduktion ein Höchstmaß erreicht, sondern auch eine umfassende theoretische Auseinandersetzung mit der Gattung einsetzt (Ebd. : 72). Mit ihrer inhärenten Verknüpfung von Belehrung und Unterhaltung entspricht die Fabel wie kaum eine andere Gattung dem aufklärerischen Literaturverständnis. Für die französische Fabelkonzeption der Aufklärung bedeutsam zeichnet vor allem Lamottes *Discours sur la fable* (Mitchell, 1982: 125). Lamotte greift die von La Fontaine entwickelte Fabelkonzeption auf, allerdings entwickelt er sie auch weiter. Entsprechend der Konzeption Lafontaines unterstreicht er die Rolle des unterhaltsamen Elements sowie der Eleganz des Stils. Diese sind jedoch nicht als Selbstzweck aufzufassen, sondern in den Dienst der didaktischen Funktion zu stellen (Ebd. : 125f). Entgegen Lafontaines Fabelkonzeption soll sie jedoch kurz sein, um ihre Wirkung zu entfalten und vorwiegend Tiere als Handlungsakteure präsentieren (Ebd. : 126).

Die Aufwertung der Fabel durch die Aufklärung und die didaktische Wirkung, die ihre Vertreter ihr zuschreiben, sind mitverantwortlich für den massiven Pädagogisierungsprozess, der ab den 1770-er Jahren in der Fabelproduktion- und Rezeption einsetzt (Kaiser, 1982: 164). Fabeln fungieren nun als bevorzugtes Medium zur Vermittlung moralischer Inhalte und erhalten einen wichtigen Stellenwert im öffentlichen sowie im Privatunterricht (Ebd. : 163). Diese Entwicklung schreibt sich zudem in einen übergreifenden Wandel des Diskurses zur Kinder- und Jugendliteratur ein, der nun ein zunehmend größerer Stellenwert in der Kindeserziehung zugestanden wird (Ebd. : 166). Im repressiven Klima, das die Restaurationszeit beherrscht, wird die vermittelnde Funktion der Fabel jedoch, entgegen ihrer Rolle in der Aufklärung, in den Dienst der Verdrängung sozialer Konflikte gestellt. Die Fabelproduktion thematisiert vorrangig den Rückzug ins Private und die Besinnung auf bürgerliche Häuslichkeit, in der soziale Konflikte ausgeklammert werden (Neuhaus-Koch, 1982: 196). Damit schreibt sie sich ein in die staatlichen Bildungsziele, die diese Epoche in Österreich prägen, wie im nächsten Kapitel gezeigt wird.

Die staatliche Bildungspolitik im Österreich der Restaurationszeit

Der österreichische Bildungsdiskurs der Restaurationszeit kann nicht losgelöst von den politischen Bestrebungen des absolutistischen Staates sowie von den Entwicklungen nach der Französischen Revolution betrachtet werden. Unter Maria-Theresia wird die Bildungspolitik auf umfassende Weise in die Interessen des Staates eingliedert (Grimm, 1991: 251). Mit der Staatsreform von 1749 initiiert Maria-Theresia die Schaffung eines zentralistisch verwalteten Einheitsstaates, der alle Lebensbereiche durchdringt. Dies setzt einerseits entsprechend ausgebildete Beamte voraus, die den dafür notwendigen Verwaltungsapparat am Laufen halten (Ebd. : 231), allerdings setzen auch die im Wandel begriffenen sozioökonomischen Strukturen die Anhebung des Bildungsstandes der unteren Stände voraus (Ebd. : 234f). Dies erfordert wiederum die Anpassung des Schulwesens, das bisher weitgehend einem kirchlichen Bildungsmonopol unterlag, an die Anforderungen des modernen Staates. Durch zahlreiche Reformen im Bildungsbereich leitet der Staat eine Laisierung des Schulsystems ein und übernimmt die Vormachtstellung in der Bildungspolitik (Ebd. : 234). Die Gestaltung der schulischen Bildung wird damit bis zum Revolutionsjahr 1848 vollständig in die machtpolitischen Bestrebungen des absolutistischen Staates eingebettet. Die staatlichen Bildungsziele können hier jedoch nur kurz umrissen werden, ohne der Komplexität der Epoche vollständig gerecht zu werden.

Die Bildungspolitik des Staates ist ab der Französischen Revolution wesentlich von deren gesellschaftlichen Nachbeben und den Napoleonischen Kriegen geprägt. Insbesondere Teile des Bürgertums nehmen die Impulse der Französischen Revolution auf und fordern mehr politische und gesellschaftliche Freiheiten (Engelbrecht, 1984: 204). Zugleich steht Österreich ab 1792 fast ununterbrochen mit Frankreich im Krieg, wovon im Zuge der napoleonischen Besetzung zeitweise auch die Territorialordnung des Staates betroffen ist (Ebd.). Im Zuge dieser gesellschaftlichen Umwälzungen sieht der Staat die Bildungspolitik vor allem als Instrument der Stabilisierung und Konservierung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Gerade Schulen sollen potenzielle revolutionäre Ideen und Impulse unterdrücken (Ebd.). Die Lehrpläne werden dementsprechend angepasst und die Religion rückt als stabilisierender Faktor wieder vermehrt in den Vordergrund (Ebd.). Diese Konzeption der Aufgabe von Bildung bleibt auch nach dem Wiener Kongress bestehen, da der Staat nun die materielle Verbesserung des Lebensstandards breiter Volksschichten, die politische Partizipationsansprüche unwesentlich machen soll, zu einem vorrangigen Ziel erklärt. Hierbei spielt insbesondere Bildung eine wichtige Rolle (Ebd. : 205f). Gegenüber Neuerungen, wie sie beispielsweise die gestiegene Relevanz von industriellen Berufen notwendig machen, bleibt der Staat hingegen verschlossen, eine Tendenz, die sich nach der Juli-Revolution in Frankreich noch verstärkt (Ebd. : 206).

In diesem Zeitraum spielt das Französische im öffentlichen Unterricht nur eine sehr untergeordnete Rolle, da es ausschließlich für die Ausbildung der höheren Schichten vorgesehen ist (Ebd. : 261). Allerdings wird die Möglichkeit, Hauslehrer zur Erziehung anzustellen, trotz allgemeiner Schulpflicht von den gehobenen Schichten vielfach wahrgenommen (Ebd. : 290), womit davon ausgegangen werden kann, dass dem Erlernen des Französischen hierbei ein weit größerer Stellenwert zukommt. Wenngleich der Privatunterricht vom Staat missbilligt wird, da er sich der staatlichen Kontrolle entzieht (Ebd. : 289), kann in Anbetracht der strengen Zensur, die bis zur Revolution 1848 aufrecht bleibt, dennoch davon ausgegangen werden, dass Bildungsmaterialien zum Erlernen des Französischen einer strengen Kontrolle unterliegen. Bücher dürfen ausschließlich mit vorheriger Genehmigung durch die Zensur gedruckt und verkauft werden (Bachleitner, 2017 : 94). Als Verbotskriterien gelten vor allem Angriffe auf die Religion und auf die Monarchie, die zu Unzufriedenheit gegenüber dem Staat und damit verbundenen Unruhen führen können (Ebd. : 103). Dazu zählen insbesondere Bücher, in denen sich eine positive Einstellung gegenüber der Französischen Revolution erkennen lässt (Ebd. : 94), allerdings manifestiert sich bis 1848 eine grundlegende zensorische Strenge gegenüber französischen Werken, da diese nach der Französischen Revolution als potenzielle Importmedien revolutionärer Ideen gesehen werden (Bachleitner, 2011 : 149). Somit kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere Bildungsmaterialien, die zum Erlernen des Französischen auf literarische Werke zurückgreifen, einer strengen Kontrolle unterliegen.

Premières Lectures françaises pour les écoles primaires

Im Folgenden wird anhand des Lesebuchs *Premières Lectures françaises pour les écoles primaires*,² das 1835 in Wien erschien, exemplarisch untersucht, ob und wie sich diese Bildungsziele in zeitgenössischen didaktischen Medien widerspiegeln. Wie im Vorwort ausgeführt wird, versteht sich das Buch als ein Hilfsmittel zum Erlernen des Französischen, das eine erste Lektüre ermöglichen soll. Es versammelt verschiedene Textarten, deren vorrangiges Ziel im *progressiven Erlernen der Sprache*³ (unpag.) besteht, allerdings wurde auch *alles, was die reinste [...] Moral an Tugenden zu vermitteln mag*⁴ (unpag.) berücksichtigt. *[A]lles, was in der Seele der Kinder Ideen erwecken könnte, die die Erziehung so lange wie möglich schlafen lassen sollte*⁵ (unpag.) wurde bei der Auswahl der Texte hingegen ausgeschlossen. Der Textsammlung liegen also sowohl sprachdidaktische als auch pädagogische Zielsetzungen zugrunde. In der Sammlung figurieren größtenteils Gattungen, die sich durch ihre didaktische Vermittlungsfunktion auszeichnen, wie Märchen, Erzählungen, Parabeln und Fabeln. Wenngleich eine genaue Einordnung in die zeitgenössische

Bildungsrealität aufgrund der marginalen Rolle des Französischen im staatlichen Bildungssystem nicht möglich ist, so legt der Titel eine vorrangige Verwendung im Privatunterricht nahe, da das Buch sich an Kinder im Primarschulalter richtet. Die Genehmigung durch die Zensur lässt zudem darauf schließen, dass die pädagogischen Inhalte der Textsammlung den staatlichen Bildungszielen entsprechen.

Ein Teil der Fabeln stammt von La Fontaine, während die andere Hälfte Florian zugeschrieben werden kann. Da diese sehr unterschiedlichen historischen Kontexten entstammen, wird die Untersuchung sich auf rezeptionstheoretische Fragen und auf die Lesart, die die Fabeln angesichts der zeitgenössischen Bildungsziele zulassen, konzentrieren. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen jene Fabeln, die das Verhältnis zwischen Untertanen und Herrscher thematisieren sowie jene, die sich mit dem Motiv der Veränderung auseinandersetzen. Wenngleich letztere sich nicht explizit auf soziale Fragen beziehen, so erscheint eine gesellschaftliche Lesart im Kontext der zeitgenössischen staatlichen Konzeption von Bildung als Instrument zur Stabilisierung der Verhältnisse naheliegend. Da die Fabel ihre Moral metaphorisch anhand der Handlung vermittelt, wird der Fokus auf den von den Akteuren gesetzten Handlungen liegen sowie auf der Lektion, die diese am Ende lernen müssen. Nicht berücksichtigt werden können hingegen die metaphorischen Implikationen, die sich aus der Auswahl der Tiere ergeben, da es den Rahmen dieses Artikels überschreiten würde.

§Zunächst muss herausgearbeitet werden, inwiefern die Fabeln die Lebensrealität der Schüler widerspiegeln und ihnen die Identifikation mit den dargestellten Akteuren und Situationen ermöglichen. In den Fabeln treten sowohl Tiere und Pflanzen als auch Menschen auf, die allesamt in ein determiniertes soziales Gefüge eingebettet sind, das den sozialen Hierarchien, in die die Schüler eingegliedert sind, entspricht. Dieses Gefüge hat entweder eine makrokosmische Dimension in Form der gesellschaftlichen Ordnung, die in den Fabeln widergespiegelt wird, oder eine mikrokosmische Dimension in der Abbildung von privaten Beziehungen. Gemeinsam ist diesen Situationen die Einteilung der Akteure in zwei Gruppen. Auf der einen Seite befindet sich ein zumeist älterer Akteur, der sich durch seine Erfahrung und seine Rationalität auszeichnet. Dieser Akteur, dem häufig die Artikulation der Moral der Fabel zufällt, präsentiert sich als moralisches Vorbild. Ihm steht ein jüngerer Akteur gegenüber, der dessen Autorität zunächst anzweifelt, um im Endeffekt seinen eigenen Irrtum einsehen zu müssen. So wird eine klare Rollenverteilung vorgenommen, die sich durch die Texte hindurchzieht und Parallelen zur Beziehung zwischen den Schülern und ihren Autoritätspersonen aufweist.

In der ersten Fabelgruppe wird eine Gesellschaftsordnung abgebildet, die jener des absolutistischen Staates entspricht, womit eine gesellschaftliche Realität gezeigt wird, die den Schülern vertraut ist, während alternative Formen der staatlichen Ordnung ausgeklammert werden. In den Fabeln *La brebis et le chien* (61) und *Le chien coupable* (66-68) fungiert die Farm als metaphorisches Bild des absolutistischen Staates mit dem Menschen als Herrscher, während in der Fabel *Le léopard et l'écureuil* (63-64) der Wald mit dem Leoparden als *Hoheit*⁶ (63) diesen Kosmos abbildet. Es wird eine Hierarchie von Herrscher und Untertan gezeigt, wobei die Fabeln sich allerdings auf die Darstellung der Untertanen konzentrieren. Diese werden in den ersten beiden Fabeln durch den Hund und das Schaf repräsentiert, während in der anderen Fabel das Eichhörnchen in der Rolle des Untertanen figuriert. Den Schülern werden somit Akteure präsentiert, die ihrer gesellschaftlichen Stellung entsprechen und deren Verhalten implizit ein modellhafter Charakter zukommt.

In diesen Fabeln werden einerseits moralische Vorstellungen vermittelt, allerdings lassen sich aus den Interaktionen zwischen den Akteuren auch Rückschlüsse auf den idealen Untertanen ableiten. Eine Gemeinsamkeit besteht darin, dass ein sehr ambivalentes Bild des Herrschers gezeichnet wird. Das Schaf klagt in der Fabel *La brebis et le chien* dem Hund gegenüber über die Grausamkeiten, die sie durch die Menschen erdulden müssen, um schlussendlich für sie ihr Leben zu lassen. In *Le chien coupable* wird der Hund nach einer Attacke auf seinen Herrn zum Tod verurteilt, obgleich er sein ganzes Leben treu gedient hat. Der Leopard wird als *König der Wälder*⁷ (63) gezeigt, der Jagd auf die anderen Tiere im Wald macht. Wenngleich hier scheinbar ein sehr düsteres Bild des Lebens der Tiere gezeichnet wird, so werden diese doch als dem Menschen und dem Leoparden überlegen gezeigt. Im Gegensatz zu jenen führen sie ein Leben *in Unschuld*⁸ (63), während dem Herrscher *das höchste Glück / Ohne Reue zu schlafen*⁹ (63) verwehrt bleibt, wie das Eichhörnchen dem Leoparden erklärt. Eine ähnliche Moral wird von dem Hund gegenüber dem Schaf artikuliert. Wenngleich sie das Leid ertragen müssen, so ist der Mensch der Urheber davon und *es ist noch besser / Das Leid zu ertragen als es zuzufügen*¹⁰ (61). Unschuld und moralische Unversehrtheit werden also als Schlüssel zu einem glücklichen Leben gezeigt, womit dieses weniger von äußeren Umständen determiniert wird als vielmehr vom eigenen Charakter abhängig ist. Diese Moral wird auch explizit in der Epimythie der Fabel *Le léopard et l'écureuil* formuliert, denn *[w]enn unser Glück von der Tugend kommt, / Kommt die Fröhlichkeit bald von unserem Charakter*¹¹ (64).

Äußeren Umständen, und damit auch politischen und sozialen Freiheiten, wird jegliche Relevanz für ein glückliches Leben abgesprochen, sondern vielmehr liegt der Schlüssel dazu in der eigenen Innerlichkeit. In einer Zeit, in der die

reformatorischen Bestrebungen des Bürgertums sich zunehmend manifestieren und der Staat die Einrichtung in einem biedermeierlichen Lebensstil propagiert, um diese zu unterdrücken, erscheint diese Botschaft von großer Relevanz. Gleichzeitig dient diese Tugendhaftigkeit auch der Legitimation eines Systems der Unterdrückung. Als die gesellschaftliche Ordnung in der ersten Fabel durch das Schaf eine potenzielle Bedrohung erfährt, wird sie zugleich durch den Hund entkräftet. Das Schaf soll sich in die Verhältnisse fügen und Trost in seiner moralischen Unversehrtheit finden, womit jede Möglichkeit gesellschaftlicher Veränderungen für nichtig erklärt wird. Dies zeigt sich auch in der Fabel *Le chien coupable*, die ein Gegenbild zum Schaf präsentiert, denn der Hund lehnt sich nicht gegen seine Strafe auf, sondern er akzeptiert sie als *gerechte Strafe*¹² (67) für seinen moralischen Fehltritt. In ihm manifestiert sich also ein vorbildlicher Untertan, der, wenngleich von ihm kurzzeitig eine Bedrohung der sozialen Verhältnisse ausgegangen ist, sich sogleich wieder in die bestehende Ordnung fügt.

Dieser Fabel und der Fabel *Le vieux papillon et le jeune* (65) liegt jedoch auch eine warnende Intention zugrunde. Der Hund attackiert den Herrn in Folge einer Verkettung von Ereignissen, zu deren Beginn *ein schuldhaftes Verlangen*¹³ (67) steht, das ihn dazu verleitet, die Reste eines getöteten Schafes zu fressen. Die Fabel zeigt also die dramatischen Folgen, die daraus resultieren, wenn man einem unmoralischen Begehren nachgibt. Dies führt stets zu schlimmeren Vergehen, die schlussendlich im Tod enden. Auch die Fabel *Le vieux papillon et le jeune* illustriert die Konsequenzen, die Ungehorsam mit sich bringen kann. In dieser ignoriert ein junger Schmetterling die Warnung des alten Schmetterlings vor der Gefahr, die vom Feuer ausgeht. Der junge Schmetterling verhöhnt diese als Ausdruck einer zu großen Vorsicht und fliegt zum Feuer hin, was in der Verbrennung seiner Flügel resultiert. Die Missachtung von Vorgaben führt also zum Tod, wie auch deutlich in der Epimythie formuliert wird, denn *[d]as ist, was Ungehorsam verursacht*¹⁴ (65). Den Schülern wird hier also anhand durchaus drastischer Bilder demonstriert, wohin die Auflehnung gegen Autorität führen kann. Diese kann auch ein tugendhafter Charakter nicht relativieren, denn wenngleich der Hund sich sein Leben lang durch seine Tugendhaftigkeit ausgezeichnet hat, muss er doch sein Leben lassen. Wie er in der Epimythie formuliert, *auf dem Weg des Lasters, / Stürzt man in den Abgrund, / Sobald man einen Fuß an den Rand setzt*¹⁵ (68).

Die Fabeln *Le cheval et le poulain* (145-147), *Le linot* (150-152), *Le savetier et le financier* (155-156), *Les deux pigeons* (156-158) und *Le rat de la ville et le rat des champs* (159-160) propagieren hingegen ein auf häusliche Zufriedenheit ausgerichtetes Leben. In diesen Fabeln treten Protagonisten auf, die nach einer anfänglichen Unzufriedenheit mit den eigenen Lebensumständen feststellen müssen, dass diese

primär der eigenen Naivität entspringt. Nach einem kurzzeitigen Ausbruch aus den bisherigen Verhältnissen fungiert am Ende die Rückkehr zum Ausgangspunkt und damit die Wiederherstellung der alten Ordnung. Diese geht einher mit einem neu entdeckten Gefühl der Zugehörigkeit gegenüber den eigenen Lebensverhältnissen und einer neuen häuslichen Zufriedenheit. Dabei handelt es sich zumeist um jüngere Akteure, während der ältere Akteur diesem Vorhaben sehr kritisch gegenübersteht, womit auch hier eine eindeutige Rollenverteilung vorgenommen wird, die Kontinuitäten zwischen den Schülern und den zu belehrenden Akteuren herstellt.

Die Fabeln *Le cheval et le poulain* und *Les deux pigeons* präsentieren jeweils ein Fohlen und eine Taube, die sich zunächst in einer vertrauten und sicheren Atmosphäre bewegen, allerdings empfinden sie diese als unzufriedenstellend und beengend und sehnen sie sich nach dem Ausbruch daraus. In der Fabel *Le linot* ist ein junger Vogel äußerst arrogant, bis er eine Nacht allein im Wald verbringen muss. In *Le savetier et le financier* bietet ein reicher Mann seinem Nachbarn eine große Geldsumme, wenn er dafür seine Leidenschaft des Singens aufgibt, da dies ihm den Schlaf raubt. Die Fabel *Le rat de la ville et le rat des champs* schlussendlich präsentiert eine Ratte, die ihre Unterkunft auf dem Land verlässt, um einer befreundeten Ratte in die Stadt zu folgen, nachdem diese ihr von deren Aufregungen und Verheißungen erzählt hat.

Konstitutiv dabei ist jedoch die Tatsache, dass die Akteure ihren Ausgangspunkt bisher noch nie verlassen haben. Sie haben noch keine Erfahrungen mit der Außenwelt, bzw., im Fall des Schusters, mit einem luxuriösen Leben gemacht, womit diese als ein vages Versprechen eines aufregenden und besseren Lebens fungieren. Jedoch müssen sie schnell feststellen, dass die Erwartungen, die sie an diese unbekannte und verheißungsvolle Welt hatten, sich unweigerlich als Trugschlüsse herausstellen müssen. Das Fohlen wird sich des Luxus, den seine Weide ihm bietet, bewusst, nachdem sein Vater es, unter dem Vorwand nach etwas Besserem zu suchen, nur zu unwirtlichen und kargen Landstrichen führt. Die Taube wird von Anfang an mit Hindernissen konfrontiert, bis sie schließlich, *ihre Neugierde verfluchend, [...] Halb tot*¹⁶ (158) zu ihrem Nest zurückkehrt. Der Schuster muss einsehen, dass kein Geld der Welt ihm die Freude des Singens ersetzen kann und beschließt, lieber ein Leben in ständiger Geldnot zu führen als auf das Singen zu verzichten. Die Ratte hingegen begibt sich, nachdem sie in der Stadt von Katzen überfallen werden, wieder zurück in ihre ländliche Unterkunft, denn *wenn ich dort auch wenig esse, / So esse ich zumindest in Frieden*¹⁷ (160). Die hier zitierte Epimythie dieser letzten Fabel ist in diesem Kontext bezeichnend, da es sich um den finalen Text der Sammlung handelt. Am Ende steht also der Wunsch nach der Rückkehr zu den vertrauten und geschützten Verhältnissen sowie das Erlangen einer neuen Wertschätzung gegenüber diesen.

Auf einer pädagogischen Ebene werden hier Dankbarkeit und Wertschätzung gegenüber den eigenen Lebensverhältnissen vermittelt. Die Fabeln veranschaulichen den Perspektivenwechsel, der zumeist notwendig ist, um sich der eigenen Privilegien bewusst zu werden. Zugleich werden Veränderungen als inhärent risikohaft und unberechenbar porträtiert, da sie zumeist mit einer Verschlechterung der Verhältnisse einhergehen. Wenngleich der Ausbruch aus den beengten Verhältnissen sich in den Fabeln primär aus Langweile und Naivität herleitet, so kann diese Botschaft auch in eine gesellschaftspolitische Lesart eingereiht werden. Ähnlich der zeitgenössischen Gesellschaft präsentieren die Fabeln zunächst ein intaktes soziales Gefüge, innerhalb dessen die Akteure exakt an ihr Umfeld angepasst sind. Wie diese hat jedoch auch das Bürgertum die sozialen Verhältnisse immer wieder als beengend empfunden und mehr politische Freiheiten eingefordert. Insbesondere im repressiven Klima der Restaurationszeit und in Anbetracht der staatlichen Zensur lassen sich hier Kontinuitäten zu den als einengend wahrgenommenen Verhältnissen der Fabelakteure ausmachen. Der von ihnen ersehnte Ausbruch und die verheißungsvolle Welt außerhalb des kleinen Ausschnitts, den sie von der Welt kennen, können in dieser Lesart als Metapher der vom Bürgertum geforderten Reformen gedeutet werden. Diese werden also zu einem vagen Versprechen, das sich angesichts der Konfrontation mit der Realität jedoch unweigerlich als Trugschluss herausstellen muss.

Auch auf gesellschaftlicher Ebene muss am Ende also die Rückkehr zu den bestehenden Verhältnissen stehen, da diese allein als Garant von Stabilität und Sicherheit fungieren. Veränderungen können sich immer nur als Verbesserungsmöglichkeit präsentieren, solange sie noch nicht in die Realität umgesetzt wurden, womit auch revolutionäre Impulse eindeutig als Illusion demaskiert werden. Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen ergibt sich ausschließlich aus einem Mangel an Erfahrung, da das eigene Glück immer erst in Konfrontation mit dem Anderen erfassbar wird. Die Moral, die schlussendlich vom Vater des Fohlens artikuliert wird, kann als sinnbildlich für diese Botschaft gelten, denn *[e]in jeder, der zu viel genießt, ist bald angewidert; / Es bedarf zum Glück der Mäßigung*¹⁸ (147).

Fazit

Die moralischen Werte, die in den Fabeln vermittelt werden, schreiben sich also eindeutig in die zeitgenössische Politik ein, die in der Bildung primär ein Instrument zum Erhalt der gesellschaftlichen Verhältnisse sieht. Die Fabeln propagieren Qualitäten wie Tugendhaftigkeit, Bescheidenheit, häusliche Zufriedenheit und Gehorsam. Den Schülern wird sowohl auf makrokosmischer als auch auf mikrokosmischer Ebene ein Verhaltensmodell vorgeführt, das den Rückzug ins Private und das Absehen von politischen Bestrebungen als Schlüssel zu einem erfüllten Leben

präsentiert. Obgleich soziale Ungerechtigkeiten in den ersten Fabeln angesprochen werden, fungieren diese nicht als Legitimation revolutionärer Gedanken oder Handlungen, sondern dienen vielmehr zur Unterstreichung der Tatsache, dass einem tugendhaften Charakter stets die Präferenz vor sozialen Bestrebungen zu geben ist. Den Schülern wird also vor Augen geführt, wie glücklich sie sich in ihrer eigenen Position schätzen können, da ihnen ein häusliches Leben und die Unwissenheit vor den Gräueln, die ein weniger geschütztes Leben mit sich bringt, gewährt wird. Angesichts der gesellschaftspolitischen Funktion der Fabel, die sich hier abzeichnet, würde es sich in einer weiterführenden Untersuchung anbieten, eine Gegenüberstellung mit der didaktischen Funktion, die ihr im heutigen Bildungsdiskurs zugeschrieben wird, durchzuführen.

Literatur

Primärtexte

[O. A.]. 1835. *Premières Lectures Françaises Pour Les Écoles Primaires. Avec Un Vocabulaire Français-Allemand.* Nouvelle Édition. Wien. <https://onb.digital/result/10888344> [28/02/2022].

Sekundärliteratur

Bachleitner, N. 2011. Der Dialog zwischen den Literaturen und seine Behinderung: Der französisch-österreichische Transfer im 19. Jahrhundert. In : *Dialogische Beziehungen und Kulturen des Dialogs. Analysen und Reflexionen aus komparatistischer Sicht.* Innsbruck [u.a.] : StudienVerlag.

Bachleitner N. 2017. *Die literarische Zensur in Österreich von 1751 bis 1848.* Wien [u.a.] : Böhlau.

Dithmar, R. 1997. *Die Fabel: Geschichte, Struktur, Didaktik.* 8. Auflage. Paderborn [u.a.] : Schöningh.

Engelbrecht, H. 1984. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs: Bd. 3 : Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz.* Wien: ÖBV Österreichischer Bundesverlag.

Erlemann, K., Nickel-Bacon, I., Loose A. 2014. *Gleichnisse - Fabeln - Parabeln: Exegetische, literaturtheoretische und religionsgeschichtliche Zugänge.* Tübingen: A. Francke.

Grimm, G. 1991. Expansion, Uniformierung, Disziplinierung: Zur Sozialgeschichte der Schulerziehung in Österreich im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus. In : *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825): Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte.* Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.

Kaiser, H. 1982. Die Pädagogisierung der Fabel am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts. In : *Die Fabel : Theorie, Geschichte und Rezeption einer Gattung.* Berlin: Erich Schmidt.

Mitchell, P. M. 1982. Aspekte der Fabeltheorie im 18. Jahrhundert vor Lessing. In : *Die Fabel : Theorie, Geschichte und Rezeption einer Gattung.* Berlin: Erich Schmidt.

Neuhaus-Koch, A. 1982. Die gesellschaftliche Funktion der Fabel in der Restaurationszeit. In : *Die Fabel : Theorie, Geschichte und Rezeption einer Gattung.* Berlin: Erich Schmidt.

Ott, K. A. 1982. La Fontaine als Vorbild: Einflüsse französischer Fabeldichtung auf die deutschen Fabeldichter des 18. Jahrhunderts. In : *Die Fabel : Theorie, Geschichte und Rezeption einer Gattung.* Berlin: Erich Schmidt.

