

Schulung der portugiesischen Kinder in der Schweiz

Expertenbericht

Scolarisation des enfants portugais en Suisse

Rapport d'experts

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Bern 1998

Schulung der portugiesischen Kinder in der Schweiz

Expertenbericht

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Bern 1998

Autor:
Pierre-André Doudin

Herausgeberin:
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Bestellungen:
Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern

Druck:
Schüler AG, Biel

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	10
1 Die Bildungssysteme	13
1.1 Evaluation der Bildungssysteme	13
1.2 Die Evaluation der sogenannten «kompensatorischen» pädagogischen Massnahmen	15
1.2.1 Das Wiederholen einer Klasse	15
1.2.2 Kleinklassen	19
1.2.3 Schulische Stützmassnahmen	21
1.2.4 Unterstützung und Supervision	23
1.3 Das Schulsystem des Kantons Waadt	24
1.3.1 Die Struktur des Waadtländer Systems	24
1.3.2 Die Wirksamkeit des Schulsystems des Kantons Waadt	27
2 Die portugiesischen Schülerinnen und Schüler und ihre Familien	28
3 Fragestellung	31
4 Methoden	32
4.1 Population	32
4.2 Daten	32
4.3 Analyse der Daten	32
5 Resultate	34
5.1 Beschreibung der Population der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien	34
5.1.1 Input-Indikatoren	34
5.1.2 Prozess-Indikatoren	38
5.1.3 Resultatindikatoren	41
5.2 Ergebnisse der multivariablen Analysen	44
5.2.1 Analyse der mehrfachen Übereinstimmungen	44
5.2.2 χ^2 -Test und t-Test nach Student	47
5.2.3 Zusammenhang zwischen den Akkulturationstypen und den schulischen Indikatoren	53
6 Diskussion	54
7 Schlussfolgerung	61
8 Bibliographie	62

Vorwort

Auf die Fragen zu antworten, welche die zugewanderten kulturellen und sprachlichen Minderheiten dem Schulwesen stellen, bedeutet für das Erziehungswesen eines jeden Staates eine grosse Herausforderung. Denn die nationalen Erziehungssysteme sind in der Regel darauf angelegt, mittels ihrer Strukturen und kulturellen und sozialen Inhalte die Kohäsion innerhalb eines Nationalstaates zu stärken oder zu gewährleisten. Monolinguale und monokulturelle Antworten sind demnach naheliegend.

Die bereits mehr als dreissigjährigen Erfahrungen der Schweizer Kantone in der Schulung der zugewanderten Kinder haben jedoch eines immer deutlicher gezeigt: Massnahmen und Anpassungen, die ausschliesslich auf den Vorstellungen, Erwartungen und der Sicht des Gastlandes gründen, können die anstehenden Probleme nur ungenügend lösen. Die Folge sind nicht selten neue Inkompatibilitäten, deren emotionale und materielle Bandbreite sich zwischen Denkmalschutz und offener Konfrontation bewegt.

Als portugiesisches Kind in der Schweiz eine Schule zu besuchen, bedeutet, sich vielen, oft nicht einseh- und nachvollziehbaren Schwierigkeiten gegenüberzusehen:

- Es heisst, in einer Umgebung zu lernen, die der eigenen Kultur weitgehend verständnislos gegenübersteht.
- Es bedeutet, eine Sprache zu sprechen, der das Aufnahmeland kaum oder nie die einer Weltsprache gebührende Aufmerksamkeit schenkt.
- Es heisst, sich in einer hochtechnisierten Welt zu bewegen, welche die eigenen, meist ruralen Erfahrungen höchstens noch aus verklärendem oder historisierendem Medienwissen kennt.
- Es bedeutet oft, einer sozialen Schicht anzugehören, die im Immigrationsland vielleicht noch am Stammtisch nostalgischer Gewerkschafter evoziert wird.

Derartige Auslassungen und Zuordnungen werden von portugiesischen Vätern und Müttern nur ganz selten offen ausgesprochen, gehören doch die lusitanischen Familien mithin zu den genügsamsten und unproblematischsten Einwanderungsgruppen, die auch Enttäuschungen und Misserfolge scheinbar kritiklos zu ertragen bereit sind.

Bei einer solchen Ausgangslage verwundert es kaum, dass anlässlich der 2. Zusammenkunft der portugiesisch-schweizerischen Ad-hoc-Kommission für Schulfragen vom 7.–9. März 1994 in Bern die beiden Delegationen übereinkamen, dass *das Ausmass des Misserfolgs der portugiesischen Kinder in den schweizerischen Schulsystemen es erfordert, gründlicher untersucht zu werden, und dass notfalls geeignete Lösungen gesucht werden müssten, um die Situation zu verbessern.*

Es wurde daher vereinbart, eine aus Vertretern der beiden Länder bestehende Arbeitsgruppe zu bilden und sie zu beauftragen, die Gründe des allzu häufigen schulischen

Scheiterns der portugiesischen Kinder genauer zu prüfen und geeignete Verbesserungsmaßnahmen vorzuschlagen. Vertreter der Botschaft von Portugal und der EDK analysierten als erstes den Auftrag und erarbeiteten sich ein ausführliches Mandat als Grundlage für die Forschungsaufträge. Die Gruppe arbeitete in voller Offenheit und gegenseitigem Vertrauen. Sie profitierte zudem vom glücklichen Umstand, dass die Kantone Aargau und Waadt – zwei Kantone mit idealen Voraussetzungen – sich in grosszügiger und spontaner Weise bereit erklärten, die Studie in ihrem Kanton anzusiedeln. Darüber hinaus stellten sie der Arbeitsgruppe engagierte Fachleute zur Verfügung. Zusätzlich konnte die bilaterale Arbeitsgruppe und die Expertengruppe auf die Mitarbeit eines portugiesischen Hochschulforschers zählen.

Arbeitsgruppe:

Botschaft von Portugal

Victor Lopus Gil, Botschaftsrat

Jose Carlos Godinho, Erziehungsattaché

Vertreter der EDK

Walter Kurmann, Beauftragter für Migrationsfragen

Charles Muller, Prof. École normale, NE

Expertengruppe:

Julia Sanz, dipl. Geografin, AG

Pierre-Andre Doudin, CVRP, VD

Jorge Arrotea, Prof. Universität Aveiro, Portugal

Begleitet von einem intensiven und breiten Dialog zwischen den Forschern und der Arbeitsgruppe, wurde die schulische Situation der portugiesischen Schülerinnen und Schüler auf der Basis eines umfangreichen statistischen Materials und anhand ihrer Schullaufbahn analysiert. Auf diese Weise gelang es, anstehende Fragen zu klären, sich gültigen Antworten zu nähern und Wege aufzuzeigen, wie die schulischen Bedingungen der portugiesischen Kinder und Jugendlichen verbessert werden können.

Wer einigermaßen mit der interkulturellen Thematik vertraut ist, wird sich nicht wundern, dass die Frage des Umgangs mit Heterogenität zum ständigen Begleiter der mündlichen und schriftlichen Verlautbarungen der Arbeitsgruppe und der Experten und der Expertin wurde.

Und aufmerksam Lesende der nun vorliegenden Studie zur Schulsituation der portugiesischen Schülerinnen und Schüler im Kanton Waadt werden ebenfalls unschwer erkennen, dass die Analyse von Pierre-Andre Doudin weit über die kantonale Schulsituation hinausgreift und hinausweist, in zahlreichen Punkten die schulische Problematik anderer Einwanderergruppen aufarbeitet und letztlich Bedingungen und Massnahmen der Schule schlechthin diskutiert.

Die Hoffnung ist sicher berechtigt, dass sich damit manches vorteilhaft auf alle anderen immigrierten Gruppen und auch auf die autochtonen Schülerinnen und Schüler auswirken wird. Wir denken dabei in erster Linie an die zentrale Frage der Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg. Die Studie schafft wertvolle Grundlagen, um die Schule in ihrer personellen und strukturellen Bedingtheit und Gesamtheit nachhaltig zu beeinflussen.

Für das schweizerische Schulwesen bedeutet die Studie eine wichtige Etappe in der bilateralen Zusammenarbeit, ist sie doch das erste gemeinsam verantwortete Produkt zwischen zwei staatlichen Verantwortungsträgern im Bereich von Schule und Migration. Als grundlegend erwies sich die von beiden Seiten geteilte Überzeugung, dass die Frage der mehrsprachlichen und plurikulturellen Präsenz an unseren Schulen eine ebenfalls mehr-perspektivische Betrachtungsweise erfordert. Die jahrelange breit angelegte und gründliche Diskussion innerhalb der Arbeits- und der Expertengruppe und die dabei erzielten Ergebnisse scheinen den Beteiligten der beste Beweis für die Richtigkeit dieser Annahme zu sein.

Allen, die zum guten Gelingen beigetragen haben und die nun an der Realisierung der aus der Forschungsarbeit hervorgegangenen Vorschläge mitwirken werden, gehört unser tiefempfundene Dank.

Botschaft von Portugal

Der Erziehungsattaché:
Madalena Da Silva

Schweizerische Konferenz der
kantonalen Erziehungsdirektoren
Der Migrationsbeauftragte:
Walter Kurmann

Einleitung

Seit den sechziger Jahren bewegt sich der Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung in der Schweiz auf einem recht hohen Niveau. Auf eine erste Einwanderungswelle, die sich hauptsächlich aus italienischen und spanischen Staatsangehörigen zusammensetzte, folgte in den achtziger Jahren ein zweiter Zuwanderungsschub, der Staatsangehörige aus anderen europäischen Ländern – insbesondere aus Jugoslawien und Portugal – sowie aus aussereuropäischen Ländern und Ethnien (Türken, Kurden, Tamilen usw.) umfasste. In Bezug auf die vier Sprachregionen der Schweiz sind diese verschiedenen Bevölkerungsgruppen ungleichmässig verteilt (BFS, 1995). So leben die portugiesischen Staatsangehörigen hauptsächlich in den französischsprachigen Kantonen, was zur Folge hat, dass bei den schulpflichtigen Kindern Portugiesisch hinter dem Französischen gegenwärtig die am häufigsten gesprochene Muttersprache ist (7,2%). In den anderen Sprachregionen liegt der Anteil der Portugiesisch sprechenden Schulkinder deutlich tiefer: Tessin (1,5%), Deutschschweiz (0,8%) und Regionen mit Romanisch sprechender Bevölkerung (0,3%).

Verschiedene Untersuchungen, die in letzter Zeit in der Schweiz durchgeführt und bei denen je nach Fall alle oder nur einige Kantone miteinbezogen wurden, haben gezeigt, dass die schulische Integration von ausländischen Schülerinnen und Schülern nach wie vor problematisch ist. So zeigten beispielsweise Kronig (1996), Sturny-Bossart (1996) und Lischer (1997) auf, dass jene Klassen, die sich aus Schülerinnen und Schülern mit schulischen Schwierigkeiten zusammensetzen, mehrheitlich von ausländischen Kindern besucht werden. Eine Studie von Moser, Ramseier, Keller & Huber (1997) zu den mathematischen Fähigkeiten ergab, dass ausländische Schülerinnen und Schüler schlechtere Ergebnisse erzielen als schweizerische Schülerinnen und Schüler mit vergleichbarem Hintergrund (insbesondere in Bezug auf ihren sozioökonomischen Hintergrund). Laut den Autorinnen und Autoren dieser Studie lässt dies auf eine *Diskriminierung* und auf *spezifische*, mit der Migration verbundene *Defizite* schliessen. Gemäss Müller (1997) vernachlässigen die verschiedenen Schulsysteme in der Schweiz die Berücksichtigung der Sprache des Herkunftslands von zweisprachigen Kindern sowie deren *Aufwertung*. Dies führt bei diesen Kindern zu einem mangelnden Vertrauen in ihre sprachlichen Fähigkeiten sowie zu schwachen Leistungen in der Unterrichtssprache. Ausserdem würde ein Teil der Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe I den Schultyp mit Grundanforderungen besuchen, über ausreichende Fähigkeiten verfügen, um eine Abteilung mit höheren Anforderungen zu absolvieren. Der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler spielt beim Schulwahl-Selektionsprozess zweifellos eine gewisse Rolle, von Bedeutung ist indessen auch ihr Herkunftsland: bei gleichem sozioökonomischem Hintergrund werden die ausländischen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu ihren schweizerischen Mitschülerinnen und Mitschülern *diskriminiert*. Diese Ergebnisse sowie jene von Moser et al. (op. cit.) unterscheiden sich deutlich von den Resultaten von Hutmacher (1987), nach dessen Auffassung ausländische Schülerinnen und Schüler im Kanton Genf bei gleichem sozioökonomischem Hintergrund nicht mit grösseren schulischen Schwierigkeiten zu kämpfen haben als ihre schweizerischen Mitschülerinnen und Mitschüler.

Diese Ausgangslage, die insbesondere auf der Ebene der obligatorischen Schulzeit ein Problem darstellt, hat schwerwiegende Auswirkungen auf den Zugang zur postobligatorischen Bildung. Gemäss den Untersuchungen von Lischer (op. cit.) absolvieren 23% der ausländischen Schülerinnen und Schüler keine postobligatorische Ausbildung, während dieser Anteil bei den schweizerischen Jugendlichen bei lediglich 8% liegt. Ausserdem scheint der Zugang zu einer Lehre für ausländische Schülerinnen und Schüler schwieriger zu sein, da die zur Verfügung stehenden Lehrstellen in erster Linie an Schweizerinnen und Schweizer vergeben werden. Auch der Zugang zur Tertiärstufe ist für die Jugendlichen ausländischer Herkunft mit Schwierigkeiten verbunden: der Ausländeranteil an der Gesamtzahl der Studierenden ist sehr gering und in den letzten Jahren sogar weiter abnehmend, während der Anteil der Schweizerinnen und Schweizer im Zunehmen begriffen ist.

Angesichts der erheblichen Zunahme der Schülerinnen und Schüler portugiesischer Herkunft – insbesondere in der Westschweiz – hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in Zusammenarbeit mit der portugiesischen Botschaft in der Schweiz eine Untersuchung eingeleitet, mit der die untenstehenden Zielsetzungen verfolgt werden:

- 1) bessere Kenntnis der portugiesischen Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien;
- 2) Erkennen ihrer allfälligen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der schulischen Integration;
- 3) gegebenenfalls Erkennen bestimmter Ursachen, die diesen schulischen Schwierigkeiten zu Grunde liegen;
- 4) Analyse der Art und Weise, wie sich die Schule an diese Immigrationswelle anzupassen versuchte, sowie der Frage, ob sie wirksame Integrationsstrategien entwickelt hat;
- 5) falls dies nicht der Fall sein sollte: Vorschlag von Massnahmen, die zu einer besseren Wirksamkeit führen können.

