**Théorie et pratique de l'inclusion des enfants qui ont besoin d'aide pour l'intégration**

**Wolfgang Mazal, professeur à l'Université de Vienne**

**1. Introduction**

"Aucun enfant ne sera laissé pour compte" - le titre d'une loi fédérale américaine 1) entrée en vigueur aux Etats-Unis sous la présidence de G.W. Bush en 2002, caractérise probablement les efforts non seulement des participants à cet événement mais probablement de toutes les "personnes de bonne volonté". Même si la loi elle-même était controversée à bien des égards, il est évident que l'objectif programmatique en soi peut être affirmé.

De la même manière, tout le monde peut probablement s'identifier à l'objectif de l'OCDE - la politique de l'éducation "une éducation de qualité pour tous", qui fait partie du "Cadre pour une croissance inclusive" de l'OCDE, bien que - et là je trébuche dans mon exposé, comme je trébuche dans la préparation de cet exposé. Il y a plusieurs raisons à cela :

- D'une part, le terme inclusion dans le débat sur l'éducation est sémantiquement lié avant tout aux questions de handicap 2), et je voudrais me consacrer, en tant que membre du conseil d'administration de l'Institut de droit du travail et du droit social et en tant que directeur de l'Institut autrichien de recherche familiale de l'Université de Vienne, ainsi que membre du Conseil des experts en intégration, aux aspects plutôt sociaux du gouvernement fédéral autrichien, qui occupent depuis des années une place importante dans le système scolaire et le débat autrichien sur l'éducation, particulièrement dans le contexte du débat social et des questions de migration.

- D'autre part, parce que j'avais initialement prévu d'utiliser une évaluation secondaire des résultats empiriques sur les systèmes scolaires dans la zone OCDE pour présenter les problèmes et en tirer des propositions pour les résoudre, mais que j'avais déjà rencontré d'énormes questions de nature fondamentale lors de l'accès initial aux données, ce qui me rendait trop superficiel pour vous ennuyer comme auditeurs avec des informations statistiques sans aborder ces aspects fondamentaux.

- Enfin, les termes "intégration" et "inclusion", qui caractérisent la politique de l'OCDE et qui me sont donnés dans le titre de mon exposé, sont si complexes en eux-mêmes qu'ils nécessitent une analyse plus approfondie avant même de pouvoir faire l'objet de considérations sur la théorie et la pratique du système scolaire : En fin de compte, ils représentent deux approches fondamentalement différentes et deux concepts sociopolitiques qui nécessitent une réflexion.

Je voudrais donc commencer par quelques réflexions sur la réalité et les possibilités d'une éducation de qualité pour tous, sur la base de l'éditorial du rapport 2018 de l'OCDE "Regards sur l'éducation", avant de conclure sur la différence conceptuelle entre inclusion et intégration.

**2. Réalisations et problèmes**

Si une conférence lors d'un congrès international ne doit pas être consacrée exclusivement aux problèmes d'un pays spécifique dans le sens d'une étude de cas, il est évident de choisir comme point de départ un cadre de référence empirique commun à tous les pays participants. Dans notre cas, les analyses du Rapport 2018 de l'OCDE "Regards sur l'éducation" 3) offrent une mine de données sur nos systèmes éducatifs. Cependant, en lisant l'éditorial, j'ai déjà rencontré des questions théoriques et pratiques intéressantes :

***Opportunités pour tous vs Opportunités pour beaucoup***

Tout d'abord, le flou linguistique est perceptible dès le départ dans cette importante publication. Tout d'abord, il est dit que "personne (...) ne nie que chaque enfant, chaque être humain, indépendamment de son sexe, de son origine socio-économique, ethnique ou culturelle, mérite l'égalité des chances pour acquérir des compétences et trouver une place dans la société". Cependant, la phrase suivante indique déjà que "l'égalité des chances (...) est en effet l'une des valeurs fondamentales que de nombreux pays ont choisies comme fondement de leur société". Ainsi, le consensus universel sur l'égalité des chances 4) initialement revendiqué est clairement limité 5) ; et le texte ignore complètement les différences de sens entre "égalité des chances" et "justice égale".

***L'éducation vs la formation***

C'est surtout le débat sur la notion d'éducation, qui se déroule souvent en Autriche en particulier : lorsque le titre de l'éditorial postule que "l'éducation - une promesse à tous" doit être comprise comme "une promesse à tous", il faut au moins souligner la différence entre éducation et formation, qui est souvent maintenue dans le débat en langue allemande par une meilleure connaissance, et qui est plutôt nivellée dans les langues romanes avec des racines plus fortes dans le mot "éducation". Sémantiquement, le terme "éducation" au sens d'une "sortie" indique le but réel de l'événement, à savoir la découverte et le développement des potentiels. En tout état de cause, le cadre européen des certifications aborde trois facettes d'un système éducatif, à savoir les "connaissances", les "aptitudes" et les "compétences", qui sont décrites aux différents niveaux de qualification avec plus ou moins d'intensité, mais toujours dans un résumé des acquis de l'apprentissage, sans que la distinction entre contenus éducatifs et de formation joue un rôle.

***Niveau de scolarité vs réussite scolaire***

A première vue, il est évident qu'"un niveau d'éducation plus élevé (...) conduit à des compétences plus élevées, qui à leur tour conduisent à des revenus de vie plus élevés. La qualité de l'éducation peut être un bon indicateur de la prospérité économique d'un pays. La déclaration suivante n'est pas obligatoire : "L'absence de réussite scolaire est extrêmement coûteuse, car les États doivent alors trouver des moyens de compenser afin d'assurer le bien-être social et économique de tous".

À mon avis, l'écart entre ces phrases est à l'origine de nombreux problèmes actuels des systèmes éducatifs : L'équation entre le niveau d'études supérieures et la réussite scolaire est à la base politique de la plainte selon laquelle seule une petite partie de la population parvient à l'avancement scolaire en une génération et, en même temps, à la base du problème de la pénurie de travailleurs qualifiés, du chômage parmi les diplômés de certaines études universitaires, d'une entrée de carrière qui a été clairement différée ces dernières décennies et, du moins en Autriche, d'une discrimination liée au sexe en matière de formation et donc aussi d'emploi - cela est vrai, du moins pour l'Autriche.