Perry, B. E. 1959. « Fable ». *Studium generale*, n° 12, p. 17-37.

Notes

1. [O. A.]. 1835. *Premières Lectures Françaises Pour Les Écoles Primaires. Avec Un Vocabulaire Français-Allemand*. Nouvelle Édition. Wien. <https://onb.digital/result/1088B344> [27/02/2022].

2. [O. A.]. 1835. *Premières Lectures Françaises Pour Les Écoles Primaires. Avec Un Vocabulaire Français-Allemand*. Nouvelle Édition. Wien. <https://onb.digital/result/1088B344> [27/02/2022].

Zitate werden im Folgenden mit der Seitenanzahl im Fließtext angegeben.

3. I. O. : *étude progressive de la langue* [Übersetzung Sophie Modert].

4. I. O. : *tout ce que la morale la plus pure [...] peut inspirer de vertus* [Übers. S. M.].

5. I. O. : *tout ce qui pouvait éveiller, dans l'ame des enfans, des idées qu'il est du devoir de l'éducation de laisser dormir le plus long-temps possible* [Übers. S. M.].

6. I. O. : *Altesse* [Übers. S. M.].

7. I. O. : *roi des forêts* [Übers. S. M.].

8. I. O. : *dans l'innocence* [Übers. S. M.].

9. I. O. : *la volupté suprême / De dormir sans remords* [Übers. S. M.].

10. I. O. : *il vaut encor mieux / Souffrir le mal que de le faire* [Übers. S. M.].

11. I. O. : *[!]orsque notre bonheur nous vient de la vertu, / La gaîté vient bientôt de notre caractère* [Übers. S. M.].

12. I. O. : *juste peine* [Übers. S. M.].

13. I. O. : *un coupable désir* [Übers. S. M.].

14. I. O. : *[v]oilà ce que produit la désobéissance* [Übers. S. M.].

15. I. O. : *dans le chemin du vice, / On est au fond du précipice, / Dès qu'on met un pied sur le bord* [Übers. S. M.].

16. I. O. : *maudissant sa curiosité, [...] Demi-morte* [Übers. S. M.].

17. I. O. : *si j'y mange peu, / J'y mange en paix du moins* [Übers. S. M.].

18. I. O. : *[q]uiconque jouit trop est bientôt dégoûté ; / Il faut au bonheur du régime* [Übers. S. M.].



Der Beitrag von Werner Tschuliks Gymnasial-Literaturgeschichte zum öster- reichischen Nationalbewusstsein (1949)

Sigurd Paul Scheichl

Universität d'Innsbruck, Autriche

sigurd.p.scheichl@uibk.ac.at

<https://orcid.org/0000-0002-7125-9664>



Reçu le 04-04-2022 / Évalué le 18-04-2022 / Accepté le 20-05-2022

L'histoire de la littérature pour lycées de Werner Tschulik et son rôle pour la formation de la nation autrichienne après 1949

Résumé

Après 1945 les Autrichiens se sont rendu compte qu'ils formaient une nation propre en-dehors de la nation allemande. Par conséquent, les différences dans les domaines culturels entre les Autrichiens et les Allemands étaient fortement soulignées. Werner Tschulik, avec son histoire de la littérature autrichienne dans le cadre de la littérature mondiale, doit être considéré comme un exemple de ces efforts pour renforcer la conscience nationale des Autrichiens.

Mots-clés : Werner Tschulik, littérature autrichienne, nation autrichienne

Der Beitrag von Werner Tschuliks Gymnasial-Literaturgeschichte zum österrei- chischen Nationalbewusstsein (1949)

Zusammenfassung

Nach dem Ende der deutschen Besetzung wurde 1945 den Österreicher*innen bewusst, dass sie eine eigene Nation abseits der deutschen bildeten. Daher wurden die Unterschiede zu Deutschland auch im Bereich der Kultur betont. Werner Tschuliks Geschichte der Literatur Österreichs im Rahmen der Weltliteratur ist als Beitrag zu diesen Bemühungen um die Bildung einer 'österreichischen Nation' zu würdigen.

Schlüsselwörter: Werner Tschulik, österreichische Literatur, österreichische Nation

The contribution of Werner Tschulik's literary history for grammar schools to nation-building in Austria after 1945

Abstract

Only after the end of the German occupation in 1945 the majority of Austrians realized that they were a nation of their own and not part of the German nation.

So it became equally important to emphasize the differences between Austria and Germany. In 1949, Werner Tschulik published a history of Austrian literature as part of world literature; his book should be considered as an effort to furnish arguments for the idea of an Austrian nation.

Keywords: Werner Tschulik, Austrian literature, Austrian nation

1. Aspekte der österreichischen Kulturpolitik nach 1945

Will man die kleine Literaturgeschichte Werner Tschuliks für österreichische Gymnasien (Tschulik, 1955 bzw. 1949)¹ würdigen, muss man sie in den Kontext des Jahres 1949 stellen. Sie erschien, in einem klassischen Wiener Schulbuchverlag, vier Jahre nach der Befreiung Österreichs - als die Republik Österreich sich ihrer wieder gewonnenen Unabhängigkeit versichern musste. Trotz dem Jubel am Wiener Heldenplatz im März 1938 war vielen Österreicher*innen die Begeisterung für den so genannten ‚Anschluss‘ bald vergangen. Hatte sich eine Mehrheit von ihnen bis 1938 als Deutsche verstanden, die in einem nicht unbedingt geliebten eigenen Kleinstaat lebten oder leben mussten, war in den Jahren der nationalsozialistischen Herrschaft vielen der Unterschied zwischen Österreicher*innen und ‚Reichsdeutschen‘ bewusst geworden. Die Alliierten förderten dieses neue Österreich-Bewusstsein, da sie jede Stärkung Deutschlands durch eine Erneuerung des ‚Anschlusses‘ fürchteten.

Bei diesem Prozess der Nationsbildung (dazu Hanisch, 1994: 161-164) spielten ehemalige Anhänger*innen des Austrofaschismus eine wichtige Rolle. Sie stellten als Gegner und oft Opfer des Nationalsozialismus einen großen Teil der Führungskräfte des wieder erstandenen Staats, weil die ehemaligen Deutschnationalen diskreditiert und die Linken der Ersten Republik zu einem großen Teil vertrieben wo nicht ermordet worden waren. Der Austrofaschismus hatte im Verzweiflungskampf gegen den Nationalsozialismus ab 1933 eine Österreich-Ideologie entwickelt, die den Unterschied von Österreich und Deutschland (‚Preußen‘) betonte.

Man betonte nach 1945 in allen Bereichen die österreichischen Besonderheiten; „alles Deutsche war verpönt.“ (Hanisch, 1994: 398) Auch in der Literatur hob man die Unterschiede hervor, der besonders radikale Gymnasiallehrer Ernst Josef Görlich (1905-1979) entfernte aus einem vor 1938 als Lehrbuch für deutsche Literaturgeschichte verwendeten Werk alle Abschnitte, die nicht-österreichische Autor*innen betrafen, und veröffentlichte den Rest als *Einführung in die Geschichte der österreichischen Literatur* (Görlich, 1946). Das Buch hat sich nicht durchgesetzt; doch es ist für die kulturpolitischen Bestrebungen der Jahre nach 1945 sehr bezeichnend.

Abgesehen von diesem neuen Verhältnis zur ‚österreichischen Nation‘ war das kulturpolitische Klima in den ersten Jahrzehnten nach dem Ende des Kriegs, zumal nach 1948, vom katholischen Konservatismus geprägt und für Innovationen nicht

offen, eben wegen der Rolle der Parteigänger von Dollfuß und Schuschnigg im Wiederaufbau; sie knüpften an den jedweder Moderne abholden kulturpolitischen Positionen der klerikalen Diktatur an (zu diesen vgl. Aspetsberger, 1980).

2. Werner Tschulik

Werner Tschulik, geboren am 11. Oktober 1893 in Plan, Böhmen, gehört zu dieser Gruppe. Er studierte in Wien und wurde 1917 promoviert, mit einer Dissertation aus dem Fach Klassische Archäologie. Zusätzlich legte er die Lehramtsprüfung für Deutsch und Geschichte ab.² Ab 1917/18 unterrichtete er an Wiener höheren Schulen; 1936, in der Ära der Diktatur, wurde er Direktor des traditionsreichen Piaristengymnasiums in Wien. Im März 1938 wurde er sofort durch einen den Nationalsozialisten genehmen Kollegen ersetzt, 1945 kehrte er auf seine Stelle zurück und ging in den fünfziger Jahren in Pension. Gestorben ist er am 18. Juli 1970 in Wien.

Als Student trat Werner Tschulik um 1912 der Katholischen Österreichischen Hochschulverbindung Franco-Bavaria bei, einer Verbindung im CV (Cartell-Verband) bzw. ÖCV, der den politischen Katholizismus in Österreich prägte und aus dem sehr viele Politiker der einschlägigen Parteien, der Christlichsozialen und der Österreichischen Volkspartei, hervorgegangen sind, sehr viele Funktionäre der Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur - und sehr viele konservative Gegner des Nationalsozialismus. Ungefähr gleichzeitig war - seit 1913 - Engelbert Dollfuß aktives Mitglied der Franco-Bavaria; Tschulik muss ihn persönlich gut gekannt haben.

Bei einer Kundgebung der katholischen Verbindungen Wiens für den ‚Anschluss‘ an das Deutsche Reich am 9. Februar 1919 argumentierte Tschulik mutig gegen diesen und für eine Donaukonföderation - und wurde von der Mehrheit ausgebuht³. Vorbehalte gegenüber Deutschland hatte offenbar schon der junge Tschulik.

Dass er über den Unterricht hinaus interessiert und engagiert war, beweisen seine Rezensionen von neuer Literatur in der katholischen Tageszeitung *Reichspost* seit den 20er Jahren. In der Dollfuß-Schuschnigg-Ära ist mindestens ein Beitrag von ihm - über Grillparzer - in einer offiziellen Kulturzeitschrift erschienen (Tschulik, 1937).

3. Zur Charakterisierung von Werner Tschuliks Literaturgeschichte für Gymnasien

Tschuliks Literaturgeschichte *Die österreichische Dichtung im Rahmen der Weltliteratur* erschien 1949 und wurde sofort für den Unterricht zugelassen. Die letzte Auflage wurde 1963 gedruckt; das Buch wurde also von etwa fünf Generationen österreichischer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten genützt.

Tschulik, der als Direktor durch die Wiederaufnahme des geordneten Unterrichts an seiner Schule unter den Bedingungen der Entnazifizierung vermutlich sehr gefordert war und damals auch ein Lesebuch zusammengestellt hat (Tschulik, 1947), muss einen großen Teil seiner Freizeit für die Abfassung des Buchs geopfert haben; es war ihm wohl auch persönlich ein Anliegen, ein dezidiert österreichisches Lehrbuch zu verfassen.

Bevor ich auf den österreichisch-nationalen Aspekt von Tschuliks Buch eingehe, sind ein paar allgemeine Bemerkungen zu dessen Charakterisierung nötig. Hervorzuheben ist der weltliterarische Ansatz, der nicht unbedingt ganz gelungen ist, der aber den Deutschunterricht zum Unterricht über viele Literaturen ausbaute. Dass Tschuliks Weltliteratur die Literatur Europas und Nordamerikas ist, kann bei einem Buch aus den 40er Jahren nicht überraschen. Eher erstaunt, dass die Darstellung mit dem Mittelalter beginnt und dass von Homer, Sophokles, Horaz und Vergil nicht die Rede ist.

Wollte man Fehler und Mängel kritisieren, müsste man den Kenntnisstand von 1949 und den Kanon dieser Jahre rekonstruieren, in denen viele heute leicht zugängliche Bücher nur schwer erhältlich waren. Diese äußeren Bedingungen können erklären, dass von Joseph Roth nur *Radetzkymarsch* und der in einem Absatz mit historischen Romanen von Friedrich Winterholler und Gerhart Ellert mehr erwähnt als behandelt wird (252)⁴. Auch die gerade 6 Zeilen umfassende Notiz über Kafka, der für Tschulik offenbar kein Österreicher ist, lässt sich so erklären; dass Kafka keinen Roman mit dem Titel „Die Schuld“ geschrieben hat, hätte man allerdings auch 1949 wissen können (233). Manches erklärt sich aus dem Publikum. Den Schüler*innen der frühen fünfziger Jahre hat Tschulik Schnitzler immerhin vorgestellt; dass er ihnen den *Reigen* vorenthalten hat, ist in der Entstehungszeit nicht überraschend (208f.).

Störend sind an der *Österreichischen Dichtung im Rahmen der Weltliteratur* die endlosen Listen von Namen; die Nennung zahlreicher Schriftsteller*innen folgt aber dem Muster vieler Literaturgeschichten. Zu den, in einer solchen freilich schwer vermeidbaren, Mängeln gehören auch die Zuordnungen und Kategorisierungen, die nicht selten wie Etikettierungen wirken. Auffällig ist das geringe Interesse an formalen Fragen und die Konzentration auf den Inhalt: Joyce wird zwar erwähnt, aber über seine Innovationen fällt kein Wort (190); in der kurzen Vorstellung Nestroys (158f.) ist von seiner Charakterisierungskunst weit mehr die Rede als von seinem satirischen Sprachwitz.

Einen wissenschaftlichen Anspruch erhebt Tschuliks Buch nicht.

4. Tschuliks Betonung der Besonderheiten der Literatur aus Österreich

Die sehr knappe „Einleitung“ (7f.) verdient schon deshalb Interesse, weil sie einen der ersten Belege für den heute gebräuchlichen Begriff „deutschsprachige Dichtung“ (7) statt ‚deutsche Dichtung‘ enthält. Tschulik betont, dass er in zweierlei Hinsicht neue Wege gehen will: in der Einbeziehung der Weltliteratur in den Deutschunterricht an österreichischen Gymnasien einerseits, andererseits im Verständnis der österreichischen Dichtung als „etwas Eigenen und Eigenartigen“, als „eines durchaus selbständigen Gebildes.“ (7)

Die Literatur Österreichs habe zwar stets Berührungspunkte mit der „sprachgleichen Dichtung Deutschlands“ gehabt, „aber eine ebenso starke Einwirkung erfuhr sie auch vom anderssprachigen Ausland.“ (7) „Indem nun die bedeutendsten Leistungen des anderssprachigen Auslandes [...] gleichberechtigt neben die Schöpfungen des deutschsprachigen Auslandes, Deutschlands und der Schweiz, treten, soll die österreichische Dichtung einerseits als eigenartige literarische Erscheinung begriffen, andererseits bewußt in den Rahmen des gesamteuropäischen Geisteslebens hineingestellt werden.“ (7) Das Ausgreifen auf die ‚Weltliteratur‘ - das große Verdienst dieses Buchs - hat also vor allem die Funktion zu zeigen, dass die Literatur Deutschlands nicht mehr Einfluss auf die Literatur in Österreich hatte als beispielsweise die französische oder die spanische Dichtung.

Kaum einen Bezug stellt Tschulik zwischen österreichischer Literatur und österreichischer Geschichte her, während man heute gerade in den Unterschieden zwischen deutscher und österreichischer Geschichte Gründe für die Besonderheit der Literatur aus Österreich sieht. Selbst wo Tschulik verdienstvoller Weise tschechische, polnische und ungarische Autor*innen nennt (129-131, 191f.), geht er mit keinem Wort auf die Verbindungen Österreichs zu diesen Nationen ein. Das für ihn wichtigste Ereignis der österreichischen Geschichte scheint die Gegenreformation zu sein.

Das Werk ist in 12 Kapitel gegliedert, jedes Kapitel wieder in mehrere Paragraphen. Tendenziell sind Abschnitte, die sich mit Literatur aus Österreich beschäftigen, in einem größeren Schriftgrad gedruckt als jene, die Gestalten der Weltliteratur behandeln; streng durchgeführt ist dieses System nicht. Hartmann, Wolfram und Gottfried (aber auch Rudolf von Ems) stehen in einem Abschnitt mit Chrestien de Troyes im kleineren (18-23), während der Stricker und der Pleier als Österreicher den größeren Schriftgrad zugewiesen bekommen (24). Den verwendet Tschulik aber doch auch für manche Vertreter*innen der Weltliteratur, so für Dante, für den sehr ausführlich vorgestellten Shakespeare (52-59), für Cervantes (61f.) und für den besonders breit dargestellten Calderon (63-69), auch für den viel weniger

ausführlich gewürdigten Molière (69f.). Für Lessing reicht der kleinere Schriftgrad, Goethe und Schiller (87-112) wird wieder die Ehre des größeren zuteil. (Unmittelbar auf den Weimarer Klassizismus folgt, ebenfalls im größeren Schriftgrad, der § 65: Die klassizistische Literatur Österreichs; direkt an *Faust* schließen also Michael Denis und Johann Baptist Alxinger, Haschka und Collin an.) „Die österreichischen Klassiker“ sind für Tschulik Grillparzer (133-149), Raimund (159-152) und Stifter (152-155). Der recht knapp (ungefähr gleich ausführlich wie Friedrich Halm) abgehandelte Nestroy (158f.) wird der Dichtung des liberalen Bürgertums zugeordnet. Aus dem internationalen ‚poetischen Realismus‘ wird Gottfried Keller gehoben (171-174), dann sehr ausführlich die österreichischen Autor*innen dieser Richtung, Ebner-Eschenbach und Saar, relativ ausführlich auch Anzengruber (181f.), zwar als ‚poetischer Realist‘, aber auch als „Vorläufer des Naturalismus“ (182).

Fast ein Drittel des Buchs behandelt die Literatur des späten 19. und des 20. Jahrhunderts; die Zuordnung zu den einzelnen Strömungen ist hier besonders oft fragwürdig. Des größeren Schriftgrads sind außer Dostojewskij (187) nur noch Schriftsteller*innen aus Österreich würdig, vor allem Schönherr, Bahr, Hofmannsthal, Rilke, Handel-Mazzetti, Werfel, Wildgans, Mell, Henz. Manches an diesem Kanon – zumal die Lücken: Broch, Musil, Kraus werden zwar immerhin genannt, aber kaum mehr als genannt – lässt sich mit den damaligen Kenntnissen der Literatur aus Österreich und mit der Unzugänglichkeit der Werke erklären.

Aber es geht hier nicht um Tschuliks Kanon und um seine Wertungen, sondern um seine Auffassung von der österreichischen Literatur und ihrem besonderen österreichischen Charakter. Dass er deren Bindung an die österreichische Geschichte kaum beachtet, ist schon erwähnt worden. Auch sonst lässt er sich nur selten auf eine zusammenhängende Darstellung besonderer österreichischer literarischer Traditionen ein; eine der wenigen Ausnahmen ist eine Stelle über das österreichische Barock, wo Tschulik nach der Nennung einiger österreichischer Autor*innen des 17. Jahrhunderts schreibt: „Aber wenn man nach diesen literarischen Leistungen allein die Kulturhöhe Österreichs in der Barockzeit beurteilen wollte, würde sich ein völlig falsches Bild ergeben. Denn der Glanz jener einheitlichen, alle Stände im Zeichen des Katholizismus einigenden Kultur [...] können wir nicht aus literarischen Denkmälern, sondern nur aus der Schaukunst des Barocks erstehen lassen.“ (74)

Im ganzen Buch werden aber Bezüge zwischen Texten aus Österreich und (mehr oder minder klischeehaften) Besonderheiten der Österreicher hergestellt. Gelegentlich behauptet Tschulik die Überlegenheit von Literatur aus Österreich; so spielt er im Fall des ‚Ritterromans‘ den Stricker und andere gegen Hartmann und Wolfram aus, weil die „phantastischen [österreichischen] Abarten dieser Gattung [...] mit den überlieferten Motiven willkürlich schalteten und darum [...]

im Grunde genommen originellere Leistungen sind als die ungleich berühmteren deutschen Ritterromane.“ (24) Anderswo betont er recht allgemein Besonderheiten der Dichtungen aus Österreich, ohne zu sagen, worin sie bestehen: „Wie in der Epik, so ist auch auf dem Gebiete des Minnesanges Österreich seine eigenen Wege gegangen.“ (25) Ein historisch ernst zu nehmendes Argument betrifft den Humanismus: „Für Österreich bedeuteten die humanistischen Bestrebungen nicht in gleicher Weise wie für Deutschland etwas Fremdes, weil es mit dem benachbarten Italien immer in regen geistigen Beziehungen gestanden war.“ (49)

Im Abschnitt über das 18. Jahrhundert wird der Wirkung Klopstocks in Österreich der Einfluss Wielands mit den Worten gegenüber gestellt: „Weit größer war die Wirkung Wielands, dessen sinnliche Richtung dem genießerischen Zug des Österreichers entgegenkam.“ (113) Sehr charakteristisch sind Tschuliks Bemerkungen über die Romantik in Österreich: „Während [...] aber die Literatur der Aufklärung in Österreich, so sehr sie von draußen [...] ihre entscheidenden Anregungen empfangt, immerhin von einheimischen Talenten getragen wurde, war die Romantik in Österreich ausschließlich eine Angelegenheit von Fremden, die sich in Wien ein Stelldichein gaben.“ (131) Und weiter: „[...] einen weitgespannten und tiefgreifenden Einfluß hat die Romantik in Österreich auf literarischem Gebiet niemals ausgeübt. Denn das, wofür die Romantiker eintraten, war hiezulande größtenteils niemals verlorengegangen, sondern allem Josefinismus zum Trotz lebendige Überlieferung geblieben.“ (132) Aus dieser ungebrochenen Tradition sei dann - mit Grillparzer und Raimund - die Erneuerung der Literatur in Österreich erfolgt, wegen der „unbändigen Theaterfreude des Österreichers“ (132) vor allem im Drama.

Über Grillparzer heißt es, dass in *Des Meeres und der Liebe Wellen* „eine sehnüchtig-schmerzliche Weise von Liebe und Tod“ klinge, „wie sie nur ein Österreicher dichten konnte.“ (138) Die Figuren des Dramas seien bestimmt „durch eine deutlich erkennbare wienerische Note“ und hätten „ihre Seelenheimat am Donaustrande“ (139). „Unvermindert lebendig“ sei auch das „Österreichertum“ von *König Ottokars Glück und Ende* (141), so wie *Ein treuer Diener seines Herrn* „ein hohes Lied der - wir können ruhig sagen: österreichischen - Beamtentugend“ sei (143). Und der arme Spielmann ist vollends „geradezu ein Sinnbild des österreichischen Menschen.“ (147)

Für Ebner-Eschenbachs Schaffen sei „das echt österreichische Streben nach mildem Ausgleich der Gegensätze“ (174) bezeichnend. Und: „In Österreich wurde der konsequente Naturalismus niemals recht heimisch, weil einerseits der weltfrohe Optimismus des Österreichers es instinktiv ablehnte, sich in der Schilderung von Elend und Verkommenheit zu verlieren, andererseits sein Wirklichkeitssinn sich

niemals in ein romantisches Wolkenkuckucksheim verstiegen und sich den klaren Blick für die Nöte des Lebens allzeit bewahrt hatte.“ (205)

Solche Formulierungen sind zwar mehr Ausdruck von Tschuliks persönlicher Liebe zu Österreich als zutreffende Aussagen über die behandelten Themen, sind aber dennoch ernst zu nehmen als Versuch, zu einer spezifisch österreichischen Lektüre der Dichtungen anzuregen.

In Zusammenhang mit der Literatur seiner Zeit, aus der Tschulik viele völlig vergessene Autor*innen nennt, spricht er immer wieder vom „deutschen Überfall auf Österreich“ (255), von der „Selbstbesinnung Österreichs nach der Befreiung von der fremden Gewaltherrschaft“ (212). In den 40er und 50er Jahren war ein so explizites Benennen der jüngsten Vergangenheit keineswegs selbstverständlich.

Der österreichische Patriotismus der Nach-, ‚Anschluss‘-Ära findet gelegentlich in (nicht allzu zahlreichen) Stellen Ausdruck, in denen Abneigung gegen Deutschland zu spüren ist, oft einfach dadurch, dass die Wörter ‚Preußen‘ oder ‚preußisch‘ gebraucht werden. Eine der ersten einschlägigen Bemerkungen fällt in Zusammenhang mit Goethe, der zu sehr „Weltbürger und Aristokrat“ gewesen sei, „als daß er dem nationalistischen Überschwang der preußischen Freischärler [...] eine Sympathie hätte abgewinnen können.“ (107) Der Held eines Romans von Heinrich v. Schullern lerne „die preußisch-deutsche Mentalität in ihrer abstoßenden Brutalität“ kennen (219); in einem historischen Roman ist Maria Therasias Kampf „gegen preußische Ländergier“ das Thema (232), in einem anderen die „preußische Machtgier“ (221).

Diese expliziten patriotischen Signale sind nicht das einzige Mittel, das Tschulik anwendet, um das nationale Österreich-Bewusstsein zu fördern. Auf zwei Ebenen dienen auch seine Wertungen diesem Ziel, entsprechen sie doch dem damaligen, konservativ geprägten Selbstverständnis des wieder erstandenen Österreich. Einerseits ist seine Literaturgeschichte geradezu ein Paradebeispiel für die offiziöse Kanon-Bildung in Österreich, andererseits wertet sie Literatur unter konfessionellem katholischem Gesichtspunkt.

Die offiziellen den österreichischen Kanon bestimmenden Instanzen haben seit etwa 1900 tendenziell liberale Autor*innen an den Rand gedrängt (vgl. Scheichl, 2022a); Senn, Adolf Pichler, Spitzer, Kürnberger, Felder, Karl Emil Franzos, Kranewitter und erst recht die Publizisten von ‚Jung-Österreich‘ (vgl. Rietra, 1980) werden unterschätzt, abgewertet oder einfach nicht erwähnt, selbst Teile des Werks von Grillparzer - zumal seine Epigramme - sind so gut wie unbekannt geblieben. Charakteristisch für diese Kanon-Politik ist das Dictum des Unterrichtsministers Drimmel um 1960: „Am Burgtheater kommt mir kein Karl Kraus.“ (Palm, 1983: 169) Als ich mich in den 1990er Jahren mit diesem aufklärungsfeindlichen Kanon

beschäftigt habe, ist mir Tschuliks *Österreichische Dichtung*, die mir gleichwohl seit der Schulzeit bekannt ist, nicht eingefallen; durch ihre Nicht-Beachtung habe ich mich eines starken Arguments für meine Hypothese der politisch gestützten Aufklärungsphobie des österreichischen Kanons beraubt.

Viele der genannten Autoren kommen bei Tschulik nicht vor, zu anderen fallen Bemerkungen wie „Auch bei den Tiroler Dichtern *Hermann von Gilm* [...] und *Adolf Pichler* [...] ist die tendenzfreie Stimmungslyrik bedeutender als ihre liberale Tendenzpoesie.“ (158) Vergleichbar ist das Urteil über *Glaube und Heimat* von dem relativ ausführlich behandelten Karl Schönherr, „das durch die historisch unrichtige Grundlage und den symbolischen Schluß, daß der Reiter des Kaisers, von dem christlichen Verzeihen Christoph Roths überwunden, sein Schwert zerbricht, zum Tendenzstück wird.“ (207) Nicht besonders schätzt Tschulik selbstverständlich die Josefiner (vgl. auch 132), auch wegen „ihres Strebens nach kulturellem Anschluß an Deutschland“ (113). Selbst bei Grillparzer, Tschuliks österreichischem Klassiker katexochen, werden die kritischen ‚Sinnsprüche‘ gleich zwei Mal abgewertet (148, 149). Tschuliks Urteile über die Literatur der 30er bis 50er Jahre des 20. Jahrhunderts entsprechen den Kriterien, nach denen bis in die frühen 60er Jahre der Staatspreis vergeben wurde und nach denen noch 1950 im österreichischen P. E. N.-Club 5 Mitglieder Enrica von Handel-Mazzetti für den Nobelpreis vorschlagen wollten (gegen 10 Stimmen für Broch). (Amann, 1984: 132).

Die ausführliche Würdigung eben dieser Enrica von Handel-Mazzetti gehört zum anderen Aspekt von Tschuliks Kanon. Der ist als österreichischer Kanon für Tschulik notwendiger Weise ein katholischer Kanon. Wo er schreibt, dass der (katholische) „gelehrte Polyhistor“ Richard von Kralik „die geistige Haltung eines bedeutenden Teils der österreichischen Intelligenz mitgeformt“ habe (217), mag er durchaus sich selbst mitgemeint haben. (Immerhin spricht er auch über Kraliks literarische Schwächen.) Diese Betonung des katholischen Charakters der Literatur aus Österreich gehörte in den 40^{er} und 50^{er} Jahren zu den Elementen der Nationsbildung des wieder gegründeten Staats, auch in der Tradition der austrofaschistischen Diktatur.