Diese Untersuchung wird in zwei Referenzkantonen durchgeführt: im Kanton Aargau für die Deutschschweiz sowie im Kanton Waadt für die Westschweiz. Der vorliegende Bericht befasst sich ausschliesslich mit der Situation der portugiesischen Schülerinnen und Schüler im Kanton Waadt. Er soll in erster Linie eine Übersicht über die zahlreichen Arbeiten vermitteln, die zu diesem Themenbereich in verschiedenen Ländern durchgeführt wurden, sowie als Zusammenfassung unserer eigenen Untersuchung dienen. Die meisten der darin erläuterten Überlegungen sollten allgemein genug gehalten sein, um über den verhältnismässig engen Rahmen der untersuchten Staatsangehörigkeit und über die Kantonsgrenzen hinaus zu gelten. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die methodischen Aspekte, die detaillierten Ergebnisse und die Verarbeitung der statistischen Daten in einem anderen, einem sogenannten «technischen» Bericht behandelt werden, der bei der EDK erhältlich ist¹.

¹ Doudin, P.-A. (1998). *La situation scolaire des élèves portugais dans le canton de Vaud*. Rapport technique. Berne: CDIP/EDK. Pour l'exposition plus détaillée de certains résultats, on peut également se rapporter à Doudin (1996a, 1996b, 1996c, 1996d, 1996e, 1997, à paraître), Doudin, Pons & Moreau (1998), Pons, Doudin & Pini (1998).

Das Erkennen der *Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der schulischen Integration* und insbesondere die Suche nach den Ursachen und möglichen Lösungsansätzen im Rahmen eines Forschungsauftrags von verhältnismässig kurzer Dauer kann auf Grund der grossen Zahl der Variablen und der komplexen Überschneidungen zwischen diesen Variablen zu einem aussichtslosen Unterfangen werden. Es bestehen zahlreiche theoretische Ansätze (siehe zu diesem Thema beispielsweise Pierrehumbert, 1992): ein hauptsächlich auf das «Problem des Individuums» gerichteter Ansatz sowie «umfeldbezogene» Ansätze, die das Problem in den familiären Kontext (sozioökonomischer Hintergrund, Erziehungsstil, Familienstruktur, Interaktionstypen, Einbezug der Eltern in die schulischen Aktivitäten ihrer Kinder usw.) und/oder in den schulischen Kontext (Schulstruktur, «Wirkung der Schule», «Wirkung der Lehrperson» usw.) stellen oder die den Schwerpunkt auf die Interaktionen zwischen diesen beiden Kontexten legen (beispielsweise Partnerschaft Schule-Familie, Allianz Schule-Familie, gegenseitige Erwartungen usw.).

Die Ausrichtung der Studie auf portugiesische Schülerinnen und Schüler ist an sich aussergewöhnlich. Einerseits ist es sehr löblich, dass sich eine Gemeinschaft über ihre höchsten Vertreter in der Schweiz der Situation annimmt. Andererseits muss auf das Risiko einer Stigmatisierung hingewiesen werden, das eine derartige Untersuchung und einige der daraus resultierenden Ergebnisse für diese Schülerinnen und Schüler mit sich bringen könnte. Wenn die portugiesischen Schülerinnen und Schüler als «Risiko-Gruppe» bezeichnet werden, trägt dies in keiner Weise zu einer allfälligen Verbesserung ihrer Situation bei: negative soziale Vorstellungen des Typs «portugiesische Kinder = Schülerinnen und Schüler mit schulischen Schwierigkeiten» können dadurch verstärkt werden, wodurch sich ihre schulische Situation auf Grund des Pygmalioneffekts (Rosenthal & Jacobson, 1968/1971; Vignal, 1996) verschlechtern würde. Dies entspricht selbstverständlich nicht unserer Zielsetzung. Wir gehen im Gegenteil von der Auffassung aus, dass Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der schulischen Integration nur im Kontext ihres Auftretens – d.h. im schulischen, familiären und gesellschaftlichen Kontext – eine Bedeutung haben. Überdies muss die Schule vor allem über sich selbst, ihre Rolle, ihre Wirksamkeit und über Möglichkeiten zu deren Optimierung Überlegungen anstellen (Brophy & Good, 1986; Bressoux, 1994), ohne dass dabei die Bedeutung bestimmter Variablen, die mit der Familie und ihrer bedeutenden erzieherischen Rolle im Zusammenhang stehen und schon seit langem erwiesen sind (beispielsweise Lautrey, 1980), sowie die wichtige Rolle vernachlässigt werden, welche die Lehrperson bei gewissen Familien übernehmen kann, indem sie diese zu einer Änderung ihrer Erziehungspraktiken veranlasst (Royer, Saint-Laurent, Bitauudeau & Moisan, 1995).

1 Die Bildungssysteme

1.1 Evaluation der Bildungssysteme

In vielen Ländern interessieren sich Schulbehörden, Forschende aus dem Bildungsbereich und Lehrpersonen für die Leistungen ihres Bildungssystems und für die Qualität des Unterrichts, wobei das Ziel darin besteht, den Bildungsstand der Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen und insbesondere jener Schülerinnen und Schüler zu verbessern, die ethnischen Minderheiten oder benachteiligten sozioökonomischen Gruppen angehören. Die Verbesserung des Bildungsstands wird hauptsächlich aus *ethischen*, aber auch aus *wirtschaftlichen* Gründen als dringliche Aufgabe betrachtet:

- das Wirtschaftswachstum wird künftig eher von den «grauen Zellen» und vom Dienstleistungsbereich (beide Faktoren erfordern eine gut ausgebildete Bevölkerung) als von der industriellen Produktivität abhängen (Marshall & Tucker, 1992);
- in internationalen Vergleichen zu den schulischen Fähigkeiten im Bereich der Mathematik und der Naturwissenschaften schneiden die Schülerinnen und Schüler bestimmter Länder des Fernen Ostens (die wirtschaftliche Konkurrenten der westlichen Industrieländer sind) oft besser ab als die Schülerinnen und Schüler aus europäischen Ländern und den Vereinigten Staaten;
- da die öffentlichen Ausgaben im Bildungsbereich ein sehr hohes Niveau aufweisen, müssen sie auch entsprechende Wirkungen zeitigen;
- die hohen Arbeitslosenquoten bei Jugendlichen ohne Berufsausbildung zeigen, dass die Effizienz der Bildungssysteme verbessert und ein gesellschaftlicher Bruch sowie die Entstehung einer «Gesellschaft der zwei Geschwindigkeiten» verhindert werden muss.

Zur Verbesserung ihrer Effizienz benötigt die Schule wirksame Führungsinstrumente, insbesondere möglichst vollständige *statistische Daten* und *Forschungsprogramme*, mit denen die Leistungen des Bildungssystems überprüft und die Fortführung von Innovationen und Reformen sichergestellt werden kann. Diese Überprüfung kann sich auf die folgenden Elemente beziehen: auf die Effizienz der *Struktur*, d.h. der gesamten Organisation des Schulsystems, der *Institutionen* innerhalb eines bestimmten Bildungssystems oder auf die Effizienz spezifischer Massnahmen (wie beispielsweise der Massnahmen der sogenannten «kompensatorischen» Pädagogik, die auch als unterstützende Pädagogik, Orthopädagogik usw. bezeichnet wird).

Wie Duru-Bellat & Mingat (1993) betonen, sind statistische Daten und empirische Ergebnisse im Bereich der Schule, in dem vorschnelle Meinungen und Argumente sehr häufig sind, alles andere als Nebensächlichkeiten. Zudem lässt sich hinzufügen, dass ihr Zweck darin besteht, einen Blick «von aussen» zu ermöglichen und neue Ideen einzubringen, die das Bestehende ergänzen, damit sich die grossen Anstrengungen der in der Praxis tätigen Lehrpersonen auszahlen. Dieser Blick von aussen ist kein Ersatz für die Erfahrung der Praktiker, sondern kann diese ergänzen. Die statistischen Daten und Forschungsergebnisse sollten zu dieser «gedanklichen Distanz» beitragen, welche

sich die verschiedenen Akteure der Schule gegenüber ihrer jeweiligen Institution, ihren Vorstellungen und ihren Praktiken aneignen sollten. Diese gedankliche Distanz ist zweifellos eine der unabdingbaren Voraussetzungen dafür, dass die Schule Fortschritte erzielen und ihre Effizienz verbessern kann.

Die Forschungsarbeiten über die *Unterrichtsindikatoren* können zur Bildung dieser gedanklichen Distanz beitragen und stellen ein ideales Instrument für die Analyse, Regelung und Steuerung der Bildungssysteme dar. Wie Nuttall (1992, S. 17) festhält, «haben die Indikatoren den Zweck, eine Übersicht über die Funktionsweise und die Effizienz der Unterrichtssysteme zu vermitteln...» (freie Übersetzung). Sie ermöglichen das Erkennen allfälliger Funktionsstörungen und geben Aufschluss über die schulischen Praktiken der Lehrpersonen. Damit vermitteln sie ein umfassendes Feedback, mit dessen Hilfe die Bildungssysteme in Richtung einer höheren Effizienz entwickelt werden können. Ausserdem tragen sie dazu bei, «ein transparentes System zu entwickeln, das nach allgemein gültiger Auffassung einen integrierenden Bestandteil des demokratischen Prozesses bildet» (OECD, 1995a, S. 26 – freie Übersetzung). MacBeath (1994) spricht in diesem Zusammenhang von «educational glasnost». Diese Schlüsselrolle der Indikatoren wurde auch von verschiedenen Verantwortlichen aus dem Bildungsbereich erkannt. So hat beispielsweise in Frankreich das Erziehungsministerium ein Forschungszentrum (DEP) geschaffen, das mit der Evaluation des Schulsystems mit Hilfe von Indikatoren beauftragt wurde. In Untersuchungen der OECD werden die Bildungssysteme der Mitgliedsländer dieser Organisation in Bezug auf ihre Leistungsfähigkeit miteinander verglichen² (z.B. OECD, 1995b). In der Schweiz werden die verschiedenen kantonalen Schulsysteme in Arbeiten des Bundesamtes für Statistik (BFS) miteinander verglichen (BFS, 1995).

Auf Grund der Komplexität der Bildungssysteme und zum Ausgleich des eindimensionalen Aspekts eines Indikators muss ein System oder ein kohärentes Ganzes von Indikatoren geschaffen werden, das eine möglichst umfassende Darstellung der Situation vermittelt, die man beschreiben möchte.

Es bestehen zahlreiche Möglichkeiten, Indikatoren zu kategorisieren. Bottani & Walberg (1992) beispielsweise unterteilen die Unterrichtsindikatoren in vier Typen:

- 1) *Input-Indikatoren*; Merkmale der Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt ihres Eintritts in das Bildungssystem (Geschlecht, Staatsangehörigkeit, sozioökonomischer Hintergrund usw.);
- 2) *Output-Indikatoren*; Merkmale der Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt ihres Austritts aus dem Bildungssystem (Abbruchquote, Einteilungstyp beim Austritt usw.);

² Das Projekt INES (International Indicators of Educational Systems) wurde 1987 lanciert. 1992 wurde das erste Papier veröffentlicht, in dem die Unterrichtsindikatoren auf internationaler Ebene verglichen wurden.

- 3) *Prozess-Indikatoren*; Organisationsmerkmale der Schule (Programme, pädagogische Praktiken, kompensatorische pädagogische Massnahmen usw.);
- 4) *Indikatoren in Bezug auf die finanziellen und personellen Ressourcen* (Budget, Lehrkräftebestand, Ausbildung der Lehrpersonen usw.).

Nach Auffassung von Bottani & Walberg besteht zwischen den Indikatoren ein Kausalzusammenhang, da die Output-Indikatoren in einem gewissen Mass durch die Input- und die Prozessindikatoren beeinflusst werden können.

Im Anschluss an die Arbeiten von Stern (1986) und Teauber (1987) sind die gegenwärtigen Modelle darauf ausgerichtet, auch Umfeld-Indikatoren (Merkmale der Gemeinschaft wie Werte, Politik, soziale Bedingungen usw.) einzubeziehen. So finden sich in den neueren Arbeiten der OECD (1995b) Indikatoren in Bezug auf das Umfeld, die Ressourcen (Input), den Prozess und den Output (Resultate).

Für die Steuerung und Evaluation sollte ein Schulsystem im Idealfall über eine Gesamtheit von statistischen Daten verfügen, deren Kohärenz durch ein theoretisches Modell gewährleistet wird, das verschiedene Typen von Indikatoren umfasst (Johnstone, 1981). Dieses Modell sollte vor allem die Herstellung von Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen den Indikatoren und die Interpretation der statistischen Daten innerhalb eines klar festgelegten konzeptuellen Rahmens ermöglichen. Doch häufig sind zum einen, wie van Harpen (1992) betont, Modelle nur Teilmodelle, die bloss einen Teilbereich des Unterrichts untersuchen. Zum anderen sind Unterrichtsstatistiken oft eine Ansammlung von Daten ohne innere Kohärenz, da sie sich nicht auf ein theoretisches Modell beziehen.

In den meisten Schulsystemen wurde versucht, den Lernschwierigkeiten bestimmter Schülerinnen und Schülern abzuhelpen, indem während der Schulzeit verschiedene Arten von Hilfe und Unterstützung angeboten wurden. In Bezug auf die oben vorgestellte Einteilung der Indikatoren handelt es sich dabei um Prozess-Indikatoren. Im Folgenden wird aufgezeigt, dass zahlreiche Forschungsarbeiten in verschiedenen westlichen Ländern durchgeführt wurden, mit denen die Wirksamkeit dieser verschiedenen Arten von Unterstützung aufgezeigt und ein Zusammenhang mit den Output-Indikatoren (Resultaten) hergestellt werden sollte. Einige dieser Unterstützungsmassnahmen erwiesen sich als unwirksam oder gar schädlich, während andere positivere Auswirkungen zu haben scheinen.