Il est toutefois évident que la relation entre le niveau de scolarité et la réussite scolaire est complexe au départ. En tout état de cause, il serait méthodologiquement inadéquat d'assimiler une augmentation du niveau d'instruction à une augmentation de la réussite scolaire, en particulier du point de vue du besoin de compensation de la société :

D'une part, dans les sociétés qui suivent le concept de l'apprentissage tout au long de la vie, on ne peut déterminer que dans la mort le niveau d'éducation atteint par un individu et, d'autre part, l'augmentation du niveau d'éducation n'est en aucun cas nécessairement une recette subjective, voire une recette de réussite à l'échelle sociale : quelle est la proportion élevée d'universitaires dans une société, si dans le même temps il existe une pénurie de travailleurs qualifiés dans le secteur non universitaire ou si des travailleurs peu qualifiés sont sans travail?

Et comment le niveau d'instruction et la réussite scolaire sont-ils vraiment liés l'un à l'autre ? La question de savoir ce que l'on peut qualifier de réussite éducative seule nécessite une différenciation, selon que l'on comprend la "réussite éducative" individuellement - au sens d'atteindre un objectif éducatif fixé subjectivement - ou systématiquement - au sens d'un système éducatif réussi. Et : La réussite scolaire peut-elle être mesurée par l'amélioration du niveau d'éducation, ou la réussite scolaire réelle n'est-elle pas l'atteinte d'un niveau d'éducation préliminaire adéquat pour les potentiels de l'individu - combiné avec le désir de l'augmenter de plus en plus dans la vie ? La réussite scolaire réelle n'est-elle pas la satisfaction à l'égard de ce qui a été accompli et, si nécessaire, l'effort soutenu pour augmenter le niveau d'instruction ?

Il ne faut pas non plus perdre de vue - en particulier lorsque l'on considère la réussite éducative en relation avec le fait d'éviter le besoin de compensation de la société - que la réussite éducative dans la société dans son ensemble est également liée aux besoins d'une société : une société a peu besoin de compensation si la somme des niveaux éducatifs individuels atteints correspond aux besoins de la société tout entière. Cela ne signifie pas qu'un contrôle économique planifié dans les systèmes éducatifs soit souhaitable, mais cela signifie, par exemple, que la communication publique doit être plus différenciée : l'augmentation du nombre d'étudiants ne doit pas être considérée comme positive en soi ; au contraire, la réflexion sociétale globale doit également être intensifiée sur les besoins sociaux dans la sphère publique.

***Inégalité vs égalité***

L'éditorial souligne également que " les effets de l'inégalité des connaissances et des compétences (...) vont bien au-delà de la prospérité économique d'un pays. Elles affectent tous les aspects de la coexistence humaine et conduisent, par exemple, à une détérioration de la santé, à un climat de violence ou à des troubles sociaux. Tout cela montre les conséquences à long terme et souvent tragiques que l'absence d'égalité des chances peut avoir pour les individus et la société dans son ensemble. Par conséquent, le Cadre de l'OCDE pour une croissance inclusive souligne l'importance d'investir dans les personnes et les lieux en retard de développement, tout en soutenant des marchés du travail inclusifs ".

Les résultats et les conclusions contenus dans ces phrases semblent être un impératif clair, mais ne sont pas plausibles en soi : si l'inégalité des connaissances conduit à une moins bonne santé, l'augmentation de la proportion de la population ayant fait des études supérieures depuis les années 1970 aurait dû conduire à une détérioration générale de la santé et, inversement, l'état de santé devrait augmenter si la proportion des universitaires diminue et si un nombre croissant de personnes ne sont plus scolarisées : Certes, ce sont des phrases polémiques, mais le niveau polémique correspond à peu près à l'affirmation selon laquelle la montée des inégalités est directement liée à l'état de santé !

Bien qu'il soit évident que statistiquement parlant, les personnes ayant un niveau d'éducation formellement inférieur ont une espérance de vie plus courte et un risque global de maladie plus élevé, cela ne peut en aucun cas être attribué au niveau d'éducation, mais est probablement aussi lié aux professions exercées et aux autres conditions de vie. Et même si l'on est d'avis que ces autres circonstances dépendent précisément du niveau d'éducation, ne devrait-on pas travailler à améliorer les conditions de vie dans certains milieux plutôt que de blâmer le niveau d'éducation pour ces conditions de vie ? N'y a-t-il pas là un mépris systémique pour les milieux sans lesquels ceux qui exigent des études supérieures pour les gens qui n'ont pas de diplôme universitaire ne pourraient exister ?

Tout aussi problématique est le lien entre l'inégalité en matière d'éducation et un climat de violence et de troubles sociaux : La violence sous ses diverses formes se retrouve dans toutes les couches sociales et parmi les personnes de tous les niveaux d'éducation. Et l'agitation sociale dépend des phénomènes qui sont à l'origine de cette agitation. Même si l'on considérait l'inégalité en matière d'éducation comme le déclencheur de l'égalité des revenus, la conclusion selon laquelle l'inégalité en matière d'éducation entraînerait des troubles sociaux ne serait pas légitime : d'une part parce que l'équation serait inadmissible, comme le montrent de nombreux exemples, et d'autre part parce que le potentiel des troubles sociaux dépend davantage de stratégies d'acceptation et de survie dans une société et du fait que les inégalités servent consciemment à générer ces troubles sociaux. Il est évident, par exemple, que les grands troubles sociaux du mouvement de 1968 et du Mouvement Vert n'ont pas été déclenchés par des personnes ayant un faible niveau d'éducation, que le mouvement des Gilets Jaunes n'était pas le résultat d'inégalités en matière d'éducation, mais plutôt le résultat de troubles sociaux. Bien que les troubles des Gilets Jaunes aient été en partie calmés par l’annonce de la fermeture de l'Ecole Nationale d'Administration, il ne s'agissait pas pour les personnes dépendant, à contrecœur, de diplômés d’en vouloir à leurs diplômes universitaires, mais de souligner que des personnes ayant le plus haut niveau d'éducation, aux yeux de la population, devenaient technocrates et semblaient perdre la compréhension des problèmes des autres personnes.