Positiv artikuliert Tschulik diesen Aspekt von Dichtung aus Österreich in der Länge der Darstellung dezidiert katholischer Autor*innen, wie eben Handel-Mazzettis, und in würdigenden Hinweisen auf katholische Aspekte bei Schriftsteller*innen. An dem recht ausführlich präsentierten Franz Werfel hebt er die „grübelnde und suchende“ Auseinandersetzung mit dem Christentum (242) und die „religiöse Ergriffenheit“ durch das „Problem Lourdes“ hervor, „im Gegensatz zu Zolas wunderfeindlicher Haltung“ (243). Diese Betonung des Katholischen in der Literatur erklärt auch die ausführliche Würdigung von Calderon, dem mehr Raum als allen Autoren der Weltliteratur mit Ausnahme von Goethe, Schiller und Shakespeare gewidmet ist.

Das Calderon-Kapitel ist wohl auch eine Spur der austrofaschistischen Kulturpolitik, die die Calderon-Rezeption in Österreich förderte.

Mehr noch als die positiven Äußerungen über katholische Autor*innen fallen Warnungen vor kirchlich nicht akzeptablen Positionen auf. Über das 15./16. Jahrhundert heißt es: „In Denken und Leben dem Geiste des Christentums entfremdet, befahdeten die deutschen Humanisten dessen Grundlagen und seine Vertreter mit den Waffen des Spottes und der Ironie, erschütterten dadurch das Ansehen der Kirche und machten so den Boden für die Umwälzungen des Reformationszeitalters reif.“ (49) Geradezu peinlich ist das abschließende Urteil über Goethes *Faust*: „Und dennoch kann der ‚Faust‘ nicht als eine christliche Dichtung im eigentlichen Sinne angesehen werden: denn es fehlt bei Fausts Erlösung die Grundtatsache des Christentums: die Erlösung durch den Kreuzestod Jesu Christi.“ (111f.) Conrad Ferdinand Meyer ergreife „jede Gelegenheit, seiner Abneigung gegen die katholische Kirche und ihre Einrichtungen in gehässiger Weise Ausdruck zu geben“ (163); an den *Sieben Legenden* des von ihm offenbar geschätzten Gottfried Keller stört Tschulik „ein für gläubige Katholiken ärgerlicher Ton“ (173).

Man muss bei diesen Wertungen freilich bedenken, dass *Die österreichische Dichtung im Rahmen der Weltliteratur* als Schulbuch die vorwiegend katholischen Lehrer*innen bei der Auswahl der Schullektüre für ihre vorwiegend katholischen Schüler*innen beraten wollte.

5. Versuch einer abschließenden Wertung

Auf die Qualität von Tschuliks Literaturgeschichte gehe ich im Einzelnen nicht ein. Sie ist gewiss schnell geschrieben worden und in manchen Bereichen hat sich Tschulik nicht besonders gut ausgedrückt. Die Kläglichkeit der Bemerkungen beispielsweise über Brecht (231f.) (dazu Holzner, 1990: 126), Broch (254) und Musil (243) würde ich eher als auf politische Ursachen schlicht und einfach auf Unkenntnis zurückführen; für innovative Literatur hat sich Tschulik offenbar nicht wirklich interessiert.

Tatsächlich „stellte er die unbedeutendsten Heimatdichter, sofern sie nur bodenständig waren, in den Vordergrund.“ (Holzner, 1990: 126) Von denen hätte er in der Tat besser einige nicht genannt, aber offenbar war ihm die geringe literarische Qualität ihrer Werke gleichgültig - denn der explizite Heimatbezug machte solche Bücher zu Argumenten für den besonderen Charakter einer österreichischen ‚Nationalliteratur‘ (ein Begriff, den Tschulik nicht verwendet). Nicht ganz stimmt der Vorwurf, dass er die Heimatdichter*innen auf Kosten der internationalen und der antifaschistischen Literatur in so großer Zahl anführe; denn er nennt viele von

den Nationalsozialisten vertriebene Autor*innen - auch Waldinger und Kramer - und es fallen viele (damals) wichtige Namen der Weltliteratur, wobei ihm gewiss Bernanos näher steht als Sartre.

Dennoch: Durch die bewusste Öffnung des Blicks auf die internationale Literatur ist Tschuliks Buch innovativ gewesen. Welchen Beitrag zur Förderung des österreichischen Nationalbewusstseins es geleistet hat, ist schwer abzuschätzen, weil unser Nationsbegriff weit von dem der 40er und 50er Jahre abweicht und sicher eher Broch und Musil als österreichische Nationaldichter ansieht denn Mell und Handel-Mazzetti. Aber der österreichische nationale Kanon war in der Zeit der Entstehung des Buchs ein anderer als der unsere, so wie damals für noch von der Ersten Republik geprägte österreichische Patriot*innen Österreich viel enger mit dem Katholizismus verbunden war als für die Österreicher*innen des 21. Jahrhunderts. Insofern ist Tschulik im Rahmen der „massiven Österreichpropaganda [...] von oben“ (Hanisch, 1994: 163) nach 1945 wohl doch ein Beitrag zur Bildung eines österreichischen Nationalbewusstseins gelungen, der auf dem Hintergrund seiner Entstehungszeit größer gewesen sein mag, als wir das heute sehen⁵.

Literatur

Amann, K. 1984. *P. E. N. Politik - Emigration - Nationalsozialismus. Ein österreichischer Schriftstellerclub*. Wien: Böhlau.

Aspetsberger, F. 1980. *Literarisches Leben im Austrofaschismus. Der Staatspreis*. Königstein, Ts.: Hain.

Görlich, E. J. 1946. *Einführung in die Geschichte der österreichischen Literatur*. Wien: Manz.

Hanisch, E. 1994. *Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert. Österreichische Geschichte 1890-1990*. Wien: Ueberreuter.

Holzner, J. 1990. Kanon-Diskussion und Kanon-Destruktion in Österreich. In: D. C. Kochran, Hg.: *Literaturdidaktik, Lektürekanon, Literaturunterricht*. Amsterdam: Rodopi. S. 113-135.

Palm, K. 1983. *Vom Boykott zur Anerkennung. Brecht und Österreich*. Wien: Löcker.

Rietra, M. 1980. *Jung Österreich. Dokumente und Materialien zur liberalen österreichischen Opposition 1835-1848*. Amsterdam: Rodopi.

Scheichl, S. P. 2022a. Bissige Literatur - zahnloser Kanon. Zu Fragen der literarischen Tradition in Österreich (1997). In: Scheichl, S. P. *Literatur in Österreich und Südtirol. Ein Panorama in 30 Aufsätzen*. Innsbruck: iup. S. 83-108.

Scheichl, S. P. 2022b. Österreichische Literaturgeschichten - Konstrukte aus „Vaterländischer Notwendigkeit“? Der Beitrag der Literaturhistoriker zur Nationswerdung der Österreicher (2009). In: Scheichl, S. P. *Literatur in Österreich und Südtirol. Ein Panorama in 30 Aufsätzen*. Innsbruck: iup. S. 37-56.

Schießl, S. A. 2013. *Kanonwandel in Schulliteraturgeschichten 1950-2012*. Diplomarbeit (unveröff.) Innsbruck.

Tschulik, W. 1955. *Die österreichische Dichtung im Rahmen der Weltliteratur*. Wien: Holder-Pichler-Tempsky, Bundesverlag. 3. Auflage.

Tschulik, W. 1937. « Grillparzers politisches Bekenntnis in seinen Dramen ». *Monatsschrift für Kultur und Politik* 2, S. 581-586.

Tschulik, W. 1947, Hg. *Lesebuch der Weltliteratur für die fünfte Klasse der Mittelschulen*. Wien: Bundesverlag.

Notes

1. Die 1. Auflage von 1949 hatte 264, die 7. und letzte (von 1963) 278 Seiten; Tschulik hat also an dem Buch weiter gearbeitet. Den Unterschieden zwischen den Auflagen bin ich nicht nachgegangen.
2. Leider war es mir nicht möglich, im Wiener Universitätsarchiv über Tschulik zu recherchieren.
3. Die Studentenschaft für den Zusammenschluß mit Deutschland. In: Reichspost 9. 2. 1919, S. 4. In: Reichspost 11. 2. 1919, S. 6, erschien eine Stellungnahme von Tschulik zu seinen Äußerungen auf jener Kundgebung.
4. Diese Seitenangaben in Klammern beziehen sich auf Tschulik, 1955.
5. Scheichl, 2022b stellt Tschuliks Werk in den Zusammenhang anderer Geschichten der Literatur Österreichs.

Synergies
Pays germanophones n° 15/2022

Le plurilinguisme
interne et externe,
défi de l'enseignement
moderne





ISSN 1866-5268
ISSN en ligne 2261-2750

Synergies Pays germanophones n° 15 - 2022 p. 87-100

Zwischen standardsprachlichem Anspruch und vielsprachiger Unterrichtsrealität – Sprachwahrnehmungen und -einstellungen von Lehrpersonen an österreichischen Schulen

Yvonne Rusch

Universität Salzburg, Österreich
yvonne.rusch@plus.ac.at

<https://orcid.org/0000-0002-9478-1527>

Elisabeth Buchner

Universität Salzburg, Österreich
elisabeth.buchner@plus.ac.at

<https://orcid.org/0000-0001-6649-7281>

Reçu le 23-03-2022 / Évalué le 9-05-2022 / Accepté le 19-05-2022

Entre allemand standard et réalité plurilingue. Le cas des écoles autrichiennes : perceptions et attitudes des enseignants dans l'enseignement secondaire en Autriche

Résumé

Le plurilinguisme interne et externe constaté en Autriche place le système scolaire face à un défi : l'école doit donner accès à un allemand standard qui permet la compréhension à un niveau suprarégional, et ce à tous les élèves, peu importe leur répertoire linguistique. L'éducation nationale ne propose pas de directives claires concernant la langue parlée en cours. Les enseignants doivent alors suivre leurs propres normes quand il s'agit d'évaluer le caractère approprié de différents parlers : pour ce faire, ils/elles ont recours à leurs attitudes langagières. Un sondage auquel ont participé plus de 60 enseignants ainsi que des interviews individuelles nous ont permis de démontrer que dans l'enseignement secondaire, les variétés de l'allemand et les autres langues premières sont utilisées à différentes fins communicatives. En effet, les enseignants considèrent qu'il est approprié d'utiliser le non-standard et d'autres langues dans des contextes informels et pour assurer la transmission du savoir. L'allemand standard est réservé à des contextes formels puisqu'il facilite la compréhension dans la classe, peu importe la langue d'origine des interlocuteurs.

Mots-clés : plurilinguisme, perception du langage, attitudes langagières, enseignants et enseignantes, l'Autriche

Zwischen standardsprachlichem Anspruch und vielsprachiger Unterrichtsrealität - Sprachwahrnehmungen und -einstellungen von Lehrpersonen an österreichischen Schulen

Zusammenfassung

Die innere und äußere Mehrsprachigkeit Österreichs stellt eine Herausforderung für dessen Schulsystem dar, welches allen Schüler/innen eine überregional verständliche deutsche Standardsprache vermitteln soll. Da eindeutige bildungspolitische

Vorgaben für den Umgang mit dieser Mehrsprachigkeit fehlen, müssen Lehrpersonen eigenen Normen bei der Beurteilung der Angemessenheit von verschiedenen Sprechweisen folgen. Dafür greifen sie auf ihre Spracheinstellungen und Sprachwahrnehmungen zurück. Eine Umfrage, bei der mehr als 60 Lehrende teilgenommen haben, sowie Einzelinterviews zeigen, dass Lehrende den Non-Standard und andere Sprachen in informellen Kontexten und zur Verständniserleichterung bei fachlichen Inhalten als angemessen wahrnehmen; die Standardsprache hingegen wird in formellen Kontexten bevorzugt, unter anderem, weil sie zur gelingenden Kommunikation mit vielen verschiedenen Gesprächspartnern unabhängig von deren Erstsprache beiträgt.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Sprachwahrnehmungen, Spracheinstellungen, Lehrpersonen, Österreich

Between a standard language claim and multilingual teaching reality - language perception and language attitudes of teachers in Austrian schools

Abstract

The internal and external multilingualism in Austria presents a challenge for its educational system, in which students should acquire a supraregional standard language. Due to the lack of educational policy guidelines, on how to deal with this multilingualism and the absence of a clear definition of *standard language*, teachers must follow their own norms when assessing the adequacy of different ways of speaking. The data analysed in this article are based on a questionnaire in which over 60 teachers participated and on individual interviews, show that teachers perceive non-standard varieties of German and non-German languages as appropriate in informal situations and when using them as an aid to facilitate understanding in the classroom; conversely, the standard language is preferred in formal contexts due to its higher intelligibility across interlocutors, regardless of their first language.

Keywords: multilingualism, language perception, language attitudes, teachers, Austria

Einleitung und Fragestellung

Österreich ist ein sprachlich äußerst vielfältiger Staat. Dies zeigt sich zum einen im Nebeneinander verschiedener regionaler Varietäten - der sogenannten *inneren Mehrsprachigkeit* -, zum anderen in der Existenz verschiedener autochthoner (z. B. Slowenisch, Kroatisch) und allochthoner Minderheitensprachen (z. B. Türkisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch), die die äußere Mehrsprachigkeit im Land konstituieren. Dem österreichischen Schulsystem kommt die Aufgabe zu, allen Lernenden unter diesen komplexen sprachlichen Rahmenbedingungen unabhängig von ihrer Erstsprache eine chancengleiche Ausbildung zu ermöglichen.

Sowohl das Unterrichten dialektstprechender Schüler/innen als auch solcher mit nicht-deutschen Erstsprachen stellt für Lehrpersonen eine große Herausforderung dar, wenn ein Hauptziel die Hinführung zu einer überregional verständlichen deutschen Standardsprache ist, also jener sprachlichen Varietät, die laut den Lehrplänen sowohl die Unterrichtssprache also auch die Zielsprache der schulischen Ausbildung darstellt.¹ Lehrpersonen agieren dabei in einem Spannungsverhältnis zwischen der Wertschätzung der Herkunft der Lernenden und der Bezugnahme auf deren jeweiligen sprachlichen Fähigkeiten auf der einen sowie dem Auftrag auf der anderen Seite, die Standardsprache zu vermitteln und ihre Schüler/innen in Hinblick auf deren daran gemessene sprachliche Leistungen zu beurteilen (vgl. Buchner/Elspar/Fuchs i.Dr. [2022]).

Der vorliegende Beitrag untersucht den Umgang mit diesen Anforderungen, wie er sich aus der Sicht der Lehrpersonen darstellt. Es wird zwei Hauptfragen nachgegangen: Wie nehmen Lehrpersonen die sprachliche Heterogenität an Schulen sowie die Herausforderung, vor diesem Hintergrund zum Standard hinzuführen, wahr? Welche Spracheinstellungen erwachsen daraus, und wie prägen diese Einstellungen den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Unterricht?

1. Gesprochene Sprachen und Varietäten im österreichischen Schulsystem

Die innere Mehrsprachigkeit der Sprecher/innen des Deutschen lässt sich traditionell in eine horizontale und eine vertikale Variation einteilen: Verschiedene Dialekte, Regiolekte (auch „Umgangssprachen“ genannt) und Hochsprachen haben eine spezifische geografische Reichweite. Auf der horizontalen Variationsebene befindet man sich, wenn man sich beispielsweise von einem alemannischen Dialektgebiet (z.B. Schweiz, Allgäu, Vorarlberg) in ein bairisches Dialektgebiet (Salzburg, Bayern) bewegt, auf der vertikalen, wenn Sprecher/innen vom ortsüblichen Dialekt in einen weithin verständlichen Regiolekt oder eine Standardvarietät wechseln.

Unter *Standardvarietät* wird normalerweise die *Standardsprache* verstanden. Diese Varietät einer Sprache weist die höchste kommunikative Reichweite auf; sie ist in Form von Wörterbüchern und Grammatiken kodifiziert, kommt aber in der Alltagssprache, vor allem der gesprochenen, kaum dieser kodifizierten Norm entsprechend vor. Im schulischen Kontext wird auf diese Standardvarietät häufig mit *Standardsprache* oder *Hochdeutsch* referiert (vgl. Dittmar/Schmidt-Regener (2001, 521 f.)).

Dialekt und *Umgangssprache* werden auch zusammenfassend als *Nonstandardvarietäten* bezeichnet. Der Begriff *Umgangssprache* ist allerdings problematisch: Während in der Sprachwissenschaft darunter ein Regiolekt

verstanden wird, also eine Sprachform, die die geografische Reichweite betreffend zwischen Dialekt und Standardvarietät (vgl. Scheutz 1999) liegt, verstehen die Sprecher/innen in Österreich darunter häufig ihre alltägliche Sprechweise unabhängig davon, ob es sich dabei um einen Dialekt, Regiolekt oder eine Standardvarietät handelt.

Dialekte weisen die geringste räumliche Reichweite auf. Österreich ist diese Varietät betreffend in zwei sehr unterschiedliche Regionen aufgeteilt mit einer alemannischen im Westen (Vorarlberg und Teile Tirols), in der die Sprecher/innen je nach situativer Anforderung vom Dialekt in die Standardvarietät wechseln (Diglossie), wie in der Schweiz, und eine bairische im Osten, in der ein fließendes Gleiten vom Dialekt über den Regiolekt in die Standardvarietät möglich ist (Diaglossie). Die sprachlichen Verhältnisse in Österreich sind also am ehesten mit denen in Deutschland vergleichbar, wo verschiedene Dialekte, Regiolekte und die Standardvarietät parallel existieren und je nach Region eher diglossische oder diaglossische Verhältnisse vorherrschen.

In Österreich ist in den Schulen neben dieser inneren Mehrsprachigkeit auch die äußere Mehrsprachigkeit präsent, da viele Schüler/innen sowie Lehrpersonen von zuhause entweder einen Dialekt beziehungsweise eine Umgangssprache oder eine nicht-deutsche Erstsprache in den Schulalltag mitbringen (vgl. Elspaß/Fuchs 2019). Nichtsdestotrotz stellt eine *deutsche Standardsprache* das Lehr- und Lernziel in den Schulen dar, obwohl diese Standardsprache in den Lehrplänen nicht näher spezifiziert wird (de Cillia/Ransmayr/Fink 2019). Deshalb liegt es im „Ermessen der einzelnen LehrerInnen [...], wie sie in der Praxis mit Fragen zu Normen, Standard und Varietäten umgehen.“ (de Cillia/Ransmayr/Fink 2019, S. 73). Auch ein *österreichisches Standarddeutsch* findet in den meisten Lehrplänen keine explizite Erwähnung oder nähere Definition (de Cillia/Ransmayr/Fink 2019). Zudem ist die Existenz dieser Varietät im wissenschaftlichen Diskurs umstritten (vgl. Elspaß/Kleiner 2019) und de Cillia/Ransmayr/Fink 2019).

Wegen dieses Mangels an bildungspolitischen Vorgaben können sich Lehrpersonen nicht auf kodifizierte Regeln berufen, um festzulegen, welche Sprachverwendung richtig oder falsch ist; es fehlen also gesetzte sprachliche Normen. Stattdessen folgen sie bei der Bewertung des mündlichen Sprachgebrauchs in der Schule ihren eigenen individuellen Angemessenheitsnormen, die sie selbst im Rahmen ihrer Schul- und Berufsausbildung sowie im privaten Alltag erlernt haben, was die weiter unten präsentierten Daten zeigen werden (vgl. Steger 1980).

2. Daten und Methode

Die hier vorgestellten Daten stammen aus dem Teilprojekt 10 „Wahrnehmung von und Einstellungen zu Varietäten und Sprachen an österreichischen Schulen“ des vom FWF geförderten Spezialforschungsbereichs „Deutsch in Österreich. Variation-Kontakt-Perzeption“, welches am Fachbereich Germanistik der Universität Salzburg angesiedelt ist. Ziel des Projekts ist u.a. eine Untersuchung von Wahrnehmung und Einstellungen zur Varietätenverwendung im Schulkontext sowohl von Lehrpersonen als auch von Schüler/innen². Die Datenerhebung fand an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Österreich statt - erhoben wurden Daten an je sieben Handelsschulen und Handelsakademien⁴ an sieben Standorten in vier österreichischen Bundesländern: Bregenz und Bludenz in Vorarlberg, Innsbruck und Wörgl in Tirol, Salzburg-Stadt und Zell am See in Salzburg und als Kontrast dazu Wien⁵. Befragt wurden insgesamt 364 Schüler/innen der 10. Schulstufe und 63 Lehrpersonen unterschiedlicher Fächer. Lernende mit Deutsch als Zweitsprache machen ungefähr die Hälfte aus. Zwei Drittel davon werden von BKS-Sprachen und Türkisch als Erstsprache abgedeckt. Der Rest setzt sich aus vorwiegend europäischen Sprachen, aber auch einigen wenigen asiatischen Sprachen zusammen. Regionale Besonderheiten, Unterschiede zwischen urbanen und ruralen Gebieten sowie auch zwischen den Schultypen standen im Fokus. Das vorliegende Projekt wählte sowohl einen direkten diskursiven (leitfadengestützte Interviews und Fokusgruppendifkussionen) als auch einen indirekten Zugang (Perzeptionsaufgaben und ein Online-Fragebogen) zur Datenerhebung von Sprachwahrnehmungen und Einstellungen der befragten Personen (vgl. dazu u.a. Liebscher/Dailey-O’Cain 2014). Konkret wurden sowohl soziobiographische Daten der Gewährspersonen als auch Bewertungen von ausgewählten authentischen Sprachbeispielen mittels Online-Fragebogen erhoben. Anhand eines integrierten semantischen Differentials (in Anlehnung an Soukup 2014, S. 153f.) wurden zusätzlich Attitüden zu innerer und äußerer Mehrsprachigkeit elizitiert. Gefragt wurde auch nach dem Normverständnis der Proband/inn/en. Bei den Analysen kamen quantitative wie qualitative Methoden zum Einsatz. Die quantitativen Auswertungen erfolgten sowohl deskriptiv als auch interferenzstatistisch (mit Excel und SPSS), die qualitativen Auswertungen erfolgten inhaltsanalytisch. Bei der folgenden Analyse stehen Befragungsdaten der Lehrpersonen im Fokus. Während im Rahmen der quantitativen Auswertung die Angemessenheit sprachlicher Varietäten in unterschiedlichen schulischen Kontexten verglichen wird, stehen im qualitativen Teil die Begründungen dieser Angemessenheitsurteile im Vordergrund. Ergänzend dazu soll noch der Frage nachgegangen werden, ob Lehrenden zufolge eine eigene Österreichische Standardsprache existiert und inwiefern sich diese ihrer Meinung nach im Sprachgebrauch bemerkbar macht.

3. Ergebnisse

Quantitative Ergebnisse:

In der Schule bestehen gewisse Erwartungen bezüglich der Verwendung von Standardsprache, die je nach Kontext unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Daneben werden aber auch nonstandardsprachliche Sprechweisen bzw. nicht-deutsche Erstsprachen in gewissen Kontexten als situationsadäquat eingestuft. In einem ersten Schritt soll dargelegt werden, welche Varietäten Lehrpersonen zufolge wann verwendet werden sollten bzw. in schulischen Situationen akzeptiert werden (s. Abb. 1).

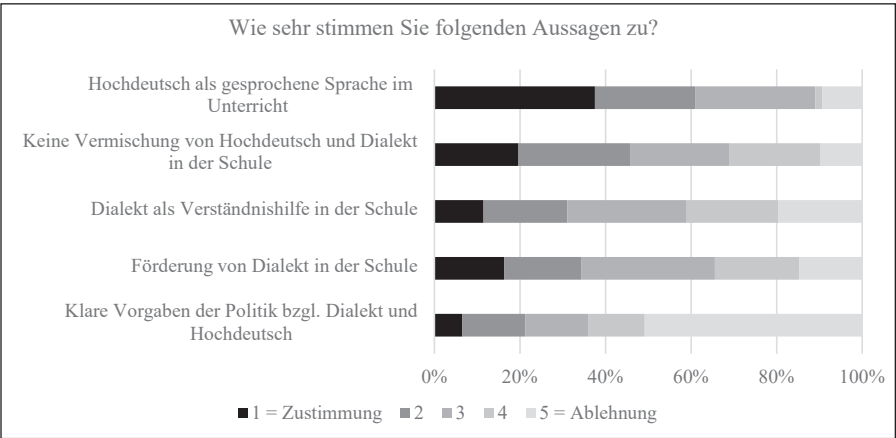


Abbildung 1: Grad der Zustimmung zu innersprachlichen Varietäten im Schulunterricht

Laut Abb. 1 wird dem Gebrauch des „Hochdeutschen“ im mündlichen Bereich von mehr als 60% der Lehrpersonen sehr oder zumindest eher zugestimmt. Nur ca. zehn Prozent empfinden diese Standardverwendung im mündlichen Sprachgebrauch in der Schule nicht oder wenig angemessen. Was die Vermischung von Dialekt und Standard betrifft, so lehnt fast die Hälfte der Befragten eine solche ab. Andererseits sprechen sich aber mehr als 30% der Lehrpersonen dafür aus, dass unterschiedliche Varietäten durchaus auch gemeinsam vorkommen können. Eher wenig Zustimmung bekommt der Dialekt als Verständnishilfe in der Schule (ca. 30%), die Ablehnungswerte liegen hier bei über 60%. Auch die Förderung von Dialekt in der Schule scheint den Lehrpersonen kein großes Anliegen zu sein. Zustimmung und Ablehnung halten sich mit jeweils knapp 35% die Waage. Ein interessantes Bild liefert die Frage nach klaren politischen Vorgaben bezüglich Dialekt und Hochdeutsch in

der Schule. Während nur etwas 20% der Befragten solche begrüßen, werden sie vom Großteil (knapp 65%) eher oder komplett abgelehnt.

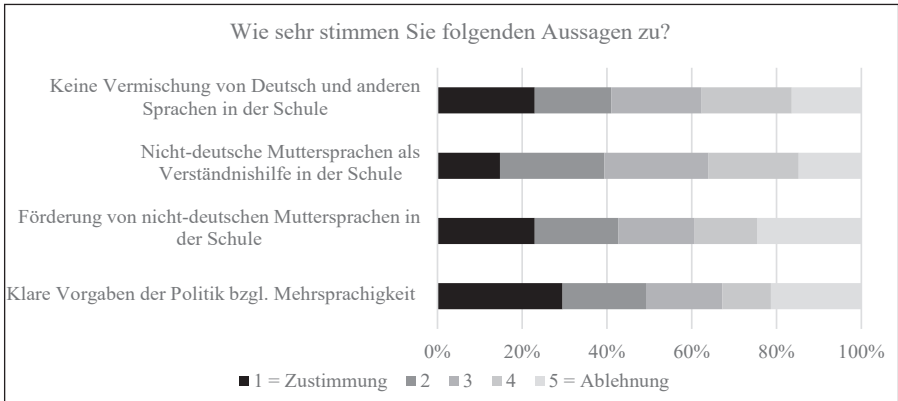


Abbildung 2: Grad der Zustimmung
zu nicht-deutschen Erstsprachen im Schulunterricht

Anders sieht das Bild bei der Akzeptanz nicht-deutscher Erstsprachen im Schulunterricht aus. Während eine Vermischung von Dialekt und Standardsprache eher negativ gesehen wird, ist die Akzeptanz einer Vermischung von Deutsch und nicht-deutschen Erstsprachen mit fast 60% Zustimmung weit höher. Auch als Verständnishilfe im Unterricht wird Mehrsprachigkeit viel eher (knapp 40%) akzeptiert als innersprachliche Varietäten. Die Ablehnung liegt hier nur mehr bei knapp 35% (im Vergleich zu über 60% in Abb. 1). Auffallend ist die hohe Zustimmung zu klaren Vorgaben der Politik bezüglich Mehrsprachigkeit. Ca. 50% der Befragten würden sich eindeutige Regeln zum Umgang mit verschiedenen Sprachen in der Schule wünschen.

Nachdem aufgezeigt wurde, welche Einstellungen zu innersprachlicher Variation bzw. nicht-deutschen Erstsprachen in der Schule existieren, wird nun der Frage nachgegangen, was von den Lehrpersonen als sprachliche Norm in bestimmten schulischen Situationen gesehen wird. Wann gilt der Standard unangefochten als Maßstab und wann werden auch der Nonstandard oder nicht-deutsche Sprachen akzeptiert? Dazu soll ein Vergleich zwischen Einschätzungen für eher formelle (Referate, Prüfungsgespräche) und informellere Gesprächssituationen (Gruppenarbeitsgespräche, Pausengespräche) gezogen werden (Abb. 3). Unterschieden wird auch zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit.