1.2 Die Evaluation der sogenannten «kompensatorischen» pädagogischen Massnahmen

1.2.1 Das Wiederholen einer Klasse

In Bezug auf das Wiederholen einer Klasse bestehen grosse Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungssystemen; historisch bedingt wurde diese Massnahme in den

nordeuropäischen Ländern im Allgemeinen weniger häufig eingesetzt als in den südlichen Ländern. Dies lässt sich auch in der Schweiz beobachten, wo in den Deutschschweizer Kantonen die entsprechenden Anteile generell tiefer liegen als in der Westschweiz und im Tessin. Dasselbe gilt für Belgien, wo der flämische Landesteil weniger häufig zu dieser Massnahme greift als der französischsprachige Teil (Crahay, 1992–1993).

Bereits seit langem interessieren sich zahlreiche Forschende dafür, die Wirksamkeit des Wiederholens einer Klasse zu analysieren. Wie Crahay (op. cit.) betont, wird die *Unwirksamkeit* dieser Massnahme bereits seit den dreissiger Jahren dieses Jahrhunderts durch die Ergebnisse von Versuchen belegt. Seither wurde in allen diesbezüglichen Forschungsarbeiten bestätigt, dass das Wiederholen einer Klasse keine wirksame Massnahme zur dauerhaften Aufholung eines Rückstands darstellt. So haben beispielsweise Bloom (1984/1986), Fraser, Walberg, Welch & Hattie (1987) sowie Holmes (1990) Metaanalysen³ einer bedeutenden Zahl von Studien vorgenommen, welche die verschiedenen Unterstützungsmassnahmen für Schülerinnen und Schüler mit schulischen Schwierigkeiten evaluieren⁴. Ihre Resultate zeigen, dass das Wiederholen nicht nur die *unwirksamste*, sondern gar die *schädlichste* Massnahme darstellt. Dies gilt sowohl für die Ebene der kognitiven Lernprozesse (Muttersprache, Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) als auch für die sozio-affektive Ebene (Motivation, emotionales Gleichgewicht, soziale Integration, Ausdauer in Bezug auf die Arbeit). Vergleicht man Schülerinnen und Schüler mit gleichen Leistungen, von denen einige eine Klasse wiederholen, während andere versetzt werden, erzielen jene, die wiederholt haben, im weiteren Verlauf ihrer Schulzeit generell weniger gute Leistungen als jene, die versetzt wurden. Bain (1988) untersuchte die Entwicklung der Schulnoten von Genfer Schülerinnen und Schülern im nicht bestandenem und im wiederholten Jahr. Die Ergebnisse zeigen, dass je nach Fach nur zwischen 14 und 32% der Schülerinnen und Schüler merkliche Fortschritte machen; zudem zeigen sich gar bei einem erheblichen Teil der Schülerinnen und Schüler Rückschritte, selbst in jenen Fächern, in denen sie im nicht bestandenem Jahr keine Probleme hatten.

Ausserdem haben verschiedene Untersuchungen gezeigt, dass das Wiederholen die Wahrscheinlichkeit des *Schulabgangs ohne Abschluss* erhöht. So zeigen beispielsweise Hess & Lauber (1985), Schultz, Toles, Rice, Brauer & Harvey (1986) – die von Crahay (1996) zitiert werden – dass sich Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse wiederholt haben, bei gleichen Kompetenzen häufiger ohne Abschluss von der Schule abgehen als jene, die nicht wiederholt haben. Auch Grissom & Shepard (1990) bestätigen diese kontraproduktive Wirkung des Wiederholens. Dieses Phänomen lässt sich vor allem durch den «Ausdauerindex» (Duru-Bellat & Mingat, 1993) erklären: bei einem Misserfolg wie beispielsweise dem Wiederholen einer Klasse hängt die Reak-

³ Statistische Analyse, mit der die Ergebnisse zahlreicher experimenteller Forschungsarbeiten in einem bestimmten Bereich zusammengefasst werden können.

⁴ Eine Übersicht über die Resultate von Bloom (op. cit.) und Fraser (op. cit.) findet sich in Grisay (1995), über die Resultate von Holmes (op. cit.) in Crahay (1996).

tion der Familie vom sozioökonomischen Hintergrund ab. Familien, die in bescheidenen Verhältnissen leben, neigen bei Kindern mit schwachen schulischen Leistungen dazu, nach einem ersten Misserfolg aufzugeben, während sich Familien von höheren Führungskräften trotz dieses Misserfolgs weiter einsetzen. Statt ein Lerndefizit auszugleichen, trägt somit das Wiederholen dazu bei, die Chancenungleichheit in Bezug auf den schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer sozialen Herkunft noch zu vergrössern.

Nach Ansicht von Palincsar & Klenk (1992) führt das Wiederholen einer Klasse zu einem Teufelskreis: lässt man eine Schülerin oder einen Schüler, dessen schulische Leistungen als schwach beurteilt werden, eine Klasse wiederholen, besteht die Gefahr, dass dadurch das Selbstwertgefühl und die Motivation beeinträchtigt werden, was zu einem weiteren Nachlassen der schulischen Leistungen führt. Dieser Teufelskreis kann zu einer *erlernten Ohnmacht* (Seligman, 1991) führen, indem diese Schülerinnen und Schüler nach wiederholten schulischen Misserfolgen zur Überzeugung gelangen, sie würden unabhängig von dem, was sie tun, auf jeden Fall nichts erreichen.

Angesichts derart negativer Ergebnisse «wurde die Massnahme des Wiederholens in vielen Industrieländern ganz aufgegeben (Dänemark, Finnland, Schweden, Norwegen, Irland, Vereinigtes Königreich) oder auf Ausnahmefälle beschränkt (Italien, Griechenland, Spanien und, erst kürzlich, Portugal⁵)» (Grisay, 1995, S. 9, freie Übersetzung). Wie bereits oben erwähnt, ist das Wiederholen einer Klasse auch in den meisten Kantonen der Schweiz im Zeitraum von 1980/81 bis 1993/94 stark zurückgegangen (BFS, 1995).

In jenen Ländern, welche die Massnahme des Wiederholens völlig aufgegeben und sich für eine automatische Versetzung entschieden haben, lässt sich anscheinend kein Rückgang der Leistungen bei den Schülerinnen und Schülern beobachten; einige dieser Länder erreichen gar sehr gute Ergebnisse in internationalen Vergleichen. In einer Untersuchung über die Lesefähigkeit, die in 32 Ländern durchgeführt wurde (Elley, 1992), erzielte beispielsweise Finnland sowohl bei den 9- als auch bei den 14-jährigen Schülerinnen und Schülern das beste Resultat, Schweden erreichte den dritten Platz.

Allerdings betrachten noch viele Lehrpersonen das Wiederholen als wirksame Massnahme. So hat beispielsweise Pini (1989, 1991) die Vorstellungen von Genfer Lehrpersonen untersucht. Die Resultate zeigen, dass eine überwiegende Mehrheit von ihnen das Wiederholen als wirksame kompensatorische Massnahme betrachtet: diese Lösung erlaube dem Kind zu reifen, seine Schwierigkeiten zu überwinden und sich wieder in den normalen Ablauf einzugliedern. Nur wenige Lehrpersonen fühlen sich unbehaglich oder verspüren Schuldgefühle, wenn sie eine Schülerin oder einen Schüler wiederholen

⁵ Crahay weist wie folgt darauf hin (1996, S. 14, freie Übersetzung): «1992 wurde ein neues Gesetz erlassen, mit dem das Wiederholen einer Klasse auf Ausnahmefälle beschränkt wird. Mit dessen allmählicher Einführung wurde im Verlauf des Schuljahres 1993–94 in hundert Pilotschulen begonnen.»

lassen. Ein Teil der Studie von Pini (op. cit.) wurde von Stegen (1994) bei französischsprachigen Lehrpersonen in Belgien wiederholt, wobei sich ähnliche Resultate ergaben. Es ist daher nicht weiter erstaunlich, dass Lehrpersonen diese Massnahme häufig anwenden. Erklärung bedarf hingegen die Diskrepanz zwischen der positiven Einstellung der Lehrpersonen und den äusserst negativen Ergebnissen der Untersuchungen.

Allal, Perréard Vité & Ntamakiliro (1994) schlagen diesbezüglich eine interessante Erklärung vor. Die Autoren führten eine Longitudinalstudie durch, mit der die schulische Laufbahn der Schülerinnen und Schüler analysiert wurde, die 1984 im Kanton Genf die erste oder zweite Primarklasse wiederholt hatten. Zunächst stellten die Autoren fest, dass unter den Schülerinnen und Schülern, die zu Beginn der Schulzeit eine Klasse wiederholen, Kinder mit bescheidenem sozioökonomischem Hintergrund sowie ausländische Schülerinnen und Schüler übervertreten sind. Anschliessend analysierten sie den Schultyp auf der Sekundarstufe I. Das Ziel des frühzeitigen Wiederholens einer Klasse besteht ausdrücklich darin, den Schülerinnen und Schülern die Überwindung ihrer Schwierigkeiten und die Festigung des bereits Gelernten zu ermöglichen. Daher sollten keine Einstufungsunterschiede zwischen Jugendlichen, die eine Klasse wiederholt haben, und jenen bestehen, die nicht wiederholt haben. Stattdessen zeigen die Resultate, dass bei Schülerinnen und Schülern, die zu Beginn der Schulzeit eine Klasse wiederholen mussten, eine höhere Wahrscheinlichkeit besteht, dass sie Schultypen mit geringen Anforderungen besuchen. Die Lehrpersonen der ersten und zweiten Primarklassen, die bei einigen Schülerinnen und Schülern im wiederholten Jahr eine Verbesserung der Französisch- und Mathematiknoten feststellen, werden dadurch in ihrer Auffassung über die positiven Auswirkungen des Wiederholens bestärkt; eine *Gesamtsicht* der Schulzeit dieser Schülerinnen und Schüler würde ihnen hingegen ermöglichen, diesen Standpunkt zu relativieren.

Nach Ansicht von Allal & Schubauer-Leoni (1992–1993) geht diese positive Einstellung zur Wiederholung bei den Lehrpersonen mit einer Vorstellung von der Intelligenzentwicklung einher, die stark von der Idee des biologischen Reifens geprägt ist sowie «von einer damit einhergehenden abwartenden pädagogischen Haltung, deren Lernmodelle nur auf der Wiederholung der gleichen Erfahrungen beruhen» (op. cit., S. 46, freie Übersetzung). Dieser Standpunkt stimmt mit jenem von Smith (1990) überein. Diese Autorin zeigt, dass bei Lehrpersonen allgemein die Meinung herrscht, das Wiederholen einer Klasse sei eine wirksame Massnahme. Entsprechend ihren Vorstellungen von der psychischen Entwicklung nehmen einige diese Massnahme jedoch häufiger in Anspruch als andere. So lassen Lehrpersonen, die der Ansicht sind, die Entwicklung sei eine Frage des physiologischen Reifens und das Entwicklungstempo «langsam» oder «schnell» sei von Geburt an vorgegeben, ihre Schülerinnen und Schüler häufiger wiederholen als jene Lehrpersonen, die andere Vorstellungen und beispielsweise eine «interaktionistische» Auffassung (die Entwicklung hängt in geringerem oder stärkerem Ausmass von einer Gesamtheit von günstigen Interaktionen ab, insbesondere zwischen Lehrperson und Kind) haben.

Crahay (1992–1993) misst den *gesellschaftlichen Vorstellungen* eine entscheidende Bedeutung bei. Beispielsweise geht es einer Lehrperson bei der Evaluation ihrer Schülerinnen und Schüler auch um ihren *Ruf* bei den Kolleginnen und Kollegen. Eine Lehrperson mit einer hohen Erfolgsquote gilt eher als «schlechte» Lehrperson, die zu wenig hohe Anforderungen stellt, denn als «gute» Lehrperson, die wirksame pädagogische Methoden entwickelt hat. Allgemeiner gesehen ist es auch möglich, dass bestimmte Schulverwaltende der Ansicht sind, ein pädagogisches System müsse, um glaubwürdig zu sein, eine bestimmte Wiederholungsquote aufweisen. Wo diese gesellschaftliche Vorstellung vorherrscht, wäre sie einer der Gründe, weshalb bestimmte Schülerinnen und Schüler eine Klasse wiederholen müssen. Die Resultate von Hutmacher (1992) weisen in die gleiche Richtung. Der Autor zeigt, dass keine Klassen wiederholt werden, wenn eine Lehrperson während mehreren Jahren die gleichen Schülerinnen und Schüler betreut. Hingegen sieht die Lehrperson ein Wiederholen vor, bevor die Schülerinnen und Schüler von der nächsten Lehrperson übernommen werden. Die Wahrung ihres Rufs als Lehrperson scheint somit eine Rolle zu spielen, gleichzeitig jedoch auch ihre Vorstellung von den Erwartungen jener Lehrperson, welche die Klasse nach ihr unterrichtet. Wie Pini (1991) hervorhebt, ist eine Mehrzahl der Lehrpersonen der Ansicht, dass sie gegenüber jener Lehrperson, welche die Klasse im nächsten Jahr übernimmt, nicht berechtigt sind, Schülerinnen und Schüler zu versetzen, die erhebliche Lücken aufweisen. Trotzdem ist eine klare Mehrheit der gleichen Lehrpersonen der Meinung, eine Schülerin oder ein Schüler mit derartigen Lücken behindere den normalen Klassenbetrieb nicht. Hinter dem Wiederholen steht somit ein komplexes Netz von Vorstellungen, die – wie sich anfügen lässt – den Lehrpersonen nicht unbedingt bewusst sind.

Schliesslich ist das Wiederholen aus wirtschaftlicher Sicht äusserst kostspielig (Martin & Doudin, 1996). Gemäss den Zahlen des BFS für das Schuljahr 1993/94, die sich auf die gesamte Schweiz beziehen, haben 16'000 Schülerinnen und Schüler in der obligatorischen Schulzeit eine Klasse wiederholt. Multipliziert man die jährlichen Kosten pro Schülerin oder Schüler, die im gesamtschweizerischen Durchschnitt Fr. 11'500.– betragen, mit der Zahl der wiederholenden Schülerinnen und Schüler, belaufen sich die entsprechenden Kosten grob geschätzt auf 184 Millionen Franken. Im Vergleich zur pädagogischen Wirksamkeit scheint diese Investition somit unverhältnismässig.