En ce qui concerne l'inégalité des revenus, les statistiques de la Cour des comptes autrichienne montrent que les différences de revenus entre les hommes et les femmes d'un même niveau d'éducation sont souvent plus importantes que les différences de revenus entre les membres de différents niveaux d'éducation. Et si la différence entre le revenu moyen d'un homme qui quitte l'école obligatoire et celui d'un universitaire de sexe masculin, qui est d'environ 32 000 euros et 65 000 euros, devait déclencher des troubles sociaux, la société devrait, à mon avis, consacrer son énergie à faire en sorte que ces inégalités soient acceptées au lieu de s'estomper : Dans peu de pays, le coefficient de Gini indique une plus grande égalité des revenus qu'en Autriche !

***Égalité des chances - justice des chances***

Dans l'éditorial de "L'éducation en un coup d'œil", il est en outre souligné que la publication montre que "bien que le niveau d'éducation ait sensiblement augmenté au cours des dix dernières années, le manque d'équité qui existe au début de la vie tend à s'accumuler au cours des années suivantes. Parmi les différents éléments déclencheurs, d'abord dans le système éducatif, puis sur le marché du travail, on trouve le statut socio-économique, le sexe, l'origine migratoire et la situation géographique.

De ce nombre, le statut socioéconomique a le plus grand impact sur la participation à l'éducation et à l'apprentissage et sur les résultats économiques et sociaux. Les enfants dont la mère n'a pas fait d'études supérieures sont moins susceptibles de participer à l'éducation, aux soins et à l'éducation de la petite enfance. Bien qu'il soit largement reconnu que le développement cognitif des enfants commence bien avant qu'ils n'atteignent l'âge scolaire, les pays dépensent encore moins dans ce domaine de l'éducation que dans tout autre. Les enfants issus de milieux défavorisés sont moins susceptibles de continuer à bénéficier d'une éducation complémentaire plus tard, car les inégalités ont tendance à s'accumuler au cours de la vie. Ceux dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures sont plus susceptibles d'achever leur formation professionnelle que l'enseignement secondaire supérieur général. Cela a à son tour une incidence sur leur participation à l'enseignement supérieur, car la proportion de débutants dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures est faible".

Ces phrases tentent de décrire un phénomène qui est régulièrement discuté politiquement en Autriche avec la phrase disant que l'éducation est héritée. Généralement, le statut économique est tenu pour responsable de l'héritage de l'éducation et est souvent associé à la formule évocatrice selon laquelle la pauvreté est héritée. Ces relations sont certes frappantes, mais d'autres facteurs qui sont d'une importance capitale pour l'éducation et les carrières rémunératrices sont ignorés : Des recherches menées il y a plusieurs années à l'Institut autrichien de recherche sur la famille ont montré que les aspects culturels et religieux jouent également un rôle décisif dans les carrières éducatives individuelles : Si, par exemple, les enfants de familles juives et chinoises ont une énorme affinité pour l'éducation, indépendamment du risque de pauvreté, cela suggère que, d'une part, le niveau d'éducation formelle des parents ne les protège pas de la pauvreté et, d'autre part, le statut social des parents ne représente pas un obstacle insurmontable pour les carrières éducatives des enfants.

Le rapport de l'OCDE le confirme déjà dans la phrase suivante de la citation : "Néanmoins, les deux tiers des adultes dont les parents ont un niveau d'éducation inférieur atteignent un niveau d'éducation supérieur à celui de leurs parents, ce qui indique que les personnes issues des couches les plus défavorisées de la population acquièrent des compétences".

Et franchement, la raison pour laquelle l'avancement de l'éducation formelle n'est pas célébré comme un succès en l'espace d'une génération de deux tiers n'est pas claire. S'il est concevable qu'il y aura un progrès continu de génération en génération dans le domaine de l'éducation (parce que pratiquement tous auraient atteint le plus haut niveau d'éducation en peu de temps), il y aura toujours une partie de la société qui ne dépassera pas ou même ne parviendra pas au niveau d'éducation de ses parents. Dans ma famille aussi, il n'a pas été possible pour tous les enfants d'atteindre ou de dépasser le niveau d'instruction de leurs parents.

À ce stade, je voudrais laisser délibérément ouverte la question de savoir ce que l'on entend par justice. Il s'agit d'une part de la relation entre l'égalité et la justice, de l'ancienne discussion sur la question de savoir si l'égalité des conditions d'accès est voulue ou non, mais surtout de la question de savoir quelle situation est considérée comme "juste". Le fait qu'un consensus à ce sujet soit difficilement possible dans des sociétés pluralistes a déjà incité Kant à faire la distinction entre la justice en tant que postulat subjectif-éthique et la justice en tant que catégorie normative. Pour moi, il s'ensuit que dans une société pluraliste, c'est un diktat d'honnêteté de divulguer les demandes de justice dans leur subjectivité et d'en faire l'objet de discours ouverts, mais non de prétendre qu'un ordre est juste seulement s'il satisfait certaines idées subjectives sans reconnaître en même temps que d'autres idées de justice pourraient également être légitimes. Surtout en ce qui concerne l'acceptation de l'égalité et de la différenciation, il y a beaucoup de rattrapage à faire dans la société autrichienne de ce point de vue !

***Genre et éducation***

Le rapport de l'OCDE souligne également que les écarts entre les sexes persistent " malgré divers efforts pour les réduire ou les éliminer ". Cependant, la dynamique qui sous-tend ce phénomène se déroule différemment à l'école et sur le marché du travail. Les garçons sont plus susceptibles de redoubler une classe, de quitter l'école prématurément sans diplôme et de ne pas obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. Toutefois, malgré de meilleurs résultats scolaires, les femmes continuent d'obtenir de moins bons résultats sur le plan de l'emploi et du revenu.