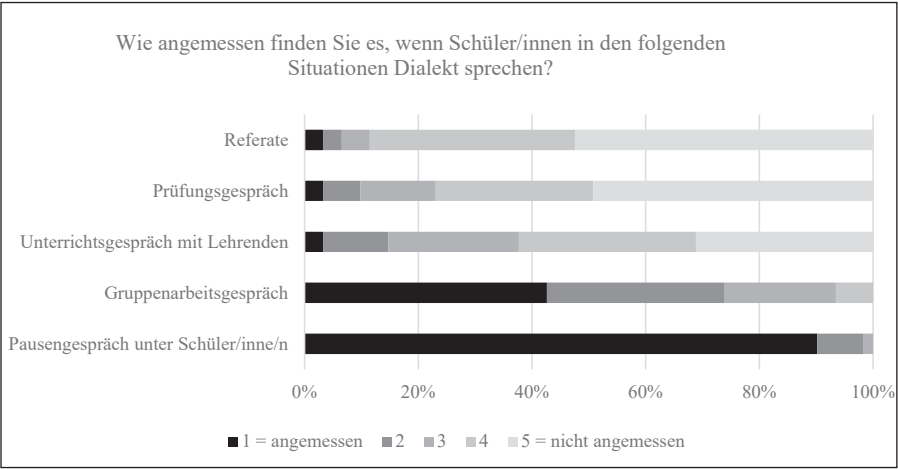


Abbildung 3: Grad der Akzeptanz von innersprachlicher Variation im Schulunterricht

Abb. 3 zufolge steigt die Akzeptanz für innersprachliche Variation im Schulunterricht, je informeller sich eine Situation gestaltet. In formelleren Settings (Referaten, Prüfungsgesprächen) lehnen mehr als 80% der Proband/innen die Verwendung einer Nonstandardvarietät ab. Die Standardsprache gilt hier als Norm. Ähnlich hoch (ca. 60%) ist die Ablehnung von Dialekten in Unterrichtsgesprächen. Erst bei informelleren Gruppenarbeitsgesprächen zwischen Schüler/innen steigen die Akzeptanzwerte für innersprachliche Variation. Mehr als 70% der Befragten bewerten hier Nonstandardvarietäten als angemessen oder eher angemessen, während keine einzige Lehrperson den Dialekt als komplett unangemessen wertet. Erwartungsgemäß verstärkt sich diese Tendenz noch einmal in Pausengesprächen unter Lernenden. Fast 100% der Lehrenden schätzen Dialekte hier als sehr angemessen ein. Genau umgekehrt gestalten sich die Ergebnisse bei der Verwendung der Standardsprache. Während diese in formelleren Settings höchst akzeptiert ist, verliert sie bei sinkender Formalität immer mehr an Zustimmung.

Laut österreichischem Schulunterrichtsgesetz ist Deutsch die alleinige Unterrichtssprache. Ausnahmen bilden lediglich Schulen, die insbesondere für Minderheiten bestimmt sind. Das ist auch der Grund, warum in formelleren Situationen von den befragten Lehrpersonen keine nicht-deutsche Sprache akzeptiert wird. Anders sieht es in informelleren Settings aus. Knapp die Hälfte der Proband/innen (45%) akzeptiert in Gruppenarbeitsgesprächen die Verwendung einer nicht-deutschen Sprache. Mit ca. 35% ist aber auch die Ablehnung von

Mehrsprachigkeit in solchen Situationen verhältnismäßig hoch. In Pausengesprächen unter Schüler/innen akzeptieren hingegen die meisten Befragten (ca. 70%) auch nicht-deutsche Sprachen.

In Bezug auf sprachliche Normen in der Schule stellt sich die Frage nach der Existenz einer spezifisch österreichischen Standardsprache. Unter den Befragten fällt die Antwort recht eindeutig aus: Ca. 75% der Proband/innen sind der Meinung, dass diese Varietät sehr wohl existiert. So seien es vor allem lexikalische Besonderheiten, die den Österreichischen Standard ausmachen wie beispielsweise „Erdäpfel“ statt „Kartoffeln“, „Topfen“ statt „Quark“ oder „Semmel“ statt „Brötchen“. Ein wichtiger Indikator ist den befragten Lehrpersonen zufolge auch die Sprachmelodie. So sei diese viel „weicher“ und wirke dadurch „persönlicher und direkter“.

Qualitative Ergebnisse

In den quantitativen Analysen zeigt sich, dass die (Non-)Standarderwartungen in der Schule unterschiedlich sind. Es ergibt sich vielfach ein Spannungsfeld zwischen vorhandenen Standarderwartungen in der Schule und andererseits einer sehr hohen Akzeptanz innerer sowie äußerer Mehrsprachigkeit. Begründungen für beide Seiten sollen nachfolgend aufgezeigt werden.

Verständlichkeit als Argument für Standardgebrauch: Der Wert der Verständlichkeit stellt für die meisten ein starkes Argument für die Orientierung am Standard dar. Für die Lehrperson LG5⁶ ist es explizit „erwünscht“, dass „Schriftsprache“ gesprochen werde. Ihr zufolge hätten vorwiegend Schüler/innen aus stark dialektal geprägten Regionen zwar anfangs oft Schwierigkeiten, sich „sprachlich umzustellen“, „erstrebenswert“ wäre das aber allemal, zumal Lernende aus dialektferneren Gebieten oft Schwierigkeiten hätten, den starken Dialekt zu verstehen. Auch die große Zahl an Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache würde es LC1 zufolge notwendig machen, sich an die Standardsprache anzunähern. Sie betrachtet den Dialekt vielfach als Sprachbarriere, die für Schüler/innen mit Migrationshintergrund nur schwer überwindbar ist. Insofern sei es „notwendig“, „gehobenere Umgangssprache“ zu sprechen, um solchen Lernenden das Verstehen zu erleichtern. LA2 zufolge gilt das Verständlichkeitsargument auch in Bezug auf nicht-deutsche Erstsprachen. So sei die Standardsprache der „gemeinsame Nenner“, den alle verstehen würden und deshalb notwendigerweise gesprochen werden müsste.

Formalitätsgrad und Standardgebrauch: Ausschließlicher Standardgebrauch ist nach Ansicht von Lehrer/innen im Wesentlichen in bestimmten Situationen - nämlich fachliche Teile bei Referaten oder Prüfungssituationen in der Schule - anzustreben. Lehrperson LA1 zufolge „gehört es sich einfach nicht“, bei Referaten Dialekt zu sprechen. Eine ähnliche Ansicht wird von Lehrer LC3 vertreten, der beteuert, dass „dialektal gefärbte“ Sprache bei einer Abschlussprüfung „natürlich nicht geht“. Als oberstes Ziel wird dabei oft die mündliche Maturaprüfung in der Handelsakademie bzw. die mündliche Fachprüfung in der Handelsschule genannt. Auffälligerweise finden sich jedoch keinerlei Hinweise auf Sanktionen, beispielsweise in Form von Schulnoten, die bei Verstößen gegen den vorgegebenen Sprachgebrauch drohen würden - es wird nur mehrfach erwähnt, dass nach Referaten Sensibilisierungen für „angebrachtere“ (standardnähere) Sprechweisen stattfinden. Auch in Hinblick auf das spätere Berufsleben wird die Standardverwendung genannt. Dabei scheint das Erlernen von Hochdeutsch in der Schule als überregionale Varietät für den Großteil der Proband/innen ein Vorteil für das spätere Berufsleben zu sein, insbesondere in Wirtschaftsberufen oder solchen, die ein Studium voraussetzen. Als prototypisches Beispiel werden hierfür oft der Arzt- oder Lehrberuf genannt. Für LA2 sei es in einer „globalisierten Welt“ Voraussetzung, dass man „in einer Sprache spricht, die im gesamten deutschsprachigen Raum verstanden wird“.

Situationsangemessene Varietätenverwendung als Argument: Obwohl die Standardvarietät eng mit dem schulischen Alltag verwoben zu sein scheint und gerade den Lehrpersonen zufolge unabdingbar in formelleren Situationen ist, wird oft für standardabweichende Varietäten im Schulalltag (u.a. in Unterrichtsgesprächen oder bei Gruppenarbeitsgesprächen) argumentiert. Ein Argument zielt dabei auf die Berücksichtigung aller Varietätenkompetenzen und deren situativen Einsatz: So sei es laut LC4 wichtig, die sprachlichen Register für formelle und informelle Kontexte bedienen zu können. Das schließe auch den Dialekt mit ein. Die Lernenden sollten auf verschiedene sprachliche Anforderungen vorbereitet und dafür sensibilisiert werden, sich in verschiedenen sozialen Kontexten sprachlich angemessen zu verhalten. Das sei die Voraussetzung für eine umfassende Sprachkompetenz. Insbesondere der Deutschunterricht sollte als „Übungsplatz“ dafür dienen. Dieser „Übungsplatz“ könnte Lehrperson LA1 zufolge auch dafür genutzt werden, nicht-deutsche Erstsprachen der Lernenden einzubringen und ihre Angemessenheit in verschiedenen Situationen zu diskutieren.

Unreichbarkeit standardsprachlichen Sprechens als Argument: Die Angst vor Überforderung angesichts zu hoher (Standard) Erwartungen ist auch für andere Proband/inn/en ein Grund für ihre Akzeptanz des Nonstandards. So finde die Alltagskommunikation der meisten Schüler/innen ausschließlich im Dialekt statt.

Die Standardverwendung in der Schule stelle eine Herausforderung dar, die oft nur langsam bewältigt werden könne. LC2 zufolge „ist dieser Wechsel sehr schwierig“. Als Hilfestellung würde sie die Dialektverwendung im Unterricht, auch wenn „natürlich mit Grenzen“, akzeptieren, um den Schüler/innen entgegenzukommen. Auch Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache hätten laut Lehrperson LI3 oft Schwierigkeiten, die Standardsprache entsprechend zu realisieren. So akzeptiert LI3 beispielsweise sogar nicht-deutsche Erstsprachen bei Gruppenarbeitsgesprächen, wenn das den Lernenden helfe, Sachverhalte besser zu verstehen.

Beziehungsarbeit als Argument: Das Zugeständnis an den als authentisch empfundenen Nonstandard wird oft auch auf die pädagogische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden bezogen, sofern es sich nicht um offizielle Situationen handelt. Dabei ist es den Lehrenden zufolge unerheblich, ob die gleichen oder unterschiedliche Dialekte zusammentreffen. Für LF2 ist es das Kennzeichen einer „guten Beziehung“ wenn die Schüler/innen mit ihr im Dialekt sprechen. Die Lernenden würden sich dadurch „wohl“ und „angenommen“ fühlen, was für eine „gute Vertrauensbasis“ unabdingbar sei. Für LC2 zeigt sich die regionale Verwurzelung in der Dialektverwendung. Dialekt ist für sie die „wirkliche Muttersprache“, in der man „fast alles“, insbesondere aber „Emotionen und Gefühle“, viel besser ausdrücken könne. Für LI4 bildet genau diese „Muttersprache“ die Basis für den weiteren Varietäten- und Spracherwerb. Verstehe man das, „woher man kommt“, könne man auch „das große Ganze“ besser verstehen. Egal, ob man dann „Standard“ oder sogar eine „zweite oder dritte Fremdsprache“ lernt, mit dem Dialekt als Basis hätte man weit weniger Schwierigkeiten damit. LC4 weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass es genau diese „Verwurzelung“, das „Wissen, woher man kommt“ ist, was sie auch die Verwendung nicht-deutscher Sprachen und Varietäten in Maßen akzeptieren lässt. Obwohl viele Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache fließend Deutsch sprechen würden, ist es ihrer Meinung nach wichtig, „die eigenen Wurzeln nicht zu vergessen“, zumal diese oftmals die „Grundlage für andere Sprachen“ bilden.

4. Diskussion und Fazit

Die komplexe innere Mehrsprachigkeit Österreichs spiegelt sich in den Spracheinstellungen von Lehrpersonen wider: Sowohl im außerschulischen Alltag als auch im schulischen haben Nonstandardvarietäten und die Standardsprache jeweils ihre Domänen, in denen die jeweilige Sprechweise von den Sprecher/inne/n als angemessen angesehen wird, wobei ersteren eher die informellen Situationen vorbehalten sind, während die Standardsprache die angemessene Sprachform in den formelleren Kontexten ist. Als Grund dafür werden von den Lehrpersonen genannt,

dass der Standard verständlicher für potenzielle Kommunikationspartner sei, sowohl im Schulkontext als auch im Berufsleben, und besonders bei der mündliche Matura verwendet werden müsse. Trotz dieses Bewusstseins für eine gewisse Notwendigkeit, dieses Register zu beherrschen, geben die Lehrpersonen in den Interviews aber an, dass sie ihre Schüler/innen nicht sanktionierten, wenn sie gegen diese Norm verstießen, aber sehr wohl versuchten, sie für situationsadäquate Sprechweisen zu sensibilisieren. Das spricht für eine sehr hohe Akzeptanz von Nonstandardvarietäten in den österreichischen Schulen.

Die äußere Mehrsprachigkeit betreffend wird von den Lehrpersonen interessanterweise eher eine Vermischung mit dem Deutschen akzeptiert als von Dialekt und Standardsprache. Die zugrundeliegende Einstellung könnte sein, dass die Nutzung einer nicht-deutschen Erstsprache als Verständnishilfe für fachliche Inhalte im Schulkontext als notwendiger empfunden wird als die einer Nonstandardvarietät des Deutschen. Schließlich ist ein Dialekt auch Teil der deutschen Sprache.

Weiter dürften sie bemüht sein, die Herkunft von Schüler/inne/n mit Deutsch als Zweitsprache besonders wertzuschätzen, um sozialen Erwartungen respektive Vorgaben in den Lehrplänen zur äußeren Mehrsprachigkeit zu entsprechen. Dennoch bleibt die Akzeptanz von nicht-deutschen Erstsprachen im schulischen Kontext in den meisten Schulen auf informelle Situationen beschränkt. Mögliche Gründe dafür sind laut Interviewdaten, dass zu hohe sprachliche Anforderungen zur Überforderung der Schüler und Schülerinnen führen könnten und deshalb zumindest in Gruppenarbeiten nicht-deutsche Erstsprachen toleriert werden, was ebenso für die Verwendung von Dialekt im Unterricht gilt.

Bemerkenswert ist, dass keine eindeutigeren bildungspolitischen Vorgaben in Bezug auf den Umgang mit Dialekt und Standardsprache gewünscht werden, aber sehr wohl in Hinblick auf nicht-deutsche Sprachen. Möglicherweise liegt das daran, dass die befragten Lehrpersonen selbst ausschließlich Muttersprachler und Muttersprachlerinnen des Deutschen sind, ihnen der Umgang mit innerer Mehrsprachigkeit deshalb vertrauter ist und sie Übergängen innerhalb dieses Varietätenspektrums selbst hervorragend beherrschen.

In Bezug auf die Existenz bzw. die Merkmale einer Österreichischen Standardsprache gibt der Großteil der Befragten an, dass eine solche existiert, vor allem in Bezug auf typischen Wortschatz und die Sprachmelodie. Das spricht für eine bewusste Wahrnehmung von sprachlichen Unterschieden bei Sprecher/inne/n des Deutschen, die verschiedenen Nationalitäten angehören und der Wertschätzung dieser Verschiedenheit als identitätsstiftendes Merkmal.

Forschungsergebnisse wie diese sind von besonderer Relevanz für die Bildungspolitik eines Landes, da Lehrpersonen als Sprachnormautoritäten einen maßgeblichen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung ihrer Schüler/innen ausüben und deren weiteren Lebensweg durch die Bewertung von sprachlichen Fähigkeiten prägen (vgl. Ammon 2005). Der vorliegende Artikel zeigt, dass die befragten Lehrpersonen sich der komplexen Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem bewusst sind und sich in Ermangelung gesetzter Normen an Angemessenheitsnormen orientieren, um sowohl dem standardsprachlichen Anspruch der Bildungspolitik als auch der vielsprachigen Unterrichtsrealität gerecht zu werden.

Literatur

- Ammon, U. 2008. Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, L. M., Kallmeyer, W. (éd.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin, New York: Walter de Gruyter (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, 2004), p. 28-40.
- Buchner, E., Elspaß, S., Fuchs, E. 2022 (article soumis pour publication). Innere Mehrsprachigkeit im Unterricht - Sprachnormerwartungen und Varietätentoleranz. In : Stadnik, E. (éd.): *Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht. Linguistische Beiträge zur sprachlichen Bildung* (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems). Wien : LIT-Verlag.
- De Cillia, R. 2018. Sprache(n) im Klassenzimmer. Varietätengebrauch und Spracheinstellungen in der Schule aus Sicht der Lehrer/innen und der Schüler/innen. In : Dannerer, M., Mauser, P. (éd.): *Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Verwendung, Rolle und Wahrnehmung von Sprachen und Varietäten. Unter Mitarbeit von Philip C. Vergeiner*. Tübingen: Stauffenburg, p. 67-85.
- De Cillia, R., Ransmayr, J., Fink, I. E. 2019. Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien: Böhlau.
- Elspaß, S., Kleiner, S. 2019. Forschungsergebnisse Zur Arealen Variation Im Standarddeutschen. In: Herrgen, J., Schmidt, J. E. (éd.): *Sprache und Raum. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation*. Berlin: De Gruyter Mouton (HSK, 30/4), p. 159-184.
- Dittmar, N., Schmidt-Regener, I. 2001: Soziale Varianten und Normen. In: Helbig, G. et al.: *Deutsch als Fremdsprache*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter (HSK, 19/1), p. 520-532.
- Fuchs, E., Elspaß, S. 2019. *Innere und äußere Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen: Ein Projektbericht zu Wahrnehmungen und Einstellungen. Teil I*.
<https://eplus.uni-salzburg.at/obvusboa/content/titleinfo/4375948?query=innere%20Mehrsprachigkeit> [consulté le 15.03.2022].
- Liebscher, G., Dailey-O'Cain, J. 2014. Die Rolle von Wissen und Positionierung bei Spracheinstellungen im diskursiven Kontext. In : Cuonz, Studler (éd.), p. 107-122.
- Soukup, B. 2014. Konstruktivismus trifft auf Methodik in der Spracheinstellungsforschung: Theorie, Daten, Fazit. In : Cuonz, Studler (éd.), p. 143-168.
- Scheutz, H. 1999. Umgangssprache als Ergebnis von Konvergenz- und Divergenzprozessen zwischen Dialekt und Standardsprache. In : Stehl, T. (éd.): *Dialektfunktionen - Dialektgeneration - Dialektwandel*. Tübingen: Narr, p. 105-131.
- Steger, H. 1980. Normprobleme. In: Mogge, B. (éd.): *Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung: Die Sprachnorm-Diskussion in Presse, Hörfunk und Fernsehen*. Stuttgart: Klett (= Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. 1), p. 210-219.

Notes

1. Lehrplan der Handelsakademie - European and International Business (EuropaHAK): <https://www.hak.cc/unterricht/lehrplaene/lehrplan-der-handelsakademie-european-and-international-business-europahak-engl>, Seite 2 u. Seite 5.
Der vorliegende Artikel fokussiert sich auf Daten von Befragungen von Lehrpersonen aus Handelsschulen und Handelsakademien, die bisher in Österreich wenig beforscht wurden.
2. Es werden nicht nur Sprachwahrnehmungen und Einstellungen sowie die Sichtweisen von Lehrenden und Lernenden, sondern auch innere und äußere Mehrsprachigkeit beforscht.
3. Der Schwerpunkt dieses Schultyps liegt auf einer kaufmännischen und betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Die Handelsakademie schließt nach fünf Jahren mit der Matura ab, die Handelsschule nach drei Jahren mit einer Fachprüfung.
4. Den Ausschlag für die Konzentration auf Schulen in der Mitte und im Westen Österreichs ergab sich zum einen dadurch, dass andere Teilprojekte des SFB „Deutsch in Österreich“ ihren Schwerpunkt im (Süd-) Osten des Landes haben, zum anderen dadurch, dass die „westliche Hälfte“ Österreichs das breitere Varietätenspektrum aufweist (cf. dazu de Cillia 2018: 77-78, 81-82).
5. Alle Proband/inn/ensiglen, die nachfolgend Verwendung finden, sind dreistellig, wobei der erste Buchstabe die Probandengruppe bezeichnet (L = Lehrende) und der zweite Buchstabe für die jeweilige Schule steht.



ISSN 1866-5268
ISSN en ligne 2261-2750

Le français langue étrangère en Autriche - un aperçu de son ancrage dans le paysage éducatif et de la formation des professeurs

Carmen Konzett-Firth

Universität d'Innsbruck, Autriche

carmen.konzett@uibk.ac.at

<https://orcid.org/000-0002-1962-1993>

Bettina Tengler

Universität de Graz, Autriche

bettina.tengler@uni-graz.at

<https://orcid.org/0000-0003-0203-3108>

Reçu le 16-03-2022 / Évalué le 25-03-2022 / Accepté le 22-05-2022

Résumé

Dans la formation des professeurs, chaque pays, on le sait, présente ses propres spécificités. Cette contribution brosse un tableau de l'état actuel de la formation des professeurs de français en Autriche. Ainsi, dans un premier temps, nous présenterons la structure et l'intégration de l'enseignement du français dans le système scolaire autrichien. Dans un deuxième temps, nous montrerons les résultats des dernières réformes éducatives qui ont eu des répercussions fondamentales aussi bien sur l'enseignement que sur la formation des professeurs. Finalement, nous aborderons la structure des programmes d'études actuels ainsi que les options de la formation continue.

Mots-clés : formation des professeurs, FLE, Autriche, réformes éducatives

Die Ausbildung von Französischlehrpersonen in Österreich: Ein Überblick

Zusammenfassung

Dieser Artikel bietet einen Überblick über die aktuelle Ausbildung von Französischlehrpersonen in Österreich. Während zunächst die Struktur und Rolle des Französischunterrichts im österreichischen Schulsystem beleuchtet werden, wird in einem zweiten Schritt auf die Ergebnisse und Auswirkungen der letzten Bildungsreformen sowohl auf den Unterricht als auch auf die Ausbildung von Lehrpersonen eingegangen. Neben einer Beschreibung der aktuell gültigen Studienpläne erfolgt abschließend die Darstellung von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für bereits im Dienst stehende Lehrpersonen.

Schlüsselwörter: Lehrpersonenbildung, Französisch als Fremdsprache, Österreich, Bildungsreformen

French Teacher Education in Austria: An Overview

Abstract

This article provides an overview of the current state of teacher education for teachers of French in Austria. After outlining the structure and role of French as a foreign language in the Austrian school system, we will shed light on the effects of recent educational reforms on teaching and on teacher education. We will then describe the current study programs for French teaching degrees and finish with an overview of professional development and training options for in-service teachers.

Keywords: Teacher education, French as a foreign language, Austria, educational reforms

Introduction

Cet article souhaite apporter un éclairage sur la situation actuelle de l'enseignement du français en Autriche, en partant des personnes qui contribuent activement à la construction de l'avenir du français dans les établissements scolaires : les (futurs) professeurs. Il convient donc de décrire les circonstances de l'enseignement du français dans le système scolaire autrichien avant de présenter l'état actuel de la formation des professeurs de français en Autriche et d'exposer la manière dont les programmes éducatifs visent à préparer les étudiants à leur future activité professionnelle.

Même si le français peut être considéré comme une matière scolaire traditionnelle en Autriche, il paraît légitime de se demander où en est son enseignement, vu la popularité et de la domination de l'anglais dans le contexte scolaire (Michel et al., 2021 : 160).

Ainsi, dans un premier temps, il s'agira dans cet article d'exposer le rôle du français langue étrangère (FLE) dans le paysage éducatif national autrichien. En examinant les divers types d'établissements scolaires qui proposent des cours de français ainsi que le nombre d'élèves qui y participent, nous argumenterons qu'en tant que deuxième langue étrangère, le français joue toujours un rôle important dans le paysage éducatif national. Ayant présenté la structure et les dimensions des cours de français ainsi que leur rôle dans les divers types d'établissements scolaires autrichiens, nous évoquerons en grandes lignes les principes de l'enseignement des langues étrangères en Autriche, fortement influencés par l'introduction du CECR comme base commune du programme scolaire et de l'examen de fin de scolarisation (*Matura*).

Avant de décrire la formation actuelle des professeurs de français en Autriche, nous présenterons la genèse, ainsi que les institutions qui participent à leur mise en œuvre, des programmes d'études pour la formation des professeurs. De cette façon, nous présenterons les acteurs, les tendances et les axes essentiels dans l'enseignement pédagogique tertiaire, mais également les possibilités et les obligations liées au développement d'un programme de formation continue pour les enseignants de français en service. En partant donc de la description du domaine d'activité - les cours de français dans le système scolaire autrichien - nous viserons dans cet article à montrer par quelle formation les professeurs sont préparés à répondre aux conditions de l'enseignement du français, pour garantir à cette langue un avenir qui sera, on peut l'espérer, à la hauteur de sa tradition.

1. Le paysage éducatif du français langue étrangère en Autriche

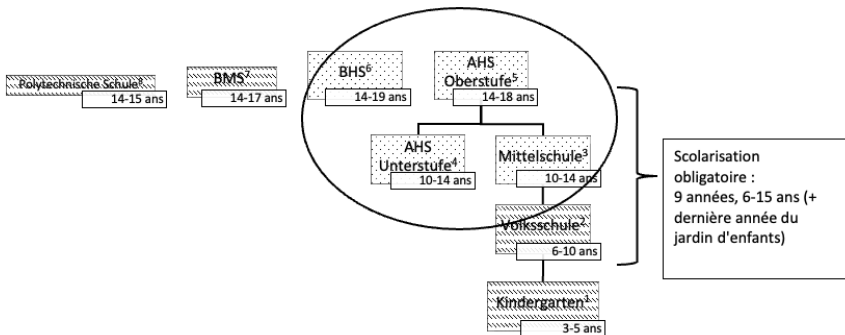


Fig. 1 : Le système scolaire en Autriche (simplifié et montrant surtout - à l'intérieur du cercle bleu - les établissements où l'on enseigne le français)

¹ Jardin d'enfants (obligatoire à partir de 5 ans)

² École élémentaire

³ Enseignement secondaire général (= collège)

⁴ Premier cycle de l'enseignement secondaire supérieur général (= collège)

⁵ Deuxième cycle de l'enseignement secondaire supérieur général (= lycée général)

⁶ Enseignement secondaire supérieur professionnel (= lycée professionnel)

⁷ Enseignement secondaire intermédiaire professionnel

⁸ Établissement pré-professionnel

La scolarisation obligatoire en Autriche¹ (cf. fig. 1) comprend quatre années d'enseignement primaire à partir de 6 ans (dans la *Volksschule*), suivies de quatre

années d'enseignement secondaire inférieur (dans la *Mittelschule* ou dans l' *AHS Unterstufe*), plus une année supplémentaire d'études obligatoires que les élèves peuvent poursuivre soit dans un établissement secondaire supérieur soit dans un établissement pré-professionnel (*Polytechnische Schule*) qui les prépare à une voie d'apprentissage, un parcours relativement populaire en Autriche. Contrairement à la France (et à la plupart des pays en Europe), le système autrichien oblige les élèves à choisir une orientation (vers une voie académique ou vers l'apprentissage d'un métier) dès l'âge de 10 ans, même s'il est possible, en principe, de passer d'une filière à l'autre à la fin de l'enseignement secondaire inférieur.

L'enseignement secondaire supérieur se divise en établissements d'enseignement général (*Allgemeinbildende Höhere Schule*, *AHS*) et professionnel (*Berufsbildende Höhere Schule*, *BHS*). Parmi les premiers on compte les lycées classiques (*Gymnasium*), les lycées orientés vers les mathématiques et les sciences naturelles (*Realgymnasium*) et les lycées orientés vers les sciences sociales et économiques (*Wirtschaftskundliches Realgymnasium*). Tous les trois proposent un premier et un deuxième cycle d'études (c.à.d. *AHS Unterstufe* et *AHS Oberstufe*, cf. fig.1). Les établissements d'enseignement général comprennent également l'*Oberstufen-realgymnasium* qui n'offre que le deuxième cycle (*AHS Oberstufe*) en quatre années et qui a été introduit pour permettre aux élèves qui ont fréquenté une *Mittelschule* de passer dans le système d'enseignement secondaire supérieur général.