1.2.2 Kleinklassen

Gemäss den erwähnten Metaanalysen von Bloom (op. cit.) und Fraser et al. (op. cit.) wirkt sich auch die isolierte *Verringerung der Klassengrösse* negativ aus. Statt einer Verbesserung führe ein derartiges Vorgehen im Gegenteil zu einer Verschlechterung der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in den Kleinklassen. Auf den ersten Blick mögen diese Resultate überraschen: nach dem gesunden Menschenverstand würde man annehmen, dass die Schülerinnen und Schüler in einer kleinen Klasse mehr Nutzen aus dem Unterricht ziehen und somit bessere schulische Ergebnisse erzielen als in einer grossen Klasse. Um diesen offensichtlichen Widerspruch zu erklären, lässt sich das von

Posthumus (1947) aufgestellte «Gesetz» heranziehen: unabhängig davon, wie die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einer Klasse zu Beginn des Schuljahres verteilt sind, entspricht die Verteilung der Noten oder der Notendurchschnitte am Ende des Jahres der Normalverteilung. Um dies zu erreichen, passt die Lehrperson gemäss de Landsheere (1980) das Niveau ihres Unterrichts und die Evaluation der Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler an, so dass sie jedes Jahr wieder zu dieser Art Verteilung und zur gleichen Anzahl «schwacher» Schülerinnen und Schüler gelangt. Crahay (op. cit.) weist darauf hin, dass dieses Gesetz mindestens zwei kontraproduktive Folgen hat.

Zunächst kann es herangezogen werden, um die fehlenden positiven Auswirkungen von Kleinklassen zu erklären: «Wenn in den meisten Klassen eines Bildungssystems zwei oder drei schwache Schülerinnen oder Schüler festgestellt werden, die eine Klasse wiederholen müssen, werden innerhalb des Systems umso mehr Misserfolge produziert, je kleiner die Klassen sind.» (Crahay, op. cit., S. 26, freie Übersetzung) Eine Unterstützungsmassnahme, die nur auf die Verringerung der Klassenbestände ausgerichtet ist, würde daher die Situation bloss verschlimmern. So wurde in zahlreichen pädagogischen Systemen, welche die schulischen Misserfolge durch eine Verringerung der durchschnittlichen Klassengrösse angehen wollten, im Gegenteil festgestellt, dass die Zahl der Misserfolge stark zunahm.

Hingegen kann sich diese Verringerung der Klassenbestände, wie Smith & Glass (1980) betonen, in Verbindung mit einer geeigneten Schulung der Lehrpersonen positiv auswirken: die Lehrperson kann in einer Kleinklasse eine grössere Wirkung entfalten, da sie andere pädagogische Methoden einsetzen kann, die auf der individuellen Beteiligung, aber auch auf der Einzelbetreuung, d.h. auf einem auf jede Schülerin und jeden Schüler individuell zugeschnittenen Unterricht, basieren. Dies gilt insbesondere bei auftretenden Schwierigkeiten. In diesem Fall wirkt sich nicht mehr die Klassengrösse als solche, sondern eher der Einsatz von pädagogischen Methoden aus, die in kleineren Gruppen wirksamer sind. Hingegen ist die Verringerung der Klassenbestände schädlich und hat das Gegenteil der erwarteten Wirkungen zur Folge, wenn keine *eingehende Ausbildung der Lehrpersonen* vorgesehen wird, die sich auf individueller gestaltete pädagogische Methoden sowie auf grundlegende Überlegungen zu den verschiedenen Faktoren beziehen muss, welche dem Evaluationsprozess zu Grunde liegen.

Es darf jedoch nicht ausser Acht gelassen werden, dass die Ausbildung zuweilen nur beschränkte Auswirkungen auf bestimmte Praktiken hat. So hat beispielsweise Pilloud (1996) die Praktiken von Lehrpersonen in Förderklassen des Kantons Waadt analysiert. Obwohl diese Lehrpersonen im Rahmen ihrer Zweitausbildung auf ein differenziertes und den Schwierigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler angepasstes pädagogisches Vorgehen vorbereitet werden, zeigen die Resultate dieser Studie, dass sie ihren Unterricht nicht zwangsläufig differenzieren und dazu neigen, mit zehn Schülerinnen und Schülern das zu wiederholen, was sie vorher, als sie eine Regelklasse führten, mit zwanzig praktizierten.

Zweitens kann das von Posthumus (op. cit.) formulierte Gesetz zur Erklärung der fehlenden positiven Auswirkungen der sogenannten homogenen Klassen beitragen. Um den schulischen Misserfolg zu bekämpfen, sind einige Schulsysteme dazu übergegangen, die Klassen nach den schulischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler homogener zu gestalten und das Anforderungsniveau anzugleichen (dies gilt beispielsweise für die mehr oder weniger anforderungsreichen Abteilungen der Sekundarstufe I oder für die Zusammenlegung von Schülerinnen und Schülern mit schulischen Schwierigkeiten in bestimmten Klassentypen). Zu Beginn des Schuljahres weisen nun zwar die Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger das gleiche schulische Kompetenzniveau auf, doch da die Lehrperson eine Normalverteilung anstrebt, entwickelt sich die Klasse bis Ende des Jahres zu einer heterogenen Klasse mit starken und schwachen Schülerinnen und Schülern. Wie bereits erwähnt wurde (Doudin, 1992), umfasst so jeder Schultyp, selbst jener, dem eigentlich die besten Schülerinnen und Schüler angehören sollten, seinen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten, die eine Klasse wiederholen müssen. Dasselbe gilt für jene Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten zusammengefasst sind: auch bei diesem Klassentyp besteht die Gefahr, dass er Ungleichheiten zwischen den Schülerinnen und Schülern schafft oder verstärkt, statt das Niveau aller Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Für die fehlenden positiven Auswirkungen der Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten zusammengefasst sind, kann ein weiterer Grund mitverantwortlich sein. So zeigen die Metaanalysen von Bloom (op. cit.) und Fraser et al. (op. cit.), dass Schülerinnen und Schüler grössere Fortschritte machen, wenn sie einer Gruppe von motivierten Kindern angehören, die eine längere schulische Ausbildung anstreben. Dieses Phänomen wurde schon von Coleman et al. (1966) beobachtet. Die Schaffung von Ghetto-Klassen, die nur schwache Schülerinnen und Schüler umfassen, muss daher vermieden werden, und die Klassen müssen möglichst heterogen belassen werden, wobei der intellektuelle Austausch und die *Kooperation* zwischen den Schülerinnen und Schülern zu fördern sind. Wie Saint-Laurent, Giasson, Royer & Boisclair (1995) in Erinnerung rufen, haben zudem zahlreiche Forschungsarbeiten (z.B. Dunn, 1968, Lilly, 1979) insbesondere die folgenden negativen Auswirkungen aufgezeigt: Ausgrenzung, Etikettierung, Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls sowie mangelnde Wirksamkeit auf der Ebene der begriffsfeldbezogenen Lernprozesse.

1.2.3 Schulische Stützmassnahmen

Um in sozioökonomisch besonders benachteiligten Gebieten gegen schulische Misserfolge anzugehen, legte die französische Regierung zu Beginn der achtziger Jahre Gebiete mit Bildungsvorrang (zones d'éducation prioritaire, ZEP) fest. Unter Einsatz von erheblichen finanziellen Mitteln wurde die Zahl der Unterrichtsstunden erhöht, insbesondere in Form von *schulischer Unterstützung* (Stützunterricht) und *Hausaufgabenhilfe*. Das Ziel bestand darin, das Erlernen der Grundfertigkeiten (Französisch und Mathematik) zu verbessern. Zur Evaluation der Wirksamkeit der ZEP wurde ab Anfang der neunziger Jahre ein Forschungsprogramm erarbeitet.

Liensol & Œuvrard (1992) zeigen, dass sich die Zugehörigkeit zu einer ZEP negativ auf das Erlernen der Grundfertigkeiten auswirkt. Bei der Überprüfung aller übrigen Merkmale der Schülerinnen und Schüler (sozioökonomischer Hintergrund, ursprüngliche Kompetenzen usw.) erzielten die Schülerinnen und Schüler der ZEP im Vergleich zu den anderen schlechtere Resultate. Zudem ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die das Schulsystem vor Abschluss der Ausbildung verlassen, in den ZEP höher. Die Resultate der Studie von Meuret (1994) gehen in die gleiche Richtung. Bei anfänglich gleichen Merkmalen (z.B. sozioökonomischer Hintergrund, ursprüngliche schulische Kompetenzen) machen die Schülerinnen und Schüler, die in einer ZEP eingeschult sind, in Französisch und Mathematik geringere Fortschritte als die anderswo eingeschulten Kinder. Bei Schülerinnen und Schülern, die anfänglich schulische Schwierigkeiten aufwiesen oder sozial benachteiligt waren, sowie bei Kindern ausländischer Herkunft ist die Abweichung gar noch grösser. Allgemein zeigen die Resultate, dass die ZEP die ursprünglichen Unterschiede zwischen «starken» und «schwachen» Schülerinnen und Schülern keineswegs aufheben oder zumindest verringern, sondern diese im Gegenteil noch vergrössern.

Die allgemeine Wirkung ist zwar negativ, doch bei der Analyse nach einzelnen Institutionen ergeben sich differenziertere Resultate. Für die 100 Institutionen, aus denen sich die Stichprobe zusammensetzte, wurden mittels einer hierarchischen Analyse verschiedene Institutionsprofile herausgearbeitet, die in Beziehung zu den schulischen Resultaten der Schülerinnen und Schüler gesetzt wurden. Die wirksamsten Institutionen, d.h. jene, in denen die Schülerinnen und Schüler die grössten Fortschritte machen, zeichnen sich insbesondere durch die folgenden Merkmale aus: die Lehrpersonen werden stärker in die Entscheidungsfindung einbezogen, sie kennen die Eltern besser, die Schülerinnen und Schüler beurteilen die Lehrpersonen positiver, es wird mehr Zeit für Arbeiten in der Klasse aufgewendet, und die Disziplin ist besser als in jenen Institutionen, die in Bezug auf die schulischen Fortschritte der Schülerinnen und Schüler als weniger wirksam beurteilt werden.

Minguat (1991; für eine Zusammenfassung der Resultate siehe auch Martin, 1996) vergleicht – ebenfalls in Frankreich – zwei Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit ähnlichen schulischen Schwierigkeiten. Allerdings «profitierte» nur eine Gruppe von kompensatorischen pädagogischen Massnahmen, insbesondere in Form von *Stützkursen*, die von Spezialisten (Psychologen) oder Lehrpersonen individuell (das Kind ist mit der Lehrperson allein) oder in Kleingruppen von drei bis vier Schülerinnen und Schülern pro Lehrperson erteilt wurden. Die Resultate scheinen zu zeigen, dass jene Schülerinnen und Schüler, welche derartige Stützmassnahmen erhalten haben, nicht nur ihren Rückstand beibehalten, sondern ihn im Verlauf des Jahres gar noch vergrössert haben; zudem machten sie in jenem Jahr, das auf das Jahr mit den Stützkursen folgte, weniger Fortschritte als die Schülerinnen und Schüler, die keine Stützkurse besucht hatten. Die Resultate zeigen auch, dass die schulischen Leistungen eines Kindes letztlich umso schwächer sind, je mehr Stunden es im Rahmen von Stützmassnahmen besucht hat; ausserdem führt die Einzelbetreuung zu negativeren Resultaten als die

Betreuung in Kleingruppen. Zur Erklärung dieser zumindest beunruhigenden Resultate stellt der Autor zwei Hypothesen auf.

Stützkurse werden während der normalen Unterrichtszeit erteilt und treten somit an die Stelle des Unterrichts und des Lernens in der Klasse. Schülerinnen und Schüler mit schulischen Schwierigkeiten benötigen jedoch mehr Zeit als die anderen Kinder, um die auf dem Lehrplan stehenden Kenntnisse zu erwerben. Doch genau diese Schülerinnen und Schüler verbringen am meisten Zeit in Stützkursen, wodurch ihnen weniger Zeit für das Lernen in der Klasse zur Verfügung steht.

Zudem entsteht ein Etikettiereffekt: das Kind wird von der Institution abgestempelt, zu einem Fall gemacht, und unbewusst verhalten sich die Erwachsenen und das Kind selbst so, dass die Realität dieser Etikette entspricht («Pygmalion»-Effekt). Die Etikettierung kann somit erklären, weshalb sich eine lange Betreuung negativer auswirkt als eine kurze Betreuung: sie dient der Lehrperson als Hinweis darauf, dass die Schülerin oder der Schüler ein grosses Bedürfnis nach Umerziehung und damit ein tiefes intellektuelles Niveau hat; ebenso weist die Einzelbetreuung im Vergleich zur kollektiven Betreuung noch verstärkt darauf hin, dass die Schülerin oder der Schüler sehr grosse Probleme hat.

In den Vereinigten Staaten und in Quebec wurde ab Ende der siebziger Jahre die «*Ressourcenklasse*» geschaffen, die mit dem *Stützunterricht*, wie er vor allem im Kanton Waadt praktiziert wird, oder den von Minguat (op. cit.) beschriebenen Stützmassnahmen vergleichbar ist: eine Schülerin oder ein Schüler mit Schwierigkeiten besucht die Regelklasse, wird jedoch ein oder mehrere Male pro Woche ausserhalb dieser Klasse einzeln oder in einer Kleingruppe (zwei bis drei Schülerinnen und Schüler) unterrichtet. Verschiedene Untersuchungen (Friend, 1988; Will, 1986) haben gezeigt, dass diese Art von Massnahme zur Verbesserung der Lernerfolge aus verschiedenen Gründen nicht wirksam ist: in der Zeit, in der sich ein Kind in der Ressourcenklasse aufhält, gerät es im Vergleich zum Unterricht in der Regelklasse in Rückstand; die in der Ressourcenklasse erworbenen Kompetenzen werden in der normalen Klasse nicht allgemein angewandt; die Inhalte, die Lehrmittel und die Terminologie, die in der Ressourcenklasse verwendet werden, sind nicht relevant; der Unterricht in der Regelklasse und in der Ressourcenklasse ist nicht ausreichend koordiniert und führt bei Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten zu Verwirrung, was sich auf den Lernprozess äusserst negativ auswirkt.

