



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 *parrêsia* 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 *parrêsia*, 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 *parrêsia* 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 *parrêsia* 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 *Statthalterei*, 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 *Statthalterei* adressa une lettre au ministère qui faisait valoir une opposition massive contre Stifter : *unter Führung des Hofrats Kreil [wurde] in der Statthalterei 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).