La deuxième catégorie, celle des établissements à orientation professionnelle, rassemble une grande diversité de filières et de niveaux différents. Les formations professionnelles se divisent en celles d'un niveau intermédiaire (*BMS*, enseignements d'une durée de 2 à 4 ans) et celles d'un niveau supérieur (*BHS*, enseignements d'une durée de 5 ans). Les établissements à orientation professionnelle préparent les élèves à un vaste éventail de domaines, allant de la technologie et du tourisme à la mode et au commerce/gestion. Ces enseignements représentent une marque de qualité reconnue du système autrichien (O.C.D.E., 2009) et sont très populaires : environ deux tiers des élèves dans l'enseignement secondaire supérieur acheminant vers un baccalauréat fréquentent une *BHS* (face à un tiers dans l'*AHS*).

Les deux types d'enseignement secondaire supérieur (la voie générale (*AHS*) et la voie professionnelle (*BHS*)) donnent accès à l'enseignement supérieur (par exemple, dans une université) à travers la réussite à un examen d'État équivalent au baccalauréat français (*Reife-oder Diplomprüfung*, d'habitude appelé *Matura*).

Dans tous les établissements scolaires en Autriche, les élèves apprennent d'habitude au moins une langue étrangère. Dans 97,8 % des cas, cette langue est l'anglais (*Statistik Austria*, 2021 : 323). L'anglais est proposé à partir de l'école

élémentaire, et il est présent dans pratiquement tous les types d'établissement et tout au long de la scolarité. Le français, par contre, est typiquement proposé comme deuxième langue étrangère après l'anglais. Même si le nombre d'élèves en français a diminué ces dernières années, il y avait en 2018/2019 un total de 77 281 élèves qui fréquentaient des cours de français langue étrangère dans le cadre de leur scolarité. Cela place le français en deuxième position après l'anglais (1 048 635 élèves), mais devant toutes les autres langues étrangères (dont le latin avec 55 649 élèves, l'italien avec 52 881 apprenants et l'espagnol choisi par 49 849 élèves). Le français entre donc en compétition directe non seulement avec les autres langues vivantes (surtout romanes), mais aussi avec le latin. En fait, dans les écoles d'enseignement secondaire général (*AHS*), les élèves doivent d'habitude faire un choix entre une langue vivante (le plus souvent le français) et le latin. Quant aux raisons de choisir le français, une enquête menée parmi des élèves autrichiens (Dorninger, 2018) a révélé des motivations diverses : à côté des motivations instrumentales (c.à.d. l'utilité du français pour leur profession ou carrière), les élèves ont surtout mentionné la valeur esthétique du français, notamment sa sonorité agréable. Ceux et celles qui avaient préféré une autre langue alléguaient une vision du français comme langue difficile.

Dans le contexte scolaire autrichien, le français est une langue surtout enseignée aux adolescents : la plupart des élèves autrichiens qui poursuivent des études de français commencent à l'apprendre dans le secondaire supérieur, à l'âge de 15 ans. C'est le type d'établissement qu'ils fréquentent qui détermine leur possibilité de choisir le français comme langue étrangère. Dans les lycées secondaires généraux supérieurs (*AHS Oberstufe*), pratiquement tous les élèves apprennent plus d'une langue étrangère (seulement 1,7% n'apprennent que l'anglais) et presque un tiers (28,7%) apprennent même trois langues étrangères dont l'une est en général le français. En ce qui concerne les lycées professionnels supérieurs (*BHS*), la situation est beaucoup plus hétérogène : d'un côté, il y a des établissements qui se limitent à l'anglais comme seule langue étrangère proposée (surtout les établissements de niveau intermédiaire et les établissements du secondaire supérieur à vocation technique) ; de l'autre, il y a ceux qui obligent les élèves à choisir une deuxième - voire une troisième - langue étrangère (les lycées professionnels à vocation économique et touristique). Il n'est donc pas surprenant que la majorité (environ 58%) des adolescents qui apprennent le FLE en Autriche se trouvent dans un établissement secondaire général tandis qu'un peu moins de la moitié (42%) fréquentent un établissement du secondaire supérieur à vocation professionnelle. Parmi les filières professionnelles, le français n'est pas réparti uniformément : dans les lycées professionnels à vocation touristique, 37,8% des élèves apprennent le français,

contre seulement 27,2% dans les lycées à vocation économique. Il est donc plus probable qu'un professeur de français enseigne dans une classe de lycée général ou une classe de lycée professionnel à vocation touristique que dans les autres types d'enseignements.

On observe également une différence importante entre les sexes : au total, deux fois plus de filles que de garçons apprennent le français dans le système scolaire autrichien. Cela s'explique par plusieurs faits :

- 1) un peu plus de filles (62 143) suivent des études dans une *AHS Unterstufe* que de garçons, qui choisissent plus souvent la *Mittelschule* (57 029), qui ne propose guère le français ;
- 2) parmi les élèves dans les *AHS Unterstufe*, les filles ont plus tendance à choisir le français tandis que les garçons préfèrent plutôt le latin ;
- 3) dans le premier cycle, les garçons choisissent plus souvent que les filles une filière à orientation mathématiques/sciences naturelles ;
- 4) dans le deuxième cycle (c'est-à-dire dans les écoles secondaires supérieures), les filles choisissent plus souvent des filières orientées vers l'économie et le tourisme tandis que les garçons optent plutôt pour les filières techniques ou pour l'apprentissage d'un métier, par la suite, ce choix détermine la gamme des langues étrangères qui leur est proposée et c'est ce qui aboutit au déséquilibre entre les sexes parmi les apprenants de français.

Une situation très similaire est décrite pour l'Allemagne et dénommée la « crise des garçons » (Grein, 2012 : 172). Plusieurs causes possibles sont identifiées pour le faible taux de garçons qui choisissent le français, dont l'image du français parmi des élèves allemands et anglais comme une langue *féminine* qui serait moins appropriée pour les garçons (ibidem: 171) et un biais historique selon lequel les langues vivantes étaient prévues plutôt pour les filles tandis qu'on conseillait aux garçons de fréquenter les lycées classiques qui enseignaient le grec et le latin (et qui leur ouvraient la voie pour les études de médecine et de droit à l'université).

Dans les écoles secondaires supérieures générales en Autriche, les élèves peuvent poursuivre des études de français à partir de la troisième classe, c'est-à-dire dès l'âge de 13 ans (à l'*AHS Unterstufe*) et continuer jusqu'au bac (18 ans). Ainsi, le plus long cursus de français scolaire en Autriche dure 6 ans². Pourtant, dans les lycées généraux, les élèves peuvent également choisir le français à partir du deuxième cycle seulement (c'est de loin le cas le plus fréquent), à l'âge de 15 ans, à l'*AHS Oberstufe* (ce qui leur donne 4 ans de français au total). Dans les lycées professionnels qui proposent le français (surtout ceux à filière économique

et touristique), le cursus dure toujours 5 ans et couvre la tranche d'âge de 15 à 19 ans. Les élèves autrichiens ont entre 2 et 4 (le plus souvent 3) heures de français par semaine selon les filières et l'année d'apprentissage. Au total, cela donne entre 7 et 11 heures hebdomadaires de cours de français dans le premier cycle et 13 à 14 heures dans le deuxième cycle (cf. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, 2000, 2018 et 2022).

2. Réformes éducatives récentes en Autriche

L'enseignement du français en Autriche a connu des réformes importantes dans les deux dernières décennies, dont l'introduction de standards de formation nationaux (*Bildungsstandards*) pour trois matières (langue première allemand, mathématiques et langue étrangère anglais) du premier cycle du secondaire et d'un examen de fin de scolarité standardisé (*Standardisierte Reife- und Diplomprüfung*) pour les mêmes matières plus les deuxièmes langues étrangères, dont le français. Les deux réformes avaient été précédées par l'introduction d'un nouveau programme scolaire pour les classes secondaires du deuxième cycle en 2004. Ce programme inclut pour les langues étrangères un focus sur les compétences communicatives (Hinger, 2014), alignant donc l'enseignement sur les principes du Cadre européen commun de référence pour les langues (C.E.C.R.) (Conseil de l'Europe, 2001).

Les standards de formation nationaux ont été introduits comme des instruments de la politique d'enseignement (Specht, Lucyshyn, 2008), dus en partie aux résultats plutôt faibles de l'Autriche lors de la première enquête PISA en 2000. Par leur caractère contraignant, les standards étaient conçus pour permettre aux responsables politiques la surveillance des compétences des élèves dans le premier cycle du secondaire. En même temps, ils étaient censés proposer un outil concret aux parties prenantes du processus de l'enseignement, définissant clairement les buts pédagogiques à atteindre. Les standards avaient été pilotés à partir de 2004 et ils furent instaurés par la loi en 2008. Quant au français langue étrangère, il n'existe pas de standards nationaux, mais le Centre autrichien de compétences en langues (*Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum, OESZ*), en faisant appel à l'anglais première langue étrangère, a conçu de tels standards pour toutes les langues étrangères, y compris le français³.

L'introduction du nouveau programme scolaire orienté sur les compétences communicatives et la formulation des standards de formation nationaux avaient rendu nécessaire l'adaptation des examens, afin d'assurer la correspondance entre le curriculum d'une part et l'évaluation du succès scolaire des élèves d'autre part (Sigott, 2018). En 2007, le ministère de l'Éducation a donc mandaté une équipe de

chercheurs de l'université d'Innsbruck pour développer un examen de fin de scolarisation pour les langues étrangères enseignées le plus fréquemment en Autriche (l'anglais, le français, l'espagnol, l'italien et le russe) (Eberharter, Frötscher, 2013 : 230). L'examen du bac autrichien actuel en français langue étrangère a été créé en cohérence avec les échelles du C.E.C.R. (Weiler, Frötscher, 2018), et il teste les compétences de production et de réception des élèves en leur proposant des items au niveau B1 du C.E.C.R. L'organisation de cet examen comprend une production centralisée des tests ainsi qu'une correction standardisée (mais non centralisée) des copies des élèves, à l'aide de clés de solution commentées et des grilles d'évaluation communes. Dès le début, des enseignants de lycées généraux et professionnels avaient été inclus dans le processus du développement de ce test : la rédaction des spécifications du test, la production des items, le pilotage et la révision des items et la conceptualisation des grilles d'évaluation (Konrad *et al.*, 2018, Holznecht *et al.*, 2018). Cette inclusion des enseignants s'est avérée avantageuse non seulement pour la promotion de la compréhension et l'acceptation de ce nouvel examen parmi les professeurs (KONRAD *et al.*, 2018), mais aussi pour augmenter la compétence d'évaluation (*language assessment literacy*) des enseignants qui faisaient partie de l'équipe (Kremmel *et al.*, 2018) et de leurs collègues dans les établissements scolaires.

Les réformes scolaires en Autriche réalisées dans les vingt dernières années ont eu un effet de reflux important sur l'enseignement, visible par exemple dans les manuels scolaires qui ont été adaptés pour correspondre aux nouvelles exigences, ainsi que dans les pratiques pédagogiques des professeurs (cf. par ex. Frötscher, 2018). Dans l'ensemble, ces réformes ont conduit à un véritable essor des compétences dans l'enseignement de toutes les langues étrangères, y compris le français, dans le système scolaire autrichien.

3. La formation des professeurs de FLE : formation initiale et continue

Au niveau de l'éducation tertiaire, c'est la réforme éducative de 2013 qui a apporté des changements radicaux. Ainsi, pour la première fois dans l'histoire de l'Autriche, les institutions d'éducation tertiaire chargées de la formation des enseignants⁴, qui auparavant travaillaient chacune d'une manière autonome, furent obligées à coopérer et à introduire une formation unique pour tout le personnel pédagogique d'enseignement général dans les établissements du niveau secondaire (Hinger, 2015 : 18). Pour répondre aux exigences de la réforme, les institutions en question se sont donc réunies dans quatre associations régionales de développement, dans le cadre desquelles elles ont élaboré les programmes d'études qui définissent et réglementent la formation des enseignants (*ibidem* : 19).

Avant leur mise en application, les programmes proposés par les quatre associations ont été évalués et approuvés par une commission de qualité externe, nommée par le ministère fédéral de l'Éducation, de la Science et de la Recherche (*ibidem* : 18).

Outre la collaboration de plusieurs institutions, l'approbation et la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études a introduit un deuxième grand changement dans le paysage éducatif autrichien : jusqu'à l'entrée en vigueur de la loi de réforme éducative (2015/16), les études de formation pédagogique avaient prévu neuf semestres d'études pour obtenir un diplôme de maîtrise dans les universités et, alternativement, six semestres pour la qualification professionnelle supérieure dans les hautes écoles pédagogiques. Par la réforme de la formation de professeurs du niveau secondaire, ces cursus ont été adaptés aux conventions de Bologne (Hinger, 2015 : 18).

Ainsi, la formation des enseignants pour le niveau secondaire en Autriche comprend actuellement des études de bachelor (240 crédits E.C.T.S., donc quatre ans pour le grade de *Bachelor of Education, BEd*) et des études de master (120 crédits, donc deux ans et pour le titre *Master of Education, MEd*)⁵. Elle prévoit une spécialisation dans deux matières à enseigner (exceptionnellement, une matière et une spécialisation comme la pédagogie inclusive) (*Leopold-Franzens-Universität Innsbruck*, 2019a : 6) et se compose de trois piliers constitutifs : les contenus spécifiques de la matière à enseigner – y compris la didactique (I), les sciences de l'éducation (II) et les stages d'observation et de pratique (III).

Pour chaque matière, les contenus spécifiques de la matière à enseigner comprennent de 95 à 100 crédits E.C.T.S. au niveau du *bachelor* et de 18 à 26 crédits E.C.T.S. au niveau du *master*⁶. Quant au français, des cours spécifiques de la discipline sont proposés par les universités d'Innsbruck, Salzbourg, Klagenfurt, Graz et Vienne. Ce sont donc les experts spécialisés dans les départements d'études romanes des universités qui forment les étudiants dans le premier pilier de leur formation, c'est-à-dire en maîtrise de la langue, en linguistique, en littérature et culture françaises ainsi qu'en didactique⁷.

Quant aux cours de didactique, il n'existe pas de directives juridiques pour les contenus à y couvrir (HINGER, 2015: 20), mais on observe que les programmes d'études didactiques des différentes universités tendent à fournir d'abord les bases de la didactique actuelle des langues, donc la mise en pratique de l'approche communicative, pour ensuite proposer des approfondissements plus variés : ainsi, selon les programmes d'études, l'accent à l'université d'Innsbruck semble accordée à l'évaluation, à l'université de Vienne, au langage professionnel, à Salzbourg, à l'interculturalité, et à Graz et à Klagenfurt⁸, aux médias et la différenciation interne.

Les cours en sciences de l'éducation, qui constituent le deuxième des trois piliers de la formation, sont offerts par les institutions de chaque association en coordination. Pour ce pilier, les programmes d'études prévoient 40 crédits E.C.T.S. dans le *bachelor*, et 20 crédits E.C.T.S. dans le *master*. Les stages d'observation et de pratique dans les établissements scolaires, qui forment le troisième pilier de la formation et commencent par un stage d'orientation en première année, sont encadrés soit par des cours en sciences de l'éducation, soit par des cours de didactique.

Après avoir atteint la somme d' E.C.T.S. prévue pour chaque domaine et avoir rendu leur mémoire de *master* (de 25 à 30 E.C.T.S. selon le curriculum), les étudiants concluent leur formation par une phase d'introduction à l'école qui dure une année. Pour l'année académique 2019/20, on comptait cent deux diplômés de l'enseignement du français (en études de *bachelor*, *master* et maîtrise - l'examen final de ces dernières étant offert jusqu'en 2021) : 66 (dont 25 *BEd*) à l'université de Vienne, 12 (dont 3 *BEd*) à Innsbruck, 12 (dont 9 *BEd*) à Salzbourg, 9 (dont 4 *BEd*) à Graz et 3 (dont un *BEd*) à Klagenfurt⁹.

Une fois que les enseignants de français langue étrangère entrent en service dans les établissements scolaires, ils sont censés se former tout au long de leur vie. On attend des professeurs qu'ils actualisent leurs compétences et qu'ils s'approprient de nouveaux savoirs pour évoluer professionnellement. La plupart des enseignants de français sont employés dans l'enseignement non obligatoire (à partir de 15 ans), et ne sont par conséquent pas soumis à une obligation de formation continue (contrairement aux professeurs dans la scolarité obligatoire, jusqu'à 14 ans). La responsabilité pour la formation des enseignants de français en service est assumée surtout par les hautes écoles pédagogiques, car elles ne partagent pas (pas encore) cette fonction avec les universités. Elles offrent un programme semestriel de séminaires individuels qui ciblent différents thèmes et compétences utiles pour les classes de français. Ces cours, qui se déroulent sur une journée entière ou un après-midi, sont souvent organisés par les coordinateurs de groupes de travail régionaux (*ARGEn*) qui rassemblent tous les professeurs de français d'une région ou d'un État fédéré d'Autriche. Parmi les autres établissements qui proposent des formations pour les enseignants de français se trouvent le *Centrum für berufsbezogene Sprachen* (CEBS), le *Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum* (OESZ), l'Institut français et l'Association des professeurs de français en Autriche (APFA). Ces institutions offrent des ressources pédagogiques en ligne et sous forme de publications, elles mettent à disposition des plateformes pour échanger et elles organisent elles-mêmes ou en coopération avec les hautes écoles pédagogiques des journées professionnelles ou des séminaires.

Conclusion

Pour conclure, on constate que le français est toujours très présent dans le paysage éducatif autrichien. Lorsqu'il s'agit de choisir une deuxième langue étrangère dans le cadre de la scolarité, notamment dans les établissements du secondaire, c'est souvent le français qui est choisi. Ce sont surtout les établissements secondaires généraux qui favorisent le rôle du français, même si le nombre d'élèves qui apprennent le français dans un établissement du secondaire professionnel n'est pas négligeable. Dans les lycées classiques, le français entre en concurrence avec le latin, tandis que dans les filières du secondaire à vocation professionnelle, il est en concurrence avec d'autres langues vivantes (surtout avec l'espagnol et l'italien). L'élève prototypique qui choisit le français en Autriche est une fille de 15 à 18 ans qui apprend le français comme deuxième langue étrangère après l'anglais. Elle poursuit typiquement des cours de français de 2 à 4 heures hebdomadaires pendant une période de quatre années et peut, si elle le souhaite, conclure ses études par un examen de fin de scolarisation au niveau B1 selon le C.E.C.R.

Les réformes que le système éducatif en Autriche a vu ces dernières années ont mis en avant l'orientation vers les compétences dans l'apprentissage des langues à travers l'ancrage de ces principes dans les programmes scolaires, dans les standards de formation nationaux pour l'enseignement primaire et secondaire inférieur et dans l'examen de fin de scolarisation standardisé. Ces changements ont également été reflétés dans les curriculums et dans l'organisation de la formation des professeurs de français. Ceux-ci sont formés dans des études de *bachelor* (4 ans) et de *master* (2 ans), organisées et intégrées par plusieurs institutions d'éducation tertiaire. Dans le domaine de la didactique et des contenus de la matière à enseigner (langue, linguistique, littérature et culture françaises), les futurs professeurs sont formés uniquement dans les universités. Pour les autres parties de leur formation, soit les sciences de l'éducation et les stages d'observation et de pratique professionnelle, les universités collaborent avec les hautes écoles pédagogiques ainsi que les établissements scolaires pour encadrer et préparer les étudiants sur la voie du métier de professeur de français.

Les étudiants sont obligés de choisir deux matières scolaires qu'ils enseigneront, sachant que toutes les combinaisons sont en principe possibles, et ils intègrent dès la première année de leurs études des cours en sciences de l'éducation ainsi que des stages pratiques. Autrement dit, les étudiants autrichiens choisissent le parcours vers le métier de professeur très tôt, en principe par le choix de leurs études. Cela leur permet de passer une longue période de professionnalisation durant leurs études, ce qui renforce à la fois leur connaissance de la langue et de la culture française, ainsi que francophone, et leurs compétences pédagogiques.

Enfin, cela les prépare à faire face aux défis actuels dans le domaine de la scolarité et à proposer des cours de français qui continueront à passionner pour la langue française les futures générations.

Bibliographie

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (ed.) (2000): AHS-Lehrplan für die Unterstufe. Wien. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (ed.) (2018): AHS-Lehrplan für die Oberstufe. Wien. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (ed.) (2022) Berufsbildende Schulen <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/>
- Dorninger, A. 2018. *Französisch in der Krise? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Motiven der Fremdsprachenwahl in der Sekundarstufe II mit Fokus auf Französisch*. Wien: Universität Wien Diplomarbeit.
- Eberharter, K., Frötscher, D. 2013. Quality Control in Marking Open-Ended Listening and Reading Test Items. In: Tsagari, D., Papadima-Sophocleous, S., Ioannou-Georgiou, S., eds.: *International Experiences in Language Testing and Assessment*. Bern etc.: Peter Lang, p. 229-242.
- Grein, M. 2012. Geschlechterforschung und Fachdidaktik Französisch (mit Hinweisen auf Fachdidaktik Spanisch). In: Kampshoff, M., Wiepcke, C., eds.: *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 169-183.
- Hinger, B. 2014. Wurzeln und Instrumente einer fremdsprachenunterrichtlichen Kompetenzorientierung. In: Kapelari, S. éd.: *Tagung der Fachdidaktik 2013*. Innsbruck: innsbruck university press, p. 33-43.
- Hinger, B. 2015. « LehrerInnenbildung Neu aus der Sicht der Romanistik ». *Quo Vadis Romania? Zeitschrift Für Eine Aktuelle Romanistik. PädagogInnenbildung Neu*, n° 44, p. 17-38.
- Holzknacht, F., Kremmel B., Konzett, C., Eberharter, K., Spöttl, C. 2018. Potentials and Challenges of Teacher Involvement in Rating Scale Design for High-Stakes Exams. In: Xerri, D., Vella Briffa, P., eds., *Teacher Involvement in High-Stakes Language Testing*. Cham: Springer International Publishing, p. 47-66.
- Konrad, E., Spöttl C., Holzknacht, F., Kremmel, B. 2018. « The Role of Classroom Teachers in Standard Setting and Benchmarking ». In: Xerri, D., Vella Briffa, P., eds., *Teacher Involvement in High-Stakes Language Testing*. Cham: Springer International Publishing, p. 11-29.
- Kremmel, B., Eberharter, K., Holzknacht, F., Konrad, E. 2018. « Fostering Language Assessment Literacy Through Teacher Involvement in High-Stakes Test Development ». In: Xerri, D., Vella Briffa, P., eds., *Teacher Involvement in High-Stakes Language Testing*, p. 173-194. Cham: Springer International Publishing.
- Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. 2019a. *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung), gemeinsames Studium der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule - Edith Stein, der Pädagogischen Hochschule Tirol, der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, der Universität Innsbruck und der Universität Mozarteum Salzburg (Standort Innsbruck)*. Innsbruck: Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. 2019b. *Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung), gemeinsames Studium der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule - Edith Stein, der Pädagogischen Hochschule Tirol, der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, der Universität Innsbruck und der Universität Mozarteum Salzburg (Standort Innsbruck)*. Innsbruck: Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

Michel, M., Vidon, C., Graaff, R. de, Lowie, W. 2021. « Language Learning beyond English in the Netherlands: A fragile future? » *European Journal of Applied Linguistics*, n° 9(1), p. 159-182.

OCDE. 2009. *Études économiques de l'OCDE : Autriche*, Paris (chapitre 4 - Réinventer le système éducatif).

Paris Lodron-Universität Salzburg. 2019a. 191. *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) (Version 2019) (Beschluss des Senats vom 18. Juni 2019)*. Salzburg: Paris Lodron-Universität Salzburg.

Paris Lodron-Universität Salzburg. 2019b. 192. *Curriculum Masterstudium Lehramt Sekundarstufe*

(Allgemeinbildung) Entwicklungsverbund « Cluster Mitte ». Salzburg: Paris Lodron-Universität Salzburg.

Sigott, G. 2018. Introduction . In: Sigott, G. éd.: *Language Testing in Austria: Taking Stock / Sprachtesten in Österreich: Eine Bestandsaufnahme*. Bern etc.: Peter Lang, p. 11-20.

Specht, W., Lucyshyn, J. 2017. Einführung von Bildungsstandards in Österreich. Meilenstein für die Unterrichtsqualität? Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL). https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=13682 (8 février, 2022).

Statistik Austria. 2021. *Bildung in Zahlen. Tabellenband*. Wien: Verlag Österreich GmbH.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (22 July, 2020).

Universität Graz. 2021a. *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor Programme for Teacher Education for Secondary Schools (General Education) : Curriculum 2019 in der Fassung 2021*. Graz : Universität Graz.

Universität Graz. 2021b. *Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung Bachelor Programme for Teacher Education for Secondary Schools (General Education) : Curriculum 2019 in der Fassung 2021*. Graz : Universität Graz.

Universität Wien. 2016. *Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. Vienne: Universität Wien.

Universität Wien. 2017a. *Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. Vienne: Universität Wien.

Universität Wien. 2017b. *Teilcurriculum für die Unterrichtsfächer Französisch, Italienisch, Spanisch im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. Vienne: Universität Wien.

Universität Wien. 2021. *Teilcurriculum für die Unterrichtsfächer Französisch, Italienisch, Spanisch im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost (Version 2017)*. Vienne : Universität Wien.

Notes

1. Les informations sur le système scolaire en Autriche ont été tirées des données de la Statistik Austria (2021) et du site web du Ministère de l'Éducation Autrichien : <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem.html>.

2. Excepté les cas rares où le français est appris comme première langue étrangère ou utilisé comme langue d'instruction dans un environnement bilingue.

3. Cf. le site web de l'OESZ : http://oesz.at/FSSROMNEU/include_fssrom.php.

4. Ces institutions incluent les universités et les Hautes écoles pédagogiques.

5. Sauf indication contraire, cf. pour le paragraphe entier Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, 2019a et b ; Paris-Lodron-Universität Salzburg, 2019a et b ; Universität Graz 2021a et b ; Universität Wien 2016, 2017a, et b, 2021.
6. 20% de ces contenus sont réservés pour l'enseignement en didactique (Hinger, 2015 : 20-21).
7. À l'exception de l'université d'Innsbruck, où cela se fait au département de didactique.
8. Ces deux institutions sont dans une même association et partagent donc le programme.
9. <https://unidata.gv.at/Pages/auswertungen.aspx>

Synergies
Pays germanophones n° 15/2022



Varia





ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Les défis de la présence allemande dans la monarchie austro-hongroise (1867-1918)

Thierry Bidon

Haute École pédagogique de Karlsruhe, Allemagne
thierry.bidon@ph-karlsruhe.de

<https://orcid.org/0000-0002-1227-6691>

Reçu le 19-04-2022 / Évalué le 7-05-2022 / Accepté le 22-05-2022

Résumé

Après la défaite de Sadowa en 1866, l'Autriche a été exclue de l'Allemagne, réduisant les populations allemandes de l'Empire à une minorité parmi les Slaves et les Magyars. En 1867, le dualisme austro-hongrois vit le jour accordant aux Hongrois cette large indépendance au contraire des autres ethnies et notamment des Slaves. Comme François-Joseph n'a pas pu résoudre les dissensions entre les diverses ethnies composant son Empire, la monarchie austro-hongroise a péri à cause de sa multiethnicité à une époque où les nationalités revendiquaient l'autodétermination et où l'Empereur n'a pas su assumer cette nouvelle donne. En 1918, les Allemands d'Autriche étaient la seule ethnie à laquelle on n'accordait pas le droit à l'autodétermination nationale puisque les Allemands des Sudètes et du Tyrol du Sud furent retranchés de l'Autriche et réduits au rôle de minorités.

Mots-clés : Minorité, dualisme, multiethnicité, monarchie austro-hongroise, nationalités

Die Herausforderungen der deutschen Präsenz in der Doppelmonarchie (1867-1918)

Zusammenfassung

Nach seiner Niederlage in Königgrätz wurde Österreich 1866 aus Deutschland verdrängt und die Deutschen ihrerseits wurden im Habsburger Reich zu einer Minderheit wie die Slawen und die Magyaren. 1867 kam es zum österreichisch-ungarischen Dualismus, der die Ungarn und nicht andere Völker wie z. B. die Slawen zu gleichberechtigten Partnern machte. Da Franz Josef das Nationalitätenproblem in der Doppelmonarchie nicht lösen konnte, löste sich die österreichisch-ungarische Monarchie auf Grund des Vielvölkerstaats auf. Zu dieser Zeit forderten die Minderheiten die Anerkennung der Selbständigkeit der Völker Österreich-Ungarns. 1918 waren die Deutschen in Österreich die einzigen, denen man das Recht auf nationale Selbstbestimmung nicht zugestehen konnte, da die Sudetendeutschen und das mehrheitlich von Deutschen besiedelte Südtirol von Österreich getrennt wurde.