Cela s'explique en partie par les choix différents faits par les hommes et les femmes dans le choix de leurs spécialisations. Bien qu'il existe de nombreux efforts pour promouvoir la diversité des sexes dans une grande variété de carrières, les femmes sont encore moins susceptibles de choisir et d'obtenir un diplôme dans des groupes bien rémunérés de l'enseignement supérieur. Par exemple, il y a une forte demande de compétences en ingénierie, mais seulement 6 % des femmes obtiennent un diplôme dans ce domaine comparativement à 25 % des hommes. Ces décisions sont encore influencées, souvent inconsciemment, par les normes culturelles et les idées préconçues de l'enfance sur le rôle des femmes".

Bien que ces explications aient des preuves empiriques claires de leur côté, on peut se demander ce que les conditions décrites ont à voir avec le système éducatif : Un regard sur la Scandinavie, par exemple, montre que la question de la rémunération dans les professions des infirmières ne dépend pas de l'accès des femmes à cette profession, mais plutôt des évaluations sociales et des choix de priorités quant à savoir si les salaires dans ces professions ne vont pas réduire les chances des femmes de gagner un revenu, même si le marché du travail est segmenté selon le genre.

En ce qui concerne les professions MINT, une étude de l'Université technique de Vienne, par exemple, suggère que ce n'est pas la compétence cognitive des femmes mais un climat misogyne dans l'éducation qui constitue un obstacle ; et une étude menée par l'Institut autrichien de recherche familiale montre que la proportion décroissante de femmes parmi les enseignants universitaires comme progrès de qualification dans le milieu universitaire est due au fait que la biographie scientifique classique actuelle est pratiquement incompatible avec la biographie familiale : C'est précisément dans cette phase de la vie, où la pression des publications et les conditions de travail précaires sont monnaie courante dans le domaine scientifique, que le regard est forcé de s'engager dans la "fenêtre d'opportunité de la reproduction" biologique.

***Migration***

Enfin, "Regards sur l'éducation" aborde également le fait que les mouvements migratoires modifient fondamentalement nos communautés et nos systèmes éducatifs. Pour exiger la cohésion sociale, il faut être capable d'intégrer les migrants et de veiller à ce qu'ils développent les compétences nécessaires sur le marché du travail et dans la communauté. Toutefois, dans les pays disposant de données disponibles, les migrants de première et de deuxième génération sont moins susceptibles de commencer et de terminer un baccalauréat ou une longue formation supérieure menant à un premier diplôme. Les adultes nés à l'étranger sont également moins susceptibles de participer à l'éducation et à la formation formelle et/ou non formelle tout au long de leur vie que ceux nés dans le pays.

**3. La situation en Autriche**

***La migration en tant que phénomène***

Si nous commençons au thème de migration, il faut constater comme base des délibérations que l’Autriche a un haut pourcentage des habitants des familles migratoires. Plus la cohorte est jeune, plus le nombre est élevé : dès 2013, 62% des nouveau-nés à Vienne étaient issus de l'immigration, en ce sens qu'au moins un parent était né à l'étranger. 6)

La situation a considérablement changé depuis le grand mouvement migratoire de 2015 : En termes de population, l'Autriche s'est classée au premier rang européen en 2017 avec 237 reconnaissances d'asile pour 100 000 habitants. Viennent ensuite l'Allemagne (187), le Luxembourg (184), la Suède (152), la Grèce (92) et la Belgique (88). Des pays comme la France (36), la Grande-Bretagne (21), l'Italie (10) et l'Espagne (1), ainsi que des pays d'Europe de l'Est, étaient bien en dessous de la moyenne européenne de 54. 7)

La combinaison des deux points saillants montre que la question dite des réfugiés n'est qu'un aspect de la question de la migration dans les écoles autrichiennes. Ceci est beaucoup plus marqué par le fait que les principaux partenaires sociaux considèrent la migration comme un phénomène temporaire depuis les années 1960 : Lors du recrutement de travailleurs étrangers, le syndicat et l'employeur se sont appuyés sur le modèle de rotation, qui a délibérément empêché l'arrivée dans la société autrichienne et, en particulier, l'acquisition immédiate de la langue. Les principales raisons en étaient d'ordre sociopolitique et, en particulier, la politique du marché du travail : les syndicats craignaient une pression soutenue sur l'offre dans le secteur des bas salaires ; les employeurs craignaient une consolidation de la main-d'œuvre même au-delà des périodes de prospérité économique. Lorsqu'il est apparu après quelques années seulement que le modèle de rotation ne fonctionnait pratiquement pas parce que la population restait en Autriche, il n'y avait aucune volonté de tirer des conclusions réalistes et de clarifier politiquement la question de savoir comment la société autrichienne devait y faire face : A droite du centre, l'objectif était de limiter le nombre de migrants et à gauche du centre, le multiculturalisme était l'approche principale, propageant l'altérité comme une valeur en soi.

Il n'est pas surprenant que, depuis les années 1980, le milieu ouvrier se positionne de plus en plus politiquement comme la droite du centre, parce qu'il ressent la pression sur le marché du travail et éprouve en même temps le sentiment de l'étranger culturel non maîtrisé.

***Migration et école***

Il serait présomptueux de donner une brève conférence où l'on brosserait un tableau d'ensemble de la migration et de l'école, ne serait-ce que sous une forme rudimentaire ; il ne peut s'agir ici que d'aborder un problème central qui est essentiel pour l'enseignement. Si l'on considère les événements scolaires dans leur essence même comme un processus de communication, la capacité de communiquer est une condition de base décisive pour le succès des processus scolaires. Et cette évolution problématique qui dure depuis une décennie dans le domaine de la migration a entraîné des défis énormes pour le système autrichien dans son ensemble et, en tout cas, pour les écoles :

Au cours de l'année scolaire 2016/17, seuls 12 % des élèves ordinaires, mais 72 % des élèves extraordinaires, n'avaient pas la nationalité autrichienne. Il convient toutefois de noter que la question de la citoyenneté n'est pas pertinente pour l'analyse de la vie scolaire quotidienne, car il s'agit d'une caractéristique purement administrative qui n'a aucune signification pour les événements scolaires.