1.2.4 Unterstützung und Supervision

Angesichts derart negativer Resultate wurde in den letzten Jahren ein neuer, ganz anderer Ansatz erprobt, der anscheinend mehr Erfolg verspricht (Simpson, Whelan & Zabel, 1993): der Spezialist arbeitet mit der verantwortlichen Lehrperson der Klasse zusammen, um mit ihr pädagogische Strategien zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten zu erarbeiten. Schulte, Osborne & McKinney (1990)

unterscheiden die *direkte Unterstützung* (der Spezialist greift direkt in der Klasse ein, indem er die Lehrperson bei ihrer Aufgabe unterstützt, mit Kleingruppen arbeitet usw.) und die *indirekte Unterstützung* (der Spezialist trifft sich mit der Lehrperson und arbeitet mit ihr beispielsweise an ihren Unterrichtsstrategien). Eher der Form als dem Inhalt nach gleicht die indirekte Unterstützung der *Supervision*. Diese Methode wird auch in anderen Berufen eingesetzt, bei denen die zwischenmenschliche Beziehung im Mittelpunkt steht, wie beispielsweise in der Psychologie, der Sozialarbeit oder der Erziehung. Angesichts des Einflusses, den Eltern auf die erfolgreiche schulische Laufbahn ihrer Kinder haben, wird bei diesem Ansatz auch versucht, die Partnerschaft Schule-Elternhaus zu fördern, indem die Eltern miteinbezogen werden (die sich beispielsweise an der Ausarbeitung eines Massnahmenplans für ihr Kind beteiligen). Acheson & Gall (1992) haben ein Modell für die *pädagogische Supervision* erarbeitet, das den Lehrpersonen in erster Linie ein Feedback über ihre Art des Unterrichtens geben und ihnen ermöglichen soll, Unterrichtsstrategien zu entwickeln, die für die gesamte Klasse, für einen Teil der Klasse oder für eine bestimmte Schülerin oder einen bestimmten Schüler wirksam sind. Selbstverständlich wirkt sich diese Förderung der pädagogischen Beziehung nur dann positiv aus, wenn die Lehrperson für sich und ihre Schülerinnen und Schüler einen Vorteil darin sieht, wenn sie diese freiwillig in Anspruch nimmt und wenn zwischen ihr und dem Supervisor eine Vertrauensbeziehung entstehen kann. Es muss unbedingt vermieden werden, dass der Eindruck einer Evaluation oder Kontrolle entsteht.

1.3 Das Schulsystem des Kantons Waadt

1.3.1 Die Struktur des Waadtländer Systems

Im Kanton Waadt befindet sich die Schule seit einigen Jahren in einer tiefgreifenden Umbruchphase. Nach und nach wird eine neue Struktur realisiert, die ab dem Schuljahr 1998/99 allgemein eingeführt wird. Die im Folgenden angeführten Daten betreffen das Schuljahr 1995/96; sie beziehen sich daher auf eine Schulstruktur, die zwar noch besteht, bei der jedoch bestimmte wichtige Merkmale im Wandel begriffen sind.

In ihrer gegenwärtigen Struktur (siehe Abbildung 1) umfasst die Schule zunächst eine zweijährige Vorschulstufe, an die sich die vierjährige Primarstufe anschliesst. Die Sekundarstufe I beginnt mit einer einjährigen Selektions-Orientierungsstufe (5. Klasse)⁶: entsprechend dem erzielten Durchschnitt werden die Schülerinnen und Schüler

⁶ Für jedes Fach (das mit einer Note zwischen 0 und 10 bewertet wird, wobei 10 der Höchstnote entspricht) wurde ein Koeffizient festgelegt, der dem Fach bei der Berechnung des Gesamtdurchschnitts eines Schuljahres mehr oder weniger Gewicht verleiht (für Französisch und Mathematik wurde der Koeffizient 4 gewählt, für Geschichte, Geografie und Naturwissenschaften der Koeffizient 2 und für Zeichnen, Musik und Handarbeit der Koeffizient 1). Für die Aufnahme in die Abteilung DT ist ein Gesamtdurchschnitt von 6 erforderlich, für die Abteilung DS einer von 7,5 und für die Abteilung DP einer von 8,5.

anschliessend einer der folgenden drei Abteilungen zugewiesen: DT (Division Terminale à options: Schultyp mit Grundanforderungen), DS (Division Supérieure: Schultyp mit mittleren Anforderungen), DP (Division Prégymnasiale: Schultyp mit erweiterten Anforderungen). Je nach den Resultaten, die jeweils bis Ende eines Schuljahres erzielt werden, kann eine Schülerin oder ein Schüler einer anderen Abteilung zugeteilt werden (aufsteigende Mobilität bei der Umteilung von DT in DS oder von DS in DP; absteigende Mobilität bei der Umteilung von DP in DS oder von DS in DT). Jede der drei Abteilungen umfasst je rund 30% aller Schülerinnen und Schüler.

Neben den Regelklassen bestehen zahlreiche weitere Klassentypen, die von Schülerinnen und Schülern mit mehr oder weniger grossen schulischen Schwierigkeiten besucht werden: Kleinklassen (ER), Förderklassen (D), Sonderklassen, «grüne» Klassen, Einführungsklassen, Mehrjahrgangsklassen, Förder-Integrationsklassen, offene Integrationsklassen usw. Diese Klassen werden von etwas mehr als 10% der Schülerinnen und Schüler besucht. Die Lehrpersonen dieser Klassen praktizieren eine sogenannte «kompensatorische» Pädagogik, um das Niveau der Schülerin oder des Schülers zu heben oder wieder zu heben. Während der gesamten Schulzeit werden weitere Unterstützungsmassnahmen in Form von Hausaufgabenhilfe⁷ oder auch von Stützunterricht⁸ angeboten. Schliesslich bestehen Unterstützungsmassnahmen für nicht französischsprachige Schülerinnen und Schüler, die seit kurzem im Kanton leben, in Form von sogenannten Integrationsklassen⁹ oder Französisch-Intensivkursen¹⁰.

Das Schulsystem des Kantons Waadt zeichnet sich somit durch eine starke strukturelle *Differenzierung* aus, d.h. es umfasst zahlreiche Klassentypen, wobei jeder Typ einem bestimmten Schülerprofil entsprechen soll, das hauptsächlich durch das gegenwärtige und/oder angestrebte schulische Kompetenzniveau bestimmt wird. Demzufolge handelt es sich um einen klaren Versuch, *homogene* Klassen zu bilden, indem Schülerinnen und Schüler zusammengefasst werden, die sich möglichst ähnlich sind. Bestimmte Schulsysteme (Dänemark, Schweden, Norwegen, Vereinigtes Königreich) verfügen für die gesamte obligatorische Schulzeit nur über einen Schultyp, während andere, die sich für eine strukturelle Differenzierung entschieden haben (Deutschland, Österreich, Luxemburg usw.), auf der Sekundarstufe über verschiedene Abteilungen verfügen, die je einem unterschiedlichen Anforderungsniveau entsprechen. Ebenso haben bestimmte

⁷ Die Schülerinnen und Schüler machen ihre Hausaufgaben (die sie normalerweise zu Hause erledigen) nach dem Unterricht unter Aufsicht und mit der Unterstützung einer Lehrperson.

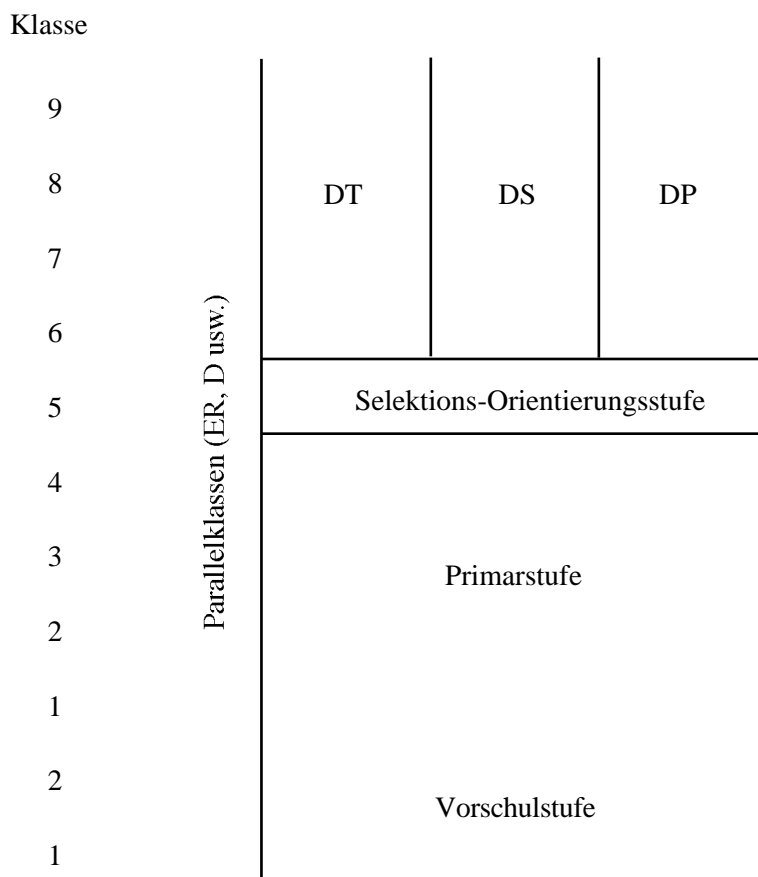
⁸ Eine Schülerin oder ein Schüler, die in einem Fach (im Allgemeinen Französisch, aber auch Mathematik) Schwierigkeiten hat, erhält in der Unterrichtszeit während einer oder mehrerer Stunden pro Woche allein oder in einer sehr kleinen Gruppe Unterricht von einer Stützlehrkraft. Die Gestaltung des Stützunterrichts kann von einer Lehrperson zur anderen sehr stark variieren (siehe Blanchet & Doudin, 1993).

⁹ Die Schülerin oder der Schüler besucht im Allgemeinen während eines Jahres, zuweilen auch länger, eine Klasse mit erst kürzlich eingereisten Schülerinnen und Schülern.

¹⁰ Die Schülerin oder der Schüler ist in eine Regelklasse integriert, besucht jedoch während eines Teils des Tages Französischkurse mit einer Kleingruppe von erst kürzlich eingereisten Schülerinnen und Schülern.

Schulsysteme keine Klassen für Schülerinnen und Schüler mit schulischen Schwierigkeiten geschaffen, während andere – wie beispielsweise das Schulsystem des Kantons Waadt – über zahlreiche derartige Klassen verfügen. Zudem kann die Selektion-Zuteilung in die eine oder andere der verschiedenen Abteilungen der Sekundarstufe I früher oder später in der Schulzeit und mehr oder weniger rasch erfolgen. In der Schweiz gehört das Waadtländer Schulsystem zu jenen, die am frühesten (nach der 5. Klasse) und raschesten selektionieren (auf Grund der Resultate eines einzigen (des 5.) Schuljahres).

Abbildung 1: Vereinfachtes Schema der Schulstruktur des Kantons Waadt (Stand 1995/96)



Legende: DT = division terminale à options (Schultyp mit Grundanforderungen), DS = division supérieure (Schultyp mit mittleren Anforderungen), DP = division pré-gymnasiale (Schultyp mit erweiterten Anforderungen), ER = Kleinklasse, D = Förderklasse.

1.3.2 Die Wirksamkeit des Schulsystems des Kantons Waadt

Das Schulsystem des Kantons Waadt zeichnet sich dadurch aus, dass zwei Vorgehensweisen besonders häufig in Anspruch genommen werden (Prozess-Indikatoren):

- das *Wiederholen einer Klasse* im Anschluss an einen schulischen Misserfolg; der Kanton Waadt weist von allen Schweizer Kantonen den höchsten Anteil an wiederholenden Schülerinnen und Schülern auf. Zudem ist der Kanton Waadt einer der wenigen Kantone, in denen der Anteil der Wiederholungen im Zeitraum von 1980/81 bis 1993/94 zugenommen hat, während er in beinahe allen anderen Kantonen – teilweise massiv – abgenommen hat, obwohl der Anteil an ausländischen Schülerinnen und Schülern in diesen Kantonen noch stärker zugenommen hat als im Kanton Waadt (BFS, op. cit.);
- der *Ausschluss von Schülerinnen und Schülern aus der Regelklasse*; in Bezug auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die für den Besuch einer Regelklasse als unfähig erachtet und deshalb einer Klasse zugeteilt werden, in der Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten zusammengefasst werden, steht der Kanton unter den lateinischen Kantonen an erster und gesamtschweizerisch an vierter Stelle. Zudem war in den Kantonen Waadt und Basel-Stadt im Zeitraum von 1980/81 bis 1993/94 die stärkste Zunahme von Schülerinnen und Schülern in dieser Art von Parallelklassen zu beobachten (BFS, op. cit.).

Der Einsatz dieser beiden Methoden scheint jedoch nicht sehr wirksam zu sein (Resultatindikatoren):

- in Bezug auf die *schulischen Leistungen* zeigen die verschiedenen Forschungsarbeiten (siehe z.B. Soussi, Baumann, Broi, Dessibourg, Leu & Martin, 1995), in denen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Westschweizer Kantonen verglichen werden, dass die Schülerinnen und Schüler des Kantons Waadt höchstens im Durchschnitt liegen;
- in Bezug auf die *Berufsbildung* weist der Kanton Waadt den tiefsten Anteil an Abschlüssen auf der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Schulen und Berufsschulen) der lateinischen Kantone und den zweittiefsten der ganzen Schweiz auf (BFS, 1995);
- in Bezug auf die *Gesundheit der Schülerinnen und Schüler* zeigte sich im Rahmen einer Studie, die unter der Leitung der Weltgesundheitsorganisation durchgeführt wurde, dass die Schülerinnen und Schüler des Kantons Waadt im Vergleich mit den Schülerinnen und Schülern der gesamten Schweiz ein negativeres Selbstbild haben, sich mehr Sorgen – insbesondere um ihre schulischen Leistungen – machen, müder, nervöser, trauriger und gereizter sind, mehr Medikamente wegen Störungen, unter anderem psychosomatischer Natur, einnehmen und weniger Möglichkeiten haben, über die «Dinge», die sie beschäftigen, mit ihrem Umfeld, insbesondere mit ihrer Klassenlehrerin oder ihrem Klassenlehrer, zu sprechen (Abbet, Efionay-Mäder & Rehm, 1993; Efionay-Mäder, François & Le Gauffey, 1995).