Stichworte: Minderheit, Dualismus, Vielvölkerstaat, Nationalitätenproblem, Doppelmonarchie

Challenges represented by the German presence to the Austro-Hungarian Monarchy (1867 - 1918)

Abstract

After the defeat of Königgrätz in 1866, Austria was excluded from Germany, resulting in leaving the German population of the Empire a minority, just like the Slavic and Hungarian population. In 1867 the Austro-Hungarian compromise was established, granting independence to Hungarians but not to other ethnic groups, notably the Slavic community. As Franz-Joseph was unable to resolve the existing tensions amongst the diverse ethnic groups of his Empire, the Austro-Hungarian Monarchy ultimately perished at a time when different nationalities and even ethnic groups were claiming the right to self-determination. In 1918, Germans in Austria were the only ethnic group not possessing the right to national self-determination as the Sudete and South Tyrol Germans were cut off from Austria and reduced to being a minority. The war caused nine million deaths and resulted in a complete restructuring of Central Europe.

Keywords: minority, compromise, duality, multi-ethnicity, Austro-Hungarian Monarchy, nationality problem, Germans in Austria

Introduction

La monarchie des Habsbourg a toujours été très fortement liée à d'autres États germanophones et à l'Histoire allemande : une très large partie de l'Empire habsbourgeois faisait partie du Saint Empire Romain Germanique et les rois d'Autriche ont porté la couronne du Saint Empire pendant bien des siècles, presque sans interruption notamment depuis le XVI^e et jusqu'au début du XIX^e siècle. Or, au moment où la langue allemande est devenue la langue officielle de la monarchie depuis Joseph II, le Saint Empire prend fin. En 1806, François II dépose la couronne. À travers tout le XIX^e siècle, les relations entre la monarchie austro-hongroise et les autres États allemands connaîtront alors une évolution mouvementée qui se solde par un échec écrasant pour les Habsbourg lors de leur défaite contre l'armée prussienne en 1866 à Sadowa¹.

L'élément allemand a deux côtés qu'il conviendra de prendre en compte, mais dont nous verrons aussi qu'ils se lieront davantage dans la période qui nous intéresse : le côté linguistique comprend l'allemand comme l'une des langues parlées par la population de la monarchie. C'est aussi la langue qui tend à s'imposer comme la plus importante par le fait que c'est la langue de Vienne et de l'administration centrale de l'Empire - du moins du côté de la Cisleithanie. Le deuxième côté de l'élément allemand est le côté politique et plus précisément la relation avec l'Empire allemand nouvellement établi qui constituera en effet l'un des enjeux majeurs auxquels la politique habsbourgeoise sera confrontée après 1866/67.

Afin d'expliquer l'élément allemand dans la monarchie des Habsbourg après 1866/67 et surtout le renforcement supposé de cet élément, nous verrons tout d'abord qu'il existe une suprématie allemande réelle sur le plan historique et statistique (administration et armée) dans l'Empire austro-hongrois. Ensuite, nous démontrerons que cette suprématie allemande s'accompagne d'une radicalisation des conflits linguistiques et de l'apparition du problème des minorités / nationalités. Enfin, nous montrerons que l'élément allemand, que ce soit comme langue ou comme idée politique se caractérise par une limitation de cette suprématie allemande.

1. Une suprématie allemande réelle dans l'Empire austro-hongrois

Bien qu'il existât une suprématie allemande au sein de l'administration et de l'armée dans l'Empire austro-hongrois, les Allemands d'Autriche n'y constituaient qu'une minorité à côté d'Italiens, de Polonais, de Hongrois, de Tchèques, de Serbes, de Slovènes, de Croates, de Galiciens, etc. Seule une partie de l'Empire (Le Duché d'Autriche, le Tyrol, la Carinthie, la Styrie, la Carniole, la Bohême et la Moravie) appartenait à la Confédération germanique (*Deutscher Bund* créé en 1815). Les autres parties de l'Empire (la Hongrie, la Lombardie, la Croatie) étaient en dehors de la Confédération. On constate néanmoins une prépondérance de la langue allemande dans l'administration ainsi que dans l'armée. Comme l'écrit Roberto Bein, « L'allemand était incontestablement dans la partie autrichienne la langue dominante au niveau diglossique par rapport aux autres langues. C'était la langue de l'administration, de la science et de l'armée et il y avait naturellement la littérature de haut niveau en langue allemande² ».

À partir de 1867, l'Empire des Habsbourg se transforma en une Double Monarchie : la partie autrichienne portait le nom de Cisleithanie et la partie hongroise s'appelait Transleithanie. Ces deux États (Autriche et Hongrie) qui formaient la Double Monarchie n'avaient en commun que les finances, la politique extérieure, l'armée royale et impériale. Comme l'écrit Tamara Scheer, « Cette dernière surtout fut considérée comme le symbole de l'unité de la double monarchie. [...] Chaque nationalité³ était autorisée à communiquer dans sa propre langue avec ses chefs⁴ ». Et Tamara Scheer d'ajouter : « Or, ce ne furent pas seulement les statistiques officielles qui répandirent l'impression que les Allemands formaient la majorité de l'encadrement militaire, mais aussi souvent des Mémoires d'officiers, comme celles du général Moritz von Auffenberg-Komarow qui affirmaient que 'presque les trois-quarts des officiers étaient d'origine allemande⁵' ».

L'Autriche-Hongrie n'était pas cependant un État « allemand ». Dans les différentes provinces de l'Empire ne cohabitaient pas moins de dix-sept nationalités officielles réparties entre les Slaves, les « Latins », les Magyares et les Allemands. Et seuls ces derniers n'ont jamais réellement remis en question la cohésion de l'Empire. Même si seulement quatre provinces de Cisleithanie (Haute et Basse Autriche, Styrie et Voralberg) étaient dans une très grande majorité germanophone, toutes les autres provinces se composaient de différentes nationalités présentes dans des proportions plus ou moins importantes. « L'Autriche » n'était donc pas un État national homogène mais plutôt un État multinational (*Vielvölkerstaat*). Selon l'historienne Ségolène Plyer, « Cohabitaient dans l'Empire austro-hongrois avant 1914, à côté des germanophones et des Hongrois, de nombreux groupes ethnolinguistiques dont une dizaine de nationalités officielles⁶ ».

Après l'éclatement de la monarchie habsbourgeoise, les Allemands d'Autriche se sentirent solidaires du Reich allemand mais pour le grand nombre d'entre eux cette solidarité s'apparentait à une communauté culturelle (*Kulturnation*⁷) et non à un État-nation (*Staatsnation*). Comme le souligne Ségolène Plyer, « l'Empire allemand n'avait pas de politique des nationalités comme l'Autriche, mais poursuivait un idéal d'homogénéité nationale. Au cours des années 1870 par exemple, l'allemand avait été imposé comme langue de l'école et de l'administration. Seuls les Alsaciens-Lorrains étaient traités avec un peu plus de souplesse, par révérence pour la culture française et parce qu'on était sûr de les ramener tôt ou tard à leur véritable nation⁸ ».

À côté du succès politique de l'allemand, il convient de noter le succès grandissant de l'art et de la littérature germanophones dans la monarchie austro-hongroise. L'écrivain Joseph Roth venant lui-même de Galicie a illustré cette suprématie allemande dans son roman *Radetzky marsch*⁹ (1932) consacré à la fin de l'Empire habsbourgeois. Le roman fait partie des classiques sur la monarchie austro-hongroise car des personnages issus de différentes nationalités prennent position sur cette monarchie désormais disparue. Le lieutenant Trotta, figure centrale du roman, défend contrairement aux Hongrois l'existence de la Monarchie. Les différentes réactions des soldats lors de l'annonce de l'assassinat du successeur au trône François-Ferdinand témoignent de la diversité nationale et politique au sein des forces armées impériales et royales.

Dans *Der Mann ohne Eigenschaften*¹⁰, Robert Musil (1880-1942) explique la situation de la Double Monarchie autrichienne au tournant du siècle. Il utilise le terme de « Kakanien » pour désigner d'une part la monarchie austro-hongroise impériale et royale (k.u.k = *kaiserlich und königlich*) et d'autre part la Cisleithanie (k.k. = *kaiserlich königlich*). Il montre également dans ce roman les paradoxes de

la Double Monarchie autrichienne sans aborder cependant les graves contradictions qui séparaient alors les différentes minorités les unes des autres et qui en fin de compte provoquèrent la fin de l'Empire. Les Tchèques aspiraient à une égalité par rapport aux Hongrois et les Allemands de Bohême et de Moravie à un Compromis qui en fait n'a jamais eu lieu. Le patriotisme autrichien n'était donc pas national mais dynastique (au sens de fidélité à l'Empereur, primant sur les autres sentiments d'appartenance à l'Empire autrichien).

Du fait de la création du « Dualisme », l'élaboration d'une constitution pour la partie cisleithane était devenue indispensable et c'est le 21 décembre 1867 qu'elle fut promulguée sous l'impulsion des forces libérales. La constitution autrichienne garantissait aux citoyens le droit à une nationalité et chaque citoyen pouvait s'adresser aux instances officielles dans sa propre langue. L'Empereur François-Joseph nommait les ministres et s'engageait à reconnaître la constitution. Cette constitution garantissait l'égalité de tous les citoyens devant la loi, la libre circulation dans le pays, le droit de former une association, la liberté d'expression, la liberté de culte, la liberté de conscience et le droit pour toutes les ethnies de conserver leur nationalité et leur langue. C'est en ce qui concerne la liberté de conscience que les libéraux engagèrent immédiatement la lutte contre le Concordat conclu avec Rome en 1855 réclamant la libération de l'enseignement de la tutelle ecclésiastique.

Tandis que l'introduction d'une constitution plus libérale devait permettre d'organiser de manière plus pacifique et efficace la coexistence des différents peuples de l'Empire, des forces centrifuges se faisaient également sentir au sein des deux populations reconnues comme prééminentes par le Compromis, les germanophones et les hungarophones. Dans la vie politique, le rôle accru joué par les représentants de partis nationaux tels que les nationaux-allemands renforçait la polarité dans la société entre tendances supranationales et nationales. En ce sens, la désintégration n'a fait que s'accroître dans le cadre du Compromis et le système s'est maintenu en raison de la soumission des différents peuples qui composaient l'Autriche-Hongrie.

2. Une radicalisation de la suprématie allemande

Cette suprématie allemande allait de pair avec un mouvement nationaliste et pangermanique qui ne cessait de croître. Il s'exprimait à travers des associations (*Deutschnationaler Verein*, *Deutscher Schulverein*) et divers partis politiques prônant une supériorité de la culture et de la langue allemandes, appelant ouvertement à un rapprochement avec l'Allemagne, voire à une unification et prenant

très souvent des traits antilibéraux et antisémites. Le parti le plus radical de cette évolution vers la solution Grande Allemagne (*großdeutsch*) fut le parti « national-allemand » de Georg Ritter von Schönerer (1842-1921). Otto Dann fait remarquer que « le concept ‘national- allemand’ était avant tout répandu en Autriche. [...] D’un côté, la population allemande représentait les élites dirigeantes de l’État, de l’autre côté, elle menaçait de devenir par rapport aux autres nationalités et leur émancipation de plus en plus une minorité dans son propre État¹¹ ».

Le camp national-allemand s’engagea essentiellement en faveur du rattachement des territoires faisant jadis partie de la Confédération germanique à l’Allemagne. Il ne voyait son salut que par le rattachement à l’Empire allemand et l’élimination des éléments slaves dans la partie cisleithane. En 1880, il fonda avec Robert Pattai¹² (1846-1920) « l’association nationale-allemande » et publia en 1882 le « programme de Linz » qui prévoyait une Autriche libérée de la Hongrie ainsi que de ses provinces slaves et qui travaillait en étroite collaboration avec l’Allemagne. Lorsque Georg Ritter von Schönerer ajouta en 1885 dans son programme du parti l’élimination de l’influence juive dans tous les domaines, les cofondateurs juifs firent subitement volte-face. Comme l’antisémitisme de Georg Ritter von Schönerer prêchait la haine raciale ainsi que l’extermination des Juifs et que plusieurs de ses partisans ne partageaient pas cette idéologie, son parti a été en fin de compte réduit à un phénomène marginal.

L’écrivain Peter Rosegger (1843-1918) appela quant à lui à construire et à soutenir des écoles de langue allemande dans les régions frontalières de la monarchie afin de préserver l’influence de l’allemand. Son association « *Deutscher Schulverein* » connut un certain succès, parvenant notamment à réunir d’importants moyens financiers. Enfin, ces mouvements connurent un écho populaire - voire populiste - dans le programme du parti chrétien-social de Karl Lueger. Karl Lueger était le fondateur du parti chrétien-social et « voulait remettre en valeur l’influence du christianisme dans toute la vie publique¹³ », il refusait le dualisme et s’engageait en faveur du suffrage universel. Il pratiquait pour ainsi dire un « antisémitisme opportuniste » modéré qui était d’autant plus dangereux qu’il était bien accueilli par la petite bourgeoisie de Vienne - les artisans, les petits industriels, les employés et les petits commerçants - qui en raison de la concurrence juive était disposée à trouver dans celui-ci la cause de tous les maux.

Les revendications nationalistes reposaient généralement sur la langue comme trait distinctif. En effet, la question linguistique revêtit progressivement un caractère politique dans la deuxième moitié du XIX^e siècle. L’article 19 de la constitution de décembre 1867 stipulait que « Toutes les ethnies de l’État sont égales en droits et chaque ethnie possède un droit inviolable de préserver et de conserver

sa nationalité et sa langue. L'égalité en droits de toutes les langues en usage dans le pays, à l'école, dans l'administration et dans la vie publique est reconnue par l'État¹⁴ ». En d'autres termes, ce principe (*Landesüblichkeit*) en usage dans les pays de la couronne habsbourgeoise de Cisleithanie entre 1867 et 1918 prévoyait l'égalité de toutes les nationalités, la défense des langues et des cultures et l'enseignement dans la langue maternelle.

Contrairement aussi à la partie transleithane de la Double Monarchie des Habsbourg, où les Hongrois menaient une politique rigoureuse de magyarisation, les Habsbourg « autrichiens » toléraient dans la partie cisleithane de l'Empire des formes de plurilinguisme vécues dans la société, l'école et l'administration, même si l'allemand y occupait une place prépondérante et jouissait d'un grand prestige. Comme le note Roberto Bein, « En Hongrie, la situation des minorités et de leurs langues était plus délicate. En 1868, le parlement hongrois avait voté une loi sur l'égalité des droits pour les minorités. En ce qui concerne les langues, le hongrois devait être la langue officielle du gouvernement central. [...] En revanche, le gouvernement hongrois a mis en place en 1875 une politique de magyarisation stricte qui se manifesta avant tout dans l'emploi obligatoire de la langue hongroise¹⁵ ». Si les Habsbourg rendaient hommage au plurilinguisme ou autrement dit à la simple réalité linguistique de leurs pays avec le principe de la *Landesüblichkeit*, les possibilités d'épanouissement des différentes langues et cultures favorisèrent la conscience nationale et l'aspiration à l'autonomie des différents groupes linguistiques et culturels qui se traduisit en 1918 par la division de la Cisleithanie en de nouveaux États.

C'est justement en Bohême que la revendication d'une égalité des droits pour tous les peuples se fit le plus entendre après la reconnaissance par Vienne de la Transleithanie en 1867. Il incombait en 1871 au Comte Hohenwart de tenter de pacifier les Tchèques par l'élaboration d'un compromis. Les discussions avec Vienne n'aboutirent pas : la Bohême se heurta au refus des Hongrois qui craignaient pour leurs prérogatives. Désormais, l'opposition avec les Tchèques était irréversible et les élus de Bohême menèrent pendant des années une politique d'obstruction paralysant une vie parlementaire naissante. Le parti des « Jeunes Tchèques » quant à lui, demanda dès les années 1880 la dissolution de l'Empire et aspirait à un panslavisme. La radicalisation politique « allemande » trouva donc son écho dans la radicalisation des autres nationalités. Comme le souligne Roberto Bein, « L'allemand et le hongrois avaient de leur côté pour leurs locuteurs une fonction de cohésion du groupe mais pas seulement pour eux. L'allemand servait également à la cohésion identitaire de la minorité tchèque de langue allemande qui représentait 7 % de la population de Prague¹⁶ ».

En 1897, le problème des nationalités se fit de plus en plus sentir. Après qu'au début de la période constitutionnelle en 1870 la tentative d'un Compromis avec les pays de la couronne de Bohême (Wenzelskrone¹⁷) échoua, il fut décidé en 1880 par décret que chaque citoyen du royaume de Bohême avait le droit de s'exprimer dans sa langue maternelle dans les lieux publics, c'est-à-dire que les Tchèques pouvaient désormais utiliser leur langue maternelle dans l'administration. Bien que le nombre d'Allemands en Bohême et en Moravie s'élevât à 36 %, ils occupaient depuis des siècles les postes de direction dans l'administration, l'industrie et la société. Comme la langue allemande n'a jamais été considérée dans la Double Monarchie comme une langue d'État mais comme une langue d'usage dans l'armée et l'administration, une véritable unification ne put voir le jour et la décomposition de la monarchie austro-hongroise se révéla inéluctable.

Comme le note Roberto Bein, « L'allemand donnait l'impression de lier les différentes nationalités entre elles à des fins gouvernementales, commerciales et militaires et donc à des fins pratiques. Mais il était également apprécié en tant que symbole de réussite sociale et il garantissait en tant que tel une légitimité à ses locuteurs. Cela ne signifie pas que tous ses locuteurs se sentent comme des Autrichiens allemands ni qu'ils parlaient seulement l'allemand mais uniquement qu'ils étaient fidèles pendant quelque temps à l'Empereur¹⁸ ». Et Roberto Bein d'ajouter : « L'autre conclusion que permet l'observation de ce dynamisme linguistique dans l'Empire des Habsbourg est que la connaissance répandue avant tout de l'allemand facilitait le fonctionnement de l'administration et de l'armée mais ne pouvait pas créer une identité austro-hongroise. [...] C'est dans ce nationalisme réactionnaire que les différentes langues assumaient de nouveau leur fonction de cohésion du groupe, leur caractère symbolique de cohésion et cet emploi politico-culturel des langues contribuèrent à ce que l'Empire se décomposa après la Première Guerre mondiale¹⁹ ».

Alors que les Tchèques les plus âgés sous la direction de Frantisek Palacky restaient fidèles à l'Autriche, les jeunes Tchèques pratiquaient une politique d'obstruction et réclamaient non seulement un compromis mais aussi leur indépendance. Le compromis avec la Bohême avait échoué en raison du veto des Hongrois mais aussi parce qu'ils craignaient que les revendications des Tchèques ne réveillent celles de leurs minorités opprimées. La partie hongroise de la Double Monarchie comprenait 50 % de Magyares, 8,8 % de Croates, 9,4 % de Slovaques, 14,1 % de Roumains et 7,5 % de Serbes. Les Hongrois n'étaient pas disposés à accorder de quelconques droits à leurs minorités. Ils pratiquaient une politique de magyarisation à l'égard des Croates ainsi que de la minorité allemande de Transylvanie (*Siebenbürgen*) et le hongrois était la langue officielle. En 1897, lorsque le comte

Badeni essaya de trouver une solution à l'amiable avec les Tchèques, cela déboucha sur des émeutes qui entraînèrent la fin de l'ère parlementaire.

3. Une limitation de cette suprématie allemande

Lorsque le comte Badeni promulgua le 05 avril 1897 des ordonnances linguistiques pour la Bohême et la Moravie qui exigeaient de tout fonctionnaire la maîtrise de l'allemand et du tchèque, il souleva un tollé dans les populations germaniques, nombreuses dans les Sudètes et en Bohême qui craignaient la concurrence des Tchèques dans l'administration. En novembre 1897, les ordonnances linguistiques durent être retirées et le comte Badeni, aristocrate polonais, dut démissionner. Comme le souligne à juste titre Tamara Scheer, « Conformément à la constitution autrichienne, chaque citoyen avait le droit d'utiliser sa langue dans l'armée comme dans le reste de l'espace public (administration et école)²⁰ ». Force est de constater que les langues ont joué également un rôle important dans la monarchie austro-hongroise car elles étaient le symbole de l'identité nationale.

Est-ce que le dualisme devait rester pour François-Joseph la forme institutionnelle définitive de la Monarchie ? Le jeune François-Joseph était réticent à l'égard du libéralisme et de la reconnaissance d'une position particulière de la Hongrie. Toutefois, l'Empereur s'accommoda dans le cadre des nouvelles institutions d'une limitation constitutionnelle de son pouvoir et aussi du statut particulier de la Hongrie. Cependant, les convictions politiques des deux successeurs au trône Rodolphe et François-Ferdinand divergeaient de sa conception et François-Joseph les considérait plutôt comme les « fossoyeurs » et non comme les « sauveurs » de la Monarchie. Alors que le prince héritier Rodolphe plaidait pour une entité fédérative et des alliances avec l'Ouest, l'archiduc François-Ferdinand envisageait l'égalité des Tchèques ainsi qu'une fédération des Slaves du Sud en dehors de la sphère d'influence des Hongrois. Toutefois, la période 1867-1918 fut marquée par François-Joseph qui restait fidèle au dualisme. À cet égard, il joua le rôle de garant des institutions et de l'État.

Dans cet État autoritaire, l'Empereur incarnait la monarchie et il était le symbole de l'État multinational. Il commandait l'armée, décidait de faire la guerre et la paix et déterminait la politique extérieure. Le gouvernement était davantage responsable devant l'Empereur que devant le parlement. Ainsi, François-Joseph peut être qualifié de personnage central dans la Double Monarchie. L'Autriche-Hongrie était devenue une monarchie constitutionnelle et s'apprêtait à devenir une monarchie parlementaire. La partie autrichienne de l'Empire austro-hongrois avait amorcé un processus de démocratisation en particulier en introduisant le suffrage universel

masculin en 1906/1907. En fait, François-Joseph s'efforça de conserver l'ordre existant et sa politique n'était pas révolutionnaire, mais au contraire conservatrice en ce qui concerne le maintien de l'équilibre et du dualisme austro-hongrois.

Jean-Paul Bled caractérise François-Joseph de la façon suivante dans son livre intitulé *François-Joseph* : « [...] Héritier de la plus vieille dynastie d'Europe, 'dernier monarque de la vieille école, comme il se définit lui-même, il incarne avec majesté une certaine idée de la monarchie et du pouvoir. Si certains lui reprochent d'avoir laissé se développer, par son immobilisme, après 1867, les conséquences négatives du dualisme, le respect qui l'entoure tient unis les 50 millions de sujets, ses onze peuples pourtant travaillés par des forces centrifuges. Car durant les soixante-huit années de son règne, des révolutions de 1848 à l'apocalypse de la Première Guerre mondiale, son Empire est au centre de l'affrontement qui oppose deux logiques et deux cultures antagonistes, l'État multinational et l'État-nation. À travers cette lutte, c'est le destin de l'Europe qui s'accomplit, l'Europe du XX^e siècle²¹... ».

Les sociaux-démocrates souhaitaient une union avec l'Allemagne qui était aussi devenue une république. Mais ce rattachement fut interdit par les puissances victorieuses par peur d'une montée en puissance de l'Allemagne et parce qu'elles avaient de nouveau besoin d'une zone tampon en direction de l'Est. L'écrivain roumain Aurel Popovici, député de Transylvanie, proposa la création d'une fédération se composant de seize États membres. Est-ce que cela aurait vraiment été possible ? Les Tchèques commencèrent à exiger des droits égaux à ceux concédés aux Hongrois, les Croates rêvaient de leur propre royaume, les Serbes d'un État serbo-croate sous leur direction et les Roumains d'un rattachement au nouveau royaume de Roumanie. La Russie faisait de la propagande slave en Pologne, en Bucovine et au Banat. L'archiduc François-Ferdinand avait envisagé une fédération à trois avec les Slaves du Sud mais se fit l'ennemi des Hongrois.

Assassiné le 28 juin 1914 à Sarajevo, il n'accéda pas au pouvoir. Il fut victime de nationalistes serbes qui haïssaient le prince héritier parce qu'il était favorable aux Slaves et qu'il faisait obstacle à la création d'un grand Empire serbe qui devait contenir la Croatie, la Bosnie et l'Herzégovine. Le chef du gouvernement serbe Nikola Pasic avait en effet formulé l'objectif d'une union de l'ensemble des Slaves du Sud dans un seul État, qui engloberait l'ensemble des populations serbes qui vivaient en Hongrie (Croatie et Slavonie) et en Bosnie-Herzégovine. Pour les Croates et les Slovènes, la création d'un État des Slaves du Sud à l'intérieur de la Monarchie semblait préférable pour une majorité plutôt qu'un regroupement sous la dynastie régnante de Serbie.

Le dualisme austro-hongrois n'apparaissait plus comme l'unique horizon politique après la guerre, mais finalement aucune alternative crédible ne put être élaborée pour sauver l'Empire. Le dualisme reposait sur la prépondérance des Magyares et des Allemands et sur l'exclusion des Slaves du pouvoir dans les deux parties de l'Empire austro-hongrois. L'idée d'une fédération des Slaves et des Allemands dans la partie cisleithane de l'Empire ne vit pas le jour. Les Allemands n'avaient pas cette position dominante que les Magyars avaient dans la partie transleithane. La monarchie des Habsbourg ressemblait en effet à un État pluriethnique ingouvernable. Les Allemands représentaient le peuple d'une nation, d'un Empire mais ils étaient aussi une nationalité parmi les autres et le devinrent de plus en plus.

Ce double statut des Allemands comme peuple d'une nation, d'un Empire et comme nationalité aggrava également le problème des nationalités dans la partie cisleithane de l'Empire et le rendit au fond insoluble. L'État pluriethnique se décomposa avec la Première Guerre mondiale et l'Empire austro-hongrois fut réduit à un moignon constitué des pays alpins et de la « tête hydrocéphale » de Vienne. La Double Monarchie se transforma en un petit État désormais allemand et tous les partis politiques à l'exception des monarchistes s'engagèrent en faveur d'un rattachement de cet État à l'Allemagne. Mais les puissances victorieuses s'opposèrent à cette idée dans le Traité de paix de Saint-Germain et la république d'Autriche fut proclamée le 12 novembre 1918.

Il est indéniable que certaines personnalités comme Georges Clémenceau par exemple voulaient éliminer l'Autriche-Hongrie et que la volonté de créer des États-nations s'imposait en Europe face au principe multinational. En 1918, la disparition de l'Autriche-Hongrie était inéluctable, car les Alliés défendaient l'idée de l'auto-détermination des peuples à disposer d'eux-mêmes. Comme l'écrit Roberto Bein, « La Hongrie quitta le 31 octobre 1918 la Double Monarchie et la partie autrichienne de l'Empire fut divisée en de nouveaux États. Les régions en majorité germanophone devinrent fin 1918 la République autrichienne²² ». Les pays de l'Entente voulaient en fin de compte démanteler l'Empire et créer les « États successeurs » : la Tchécoslovaquie (les Slovaques faisaient désormais partie des Tchèques avec une forte minorité magyare), la Yougoslavie (Serbie, Croatie, Slovénie), la Pologne, la Hongrie (La Transylvanie et la Bucovine faisaient désormais partie de la Roumanie).

La défaite de l'Autriche en 1866 qui jeta finalement les bases de tous les autres conflits en Europe, était pour les Allemands d'Autriche profondément perturbante car ils formaient désormais une nationalité parmi d'autres et leur nationalisation était la conséquence catastrophique de cette défaite et de l'exclusion de l'Allemagne. Que l'Autriche fût exclue de l'État allemand unifié signifiait une perte de pouvoir politique et diplomatique importante ainsi que le début d'un processus

de démocratisation et la réorganisation de l'Empire. Même si cette construction étatique dura jusqu'en 1918, cet État multinational portait en lui le germe du déclin. Ainsi, il n'est pas erroné de qualifier cette défaite autrichienne en 1866 de « germe de la mort de la monarchie danubienne²³ [...] ».

Conclusion

En conclusion, nous pouvons avancer que la monarchie des Habsbourg est devenue plus « allemande » dans bien des domaines depuis 1866/67. Cette évolution alla de pair avec une reconnaissance et une radicalisation de toutes les identités ethniques pendant cette même période à travers tout l'Empire. Enfin, l'enjeu « allemand » s'est trouvé pris entre des tendances d'harmonisation ou, au contraire, d'éclatement de la monarchie des Habsbourg et resta même essentiel pour comprendre l'évolution des différentes parties de cet État après son éclatement.