Selon le rapport d'intégration 2018, "26% des enfants placés dans les structures d'accueil en 2011/12 étaient issus de familles non germanophones. Au cours des cinq années suivantes, cette proportion a augmenté de six points de pourcentage pour atteindre 32 % à la maternelle en 2016/17. 42 % des enfants dont la langue maternelle n'est pas l'allemand étaient placés dans des institutions mixtes, soit une proportion nettement plus élevée que dans les garderies d'enfants d'âge scolaire (35 %), les crèches (34 %) et les jardins d'enfants (28 %) ". 8)

Les valeurs suivantes ont été relevées pour les écoles : 25% de tous les élèves de l'ensemble de l'Autriche, mais 51% de tous les élèves de Vienne, n'avaient pas l'allemand comme langue familière ; 58% des élèves des écoles primaires à Vienne, 83% des élèves des écoles secondaires modernes, 72% des élèves des nouvelles écoles secondaires, mais aussi 45% des élèves des écoles professionnelles, 57% des élèves des écoles intermédiaires professionnelles, 36% des élèves des écoles secondaires professionnelles et 39% des élèves des collèges généraux ne parlaient pas allemand comme langue familière.

Par rapport à l'ensemble de l'Autriche, 45% de ces élèves avaient des enseignants n'ayant aucune formation en allemand comme langue étrangère, 42% des élèves avaient des enseignants ayant des connaissances de base en allemand comme langue étrangère et seulement 13% des élèves avaient des enseignants ayant l'allemand comme langue étrangère comme leur spécialité principale. 9) Appliqué à la situation à Vienne, il est difficilement concevable qu'un enseignement de haute qualité puisse réussir.

***Transfert de compétences au sein de la famille***

Cependant, cela n'est évidemment pas seulement lié au système éducatif, mais aussi à la situation de la petite enfance :

L'OCDE affirme ici que le développement cognitif des enfants commence bien avant qu'ils n'atteignent l'âge scolaire et note que " les pays dépensent encore moins dans ce domaine de l'éducation que dans tout autre. Cela a des conséquences évidentes à long terme : les enfants dont la mère n'a pas fait d'études supérieures sont moins susceptibles de participer à l'éducation, aux soins et à l'éducation de la petite enfance. Ceux dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures sont plus susceptibles de fréquenter l'école professionnelle et sont moins susceptibles de terminer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire professionnel. Cela a à son tour une incidence sur leur participation à l'enseignement universitaire, car la proportion de débutants dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures est faible". Toutefois, la phrase suivante fait observer que "deux tiers des adultes dont les parents ont un niveau d'éducation inférieur (atteignent) un niveau d'éducation supérieur à celui de leurs parents, ce qui indique que les personnes appartenant aux couches les plus défavorisées de la population acquièrent des compétences". 10)

La question de savoir pourquoi les statistiques font apparaître, d'une part, des désavantages en matière d'éducation et, d'autre part, des progrès évidents en matière d'éducation ne peut évidemment pas être tranchée sur la base de ces chiffres ; je pense toutefois qu'il est très plausible que cela soit lié aux affinités éducatives du foyer parental et puisse à son tour être démontré en fonction du potentiel de communication.

Le rapport sur l'intégration 2018 indique : " En 2016/17, le suivi du niveau de langage des enfants de 3 à 6 ans a révélé que 65 % d'entre eux avaient un niveau de langage adapté à leur âge au début de l'année maternelle. 17 % des enfants dont la langue maternelle est l'allemand et 70 % de ceux dont la langue maternelle est une autre langue avaient besoin d'un soutien en allemand. Le besoin de soutien linguistique était particulièrement important chez les enfants turcs, persans et arabophones. A la fin de la maternelle, 52% des enfants parrainés n'avaient pas besoin d'un soutien linguistique supplémentaire."

Le besoin de soutien linguistique était particulièrement élevé chez les enfants turcs (80%), persans, arabes (78% chacun) et tchétchènes (75%). Les enfants albanais (71%) et roumanophones (69%) avaient également un besoin de soutien supérieur à la moyenne. Pour les enfants dont la langue maternelle est le hongrois, la proportion d'enfants ayant besoin d'aide était de 63%, pour ceux dont la langue maternelle est le russe 62% et pour ceux dont la langue maternelle est le bosniaque/croate/serbe 59%. Les enfants de langue maternelle polonaise (55%) ou slovaque (56%) avaient moins besoin de soutien". 11)

Il existe évidemment des milieux linguistiques et culturels dans lesquels, plus que dans d'autres, les bases sont jetées dans les premières années de la vie pour que les enfants puissent faire un usage plus fructueux que les autres de l'éducation préscolaire et scolaire.

Ceci est également confirmé par une enquête détaillée sur le nombre de livres pour enfants dans le ménage 12), qui a cependant un caractère indicatif fort pour l'attention des parents et qui montre de fortes différences entre les groupes linguistiques individuels. En général, " les proportions de familles qui n'ont pas ou peu de livres pour enfants, ou beaucoup d'entre elles, diffèrent selon les groupes linguistiques. Alors que dans le groupe de langue allemande, 20% des ménages ont seulement de 0 à 10 livres pour enfants et que les ménages anglais et polonais ont des valeurs similaires, cela représente 38% dans les familles arabes, 49% dans les familles turques et même 55% dans les familles serbes. Non seulement les livres allemands pour enfants, mais aussi les livres pour enfants dans la première langue ont été comptés, car l'apprentissage et la maîtrise de la première langue est également d'une importance décisive pour l'acquisition de la langue dans la seconde langue.