2 Die portugiesischen Schülerinnen und Schüler und ihre Familien

Obwohl zahlreiche Studien über die Probleme der schulischen Integration von Migrantenkindern vorliegen, beziehen sich leider nur relativ wenige Arbeiten spezifisch auf die portugiesischen Schülerinnen und Schüler¹¹. Die immigrierte portugiesische Schulpopulation ist jedoch sehr gross. Wie Silva & Neto (1993) betonen, weist Portugal eine lange Emigrationstradition auf, so dass bestimmte Historiker darin gar eine «strukturelle Konstante» sehen. Gegenwärtig wohnt beinahe ein Drittel aller Portugiesen und Portugiesinnen ausserhalb von Portugal¹². Verschiedene, hauptsächlich europäische Länder verzeichneten vor allem ab den sechziger Jahren einen bedeutenden Zustrom von portugiesischen Immigrantinnen und Immigranten. Im Laufe der achtziger Jahre ging dieser Zustrom jedoch stark zurück, obwohl Auswanderungspläne bei jungen Portugiesen und Portugiesinnen noch immer von grosser Bedeutung zu sein scheinen. Neto (1993) zeigt anhand einer Gruppe von Jugendlichen, die in Portugal leben, dass über die Hälfte emigrieren möchte, hauptsächlich nach dem übrigen Europa (14% möchten in die Schweiz auswandern). *Auswanderungspläne stellen somit im Lebensentwurf von jungen Portugiesen und Portugiesinnen ein wichtiges Element dar.* Diese Jugendlichen sind sich der psychologischen und materiellen Probleme der Migration bewusst, erwähnen jedoch als Grund für die Auswanderung den Mangel an Arbeitsplätzen, die unzureichenden Löhne und die Unsicherheit eines Erfolgs in ihrem Herkunftsland. Wie Neto & Mullet (1982) zeigen, hängt die Häufigkeit von Auswanderungsplänen hauptsächlich von der Arbeitslosenquote in Portugal ab.

Die bedeutende Zunahme des Anteils der portugiesischen Schülerinnen und Schüler in der Westschweiz ist hauptsächlich auf den Familiennachzug zurückzuführen, der möglich wird, wenn sich die Rechtsstellung im Zusammenhang mit der Arbeitsbewilligung der Eltern, hauptsächlich des Vaters, ändert. So ermöglicht die Umwandlung der A-Bewilligung (Saisonnier) in eine B- und anschliessend in eine C-Bewilligung unter bestimmten Voraussetzungen den Familiennachzug. Die mit der A-Bewilligung verbundene Rechtsstellung wird sowohl in der Schweiz als auch im Ausland (Europäische Union) heftig kritisiert. Auf Grund der unsicheren Situation, die für den Inhaber einer A-Bewilligung entsteht (jährliche Erneuerung des Arbeitsvertrags, für die Erteilung der Aufenthaltsbewilligung muss ein Arbeitsvertrag bestehen usw.), kann diese Art von Bewilligung schwerwiegende Auswirkungen haben. Da es dem Inhaber der Bewilligung untersagt ist, die Familie in die Schweiz nachkommen zu lassen, wird der familiäre Zusammenhalt gefährdet: durch die erzwungene Trennung der Ehepartner werden die elterlichen Aufgaben¹³ nicht mehr optimal wahrgenommen, was wie-

¹¹ Einen Überblick über verschiedene Studien, die in der Schweiz, in Frankreich, Luxemburg, Spanien und Portugal durchgeführt wurden, bietet Arroiteia & Doudin, 1998.

¹² Von den insgesamt 10 Millionen Portugiesen leben somit 3,5 Millionen in der Emigration.

¹³ Für den Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Kindes und der Qualität der elterlichen Betreuung siehe Fivaz, Fivaz & Kaufmann (1982).

derum die schulische Laufbahn der Schülerinnen und Schüler und allgemeiner ihre affektive und kognitive Entwicklung beeinträchtigen kann. Falls die Familie diese Gesetzesvorschrift missachtet und sich entscheidet, trotzdem zusammenzuleben, halten sich die Kinder illegal in der Schweiz auf. Auch dies kann auf psychologischer Ebene sowie in Bezug auf die berufliche Eingliederung für das Kind sehr negative Folgen haben. Cattafi-Maurer, Abriel, Dasen, Lack & Perregaux (1998) zeigen die «menschlichen Schäden» auf psychologischer und schulischer Ebene sowie in Bezug auf den Zugang zu einer Berufsbildung auf, die durch den unsicheren rechtlichen Status von jungen Portugiesen verursacht werden. Dadurch wird ihre Integration in die Gesellschaft des Aufnahmelandes schwer beeinträchtigt.

Allgemein lässt sich anhand verschiedener Forschungsarbeiten (z.B. Neto, 1989) feststellen, dass hauptsächlich portugiesische Familien mit bescheidenem sozioökonomischem Hintergrund emigrieren, wobei die Eltern meist eine *geringe Schulbildung* aufweisen und aus *ländlichen Gebieten* stammen. Der Auswanderungswunsch steht bei den Eltern hauptsächlich im Zusammenhang mit der Absicht, bessere Lebensbedingungen zu erreichen. Bei ihren Kindern haben Neto, Mullet & Henry (1989) einen sehr ausgeprägten Wunsch festgestellt, *die soziale Schicht* im Vergleich zu jener der Eltern *zu wechseln*. Der Wunsch nach einer *Rückkehr* in das Herkunftsland scheint bei portugiesischen Immigrantinnen und Immigranten sehr stark verbreitet zu sein. So zeigen die Untersuchungen von Neto (z.B. Neto & Mullet, 1982), die bei der ersten Generation von portugiesischen Eingewanderten in Frankreich durchgeführt wurden, eine stark verbreitete Absicht, ins Herkunftsland zurückzukehren (bis 87% der befragten Migrantinnen und Migranten); auch ihre Kinder hegen Rückkehrpläne, die jedoch weniger ausgeprägt sind.

Was die Schulbildung der immigrierten Schülerinnen und Schüler portugiesischer Herkunft anbelangt, geht aus den wenigen verfügbaren Studien hervor, dass die schulische Erfolgsrate im Allgemeinen unter jener der französischen (Bastide, 1994; Neto, 1993; Neto & Mullet, 1982), kanadischen, australischen (Berry, Klim, Power & Young, 1989), luxemburgischen (Arroteia, 1992; Kerger, 1998) und schweizerischen Jugendlichen (Doudin, 1996a) liegt.

Die Forscher haben auch die kulturelle Identität von Migranten portugiesischer Herkunft untersucht. Nach Auffassung von Berry (Berry, 1989; Berry et al., 1989; Dona & Berry, 1994; Krishnan & Berry, 1992) zeigen sich bei allen Migranten *Akkulturationsformen*, die sich aus der Beziehung ergeben, die sie zu ihrer Herkunftskultur und zur Kultur des Aufnahmelandes haben (*Assimilation*: Aufgabe der kulturellen Identität des Herkunftslands zu Gunsten der kulturellen Identität des Aufnahmelandes; *Abgrenzung*: Ablehnung der dominierenden kulturellen Identität des Aufnahmelandes zu Gunsten der Kultur des Herkunftslands; *Integration*: Kompromiss zwischen der kulturellen Identität des Herkunftslands und jener des Aufnahmelandes; *Ausgrenzung*: gleichzeitige Ablehnung der dominierenden kulturellen Identität des Aufnahmelandes und der kulturellen Identität des Herkunftslands). Ob eine Einzelperson die eine oder andere Akkulturationsform annimmt oder ablehnt, hängt einerseits von der Haltung ab, die sie

selbst gegenüber der Akkulturation einnimmt, und andererseits von der Akkulturationspolitik des Aufnahmelandes. Diese Politik wiederum wird hauptsächlich durch den Grad der Toleranz gegenüber kulturellen Unterschieden bestimmt (Lanca et al., 1994). Portugiesinnen und Portugiesen im Ausland wählen im Allgemeinen einen Kompromiss zwischen den Werten der portugiesischen Kultur und jenen des Aufnahmelandes (Integration). Dies gilt sowohl für Frankreich (Neto, 1994, 1995) als auch für Kanada und Australien (Berry et al., 1989; Lanca, Alksnis, Roese & Gardner, 1994). Die kulturelle Identität verändert sich mit der Dauer des Aufenthalts im Aufnahmeland. Wie Berry et al. (1989) zeigen, neigen Erwachsene mit zunehmender Aufenthaltsdauer dazu, die kulturelle Identität des Herkunftslands aufzugeben und jene des Aufnahmelandes anzunehmen. Bastide (1994) stellt fest, dass ein enger Zusammenhang zwischen der kulturellen Identität und der Qualität der schulischen Integration besteht: bei jenen Schülerinnen und Schülern, die sich auf eine portugiesische Identität berufen (Abgrenzung), tritt häufiger ein schulischer Misserfolg auf als bei jenen, die für sich eine portugiesische und französische Identität (Integration) oder eine eher französische Identität (Assimilation) angeben.

3 Fragestellung

Wie bereits in der Einleitung zur vorliegenden Arbeit erwähnt wurde, besteht das Ziel der Untersuchung darin, die Gruppe der Schülerinnen und Schüler portugiesischer Herkunft und ihrer Familien zu *beschreiben*, allfällige schulische Schwierigkeiten sowie einige ihrer Ursachen zu *eruiieren*, die von der Schule eingesetzten Integrationsstrategien zu *evaluieren* und gegebenenfalls neue Lösungswege vorzuschlagen, die zur Verbesserung des Bildungsstands dieser Schülerinnen und Schüler beitragen könnten.

Dazu muss ein möglichst kohärenter und umfassender Komplex von schulischen Indikatoren zusammengestellt werden, mit denen die Merkmale der Schülerinnen und Schüler beim *Eintritt* ins Schulsystem (Input-Indikatoren), *während* der Schulzeit (Prozess-Indikatoren) und beim *Austritt* aus dem Schulsystem (Output-Indikatoren) erfasst werden können. Es handelt sich somit um longitudinale Daten, die es ermöglichen, die Schülerinnen und Schüler während ihrer gesamten Schulzeit zu verfolgen und die Variablen zu erkennen, auf die eine mehr oder weniger erfolgreiche oder schwierige schulische Laufbahn zurückzuführen ist. Gemäss der durchgesehenen Literatur müssen diese Indikatoren vor allem die folgenden Elemente umfassen: die Formen von Unterstützung, die von der Schule nach der Einreise in die Schweiz (Integrationsmassnahmen) sowie im Verlauf der Schulzeit (sogenannte «kompensatorische» pädagogische Massnahmen) erbracht werden, die Akkulturationsprozesse, die sozioökonomische Schicht der Eltern und ihre Rechtsstellung (Art der Arbeitsbewilligung) oder das entsprechende administrative Verfahren und die Zukunftspläne der Schülerinnen und Schüler wie auch der Eltern.

Schematisch gesehen bestehen für diese Arbeit zwei Umfelder: ein *Schulsystem*, das, wie aufgezeigt wurde, bis vor kurzem eine starke strukturelle Differenzierung vorsah, und das damit Gefahr läuft, einen grossen Teil der Schülerinnen und Schüler auszugrenzen, sowie eine *familiäre Situation*, die sich in gewissen Fällen als schwierig erweisen könnte, insbesondere in Bezug auf die Rechtsstellung der Eltern und das administrative Verfahren, das sie durchlaufen müssen.

4 Methoden

4.1 Population

Die Studie bezieht sich auf Schülerinnen und Schüler, deren Vater und/oder Mutter portugiesischer Nationalität ist und die im Schuljahr 1995/96 im Kanton Waadt das letzte (das 9.) Jahr der obligatorischen Schulzeit besuchten. Entsprechend den verschiedenen untersuchten Punkten (siehe unten) konnten bei einer Gesamtpopulation von 325 befragten Schülerinnen und Schülern Informationen zu 294 Befragten (Punkte 1 und 4), 164 Befragten¹⁴ (Punkt 2) und 83 Befragten (Punkt 3) zusammengestellt werden.

4.2 Daten

Anhand mehrerer Fragebogen, die sich an die Schulen, die Schülerinnen und Schüler sowie an ihre Eltern richteten, konnten Daten zusammengetragen werden, die sich auf drei Typen von schulischen Indikatoren beziehen:

- 1) *Input-Indikatoren* wie Geburtsort, Alter bei der Einreise in die Schweiz, Familienstruktur in Portugal und in der Schweiz, Bildungsstand der Eltern usw.,
- 2) *Prozessindikatoren* wie Unterstützungsmassnahmen (Wiederholen einer Klasse, Stützunterricht, Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten zusammengefasst sind), Noten in der Orientierungs-Selektionsstufe usw. sowie
- 3) *Output-Indikatoren* wie am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchter Klassentyp, geschätzte Zahl der Schulabgänger und -abgängerinnen ohne Abschluss, Ausbildungspläne der Schülerinnen und Schüler, kulturelle Identität oder Akkulturationsprozesse¹⁵. Über die verschiedenen Fragebogen werden insgesamt beinahe hundert Variablen analysiert, die es ermöglichen, die Entwicklung dieser Population im nachhinein zu untersuchen.

4.3 Analyse der Daten

Es sind zwei Ansätze zu unterscheiden. Mit den *univariablen Analysen* kann die Population der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern (Vater und Mutter) nach einzelnen Variablen beschrieben werden, während die *multivariablen Analysen* dazu dienen, die Zusammenhänge zwischen Variablen zu analysieren. Dieser zweite Schritt

¹⁴ Das heisst zu jenem Teil der Population, der im Kanton Waadt die fünfte Klasse besucht hatte.

¹⁵ Die kulturelle Identität wurde anhand einer geeigneten, von Berry angepassten Skala (persönliche Mitteilung) in Zusammenarbeit mit Dr. F. Pons, Psychiater, Universität Genf, getestet. Für nähere Einzelheiten zur Skala und zu den Resultaten siehe Pons, Doudin & Pini (1998).

umfasst zunächst eine Analyse der mehrfachen Übereinstimmungen¹⁶, deren Ziel darin besteht, die Daten zu explorieren und Hypothesen aufzustellen. Dazu untersuchten wir die Zusammenhänge zwischen zwei Gruppen von Variablen: eine erste Gruppe besteht aus den aktiven (hier erklärenden) Variablen, d.h. aus jenen Variablen, welche die Faktenlage umschreiben; eine zweite Gruppe besteht aus den veranschaulichenden (hier erklärten) Variablen. Diese Analyse bezieht sich auf die Gesamtheit der Variablen (einschliesslich der Noten in der 5. Klasse), jedoch nur auf eine Untergruppe der Population (n = 164), d.h. auf jene Schülerinnen und Schüler, welche die 5. Klasse besucht haben und deren Noten uns von den Schulen mitgeteilt wurden. Diese Analyse ergibt in sehr knapper Form eine Differenzierungsstruktur für die vorhandenen Variablen. Es treten jene Variablen hervor, die mehr Gewicht haben oder die für die Bestimmung der Unterschiede zwischen den Subjekten die grösste Rolle spielen. Die Analyse weist auf eine Reihe von Phänomenen hin, die wir mit Hilfe von Tests genauer untersucht haben: mit dem χ^2 -Test kann untersucht werden, ob zwischen zwei qualitativen Variablen (z.B. Bildungsstand der Eltern und Klassentyp der Schülerin oder des Schülers am Ende der Schulzeit) ein Zusammenhang besteht. Mit dem t-Test nach Student lassen sich die Unterschiede bei den Notendurchschnitten (in der 5. Klasse) für zwei Stichproben untersuchen. Mittels einer Varianzanalyse (MANOVA) werden die unterschiedlichen Akkulturationshaltungen der portugiesischen Jugendlichen mit Bezug auf verschiedene schulische Indikatoren und einen allgemeinen Indikator untersucht, der sich auf die Qualität der schulischen Laufbahn bezieht. Mit diesem allgemeinen Indikator werden fünf Typen von Laufbahnen festgelegt, die von der negativsten (Typ A: Abteilung mit den geringsten Anforderungen, Wiederholen, kein Wechsel des Schultyps) zur positivsten Laufbahn (Typ E: anforderungsreichste Abteilung, mit oder ohne Wiederholen und Wechsel des Schultyps) reichen.