Si l'élément allemand a joué un rôle important dans les dernières décennies précédant la fin de l'Empire, il convient cependant de relativiser : l'Empire austro-hongrois devait envisager la vie en commun de très nombreuses nationalités. Il aurait fallu être aveugle pour ne pas voir le danger que comportait l'Empire des Habsbourg : son exclusion de la communauté de langue allemande, son repli dangereux sur une entité multiethnique à minorité germanophone, difficilement viable telle quelle, les Magyars sourds aux dangers inhérents à leur désir de domination.

En novembre 1918, l'espoir de rebâtir un ensemble impérial habsbourgeois respectueux de toutes les nationalités n'était plus partagé, à l'heure où les messages irrédentistes circulaient dans tout cet espace, à la fin d'une guerre qui avait progressivement paralysé le moral et les forces économiques de la Monarchie et avivé les dissensions internes. La dissolution de l'Autriche-Hongrie apparaît ainsi comme le résultat de l'incapacité avérée à créer un ensemble étatique respectueux des différentes communautés dans la monarchie danubienne. En cela, ce sont les élites politiques autrichiennes et hongroises qui portent la responsabilité de n'avoir pu imaginer une évolution à partir du statut quo sanctionné par le Compromis.

Bibliographie sélective

Andics, H. 1986. *Das österreichische Jahrhundert. Die Donaumonarchie 1804-1918*. Wien: Verlag Kremayr & Scheriau.

Bein, R. 2018. Die Sprachen in Österreich-Ungarn und eine Überlegung zur Sprachenlage im Mercosur, in: Quo vadis, Romania? Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik, n° 51/52.

Bérenger, J. 1990. *Histoire de l'Empire des Habsbourg 1665-1918*. Paris : Fayard.

Bérenger, J. 1994. *Histoire de l'Autriche*. Paris : PUF, Que sais-je ?

- Bled, J.-P. 1998. *Vienne*. Paris: Fayard.
- Bled, J.-P. 1987. *François-Joseph*. Paris : Fayard.
- Dann, O. 1996. *Nation und Nationalismus in Deutschland 1770-1990*. München: Verlag C.H. Beck.
- Droz, J. 1969. *Histoire de l'Autriche*. Paris : PUF, Que sais-je ?
- Ducanges, J.-N., Lajarrige J. 2011. *L'Empire austro-hongrois (1867-1918)*. Rouen : Austriaca.
- Kreissler, F. 1992. *L'Autriche 1867-1938, naissance d'une identité culturelle*. Rouen : PUR.
- Musil, R. 1967. *Der Mann ohne Eigenschaften*, Gesammelte Werke in Einzelausgaben, hrsg. von Adolf Frisé. Hamburg.
- Nipperdey, T. 1983. *Deutsche Geschichte 1800-1866*. München: Verlag C.H. Beck.
- Pasteur, P. 2011. *Histoire de l'Autriche*. Paris: Armand Colin.
- Philippoff, E. 2002. *Die Doppelmonarchie Österreich-Ungarn. Ein politisches Lesebuch (1867-1918)*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Plyer, S., Georges, R., Grandhomme, J.-N. 2019. *Soldats d'entre-deux*. Strasbourg: PUS.
- Roth, J. 1994. *Der Radetzkymarsch*. Kiepenheuer & Witsch.
- Salewski, M. 1993. *Deutschland - Eine politische Geschichte*, Bd. 2. München: Verlag C.H. Beck.
- Zöllner, E. 1990. *Geschichte Österreichs*. Wien: R. Oldenburg Verlag.

Notes

1. La Prusse et l'Autriche entrèrent en conflit à propos des duchés danois de Schleswig et de Holstein dès 1866. Bismarck réclama leur annexion mais l'Autriche la refusa. L'Autriche, soutenue par les États du Sud, les deux Hesse (Cassel et Darmstadt) et le Hanovre, fit voter par la Diète de Francfort une mobilisation des troupes fédérales contre la Prusse. Bismarck riposta alors par la guerre et le 3 juillet 1866 l'Autriche fut écrasée à Sadowa.
2. Roberto Bein, Die Sprachen in Österreich-Ungarn und eine Überlegung zur Sprachenlage im Mercosur, in: Quo vadis, Romania? Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik, n° 51/52, 2018, S. 160: « Zweifellos war das Deutsche in der österreichischen Reichshälfte die den anderen Sprachen gegenüber diglossisch dominierende Sprache. Es war die Sprache der Verwaltung, der Wissenschaft und des Heeres, und es gab natürlich die hochentwickelte Literatur auf Deutsch ».
3. Dans la monarchie danubienne, le terme de « nationalité » s'appliquait aux groupes dont la langue était reconnue officiellement.
4. Tamara Scheer, Appartenances nationales et sentiments de loyauté dans l'armée austro-hongroise de 1868 à 1914, p. 51, in : Ségolène Plyer, Raphael Georges et Jean-Noël Grandhomme, *Soldats d'entre-deux*, Presses Universitaires de Strasbourg, 2019.
5. Op. cit., p. 66.
6. Ségolène Plyer, Raphael Georges et Jean-Noël Grandhomme, *Soldats d'entre-deux*, Presses Universitaires de Strasbourg, 2019, p. 9.
7. L'expression „Kulturnation“ (nation culturelle) n'apparaît telle quelle qu'à partir du tournant du siècle chez l'historien Friedrich Meinecke. La „Kulturnation“ est fondée sur l'héritage culturel d'une langue, d'une littérature et d'une religion communes alors que la „Staatsnation“ (État-nation) est fondée sur une histoire politique et une constitution communes.
8. Op. cit., p. 10.
9. Joseph Roth, *Der Radetzkymarsch*, Dritter Teil, Kiepenheuer & Witsch, 1994, S. 223-225.
10. Robert Musil, *Der Mann ohne Eigenschaften*, Gesammelte Werke in Einzelausgaben, hrsg. von Adolf Frisé, Hamburg, 1967, S. 32-34.

11. Otto Dann, *Nation und Nationalismus in Deutschland 1770-1990*, Verlag C.H. Beck, 1996, S. 200: „Der Bevölkerung die herrschenden Eliten des Staates, andererseits wurde sie gegenüber den anderen Nationalitäten und deren Emanzipation zunehmend zu einer Minderheit im eigenen Staat“.
12. Robert Pattai était avocat, député national-allemand, plus tard chrétien-social, membre du comité directeur de l'association *Reformverein* autrichienne et antisémite. Cette association s'engageait depuis 1862 en faveur de la solution Grande Allemagne.
13. Wilhelm Brauneder, *Österreichische Verfassungsgeschichte*, Manz, Wien, 2001, S. 167.
14. Staatsgrundgesetz vom 21.12.1867 über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger, Reichsgesetzblatt, Nr. 142, 1867, Art. 19: „Alle Volksstämme des Staates sind gleichberechtigt und jeder Volksstamm hat ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache. Die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichem Leben wird vom Staat anerkannt.“
15. Op. cit., p. 158: „In Ungarn war die Lage der Minderheiten und ihrer Sprachen heikler. Im Jahre 1868 hatte das ungarische Parlament ein Gleichberechtigungsgesetz für die Minderheiten verabschiedet. Was die Sprachen anging, musste das Ungarische die offizielle Sprache der Zentralregierung sein [...] Demgegenüber setzte die ungarische Regierung 1875 eine strikte Magyasierung in Gang, die ihren Niederschlag vor allem in der verpflichtenden Verwendung der ungarischen Sprache fand
16. Op. cit., p. 161: „Deutsch und Ungarisch hatten ihrerseits gruppenbildende Funktion für ihre Sprecher, und nicht nur für sie. Das Deutsche diente auch der identitären Kohäsion der deutschsprachigen tschechischen Minderheit, die immerhin 7 % der Prager Bevölkerung darstellte.“
17. La couronne de Wenzel est la couronne royale du royaume de Bohême et le symbole des pays de la couronne de Bohême.
18. Op. cit., p. 162: „Das Deutsche wirkte als eine Art Verknüpfung der verschiedenen Nationalitäten für Regierungs-, Handels- und militärische, also für praktische Zwecke. Aber es wurde auch als Statussymbol geschätzt und als solches sicherte es seinen Sprechern Legitimität. Das bedeutet aber, dass sich weder alle seine Sprecher als Deutschösterreicher fühlen, noch dass sie nur Deutsch sprachen, sondern nur, dass sie eine Zeit lang dem Kaiser treu waren.“
19. Op. cit., p. 164: „Die andere Schlussfolgerung, die die Betrachtung der Sprachdynamik im Habsburgerreich erlaubt, ist, dass die verbreitete Kenntnis vor allem des Deutschen die Funktionsfähigkeit der Verwaltung und des Heeres erleichterte, aber keine österreichisch-ungarische Einheitsidentität schaffen konnte [...] In ihm (dem reaktionären Nationalismus) übernahmen die einzelnen Sprachen wieder ihre gruppenbildende Funktion, ihren kohäsiven Symbolcharakter, und dieser politisch-kulturelle Gebrauch der Sprachen trug dazu bei, dass das Reich nach dem ersten Weltkrieg zerfiel.“
20. Op. cit., p. 59.
21. Jean-Paul Bled, François-Joseph, Paris, 1987, quatrième de couverture.
22. Op. cit., p. 160: „Am 31. Oktober 1918 verließ Ungarn die Doppelmonarchie und die österreichische Reichshälfte wurde in neue Staaten aufgeteilt. Ende 1918 wurde aus den mehrheitlich deutschsprachigen Regionen die Republik Österreich“.
23. Michael Salewski, *Deutschland - Eine politische Geschichte*, Bd. 2, C.H. Beck Verlag, München, 1993, S. 86.



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Rupture ou continuité ? Des représentations de la langue-culture allemande chez des jeunes adultes en Alsace

Julia Putsche

Université de Strasbourg, France

putsche@unistra.fr

<https://orcid.org/0000-0001-5036-6367>

Chloé Faucompré

Université de Strasbourg, France

c.faucompre@unistra.fr

<https://orcid.org/0000-0002-9491-0579>



Reçu le 23-02-2022 / Évalué le 12-03-2022 / Accepté le 9-06-2022

Résumé

Cette contribution s'intéresse aux représentations des langues chez des étudiants alsaciens apprenant l'allemand durant leurs cursus universitaires. L'article explique, après avoir élucidé les notions des représentations et du contexte pour son étude, pourquoi la situation sociodidactique est marquée par une complexité importante. À travers des extraits de deux entretiens semi-guidés, la question de la perception autour des notions de « rupture » et « continuité » sert de paramètre d'analyse des récits de parcours d'études.

Mots-clés : Alsace, apprentissage de l'allemand, transfrontalier, représentations

Abbruch oder Kontinuität? Repräsentationen der deutschen Sprache und Kultur bei jungen Erwachsenen im Elsass

Zusammenfassung

Dieser Beitrag thematisiert die Spracheinstellungen gegenüber der deutschen Sprache bei elsässischen Studierenden, die Deutsch parallel zu ihrem eigentlichen Studium lernen. Der Artikel erklärt, nachdem er die Begriffe der Einstellungen und des Kontexts erläutert hat, warum die sozioididaktische Situation hochkomplex ist. Mit Hilfe von Auszügen aus teilstandardisierten Interviews wird die Frage der Wahrnehmung der interpretativen Parameter „Abbruch“ und „Kontinuität“ in den Erzählungen der Lernbiografien analysiert.

Schlüsselwörter: Elsass, Deutsch lernen, grenzüberschreitend, Einstellungen

Rupture or continuity ? Représentations of german language and culture among young adults in Alsace

Abstract

This article addresses language beliefs towards German among Alsatian students who learn German alongside their actual studies. After explaining the notions of attitudes and context, the article explains why the socio-didactic situation is highly complex. With the help of excerpts from partially standardised interviews, the question of the perception of the interpretative parameters “dropout” and “continuum” in the narratives of the learning biographies is analysed.

Keywords: Alsace, Learning German, cross-border, attitudes

Introduction

La région du Rhin supérieur est marquée par une volonté *Top-Down* très forte au profit de l’enseignement-apprentissage de l’allemand et du français des deux côtés de la frontière. Les politiques linguistiques alsaciennes et du Grand Est revendiquent explicitement l’apprentissage de l’allemand (ou de l’alsacien) comme priorité dès le plus jeune âge. À la suite de la réalisation de plusieurs études s’intéressant à la complexité de l’enseignement-apprentissage de la langue du voisin au sein de l’espace frontalier englobant l’Alsace, le Pays de Bade et le Rhénanie-Palatinat, nous avons mené au cours de l’année universitaire 2020-2021 le projet *FRONTALL*¹. Celui-ci avait pour objectifs de recenser, comprendre et analyser les représentations et les pratiques des étudiants « non-spécialistes » de l’allemand² (mais qui suivent des cours d’allemand de type LANSAD³ proposés par les deux universités alsaciennes (Strasbourg et Mulhouse). Les deux sous-aspects de ce projet de recherche que nous traiterons dans cet article peuvent être résumés sous forme de questions, à savoir :

- Comment les étudiants perçoivent-ils leurs parcours d’apprentissage de l’allemand depuis leur scolarité et jusqu’à l’université ?
- Comment perçoivent-ils l’espace (trans-)frontalier, autrement dit, la frontière représente-t-elle une rupture ou au contraire une continuité entre deux espaces de vie ?

À travers un dispositif méthodologique de recherche mixte, faisant appel à la méthode quantitative (questionnaire semi-ouvert en ligne ; n = 219) et à la méthode qualitative (entretiens individuels semi-guidés), notre corpus de données révèle des représentations et pratiques majoritairement marquées par des signes de rupture et de continuité du processus d’apprentissage au cours de la scolarité. Les pratiques langagières et sociales des jeunes adultes témoignent d’une vie

frontalière et transfrontalière très hétérogène concernant une probable conscience de la proximité géographique et sociale avec les citoyens du pays voisin. Nos résultats scientifiques témoignent de la discordance entre les discours officiels et la volonté de coopération au-delà des frontières, et la difficulté d'identification à ces caractéristiques transfrontalières pour les apprenants-citoyens. Ainsi, notre contribution vise à illustrer ces aspects à travers l'analyse et l'interprétation des données scientifiques provenant de deux entretiens individuels distincts, et propose quelques réflexions didactiques pouvant tenir compte de cette situation sociolinguistique dans le cadre des enseignements LANSAD.

1. Contexte de la recherche et cadre conceptuel

1.1. La notion de contexte (sociodidactique, géographique, politico-linguistique et social)

La notion de contexte a été vivement discutée dans les publications françaises des années 2010 et montre à quel point elle est, à son tour, utilisée de façon « contextualisée ». Nous ne rentrerons pas dans les détails de ce débat sur ce qu'est un contexte didactique (cf. entre autres Blanchet, 2016 ; Castellotti, Debono, Pierozak, 2017; Delcroix, 2019), dans lequel il est essentiellement question de savoir si contextualiser veut dire généraliser et transférer des situations d'enseignements, et si contextualiser va de pair avec une mise en application au fonctionnement identique d'un environnement à l'autre.

Pour nous, la notion de contexte représente la singularité que constituent les niveaux multiples de notre terrain de recherche. De ce fait, nous utiliserons la notion de contexte comme description d'une situation/d'un endroit particulier.

Dans le projet FRONTALL⁷ (mais aussi dans d'autres projets que nous avons menés dans le même contexte géographique), la contextualisation s'opère à plusieurs niveaux et détermine ainsi les variables à comprendre et à prendre en considération. Nous nous référons aux travaux du sociolinguiste Blommaert (2017) et à la notion d'espace-temps (*timespace*). Pour lui, cette notion implique que des choix de contextualisation s'opèrent du côté du chercheur et ses choix déterminent largement ce qui fera partie du contexte de recherche. Il y a donc une question éthique liée à la contextualisation qui est, selon nous, liée à la posture du chercheur. Martinez (2012 : 16) voit dans la contextualisation « une fragmentation méthodologique, une éthique, un chemin » et il nous semble indispensable de l'associer à la réflexivité dont nous devrions faire preuve en DDLC.

Notre contextualisation de la recherche est sociodidactique et sociolinguistique parce qu'elle prend en compte les réalités, sociales, langagières et didactiques tout en les reliant à un espace géographique dans lequel des politiques linguistiques spécifiques s'opèrent. La recherche sociodidactique est caractérisée par une contextualisation forte qui s'opère, nous venons de le dire, du côté du chercheur. Tout comme Blanchet (2016), Rispail (2017) voit également en cette contextualisation le lien qui se tisse entre le chercheur et l'objet de recherche.

Benson (2021) quant à lui, propose de travailler, dans le cadre de recherches en DDLC avant tout avec la notion d'espace (*space*). Celle-ci prime, selon lui, sur les autres paramètres déterminant un contexte de recherche. Cette notion d'espace peut se traduire au niveau de l'espace scolaire, de la ville ou du village où l'on apprend, de la région, du pays et dans notre cas, de l'espace frontalier. Nous rajouterions à l'importance de la notion d'espace le continuum entre proximité et distance, et comment se situent les apprenants face au pays voisin.

L'utilisation du contexte est donc avant tout centrée sur l'espace géographique et la proximité ou distance perçue ou réelle du pays voisin, ainsi que de la langue voisine et des citoyens du pays voisin. Dans une moindre mesure, la notion de contexte nous intéresse à travers l'angle politico-éducatif (obligation de l'apprentissage de l'allemand ou de l'alsacien dans les écoles publiques en Alsace dès l'école primaire au plus tard).

Nous choisissons les termes « rupture » et « continuité » dans le titre de notre article, car ces deux termes mettent la focale sur la frontière ; frontière étatique, linguistique, culturelle, sociale...

Le choix de ces deux notions résulte de la question suivante : l'espace de vie et d'études des informateurs représente-t-il un prolongement ou une continuité ou, au contraire est-il marqué par une rupture, une séparation nette, sous forme de frontière (étatique, linguistique, culturelle, ...etc. de deux espaces nationaux). Nous entendons ces deux notions (rupture et continuité) comme deux polarités sur un continuum de la perception de l'espace.

1.2. Les représentations des langues en région frontalière

Nous nous intéressons essentiellement aux représentations des langues chez nos informateurs·trices, ainsi que, dans une moindre mesure, à leurs pratiques transfrontalières. Les représentations des langues-cultures sont devenues une notion incontournable en didactique des langues-cultures depuis les années 1990, notamment avec les travaux de Zarate (1993) sur les représentations de l'étranger.

Notion qui prend ses origines dans les travaux de psychologie sociale (Moscovici, 1961), elle est jusqu'à aujourd'hui un aspect important des travaux en sociolinguistique. C'est notamment le concept des champs représentationnels qu'utilisent Boyer (1998) et Gardies (2003) quand ils interrogent des apprenants et enseignants des langues-cultures sur leurs représentations, qui nous permettent d'élaborer nos outils de collecte de données, et de catégoriser et interpréter nos données :

1. *Perception globalisante du peuple (traits physiques, comportements sociaux, religion, ...) et du pays (climat, cadre naturel, situation socio-économique)*
2. *Identification institutionnelle, ethnographique et aussi folklorique, gastronomique, touristique*
3. *Patrimoine culturel : œuvres, événements, patronymes, dates, objets, ...*
4. *Localisation géographique et/ou géopolitique. Mention de toponymes*
5. *Caractérisation par la langue du pays, mots et expressions empruntés à cette langue*
6. *Allusions à la situation/rerelations/faits intercommunautaires*

Nous avons mobilisé la notion des représentations pour nos travaux antérieurs situés dans le même contexte géographique, social et politico-éducatif. L'importance du lien qu'entretiennent les représentations avec les attitudes (et de ce fait, l'action) ainsi que l'aspect intrinsèque des représentations (Castellotti, Moore, 2002 :21) pour l'apprentissage des langues, font d'elles les objets principaux de nos recherches. L'impact des représentations et des attitudes comme facteurs influant sur la motivation a été montré et démontré à plusieurs reprises par Dörnyei (e.a. 2003). Dans nos travaux antérieurs (Putsche, 2013, 2016 ; Faucompré, 2018, 2019), nous avons pu montrer que la proximité géographique ne garantissait en rien des représentations et attitudes positives chez les enseignants et apprenants de l'allemand en Alsace, et que les attitudes et pratiques transfrontalières n'étaient absolument pas comparables chez les informateurs antérieurs. Leurs représentations et attitudes étaient souvent marquées par une impression de « vraiment connaître » l'Autre étant donné la proximité géographique avec le pays voisin. Cette « connaissance » se traduit néanmoins par plusieurs niveaux « d'expertise » qui peuvent aller de témoignages stéréotypés ou fondés sur des clichés et préjugés, jusqu'à des savoirs et savoir-faire qui résultent de pratiques transfrontalières régulières.

Nous dirions qu'il est important de questionner les représentations des informateurs en fonction de la nature de leurs pratiques transfrontalières, s'il y en a. Est-ce que l'informateur se rend dans le pays voisin « seulement » pour faire des courses à des prix plus intéressants ou est-ce qu'il y a une motivation idéale, culturelle, sociale, amicale, familiale, ... etc. qui le motive à traverser la frontière entre la France et l'Allemagne. Ces informations permettent aux enseignants

interrogés de réfléchir à une véritable perspective actionnelle pour leurs cours de langues dans l'espace frontalier, tout en prenant explicitement conscience de leurs représentations sociales et individuelles (l'enseignant vis-à-vis de lui-même et de ses apprenants).

Il en va de même pour les représentations chez les apprenants. Nous essayons de comprendre de quelles natures sont ces représentations chez les apprenants d'allemand du Rhin supérieur, et ce, dans l'étude actuelle, chez des étudiants « non-spécialistes » de l'allemand suivant un cours de cette langue dans une des deux universités alsaciennes. Les deux établissements affichant des profils explicitement « transfrontaliers », il nous paraissait intéressant d'interroger les inscrits aux cours Lansad au sujet de leurs représentations de la langue, de l'espace frontalier et des pratiques transfrontalières éventuelles.

Les représentations des langues et le contexte d'enseignement-apprentissage (dans le sens « espace-temps ») déterminent, selon nous l'éventuelle *agency* des apprenants des langues. comme le souligne Miller (2012 :447) :

The agency of spaces becomes efficacious as individuals participate in practices which (re)constitute the reality of and the social meanings attached to such spaces. In understanding the agency of spaces as both constitutive of and constituted by the ways individuals re-perform language practices (or transform them), we can also examine the stratifying aspects [...] (Miller, 2012 : 447).

2. Méthodologie

2.1. Posture et positionnement épistémologique

Notre recherche se situe dans le prolongement de nos travaux communs et individuels antérieurs mais notre posture scientifique continue à être compréhensive par rapport aux critères relationnels (Savoie-Zajc, 2000) et le lien direct avec le terrain (Bretegnier, 2009). Toutefois, nous avons opté pour une méthode mixte de récolte de données. Les résultats de recherche des projets précédents nous ont conduites à choisir ce dispositif afin d'approfondir les analyses, en ayant recours au quantitatif suivi du qualitatif. En accord avec Kuckartz (2014), nous mettons en place un *explanatory design* qui prévoit une première série de données récoltées et analysées quantitativement suivie d'une deuxième série de données qualitatives qui servent à mieux comprendre et à illustrer davantage certains résultats de recherche. Nous dirions que nous nous positionnons à mi-chemin entre une posture positiviste et interprétative, non pas parce que nous visons la généralisation des observables et résultats, mais parce qu'à force d'avoir construit le projet de recherche sur des

connaissances générées antérieurement, notre positionnement épistémologique s'inspire des deux courants, tout en maintenant une recherche contextualisée (Gohier, 2004).

2.2. Outils

Afin de s'occuper des représentations des étudiants des deux universités alsaciennes, nous avons élaboré un questionnaire semi-guidé en ligne identique pour les étudiants des deux sites alsaciens (phase 1 ; n= 219), suivi d'un entretien individuel semi-guidé, mené par visio-conférence (phase 2 ; n = 6). Les deux phases de récolte des données ont eu respectivement lieu pendant des périodes de confinement et/ou d'enseignement universitaire à distance (novembre 2020 et février 2021).

2.2.1. Le questionnaire en ligne

Le questionnaire est composé de 33 questions et organisé en trois parties thématiques. Une première partie s'intéresse aux données sociodémographiques des informateurs et à leurs biographies langagières en lien avec l'allemand. Une deuxième partie se concentre particulièrement sur le parcours (scolaire et universitaire) d'apprentissage de l'allemand. La dernière partie interroge les étudiants sur leurs représentations et pratiques au sein de la région frontalière et les questionne sur le Rhin supérieur comme espace de vie transfrontalier.

2.2.2. Les entretiens semi-guidés

Comme évoqué en introduction du chapitre méthodologique, les entretiens servent à approfondir et à mieux comprendre les résultats obtenus à grande échelle à l'aide du questionnaire en ligne. Nous les avons menés avec des informateurs qui avaient indiqué être prêts à participer à un entretien avec nous. Nous avons pu finalement mener six entretiens individuels semi-guidés via visioconférence que nous avons enregistrés et transcrits afin de les analyser qualitativement (analyse de contenu et du discours). L'entretien était composé de neuf questions reprenant des éléments du parcours d'apprentissage de l'allemand et ses étapes décisives, le ressenti et vécu de l'apprentissage de l'allemand à l'université, les représentations quant à la proximité géographique de la frontière et le fait de vivre en région frontalière, et en quoi cela entraîne des répercussions sur leurs éventuelles attitudes transfrontalières ou européennes ainsi que leurs représentations sur le

rôle de l'allemand pour leur future insertion professionnelle. En moyenne, les entretiens ont duré une trentaine de minutes.

2.3. Public

Notre public est composé d'étudiants de toutes filières confondues et de tout niveau de formation (licence, master, doctorat) des deux universités alsaciennes, apprenant l'allemand dans les différents enseignements proposés par le dispositif Lansad. Tous les étudiant·e·s inscrit·e·s dans un cours Lansad-Allemand ont reçu une invitation à répondre au questionnaire. Parmi les 219 répondants au questionnaire, 165 étaient inscrits en Licence. La période d'accès en ligne du questionnaire était certainement favorable à la participation des étudiants à l'étude. Les cours ayant lieu à distance à cette période, les étudiants passaient une grande partie de leurs journées derrière l'ordinateur, et peu d'autres activités étaient possibles. Nous analysons des témoignages de deux informatrices dans cet article. Chez les deux étudiantes, les aspects de rupture et de continuité s'affichent de manière très différente lors des entretiens. Leur présentation et analyse ici permettront aux lecteurs de mieux cerner la très grande complexité du contexte d'enseignement-apprentissage.

3. Résultats

3.1. Raconter son parcours l'apprentissage de l'allemand

Parmi nos informateurs, nous avons rencontré deux personnes ayant des attitudes diamétralement opposées au sujet de l'apprentissage de l'allemand. Nous ne souhaitons pas généraliser leurs profils mais tentons de montrer comment les deux jeunes femmes (nous les appelons M et B ici) analysent leurs parcours d'apprentissage et soulèvent des points importants contribuant à l'ensemble du contexte.

M étudie les Sciences de l'éducation et tout comme B (étudiante en Sciences politiques), elle a passé toute sa scolarité en Alsace. Les deux ont débuté leur apprentissage de l'allemand dès l'école primaire et continuent d'apprendre la langue jusqu'à aujourd'hui, B par choix, M, parce que l'allemand est la langue vivante imposée dans son cursus. Depuis qu'elle est petite, M n'aime pas apprendre l'allemand, elle détaille son aversion envers la langue à plusieurs moments durant l'entretien et y revient aussi ici :

Mais j'ai vraiment aucun souvenir positif. Je me souviens au contraire que c'était très anxiogène et j'en arrivais à des points d'avoir mal physiquement j'avais MAL au ventre, je me sentais malade à l'idée d'aller en cours d'allemand parce + que *j'étais pas, pas très bonne j'avais beaucoup d'incompréhension de la part de mes professeurs et de la part de ma famille aussi de la part de famille parce que j'ai une enseignante d'allemand alors ça a été très difficile et encore maintenant c'est très anxiogène + d'aller en cours d'allemand, ça , ça me déplait beaucoup. (M, T36).

Pour M, l'allemand était et reste une matière qu'elle n'aime pas et qui lui procure un stress d'apprentissage qui se traduit par de très mauvaises notes. Elle explique qu'elle supporte difficilement l'obligation de continuer l'apprentissage de l'allemand dans son cursus universitaire. Ses études lui tiennent à cœur et elle se voit donc obligée de poursuivre son apprentissage de l'allemand. Malgré toutes ces années d'apprentissage de la langue, elle est inscrite à un cours de niveau A1 sur l'échelle du CECRL. M identifie un aspect particulier en lien avec l'allemand durant les deux semestres confinés : elle n'a plus de réactions physiques (douleur, peur) parce qu'elle suit les cours en ligne et déclare mieux supporter les deux heures hebdomadaires de cours. M se sent incomprise et nous faire part d'un ressenti d'une certaine pression familiale et scolaire. Pour elle, l'espace géographique dans lequel elle vit, et dans lequel elle est scolarisée, est très favorable à la langue allemande et elle se sent seule avec ses représentations négatives.