Je pense toutefois que l'État n'est pas le seul à être appelé à apporter son soutien dans ce domaine, mais que les parents sont également appelés de manière décisive à promouvoir les compétences cognitives et, en particulier, linguistiques de leurs enfants au cours des premières années, en fonction du bien-être de leurs enfants. En fin de compte, cela confirme la thèse selon laquelle, en plus des indicateurs de revenu, il faudrait accorder plus d'attention qu'auparavant aux milieux culturels et religieux et au fait que certains milieux ont une moindre affinité pour l'éducation. C'est là qu'il faut exiger des changements décisifs dans les mentalités et dans la communication publique, non pas de l'État, mais de la famille. En fin de compte, la meilleure offre de l'État n'a de sens que si elle est acceptée par les parents. On peut douter que ce soit le cas lorsque les parents n'organisent même pas des livres pour enfants adaptés à l'âge de leurs enfants d'âge préscolaire ; et on peut supposer que ces parents ne favoriseront pas la carrière éducative de leurs enfants dans la même mesure que ceux qui organisent au moins certains livres pour enfants dans les années suivantes.

Toutefois, les exigences imposées aux parents doivent être combinées à celles imposées aux employeurs de ces parents et aux pouvoirs publics : Des conditions de travail favorables à la famille et un soutien suffisant par le biais d'offres publiques sont nécessaires afin de créer une prise de conscience et des conditions appropriées pour la réalisation.

**4. Inclusion et intégration**

***Normativité***

Permettez-moi maintenant de dire un mot sur le rôle de l'État dans ces domaines problématiques. Si l'on examine les publications sur la politique scolaire - il en va de même pour de nombreux autres domaines politiques, tels que la politique familiale - il est évident que le seul destinataire des demandes de changement et de formation est "l'État".

La logique devrait dicter que l'État ne devrait pas être perçu comme quelque chose d'abstrait, pour ainsi dire, qui se trouve face aux habitants et qu'ils le comprennent comme un objet de leurs propres désirs dans la résolution des problèmes. Dans la mesure où le concept européen de l'Etat, qui continue de sous-tendre la théorie du droit international, considère le pouvoir de l'Etat exercé par ses représentants sur un territoire comme constitutif du concept d'Etat, l'Etat est un "événement" des citoyens qui portent la responsabilité de l'organisation des personnes qui vivent sur un territoire.

Il s'agit donc en fin de compte d'une question d'organisation sociale pour laquelle le grand public devrait prendre la responsabilité avec la contrainte légale et pour laquelle d'autres groupes ou individus devraient prendre la responsabilité en autonomie. La multipolarité même des responsabilités ainsi créées est cependant perdue dans une conception qui repose fondamentalement sur l'intervention de l'État pour surmonter les problèmes d'une société et qui fait des infrastructures publiques et des financements publics mis à disposition la mesure d'une action suffisante.

Pour éviter tout malentendu : Dans la mesure où les problèmes d'une société deviennent visibles, il peut sans aucun doute revenir à l'Etat d'intervenir, mais l'intervention peut aussi consister à exiger une responsabilité personnelle là où et dans la mesure du possible.

L'élément fondamental du réseau de relations qui forme un État dans le jeu de la responsabilité personnelle et de la responsabilité communautaire, de la contrainte juridique et du volontariat, est cependant l'acceptation fondamentale du pouvoir d'État, qui se reflète dans le respect des règles juridiques que l'État crée dans l'exercice de son pouvoir organisationnel. Surtout dans un État de droit européen où l'exercice du pouvoir de l'État est limité par des droits fondamentaux, dont l'application peut être assurée devant une autorité supranationale sur la base de la Convention européenne des droits de l'homme, cela ne devrait pas être un problème mais une évidence.

Le fait que cela ne soit nullement tenu pour acquis dans le système scolaire autrichien a été démontré ces dernières années par les débats sur l'application de la fréquentation scolaire obligatoire et l'application des accords de comportement interne à l'école - et peut également être démontré par d'autres exemples, qui ne se trouvent pas seulement dans le contexte des migrations, mais montrent généralement une compréhension en diminution de la normativité.

Les questions fondamentales de notre société d'aujourd'hui sont "orientées vers l’être" et guidées par ses désirs : Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que tu ressens ? Qu'est-ce que tu veux ? - la question fondamentale de la normativité - comment vivre ? - est considérée comme douteuse par beaucoup.

Pour qu'il n'y ait pas de malentendu : dans de nombreux cas, on obéit aveuglément aux ordres de « devoir » quand on pense à l'ordre du jour des groupes d'intérêt, des influenceurs, des blogueurs, des diktats de la mode ou du politiquement correct... D'autre part, il semble y avoir un manque généralisé de compréhension et un scepticisme à l'égard des normes de comportement générales et traditionnelles qui servent la politesse, l'acceptation et le respect mutuel, ainsi que des ordres normatifs du législateur, ce qui est en tout cas particulier dans une démocratie. Non seulement dans les écoles, mais aussi sur le lieu de travail et dans de nombreuses relations, les attentes et les garanties de ponctualité, de politesse, d'honnêteté, le rapport entre proximité et distance, etc. ne sont plus homogènes. Le fait que même la loyauté à l'égard des relations familiales et le respect de la loi, jusqu'aux acteurs importants de la vie politique, ne sont pas tenus pour acquis, complète l'image d'une société où l'autonomie occupe une place centrale, derrière laquelle des normes comportementales significatives pour la société tout entière doivent passer au second plan.

***Différences conceptuelles***

Ceci nous amène au point final de la conférence, à savoir la discussion sur la différence entre les concepts d'intégration et d'inclusion. L'un des auteurs du site Internet "inklusion-schule.info" 13) explique les différents concepts derrière ces termes :

"Alors que l'intégration suppose qu'une société se compose d'un groupe majoritaire relativement homogène et d'un groupe externe plus petit qui doit être intégré dans le système existant, l'inclusion représente un écart par rapport à cette théorie à deux groupes et considère tous les individus comme des individus égaux qui font partie de l'ensemble dès le départ et indépendamment des caractéristiques ou conditions préalables personnelles.

Le concept d'intégration perçoit donc consciemment les différences et exige de l'individu qu'il s'adapte au système majoritaire pour devenir un membre à part entière de la société. L'inclusion, en revanche, n'ordonne pas des caractéristiques individuelles et des conditions préalables différentes sur une échelle de valeurs, mais considère la diversité et l'hétérogénéité de la société comme fondamentales et évidentes. Ce n'est pas l'individu qui doit s'adapter au système, mais les conditions cadres sociales doivent être suffisamment souples pour permettre à chaque individu de participer.