¹⁶ Diese Analyse wurde von Dr. phil. II J. Moreau, CVRP, vorgenommen.

5 Resultate

5.1 Beschreibung der Population der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien

5.1.1 Input-Indikatoren

Geburtsort und Alter bei der Einreise in die Schweiz

Aus Tabelle 1 geht hervor, dass die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Ausland geboren sind; zudem kommt ein Drittel der Schülerinnen und Schüler erst zu einem sehr späten Zeitpunkt ihrer schulischen Laufbahn in die Schweiz.

Tabelle 1: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihren Geburtsort und, bei Geburt im Ausland, in Bezug auf ihr Alter bei der Einreise in die Schweiz (n = 292)

Geburtsort¹⁷	Anteil
Schweiz	6,4
Portugal	92,1
Alter bei der Einreise in die Schweiz	
Vor dem Vorschulalter	17,7
Im Vorschulalter	10,4
Im Primarschulalter	35,5
Im Alter für den Besuch der Sekundarstufe I	30,4

Anteil der Schülerinnen und Schüler, die auf der Vorschulstufe eingeschult wurden

Tabelle 2 zeigt, dass ein relativ grosser Teil der Schülerinnen und Schüler keine Vorschule besucht hat. Dieser Klassentyp wurde jedoch von allen Schülerinnen und Schülern besucht, die in der Schweiz geboren wurden oder die vor dem Vorschulalter in die Schweiz kamen. Somit hielten sich jene Schülerinnen und Schüler, die keine Vorschule besucht haben, im entsprechenden Alter in Portugal auf.

¹⁷ Neben der Schweiz und Portugal werden keine weiteren Länder berücksichtigt.

Tabelle 2: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche die Vorschule besucht oder nicht besucht haben (n = 291)

Vorschule	Anteil
Hat keine Vorschule besucht	39,5
Hat die Vorschule in Portugal besucht	37,1
Hat die Vorschule in der Schweiz besucht	22,0

Bildungsstand der Eltern

In Tabelle 3 ist der höchste schulische und berufliche Bildungsstand zusammengestellt, den die Eltern erreicht haben. Der vom Vater und der von der Mutter erreichte Bildungsstand sind sehr ähnlich, mit Ausnahme der Berufslehre, die bei Vätern häufiger ist als bei Müttern. Es lässt sich zudem feststellen, dass der Bildungsstand allgemein sehr tief ist, da die meisten Väter (80,8%) und Mütter (84,6%) keinerlei Berufsausbildung absolviert haben.

Tabelle 3le 2: Prozentualer Anteil höchsten erreichten schulischen und beruflichen Bildungsstandes Vaters und der Mutter der portugiesischen Schülerinnen und Schüler (Vater: n = 292; Mutter n = 277)

Höchster erreichter Bildungsstand	Vater	Mutter
Keine abgeschlossene Schulbildung	13,1	15,3
Abgeschlossene obligatorische Schulzeit	67,7	69,3
Berufslehre	10,3	5,1
Maturität	5,7	6,2
Höhere Berufsbildung	2,4	2,2
Universität	0,7	1,8

Familienstruktur

Aus Tabelle 4 lässt sich Pronehmen, dass in jenen Fällen, in denen die Schülerinnen und Schüler in Portugal gelebt haben, nur ein Drittel der Kinder in einer Zweieltern-Familie lebte (der mindestens der Vater und die Mutter angehörten), während ein Drittel dieser

Schülerinnen und Schüler in einer Einelternfamilie (mit der Mutter, jedoch ohne Vater) und ein weiteres Drittel in einer Familienzusammensetzung lebte, der weder der Vater noch die Mutter, sondern im Allgemeinen die Grosseltern angehörten. Nach ihrer Einreise in die Schweiz leben die meisten Schülerinnen und Schüler in einer Zweieltern-Familie.

Tabelle 4: Prozentualer Anteil der Familientypen in der Schweiz und in Portugal (n = 288)

Familientyp in Portugal	Anteil
Beide Eltern	35,4
Ein Elternteil	32,0
Grosseltern und/oder Onkel, Tante usw. (jedoch ohne Eltern)	32,6
Familientyp in der Schweiz	
Beide Eltern	92,0
Ein Elternteil	8,0
Grosseltern und/oder Onkel, Tante usw. (jedoch ohne Eltern)	0

Art der Arbeitsbewilligung und administrative Schwierigkeiten

Aus Tabelle 5 geht hervor, dass eine Mehrheit der Väter, jedoch eine Minderheit der Mütter mit einer Arbeitsbewilligung für Saisoniers (A) in die Schweiz gekommen ist. Diese Art von Bewilligung bedeutet, dass der Ehepartner und die Kinder nicht in der Schweiz wohnten oder sich dort illegal aufhielten. Zum Zeitpunkt der Befragung ist nur noch ein unbedeutender Anteil der Väter und Mütter im Besitz einer derartigen Bewilligung. Es ist jedoch zu beachten, dass dies einerseits bedeutet, dass sich diese Kinder illegal in der Schweiz aufhalten, und dass andererseits die Antwortquote bei dieser Frage erheblich tiefer liegt als bei allen anderen Fragen. Dies lässt vermuten, dass der Anteil der Eltern mit einer A-Bewilligung oder ohne Bewilligung in Wirklichkeit höher ist.

Tabelle 5: Prozentualer Anteil der Arten von Aufenthaltsbewilligungen des Vaters und der Mutter (Vater: n = 252; Mutter: n = 241)

Erste erteilte Bewilligung	Vater	Mutter
A	53,3	21,2
Andere	46,7	78,8
Derzeitige Bewilligung		
A	1,6	0,8
B	7,5	16,0
C	89,7	81,4
Andere	1,2	1,8

Obwohl eine Mehrheit der Eltern (siehe Tabelle 6) angibt, sie hätten keine administrativen Schwierigkeiten gehabt, ihre Kinder in die Schweiz nachkommen zu lassen, erwähnt immerhin ein Drittel der Eltern Schwierigkeiten, hauptsächlich mit den schweizerischen Behörden; die meisten dieser Eltern waren Inhaber einer A-Bewilligung.

Tabelle 6: Prozentualer Anteil der Eltern mit administrativen Schwierigkeiten¹⁸ im Zusammenhang mit dem Nachzug ihrer Kinder in die Schweiz (n = 278)

Administrative Schwierigkeiten	Anteil
Keine Schwierigkeiten	64,7
Schwierigkeiten mit der Schweiz	27,0
Schwierigkeiten mit Portugal	1,0
Schwierigkeiten in der Familie	5,8

¹⁸ Kategorien mit vernachlässigbaren Häufigkeiten werden in der Tabelle nicht berücksichtigt.

5.1.2 Prozess-Indikatoren

Unterstützung bei den Hausaufgaben

Beinahe die Hälfte der Schülerinnen und Schüler erhielt keine Unterstützung bei der Ausführung ihrer Hausaufgaben (Tabelle 7). Bei jenen Schülerinnen und Schülern, die Unterstützung erhalten haben, wurde diese am häufigsten von der Schule, aber auch von den Eltern geleistet. Die übrigen Arten von Unterstützung sind kaum von Bedeutung.

Tabelle 7: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler mit oder ohne Unterstützung bei den Hausaufgaben sowie Art der erhaltenen Unterstützung (n = 285)

Unterstützung bei den Hausaufgaben	Anteil
Hat nie Unterstützung erhalten	48,7
Hat Unterstützung erhalten	51,3
Art der erhaltenen Unterstützung¹⁹	
Schule	24,9
Vater/Mutter	21,4
Geschwister	9,5
Privatstunden	4,6
Nachbar/Nachbarin	2,1

Schulische Unterstützungsmassnahmen

In Tabelle 8 sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Art der Unterstützung zusammengestellt²⁰, die nach der Einreise (Integrationsklasse, Französisch-Intensivkurse) oder im Verlauf der Schulzeit (Stützunterricht, Wiederholen, Kleinklasse, Förderklasse) von der Schule erbracht wird. Diese Zahlen zeigen, dass die Schule des Kantons Waadt den Schülerinnen und Schülern sowohl beim Eintritt in das Schulsystem als auch im Verlauf ihrer Schulzeit zahlreiche Unterstützungsmassnahmen anbietet.

¹⁹ Es waren mehrere Antworten möglich; die Anteile wurden ausgehend von n = 285 berechnet.

²⁰ Mit Ausnahme der Hausaufgabenhilfe, die in Tabelle 7 enthalten ist.

Ein Vergleich der Tabellen 8 und 12 (s. unten) zeigt, dass nur ein geringer Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Kleinklasse besucht haben, ihre Schulzeit in diesem Klassentyp abschliessen. Diese Wiedereingliederung erfolgt hauptsächlich in der 9. Klasse, da im letzten Jahr der obligatorischen Schulzeit mit wenigen Ausnahmen keine Kleinklassen mehr bestehen. Sie ist somit im Wesentlichen auf Verwaltungsvorschriften und nicht auf die Erreichung eines höheren Niveaus zurückzuführen. Hingegen beenden die meisten Schülerinnen und Schüler, die im Verlauf ihrer Schulzeit einer Förderklasse zugewiesen werden, ihre Schulzeit in diesem Klassentyp.

Tabelle 8: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Art der erhaltenen schulischen Unterstützung

Art der erhaltenen Unterstützung	Anteil
Integrationsklasse (n = 290)	35 ²¹
Französisch-Intensivkurse (n = 293)	68
Stützunterricht (n = 269)	54
Wiederholen (n = 294)	52
Kleinklasse (n = 230)	21
Förderklasse (n = 280)	15

Schulische Absenzen in der Orientierungsstufe (5S)

Zu Tabelle 9 lässt sich bemerken, dass zwar die meisten Schülerinnen und Schüler der Orientierungsstufe (5S) die Schule regelmässig besuchen, dass jedoch eine Minderheit häufigere Absenzen aufweist.

²¹ Im Verhältnis zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die im Verlauf der obligatorischen Schulzeit in die Schweiz kamen und an die sich diese Massnahme beinahe ausschliesslich richtet.

Tabelle 9: Schulische Absenzen in der Orientierungsstufe (5S) (n = 294)

Anzahl Absenzenphasen	Anteil
0 bis 20	82,2
21 bis 40	10,2
> 41	7,6

Schulische Leistungen in der Orientierungsstufe (5S)

Die höchsten Notendurchschnitte erzielen die Schülerinnen und Schüler in jenen Fächern (Tabelle 10), denen die Schule am wenigsten Gewicht beimisst (Zeichnen und Handarbeit; Koeffizient 1). Demgegenüber findet sich der höchste Anteil an Misserfolgen (Notendurchschnitt < 6) in Geografie und in Geschichte, zwei Fächern, denen die Schule mittlere Bedeutung beimisst (Koeffizient 2). In Bezug auf Französisch und Mathematik (Koeffizient 4) weist beinahe ein Drittel der Schülerinnen und Schüler erhebliche Schwierigkeiten auf (Jahresdurchschnitt < 6).

Tabelle 10: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Notendurchschnitt in den einzelnen Fächern in der Orientierungsstufe (5S) (n = 294)

Durchschnitt	Franz.	Math.	Geo.	Gesch.	Nat. - wiss.	Zeichnen	Hand.	Betragen	Ordnung
< 6	31,3	30,3	39,0	43,3	30,1	0	0,6	0	1,9
6 < 7	36,3	30,2	30,8	27,4	31,4	5,6	5,5	0,6	7,6
7 < 8	22,3	25,3	20,8	15,3	27,0	36,2	41,3	9,0	19,7
8 – 10	10,3	14,2	9,2	14,0	11,3	58,1	52,8	90,5	71,0

Besuch von Kursen zur portugiesischen Sprache und Kultur

Aus Tabelle 11 geht hervor, dass gut die Hälfte der Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihrer obligatorischen Schulzeit Kurse zur portugiesischen Sprache und Kultur (die von portugiesischen Lehrpersonen erteilt werden) besucht haben.

Tabelle 11: Besuch von Kursen zur portugiesischen Sprache und Kultur (n = 285)

Besuch derartiger Kurse	Anteil
Ja	50,5
Nein	49,5

5.1.3 Resultatindikatoren

Besuchter Klassentyp am Ende der obligatorischen Schulzeit

In Tabelle 12 sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler nach den verschiedenen Klassentypen im letzten Jahr der obligatorischen Schulzeit (9. Klasse) zusammengestellt. Es lässt sich feststellen, dass das erreichte Niveau am Ende der obligatorischen Schulzeit sehr tief ist: so besuchen die meisten Schülerinnen und Schüler den Schultyp DT (Abteilung mit Grundanforderungen). Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die das grundlegende Anforderungsniveau nicht erreichen (D und ER = Klein- und Förderklassen) ist doppelt so hoch wie die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Abteilung mit erweiterten Anforderungen (DP).

Tabelle 12: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler nach besuchtem Klassentyp in der 9. Klasse (n = 294)

D	ER	DT	DS	DP
9,8	3,5	57,0	23,7	6,0

Geschätzter Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die am Ende der 8. Klasse aufgeben und damit die Schule ohne Ausweis über die abgeschlossene obligatorische Schulzeit verlassen, kann für das Schuljahr 1995/96 auf 10,2% geschätzt werden.