Je sais que j'ai toujours aimé euh en tout cas quand j'étais petite j'me posais pas la question au primaire euh que, enfin je ne voyais pas l'allemand comme quelque chose à + apprendre en tant que tel, c'était assez quelque chose de culturel etc., ça ne rentrait pas dans le cadre euh scolaire, comme apprendre l'histoire etc. ++ euhm au collège, euh je sais que j'ai, que j'ai toujours bien aimé apprendre les langues étrangères et la gymnastique grammatical etc. (B, T17).

Pour B, au contraire, l'allemand est quelque chose de « déjà-là » depuis toujours. Elle apprécie l'apprentissage de la langue depuis l'âge de six ans et ne le ressent pas comme quelque chose de « scolaire » jusqu'à l'entrée dans l'enseignement secondaire. À un autre moment de l'entretien, elle relate ses souvenirs de chants et de jeux dans la langue en tant qu'enfant (à l'école) et rappelle son attachement à la langue jusqu'à aujourd'hui.

Les deux profils choisis ne se ressemblent pas. Les deux informatrices ont vécu des parcours similaires, bénéficiant des politiques linguistiques de l'enseignement précoce de la langue du voisin. Ce n'est pourtant pas parce qu'elles ont commencé tôt l'apprentissage de la langue que leurs représentations ont évolué positivement.

B témoigne, à plusieurs endroits durant son entretien, du lien qu'elle constate entre langue et culture, et notamment entre le parler dialectal de ses grands-parents et son apprentissage de l'allemand et des similitudes culturelles qu'elle constate entre l'Alsace et le Bade-Wurtemberg :

*Par rapport à l'Alsace où on a quand même pas mal de traditions, mes grands-parents paternels parlaient l'alsacien aussi mais moi je ne le parle pas mais comme j'ai eu des cours d'allemands aussi ça crée + *je sais pas, ça crée une proximité culturelle qui fait que c'est différent selon d'où l'on vient en France et qui fait aussi que, enfin après j'ai aussi rencontré des Alsaciens qui avaient des avis très négatifs de l'Allemagne j'sais pas mais euh mais je pense que ça reste moins vu même en ayant un avis très négatif sur la culture ça , ça reste moins vu comme une opportunité et comme quelque chose de pertinent d'apprendre l'allemand alors que si l'on vient de d'île de France ou de Bretagne je pense que c'est moins, moins évident ouais (B, T70).*

Pour elle, il y a du sens dans l'apprentissage de la langue et il semble que celui-ci a continué d'évoluer avec elle durant sa scolarité et ses études. Son profil est l'exemple de ce que nous interprétons comme une continuité harmonieuse. M, quant à elle, essaie depuis le début de « rompre » avec l'allemand, elle subit une « continuité conflictuelle » de son parcours d'apprentissage.

3.2. Pratiques transfrontalières et vision de l'espace frontalier

Notre contexte représente un terrain sociologique bien complexe. De ce fait, il n'est pas étonnant de découvrir que M, malgré ses représentations négatives envers la langue et son apprentissage, témoigne de ses pratiques transfrontalières en Allemagne qu'elle réalise très régulièrement.

[...] quand je vais en Allemagne bah comme dit je parle en anglais, j'me fais assez bien COMPRENDRE, on a une relation qui serait comme avec n'importe qui si vous voulez il n'y a pas de, enfin je n'ai pas de, enfin si il y a une petite barrière de langue que tout le monde ne parle pas anglais donc euh parfois je tombe sur des Allemands qui ne parlent pas anglais donc c'est un tout petit peu compliqué parfois mais pas longtemps et enfin je veux dire ça fait quelques années maintenant que je vais régulièrement en Allemagne non pas avec le covid mais ça se passe ASSEZ BIEN et je n'ai jamais eu de problème ni à me faire comprendre ni à les comprendre, je n'ai jamais croisé des personnes qui étaient hostiles ni rien au contraire, je trouve que, enfin c'est un peu cliché mais je trouve que de manière générale les Allemands sont assez polis et gentils enfin

ils sont toujours à essayer de m'aider quand j'essaie de parler, que j'ai du mal, ils essaient de deviner ce que j'veux dire, ils essaient de m'indiquer le plus possible et euh enfin voilà je trouve que c'est plutôt une relation cordiale et + presque amicale. (M, T70).

Oui je ne vais jamais très loin je reste toujours dans le coin ou je peux venir, j'peux y aller en voiture pour une journée si vous voulez je ne vais pas dormir là-bas ou rester longtemps (M, T76.)

M, comme beaucoup de frontaliers, effectue des allers-retours réguliers pour effectuer des achats, pour ses loisirs ou du tourisme dans le pays voisin. Elle dit communiquer en anglais et partage son expérience de rencontres positives et agréables avec les Allemands. Elle ne connaît que la région frontalière et ne fait pas de longs séjours en Allemagne, mais partage des expériences positives et réussies dans une perspective purement actionnelle. Elle réussit à résoudre ses tâches quotidiennes dans le pays voisin et voit cette interaction avec la langue allemande (même si elle parle en anglais, elle est exposée et immergée dans la langue allemande une fois la frontière traversée) comme quelque chose qui fonctionne bien. L'espace frontalier ne représente pas de rupture pour elle. Ses pratiques sont transfrontalières et témoignent d'une perception continue de l'espace de vie mais l'apprentissage de l'allemand et ses pratiques outre Rhin sont complètement dissociés l'un de l'autre.

Pour M, c'est l'obligation d'apprentissage de la langue qui est problématique. Elle répond positivement à la question de savoir si l'enseignement-apprentissage de la langue voisine en région frontalière devrait avoir des avantages, justement dans une perspective de compréhension mutuelle. Elle analyse sa propre réaction et l'interprète comme une réaction à l'obligation d'apprentissage :

*Euh alors je dirais que ça pourrait MAIS euh dans le PRINCIPE, je pense qu'effectivement qu'apprendre la langue d'un voisin ça peut aider à mieux le COMPRENDRE, là où ça marche moins c'est quand l'apprentissage est IMPOSÉ et là ça fait l'effet inverse, JE PENSE + euh je sais que pendant longtemps comme l'allemand m'était imposé et que je N'AIMAIS PAS ça et que *j'y arrivais PAS, j'avais un ressentiment un petit peu envers la culture allemande parce que bah du coup pour moi c'était que négatif. (M, T78).*

B revient sur la proximité culturelle et ses attitudes pro-européennes qui font que, selon elle, l'apprentissage de la langue allemande en région frontalière fait sens, aussi dans une perspective européenne et d'un vivre-ensemble (« union entre les peuples »). C'est son vécu (trans-)frontalier qui lui permet de voir une continuité entre les pays et leurs habitants et c'est ainsi qu'elle se représente un vivre-ensemble européen.

Des traditions qui sont communes, du coup ouais moi j'étais très pro-européenne pour le côté euh la paix et puis l'union entre les peuples et puis le partage des cultures etc. Après, en partant en Erasmus j'ai rencontré des gens qui eux étaient vraiment, vraiment, vraiment mais alors vraiment pas pro-Allemagne voir même des personnes qui avaient peur que l'Allemagne redevienne une espèce de puissance économique qui nous écrase ou ce genre de truc (B,T102).

Conclusion

Les quelques extraits d'une partie de notre corpus ainsi que la combinaison des notions de *contexte* et *représentation* et leur impact sur l'*agentivité* des apprenants ont permis de montrer la complexité du continuum entre rupture et continuité dans l'enseignement-apprentissage de l'allemand en Alsace. La complexité de la proximité géographique, et l'apprentissage précoce d'une langue, ne garantissent en rien des représentations positives ou négatives envers la langue et ses locuteurs. Les résultats de notre étude montrent que l'importance du sens à tout moment du parcours d'apprentissage joue un rôle crucial afin que l'apprenant puisse trouver et s'approprier ses propres raisons et motivations pour l'apprentissage d'une langue.

L'enseignement d'une langue vivante mérite, en amont, une réflexion sur les facteurs contextuels qui influent sur l'espace-temps dans lequel ces enseignements sont dispensés et à qui ils s'adressent. Dans ce sens, et avec nos casquettes de didacticiennes des langues, nous dirions que contextualiser en DDLC est avant tout un acte réflexif qui permet à l'enseignant ou au responsable de politiques linguistiques de mieux cerner les enjeux sociaux, géographiques, langagiers et affectifs qui façonnent l'apprentissage d'une langue.

Bibliographie

- Benson, P. 2021. *Language learning environments: spatial perspectives on SLA*.
- Blanchet, P. 2016. « Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat ». *Contextes et didactiques*, N° 7. [En ligne]: URL : <http://journals.openedition.org/ced/542> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.542> [consulté le 20 février 2022].
- Blommaert, J. 2017. Commentary: Mobility, contexts, and the chronotope. *Language in Society* 46(1). p. 95-99. [En ligne]: <https://doi.org/10.1017/S0047404516000841> [consulté le 20 février 2022].
- Boyer, H. 1998. « L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et les représentations partagées : un essai de modélisation ». *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 39, p. 5-14.
- Bretnegier, A. 2009. « La recherche-intervention sociolinguistique. Un champ à construire et à légitimer ». *Carnets de sociolinguistique* non paginé, 18 p.
- Castellotti, V., Debono, M., Pierozak, I. 2017. « Contextualisations didactiques et didactologiques. Suite du débat ». Réponse à l'article de Philippe Blanchet dans le n° 7 de la revue « Contextes et Didactiques ». *Contextes et didactiques*, n° 9. En ligne] : <https://>

doi.org/10.4000/ced.775. <http://journals.openedition.org/ced/775> [consulté le 20 février 2022].

Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Etude de référence. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Delcroix, A. 2019. « Contextualisation didactique : un concept en tension ? », *Contextes et didactiques* (14). [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/ced.1295>. <http://journals.openedition.org/ced/1295> [consulté le 20 février 2022].

Dörnyei, Z. 2003. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications: Attitudes, Orientations, and Motivations. *Language Learning* 53(S1), p. 3-32. [En ligne]: <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>. <http://doi.wiley.com/10.1111/1467-9922.53222> [consulté le 20 février 2022].

Faucompré, C. 2018. L'enseignement de la langue du voisin en région frontalière : quelles compétences inter- et intra-culturelles définir ? In: Greta Komur-Thillooy & Sladajana Djordjevic (eds.), p.181-96. Paris: Orizons.

Faucompré, C. 2019. « L'allemand c'est pas juste pour aller faire des courses » : tenir compte des représentations des élèves et des enseignants pour concrétiser une approche didactique transfrontalière. In: Polzin-Haumann, C. et al.(eds.), *Wege zu einer grenzüberschreitenden deutschfranzösischen Fremdsprachendidaktik. Etat des lieux, enjeux, perspectives.*, p.109-136. Sankt Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Gardies, P. 2003. Les représentations interculturelles de futurs enseignants de F.L.E. In : *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures*, p.73-114. Paris: L'Harmattan.

Gohier, C. 2004. « De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative ». *Recherches qualitatives*, n° 24, p. 3-17.

Kuckartz, U. 2014. *Qualitative text analysis: a guide to methods, practice et using software*. London : SAGE

Martinez, P. 2012. Recherche en didactique des langues et des cultures en Asie de l'Est. Quelle contextualisation ? *Synergies Corée*, GERFLINT, n° 3, p. 13-20. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Coree3/martinez.pdf> [consulté le 20 février 2022].

Miller, E. R. 2012. Agency, language learning, and multilingual spaces. *Multilingua*, N° 31(4). [En ligne] : <https://doi.org/10.1515/multi-2012-0020> ; <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/multi-2012-0020/html> [consulté le 20 février 2022].

Moscovici, S. 1961. *La Psychanalyse, son image et son public. Étude sur les représentations sociales de la psychanalyse*. Paris: PUF.

Putsche, J. 2013. « Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre » Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen in einer Grenzregion, n° 1, p. 65-70.

Putsche, J. 2016. « Qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalière et comment conscientiser les enseignants de langues pour celle-ci ? » *Synergies Pays germanophones*, GERFLINT, n° 9, p. 47-61. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones9/paysgermanophones9.html> [consulté le 20 février 2022].

Rispail, M. 2017. *ABCDaire de sociodidactique*. Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Werner, M., Zimmermann, B. (eds.). 2004. *De la comparaison à l'histoire croisée* (Le genre humain 42). Paris : Seuil.

Notes

1. Représentations de l'allemand Lansad.

2. Nous faisons le choix de ne pas traiter la question de l'alsacien et de son enseignement-apprentissage même si les questions de politiques linguistiques et éducatives pour les deux langues (qui possèdent toutes les deux le statut de langue régionale - chose que nous

qualifions en soi déjà comme assez problématique pour les citoyen.nes) sont directement liées. Nous invitons les lecteurs à prendre connaissance de la complexité sociolinguistique et -didactique dans un article récent d'Erhart et Putsche (2022) qui contextualise et discute dans une logique de croisement de perspective (Werner, Zimmermann, 2004) la situation de l'alsacien et de l'allemand et de leurs enseignement-apprentissage en Alsace.

3. Langues pour spécialistes d'autres disciplines.

Synergies
Pays germanophones n° 15/2022



Annexes



Profils des contributeurs



- **Coordinatrices scientifiques**

Martina Mayer est enseignant-chercheur à l'Institut de Traductologie de l'Université d'Innsbruck et traductrice diplômée (français/espagnol/anglais > allemand). Dans l'enseignement, elle dispense des cours en traduction générale, spécialisée et littéraire ainsi que des cours de civilisation et d'histoire culturelle sur l'Autriche et la France. Elle coopère régulièrement avec différentes institutions à l'étranger, dont l'Université de Poitiers où elle assure, depuis 2018, les cours d'introduction à la traductologie dans trois filières d'études. Dans la recherche, elle cible actuellement surtout les études culturelles, mettant l'accent sur le contact culturel franco-autrichien ; elle s'intéresse également à la didactique de la traduction et à l'histoire des langues de spécialité.

Stéphanie Witzmann est docteur en Sciences du langage et termine actuellement son habilitation. Elle est enseignante de français (L2 ou L3), d'arts plastiques et d'économie sociale et familiale. Ses domaines de recherche ont d'abord été l'enseignement bilingue avec un projet de recherche sur la discipline non-linguistique arts plastiques enseignée en langue française dans un collège en Allemagne. Dans la formation universitaire de futurs enseignants de français langue étrangère depuis de nombreuses années, ses recherches actuelles, toujours dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage en didactique des langues, portent sur les processus de jugements des enseignants lors de l'évaluation de productions orales d'élèves en français langue étrangère.

- **Auteurs d'article**

Thierry Bidon est docteur en Histoire contemporaine, enseignant d'allemand (langue seconde et étrangère) et de français (langue seconde et maternelle) dans un lycée allemand à Stuttgart. Il est également enseignant titulaire à la Haute Ecole pédagogique de Karlsruhe où il enseigne l'histoire en langue française à des étudiants du cursus bilingue au département d'Histoire, ainsi que la civilisation, la littérature et la langue française à des étudiants du département de français.

Elisabeth Buchner travaille en tant que collaboratrice de projet au département d'Études germaniques de l'Université de Salzbourg. Ses recherches portent sur les aptitudes linguistiques dans l'acquisition d'une première et d'une deuxième langue étrangère, la linguistique variationnelle (plurilinguisme interne et externe), la recherche sur les attitudes, la linguistique perceptive, ainsi que sur l'allemand langue étrangère.

Chloé Faucompré est membre du Pôle Lansad de la Faculté des langues à l'Université de Strasbourg. Elle est affiliée à l'unité de recherche LiLPa (1339). Ses recherches et intérêts scientifiques portent sur l'enseignement-apprentissage des langues en contexte frontalier franco-allemand, sur la dimension réflexive dans la formation initiale et continue des enseignants de langue, ainsi que sur le rôle de l'interculturel et du plurilinguisme dans l'internationalisation des formations de l'enseignement supérieur.

Julie Anne Demel est agrégée d'allemand et l'auteur d'une thèse intitulée *Regard historique sur la diplomatie féminine entre la France et l'Autriche, de la paix des Dames au traité de Lisbonne*, publiée aux éditions Peter Lang en 2013. Elle a également étudié au Collège d'Europe à Natolin (Pologne). Après avoir travaillé un an à l'ambassade de France en Autriche et à la Commission européenne, elle s'est intéressée aux relations diplomatiques et européennes et en particulier au rôle que certaines femmes ont joué sur le plan diplomatique pour aider au rapprochement des peuples comme par exemple Bertha von Suttner, Bertha Zuckerandl ou encore Louise Weiss.

Carmen Konzett-Firth est professeur assistant à l'Université d'Innsbruck. Ses recherches portent sur la langue en interaction, le développement et l'enseignement de la compétence orale des apprenants de langues étrangères, la communication en classe et la compétence en évaluation des enseignants de langues.

Sophie Modert est étudiante en master de langue et littérature allemandes à l'Université d'Innsbruck et collaboratrice à l'Institut de langue et littérature allemandes. Elle collabore également au projet « *Akteure – Diskurse – Medien. Die schweizerische Bildungsexpansion 1830–1860, ihre Bedeutung für den deutschsprachigen Raum und ihre Aktualität* ». Ses intérêts de recherche portent sur la littérature allemande moderne et les relations réciproques entre la littérature et les procès sociaux.

Peter Pohl est assistant universitaire postdoc à l'Institut d'Études germaniques de l'Université d'Innsbruck dans le domaine de la littérature allemande moderne.

Julia Putsche est maître de conférences en didactique des langues à l'Université de Strasbourg. Elle dirige le département de linguistique appliquée et didactique des langues (DLADL) et est responsable du Master FLE-FLS-FLI. Elle est affiliée à l'unité de recherche LiLPa (1339). Ses intérêts scientifiques portent sur la didactique de l'interculturel, le contexte sociodidactique de l'enseignement-apprentissage des langues (FLE et DAF) dans l'espace frontalier franco-allemand et la professionnalisation des futurs enseignants de langues.

Eloïse Riethmuller est étudiante en interprétation (anglais-allemand) en première année de Master à l'Université de Mons. Ses centres d'intérêt portent sur l'interprétation dans les approches interculturelles.

Depuis mars 2020, **Yvonne Rusch** fait partie de l'équipe du *SFB Deutsch in Österreich* dans le sous-projet PP10 « *Perception des attitudes envers les variétés et les langues dans les écoles* ».

autrichiennes ». Elle est collaboratrice scientifique du projet et doctorante au département d'Études germaniques de l'Université de Salzbourg. Le titre de sa thèse est *Sprachgewand(t) - Spracheinstellungen und Sprachverwendung Schulunterricht – Ein subjektiver und objektiver Zugang mit Fokus auf Lehrendensprache*. Ses directeurs de recherche sont Stephan Elspaß et Irtraud Kaiser. Les axes de recherche du projet concernent les attitudes linguistiques et la linguistique perceptive. D'autres intérêts de recherche sont la linguistique variationnelle (plurilinguisme interne) et l'acquisition du langage (allemand comme première et deuxième langue).

Sigurd Paul Scheichl est germaniste et angliciste. Après avoir enseigné aux États-Unis et en France, il a été professeur en histoire de la littérature autrichienne et en littérature générale à l'Université d'Innsbruck. Ses intérêts scientifiques sont les suivants : les auteurs autrichiens des 19^e, 20^e et 21^e siècle, particulièrement Karas, Nestoy, Grillparzer, Franzos, Polgar, Perutz, Roth, Canetti, Zoderer, Kaser, Gstrein. Sigurd Paul Scheichl est aussi l'auteur de nombreuses publications sur Gottschedin, Schiller, Hebel, Mörike, Marlitt, Dürrenmatt. Il a également écrit sur des thèmes juifs dans la littérature allemande et s'est aussi intéressé à l'historiographie littéraire autrichienne et à l'analyse stylistique de textes littéraires. En 2022 il a publié l'ouvrage : *Literatur in Österreich und Südtirol. Ein Panorama in 30 Aufsätzen*.

Bettina Tengler est assistante universitaire à l'Institut d'Etudes romanes de Graz et Doctorante. Ses recherches doctorales portent sur la didactique du français langue étrangère, plus précisément sur l'acquisition de la morphosyntaxe en contexte scolaire. Le titre de sa thèse est : *Die Lernersprachliche Entwicklung des Verbalsystems in der schriftlichen Produktion von Französisch als zweiter lebenden Fremdsprache* (Le développement du système verbal dans la production écrite du français comme deuxième langue étrangère) et sa directrice de thèse est le Prof. Dr. Barbara Hinger.

Projet pour le n° 16 / 2023



Perspective franco-allemande : La « culture » en cours de langues au 21^e siècle

Entre savoirs civilisationnels, compétence(s) inter- et pluriculturels et l'approche transculturelle – quels modèles et quelles pratiques pour l'enseignement-apprentissage du français en Allemagne et de l'allemand en France ?

Coordinatrices : Christina Reissner (Universität des Saarlandes, Allemagne)

Julia Putsche (Université de Strasbourg, France)

Nous proposons un numéro thématique sur la place de l'enseignement d'éléments dits « culturels » en cours de français langue étrangère en Allemagne et en cours d'allemand en France. Cette thématique, déjà largement discutée au moment de l'*intercultural turn* en didactique des langues-cultures, nous paraît importante dans le sens où l'interculturel tel qu'il est souvent compris et pratiqué ne peut que très peu répondre aux exigences épistémologiques complexes qu'il couvre.

Les publications du CECR en 2001 mais notamment du volume complémentaire (2018) s'intéressant aux compétences plurilingues et pluriculturelles en classe de langues ainsi que la notion de transculturalité en DDLC (Forestal, 2008 ; Narcy-Combes, 2019 ; Erfurt, 2021) et celle d'appropriation culturelle (Plikat, 2021) en sociologie et anthropologie mettent en question le paradigme interculturel.

Souvent absents de la formation initiale des futurs enseignants, une réflexion autour de l'inclusion d'éléments « culturels » (au-delà des éléments de folklore, de spécialités culinaires ou d'éléments marquants des différences discursives) et le manque de conceptualisation de la compétence interculturelle à travailler avec les apprenants (Hörl, 2012. Jandok et Müller, 2008), les éléments (inter-)culturels en DDLC restent un domaine flou (Dervin, 2009, 2011). De même, l'interculturel-culturaliste, à l'opposé du concept d'altérité (Christ, 2007 ; Spaëth, 2014) semble réduire l'individu à son appartenance nationale et ne pas pouvoir prendre en compte la singularité du locuteur. En outre, se pose également le problème des méthodes de langue universalistes dans lesquelles l'approche interculturelle unilatérale s'adresse à l'ensemble de toutes les langues-cultures confondues (Windmüller, 2015).

Nous proposons de réfléchir aux différentes formes et orientations que peut prendre l'enseignements d'éléments culturels (Putsche, 2015, 2019a et b). Celui-ci se présente souvent sous forme de défi et « piège » culturaliste (Machart, Chin, 2014). L'interculturel « quoi qu'il en coûte » a souvent le contre-effet de créer des représentations stéréotypées culturalistes, interprétant le comportement d'individus parlant la langue cible comme représentative de leur « groupe national » (Dervin, Jacobsson, 2021). Le numéro propose de réunir des contributions qui interrogent la place d'éléments culturels en cours d'allemand en France et de français en Allemagne et la formation initiale des enseignants et invite à soumettre des propositions de contribution de projet de recherche de terrain ou de pratiques pédagogiques en DDLC ainsi que des propositions d'ordre épistémologique. Nous nous intéressons aux orientations issues de chercheurs et d'enseignants évoluant en France et en Allemagne, afin de recueillir des contributions sur les sujets proposés sous des angles différents et complémentaires.

Axe 1 : Quelle culture enseigner ou que peuvent être les éléments de « civilisations » dans l'approche interculturelle ?

Axe 2 : Interculturel-transculturel-altéritaire – de simples évolutions conceptuelles ou trois approches didactiques/pédagogiques différentes ?

Axe 3 : Comment former à l'enseignement/apprentissage d'éléments culturels ? Comment, en tant qu'enseignant de langues, proposer des objectifs/contenus culturels adaptés ?

Bibliographie indicative

Bibliographie de Robert Galisson. 2016. *Synergies Portugal*, n° 4, p. 195-199. In : *Avec Robert Galisson, réhabiliter la Culture comme discipline universitaire à part entière*, Clara Ferrão Tavares et Jacques Cortès (Coord.). https://gerflint.fr/Base/Portugal4/bibliographie_galisson.pdf

Dervin, F. 2009. « Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets ». *Synergies Roumanie*, n° 4, p.165-178. <https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/dervin.pdf>

Dervin, F. 2011. A plea for change in research on intercultural discourses: A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of Multicultural Discourses*, 6(1), p. 37-52. <https://doi.org/10.1080/17447143.2010.532218>

Dervin, F., Jacobsson, A. 2021. *Interculturaliser l'interculturel*. l'Harmattan.

Erfurt, J. 2021. *Transkulturalität - Prozesse und Perspektiven*. Narr Francke Attempto Verlag.

Forestal, C. 2008. « L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 152(4), 393. <https://doi.org/10.3917/ela.152.0393>

Machart, R., Chin, S. Z. 2014. « Enseigner la culture de l'autre : la tentation culturaliste ». *Multilinguales*, 3, 2136. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1559>

Narcy-Combes, J.-P. 2019. « Comment la réflexion sur le transculturing conduit à repenser la compétence interculturelle ». *Neofilolog*, 52/2, p. 353371. <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.10>

- Plikat, J. 2021. Cultural appropriation - (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik? <https://doi.org/10.18452/22331>
- Puren, C. 2005. « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 140(4), 491. <https://doi.org/10.3917/ela.140.0491>
- Putsche, J. 2015. Langue et/ou culture. La place des aspects (inter)culturels dans les formations à l'utilisation de la Valisette franco-allemande. In : G. Brougère et al., *La valisette franco-allemande. Quelle place pour la langue et la culture de l'autre à l'école maternelle et au Kindergarten*, p. 155-167. OFAJ.
- Putsche, J. 2019a. « Enseigner l'allemand en région frontalière : l'interculturel transfrontalier à l'épreuve ». *Les langues modernes*, 03/2019, p. 67-77.
- Putsche, J. 2019b. « Peut-on développer une approche interculturelle auprès des jeunes élèves ? » CNETSCO. http://www.cnetesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_PUTSCHE_MEF-v2.pdf
- Spaëth, V. 2014. « La question de l'Autre en didactique des langues ». *Glottopol*, N° 23, p. 160-172.
- Windmüller F. 2011. *FLE. L'approche culturelle et interculturelle*. Belin.
- Windmüller F. 2015. « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. » Leurre ou réalité ? GIF : ON, Giessener Fremdsprachendidaktik : online 4, Giessener Elektronische Bibliothek.

Un appel à contributions a été lancé en novembre 2022.

Contact et renseignements : redaction.spg@gmail.com

Consignes aux auteurs



- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à redaction.spg@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 200 mots suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en allemand puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours

dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats Word et

PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou

d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront

édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées.

Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la « version PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue.



Synergies Pays Germanophones, n° 15 /2022

Revue du GERFLINT

**Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale**

**En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris**

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

ISNI 0000 0001 1956 5800

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Pays germanophones, n° 15 / 2022

Couverture, conception graphique et mise en page : Créactiv', Emilie Hiesse - France

© GERFLINT - Évreux - France - Copyright n° 24XMIEA

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>

Bibliothèque Nationale de France - Décembre 2022

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

L'éducation et la formation en Autriche ont connu de nombreux développements. Partant de l'absolutisme éclairé de Marie-Thérèse d'Autriche qui publia en 1774 un règlement scolaire général pour les écoles de son empire, basé sur l'égalité des sexes et l'inclusion de tous les territoires de la Couronne, en passant par le *Reichsvolksschulgesetz* de 1869 (loi sur l'instruction primaire de la population) qui démarqua une profonde réforme du système éducatif désormais plus sous le contrôle de l'Église mais de l'État avec une scolarité obligatoire de huit ans, ce numéro de *Synergies Pays germanophones* mettra l'accent sur certaines particularités du système éducatif autrichien, à savoir sur des questions de langue, de culture ou d'identité soit dans une perspective historique, soit contemporaine. Ainsi les sujets et les thématiques abordés dans ce numéro permettront d'esquisser une culture autrichienne de l'enseignement et de l'apprentissage qui se distingue aussi bien dans le passé que dans son évolution actuelle non seulement de celle des autres pays germanophones, mais également de celle présente dans les pays francophones.