Transféré à l'école, cela signifie que ce n'est pas l'élève qui doit s'intégrer dans un système existant et rigide ; au contraire, c'est à l'école de veiller à ce que tous les élèves puissent participer aux leçons avec leurs capacités et talents respectifs.”

Dans ces réflexions, différentes approches conceptuelles des problèmes sociaux et donc de la compréhension de la société apparaissent clairement - tant celles qui concernent les droits et devoirs des groupes que celles qui concernent les droits et devoirs des individus. Dans le concept attribué au label d'intégration, la priorité absolue est accordée au groupe majoritaire, tandis que dans le concept d'inclusion, la priorité est accordée à l'individu, les intérêts du groupe étant secondaires. Le problème ici n'est pas qu'il existe des concepts différents, mais que l'on donne l'impression que a) ces approches s'opposent et b) la priorité doit être donnée au concept orienté vers l'individualité. À mon avis, il y a ici un problème de transfert des connaissances dans la sphère d'action politique qui équivaut à une polarisation : Soit le modèle d'intégration, soit le modèle d'inclusion devrait être suivi, soit même : au lieu du modèle d'intégration, le modèle d'inclusion - qui est probablement considéré comme plus progressif - devrait être suivi.

***Image de l'homme***

Pour moi, la clé pour résoudre ce dilemme est l'image de l'homme derrière ces modèles : si l'on considère l'homme comme un être collectif, il est évident que la préférence doit être donnée à l'adaptation de l'individu au groupe ; si, par contre, on comprend l'homme dans sa dimension individuelle, il est logique de donner priorité à l'individualité. De mon point de vue, cependant, les deux approches sont inadéquates dans la mesure où l'homme ne peut être expliqué que de manière inadéquate de ces deux points de vue. Il est plus convaincant pour moi de reprendre l'image humaine d'Aristote, qui interprète l'homme comme "les deux" êtres : dans l'imaginaire, il devient clair que les individus (ζώον) ne peuvent vivre humainement que s'ils vivent dans une communauté - légalement constituée (πόλις), mais qu'inversement la communauté ne reste une communauté humaine - et ne tombe pas dans l'inhumanité - que si elle respecte également l'individualité.

C'est pourquoi le pouvoir organisationnel a pour tâche décisive de déterminer jusqu'où va la responsabilité individuelle et où ou quel groupe est responsable de la résolution des questions d'intérêt social.

Appliqué au système scolaire, cela signifie qu'il faut examiner dans quelle mesure il convient que l'État utilise son pouvoir législatif pour déléguer la résolution des problèmes à "l'école" ou à d'autres sous-systèmes sociaux ou à la responsabilité de l'individu lui-même.

**5. Conclusions**

A la lumière de ces considérations, de nombreuses conclusions peuvent être tirées qui sont pertinentes pour résoudre les problèmes qui nous intéressent ici. Enfin, je voudrais mentionner certains de ces points :

● D'une part, il devient clair que l'école, par rapport à sa tâche éducative, se trouve dans le conflit structurel des objectifs de la condition humaine. La question de savoir si l'école doit développer l'individualité ou la façonner dans une certaine direction est aussi ancienne que le montre l'étymologie du mot "pédagogie" : Lorsqu'il s'agit de diriger un enfant, la question du but est toujours posée. Ici, il est trop peu de se référer aux paragraphes cibles de la loi scolaire, car ceux-ci, dans leur indétermination, n'épargnent pas à l'utilisateur de la loi de mettre les cibles les unes par rapport aux autres et donc de les relativiser : En fin de compte, il s'agit - toujours avec Aristote - de trouver la balance pondérée.

D'autre part, il apparaît clairement qu'il ne s'agit pas d'accepter les enfants à leur manière, de les inclure dans les groupes et donc de considérer les demandes des groupes comme secondaires, ni de fusionner le caractère des enfants dans un groupe majoritaire, mais plutôt de parvenir à une balance équilibrée entre développement individuel et capacité communautaire : l'école et toutes les institutions éducatives qui lui sont rattachées doivent réagir avec force ou avec une certaine réserve pour obtenir un résultat équilibré.

● La démarche démontre donc aussi la nécessité de la différenciation et oblige à reconnaître qu'il n'existe pas de "recette miracle" pour s'occuper des élèves qui ont besoin d'aide pour être sûrs de leur individualité et, en même temps, pour acquérir une capacité communautaire. Une solution selon le modèle "taille unique" n'est pas possible car les personnes et les groupes humains sont différents. Les enfants ont donc besoin d'interventions adéquates dans tous les processus éducatifs, en fonction de leur statut par rapport aux autres processus de socialisation et du cadre dans lequel l'interaction se déroule à l'école.

● On constate également que les systèmes éducatifs sont intégrés dans les autres systèmes et réseaux de relations qui y sont rattachés et qui, ensemble, forment la société. Ici, le rôle des familles doit être souligné en particulier. Je pars ici du concept de famille ouverte utilisé aujourd'hui dans la science familiale et je comprends par là toutes les relations intergénérationnelles dans lesquelles les gens assument la responsabilité non pas sur la base d'obligations contractuelles, mais pour leur propre bien personnel : Toute personne qui assume une responsabilité personnelle à l'égard des enfants doit en principe revoir sa propre interaction avec le système "scolaire" et "s'unir" avec l'école. L'éducation aux compétences communautaires ne peut réussir si l'école est considérée a priori comme un système maléfique ou hostile nécessaire, de sorte qu'il faut offrir aux enfants du milieu familial un contre-programme. Dans une société ouverte et démocratique, il devrait en principe être possible d'accepter le système "scolaire" en principe ou du moins de trouver une institution dans le large éventail des formes du système "scolaire" en Autriche pour lesquelles il existe un potentiel suffisant d'identification.

● En tout état de cause, il est important que la famille affirme et, à tout le moins, n'aille pas à l'encontre des conditions de base dont un système éducatif - voire une société dans ses relations collectives - a besoin : La capacité d'intégrer, de faire preuve de considération, d'accepter et d'apprendre les coutumes et les techniques de communication, la tolérance et la tolérance à la frustration, ainsi que la capacité à gérer les conflits.

● Le modèle indique aussi clairement que la capacité communautaire et la sécurité de l'individualité dépendent l'une de l'autre, parce que seules les personnalités ont le " statut " nécessaire pour s'intégrer dans des groupes et pour pouvoir utiliser les avantages de la collaboration au sein du groupe. Inversement, la capacité communautaire ne peut réussir que si la communauté est consciente de ses propres objectifs et les communique de façon fiable, de sorte que les individus puissent s'engager avec la communauté avec des attentes assurées.

La réponse à la question posée par le sujet, à savoir dans quelle mesure l'école en tant que lieu important mais seulement partiel et temporaire de socialisation peut aider les enfants, doit supposer que l'école n'est pas une instance abstraite, mais un système formé par des personnes qui doivent accomplir les tâches que la société confie à "l'école". En partant du principe que "l'école" est le sous-système social formé par tous les acteurs du processus pédagogique, la réponse dépend de plusieurs conditions préalables :

● L'école a besoin de tâches sociales claires et fiables et ne doit pas être déstabilisée dans son propre rôle social par le changement constant des différents concepts politiques. Les tâches de la famille, du système social et du marché du travail revêtent ici une importance cruciale.

● L'école ne doit pas être utilisée à mauvais escient par l'un des sous-systèmes sociaux attachés comme un écran de projection pour ses propres désirs ou même comme un instrument de compensation pour son propre échec : Si l'on veut que les écoles prennent en charge des tâches, il faut que des ressources suffisantes soient mises à disposition ; les tâches des sous-systèmes sociaux attachés doivent également être définies, exigées et, si nécessaire, compensées - en fonction des besoins concrets.

Permettez-moi ici de faire une conclusion d'un point de vue purement juridique : dans un État de droit constitutionnel démocratique, les attributions claires des rôles, les objectifs et les pondérations nécessaires sur la base des considérations présentées s'effectuent dans le cadre de processus de réflexion au moyen de réglementations légales et sur la base des actes de droit public liés par la loi (par exemple, ordonnances, avis) et privés (par exemple, contrats). Il s'agit de créer et de mettre en œuvre les règles du jeu indispensables à toute communauté humaine : L'expression romaine "ubi societas ibi ius" indique déjà qu'une communauté n'est qu'une communauté humaine - et non une meute d'instincts - tant qu'elle accepte la normativité comme instrument directeur. Inversement, cela signifie qu'un groupe perd son humanité lorsque le concept normatif perd son pouvoir formateur.

C'est cependant la conséquence inévitable d'une société dans laquelle le consensus fiable sur les tâches des écoles et les tâches des autres sous-systèmes sociaux connexes est si faible,

- que le maximum de sentiments sont des lois d'un tel caractère de compromis, dont les formulations varient entre fleuries, spongieuses et dénuées de sens, et qui ouvrent donc la porte à l'arbitraire dans l'interprétation ;

- que les règlements, décrets, avis et traités dégénèrent en un maquis ingérable de règlements et créent une insécurité dans la perception interne et externe en se déchirant entre différents concepts ;

- que l'individualisme des désirs subjectifs des parents et le pluralisme des concepts pédagogiques théoriques conduisent à une multitude de formes d'organisation et d'expériences, qui ne doivent pas nécessairement être considérées comme des signes de diversité sociale, mais peuvent également être considérées comme des signes d'absence de consensus social et d'incapacité sociale à prendre des décisions.

Si l'on relie ces considérations à la situation en Autriche, on risque de perdre courage, mais au contraire, je vois cela comme une chance énorme : Sur la base des considérations présentées ici, une école sûre dans sa tâche sociale aidera les enfants à communiquer en tant que personnalités sûres, s'il est possible de ne pas se perdre dans des débats technocratiques sur des détails organisationnels, sur des concepts théoriques toujours intéressants mais jamais appropriés comme remèdes brevetés, et sur des problèmes pratiques, mais d'essayer de définir le plus grand consensus possible sur le concept d'homme et société, d'école dans ses tâches sociales et la responsabilité individuelle, sans perdre de vue les sous-systèmes qui y sont liés dans ses tâches et responsabilités. Ce sont précisément les participants à cette conférence et les associations qu'ils représentent qui pourraient donner un élan énorme aux sociétés européennes. S'il est possible de transformer le débat sur la promotion des élèves qui ont besoin d'aide scolaire en une réflexion sur les rôles de l'école et de la famille en particulier, sur l'éducation des individus capables de communauté, je ne m'inquiète pas pour l'avenir des enfants qui ont besoin d'aide scolaire !

**Annotations**

1 Loi visant à combler l'écart en matière de rendement par la responsabilisation, la souplesse et le choix, afin qu'aucun enfant ne soit laissé pour compte, Loi publique 107-110, 107e Congrès.

2 Art 1 Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées

3 Panorama de l'éducation 2018 INDICATEURS OCDE (2018)

4 Arg. : "Personne ne nie"

5 Arg : "beaucoup de pays"

6 Microrecensement mi 2012 à 2013, calculs ZSI

7 Eurostat, cité après BMEIA (Ed.), Rapport sur l'intégration 2018, 38.

8 BMEIA (Ed.), Rapport sur l'intégration 2018,

9 Chambre du travail (Ed.), Migration et multilinguisme, Lettre politique n°1 - La diversité des pays d'origine (2017)

10 Regards sur l'éducation 2018, 12.

11 BMEIA, Rapport sur l'intégration 2018, chiffres.indicateurs.de.données, p. 44 et suivantes.

12 Chambre du travail (Ed.), Migration and Multilingualism Policy Letter #2, The Diversity of Family Languages, (2017), p.8f.

13 <http://inklusion-schule.info/inklusion/integration-und-inklusion.html>