Geplante weitere Ausbildung der Schülerinnen und Schüler

Die meisten Schülerinnen und Schüler planen eine weitere Ausbildung, hauptsächlich eine Berufslehre (Tabelle 13). Angesichts der Möglichkeiten, die ihnen auf Grund der Einstufung im letzten Schuljahr offen stehen, sind diese Pläne realistisch. Allerdings darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil der

Schülerinnen und Schüler einige Monate nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit angibt, keine Berufsausbildung zu planen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium besuchen möchten, ist höher als der Anteil der Jugendlichen im Schultyp DP (prégymnasiale), was darauf zurückzuführen ist, dass Schülerinnen und Schüler des Schultyps DS (supérieure) die Möglichkeit haben, ein 10. Schuljahr zu besuchen, um das Anforderungsniveau des Schultyps DP zu erreichen und damit im Falle eines Erfolgs zum Gymnasium zugelassen zu werden.

Tabelle 13: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die geplante postobligatorische Ausbildung²² (n = 294)

Geplante weitere Ausbildung	Anteil
Hat keine Ausbildung geplant	17,1
Hat eine weitere Ausbildung geplant	82,9
Plant eine Berufslehre	55,0
Plant den Besuch des Gymnasiums	12,0
Plant den Besuch einer Handelsschule	2,9
Andere Pläne (berufliches Vorpraktikum, Au-pair-Aufenthalt usw.)	13,0

Kulturelle Integration am Ende der obligatorischen Schulzeit

Die Sprache, welche die Schülerinnen und Schüler mit ihren Angehörigen sprechen, bietet einen Anhaltspunkt für die kulturelle Integration der Jugendlichen und ihrer Familie. Tabelle 14 zeigt, dass Portugiesisch zwischen Eltern und Kindern die bevorzugte Umgangssprache darstellt. Über ein Drittel benutzt Portugiesisch und Französisch, während nur eine kleine Minderheit eher Französisch spricht. Innerhalb der gleichen Generation stellt sich die Situation anders dar: in der Kommunikation mit ihren Geschwistern und vor allem mit Kolleginnen und Kollegen benutzen die Schülerinnen und Schüler deutlich häufiger Französisch.

²² Angesichts der sehr vielen unterschiedlichen Arten von Plänen werden hier nur die häufigsten aufgeführt.

Tabelle 14: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die gesprochene Sprache

Von der Schülerin oder vom Schüler gesch. Sprache	Eher Portugiesisch	Eher Französisch	Portugiesisch und Französisch
Mit dem Vater (n = 288)	54,6	8,1	37,3
Mit der Mutter (n = 299)	54,2	8,6	37,2
Mit den Geschwistern (n = 245)	16,4	39,3	44,3
Mit Kolleginnen und Kollegen (n = 291)	2,4	71,7	25,7

Auf die Frage nach der idealen Nationalität des künftigen Ehepartners/der künftigen Ehepartnerin gibt eine grosse Mehrheit der Schülerinnen und Schüler an, dass diese keine Rolle spielt, während beinahe ein Viertel der Schülerinnen und Schüler eher einen Portugiesen/eine Portugiesin wählen würde. Nur eine unbedeutende Minderheit würde einen schweizerischen Ehepartner/eine schweizerische Ehepartnerin vorziehen.

Tabelle 15: Ideale Nationalität des künftigen Ehepartners/der künftigen Ehepartnerin (Entscheid der Schülerin oder des Schülers) (n = 291)

Ideale Nationalität	Anteil
Eher portugiesisch	23,9
Eher schweizerisch	1,1
Spielt keine Rolle	75,0

Wie aus Tabelle 16 hervorgeht, ist sich eine deutliche Mehrheit der Eltern nicht darüber im Klaren, wie viele Jahre sie noch in der Schweiz bleiben möchten. Jene Eltern, die sich definitiv in der Schweiz niederlassen möchten, stellen eine sehr kleine Minderheit dar, die deutlich unter dem Anteil jener Eltern liegt, die mehr oder weniger kurzfristig (5 Jahre) nach Portugal zurückkehren möchten.

Tabelle 16: Prozentualer Anteil der Eltern in Bezug auf die geplante Aufenthaltsdauer in der Schweiz (n = 279)

Aufenthaltsdauer	Eltern
Unbestimmt	68,5
5 Jahre	15,0
6 bis 10 Jahre	6,8
11 bis 20 Jahre	2,9
Definitive Niederlassung in der Schweiz	6,5

Art der Akkulturation

Mit wenigen Ausnahmen (Tabelle 17) sprechen sich die Befragten für die *Integration* aus, d.h. für einen Kompromiss zwischen der kulturellen Identität des Herkunftslands und des Aufenthaltslands; zudem steht ein hoher Anteil der Befragten der Abgrenzung (Ablehnung der kulturellen Identität des Aufnahmelandes) sehr ablehnend gegenüber und lehnt auch in geringerem Ausmass die Assimilation (Aufgabe der kulturellen Identität des Herkunftslands zu Gunsten der Identität des Aufnahmelandes) ab.

Tabelle 17: Prozentualer Anteil der Befragten in Bezug auf jene Art der Akkulturation, die am ehesten akzeptiert und am ehesten abgelehnt wird (n = 83)

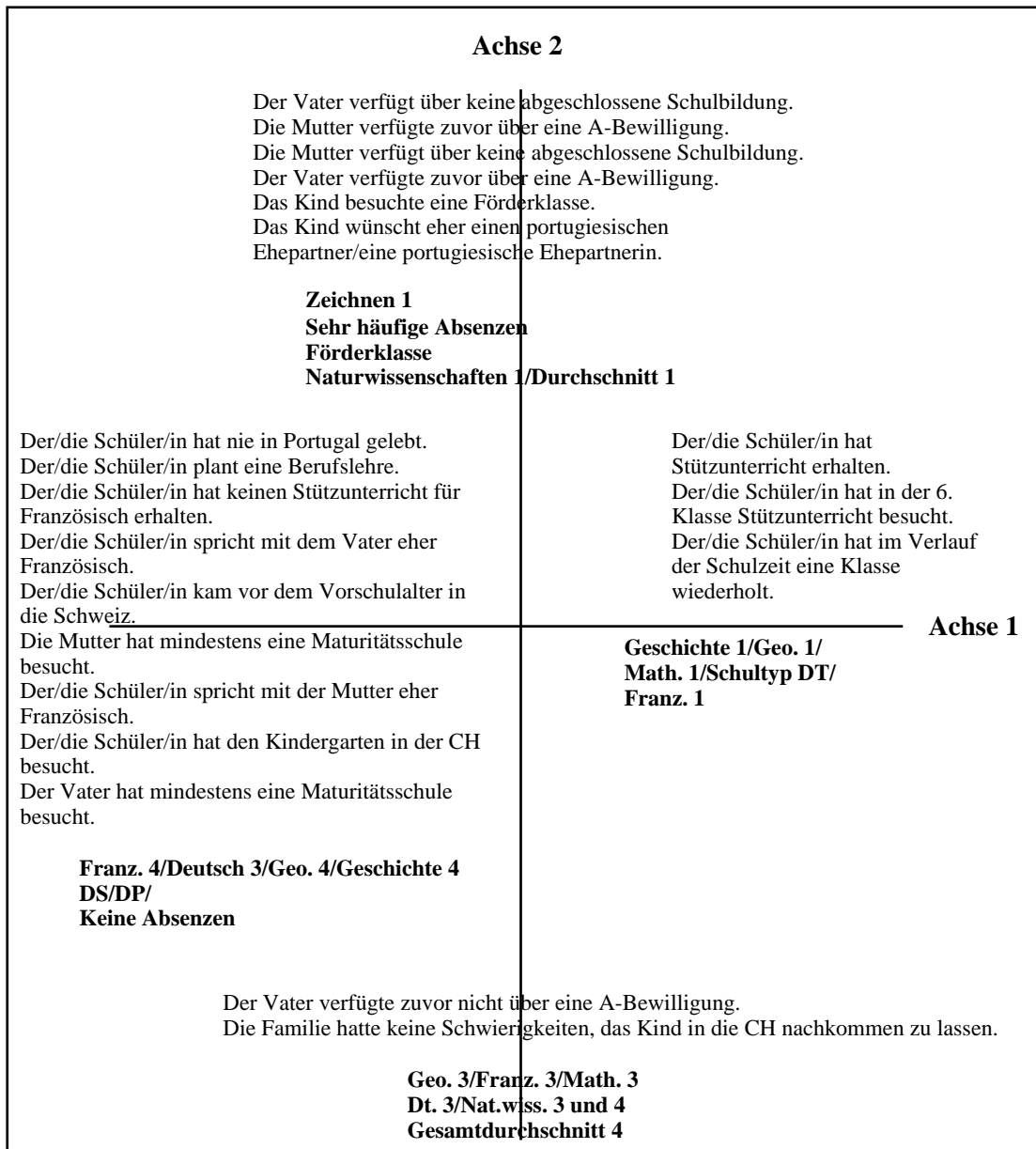
Art	Assimilation	Abgrenzung	Integration	Ausgrenzung
Am ehesten akzeptiert	0	0	98	2
Am ehesten abgelehnt	16	82	0	2

5.2 Ergebnisse der multivariablen Analysen

5.2.1 Analyse der mehrfachen Übereinstimmungen

Mit der Analyse der mehrfachen Übereinstimmungen können verschiedene Achsen zur Differenzierung der Schülerinnen und Schüler herausgearbeitet werden. Wir beschränken uns hier darauf, die ersten beiden Achsen darzulegen (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Analyse der mehrfachen Übereinstimmungen – Position der Variablen, denen auf der Faktorebene 1 (Horizontalachse) und 2 (Vertikalachse) das grösste Gewicht zukommt



Anhand der Achse 1 (die 5,91% der Gesamtträgerheit erklärt²³) lässt sich ein erster Faktor herausarbeiten, der zwei Typen von *Schülerprofilen* gegenüberstellt: das eine Profil ist hauptsächlich durch die Einnahme einer erheblichen Distanz zum Herkunftsland, einen hohen Bildungsstand der Eltern und das Fehlen von kompensatorischen pädagogischen Massnahmen im Verlauf der Schulzeit gekennzeichnet; das andere Profil zeichnet sich

durch eine grosse kulturelle Nähe zum Herkunftsland und die Inanspruchnahme von kompensatorischen pädagogischen Massnahmen während der Schulzeit aus.

Das erste dieser Profile steht im Zusammenhang mit veranschaulichenden Variablen, die den schulischen Erfolg bestimmen, während das zweite mit veranschaulichenden Variablen verbunden ist, die schulische Schwierigkeiten umschreiben.

Dieser erste Faktor würde darauf hinweisen, dass der schulische Erfolg wie auch die schulischen Schwierigkeiten hauptsächlich auf den Grad der Integration der Familie sowie auf den Bildungsstand der Eltern zurückzuführen sind.

Anhand der Achse 2 (die 5,25% der Gesamtträgerheit erklärt) kann ein zweiter Faktor herausgearbeitet werden, der zwei Typen von *Schülerprofilen* gegenüberstellt, die sich hauptsächlich auf die Art der Aufenthaltsbewilligung, aber auch auf den Bildungsstand beziehen. Das erste dieser Profile steht im Zusammenhang mit einer veranschaulichenden Variablen, die den schulischen Erfolg bestimmt, während das zweite mit einer veranschaulichenden Variablen verbunden ist, die schulische Schwierigkeiten umschreibt.

Dieser zweite Faktor, der nicht mit dem ersten zusammenhängt, würde darauf hinweisen, dass der schulische Erfolg wie auch die schulischen Schwierigkeiten hauptsächlich auf den administrativen Ablauf – die A-Bewilligung (Saisonierstatut) scheint besonders negative Folgen zu haben – und den Bildungsstand der Eltern zurückzuführen sind.

Diese Analyse zeigt somit einerseits die Bedeutung der Variablen, die sich auf die Familie und den administrativen Ablauf (Art der Aufenthaltsbewilligung) beziehen, für den Erfolg oder die schulischen Schwierigkeiten des Kindes auf und belegt andererseits die mangelnde kompensatorische Wirkung der verschiedenen Unterstützungsmassnahmen, die den Schülerinnen und Schülern im Verlauf ihrer Schulzeit angeboten werden. So lässt sich ein Zusammenhang zwischen kompensatorischen pädagogischen Massnahmen in der Primarschule (1P–4P) und sehr tiefen Notendurchschnitten in der Orientierungsstufe (5S) feststellen; ebenso sind kompensatorische pädagogische Massnahmen im Verlauf der Schulzeit mit einer Einstufung im letzten Schuljahr verbunden, die im besten Fall auf die Beherrschung der Grundanforderungen, im schlechtesten Fall jedoch auf Schwierigkeiten hinweist, dieses Niveau zu erreichen.

²³ Angesichts der Art der Analyse und der Vielzahl von Variablen darf dieser Prozentsatz nicht unterschätzt werden.

5.2.2 χ^2 -Test und t-Test nach Student

Bildungsstand der Eltern und schulische Laufbahn des Schülers/der Schülerin

Der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und dem am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp wird bestätigt ($\chi^2 = 24.47$; $p < .05$): unter den Schülerinnen und Schülern, die in Klein- und Förderklassen abschliessen, befinden sich mehr Kinder, deren Vater über keine abgeschlossene Schulbildung verfügt, während sich unter den Schülerinnen und Schülern, die im Schultyp DP abschliessen, mehr Kinder befinden, deren Vater über eine Maturität verfügt oder eine höhere Berufsschule oder eine Universität besucht hat. Zwischen dem Bildungsstand des Vaters und den Notendurchschnitten in Französisch und Mathematik auf der Stufe 5S besteht kein Zusammenhang, hingegen erzielen jene Schülerinnen und Schüler, deren Vater höchstens eine Berufslehre abgeschlossen hat, tiefere Notendurchschnitte in Geografie ($\chi^2 = -2.15$; $p < .05$) und in Geschichte ($\chi^2 = -2.17$; $p < .05$) als die Schülerinnen und Schüler, deren Vater eine höhere Berufsschule oder eine Universität besucht hat. Der Bildungsstand der Mutter scheint noch entscheidender zu sein: er hat nicht nur einen Einfluss auf den Klassentyp, der am Ende der obligatorischen Schulzeit besucht wird ($\chi^2 = 36.97$; $p < .05$) – und zwar im gleichen Sinn wie der Bildungsstand des Vaters –, sondern auch auf den Notendurchschnitt in den Fächern Französisch ($t = 1.68$; $p < .05$), Deutsch ($\chi^2 = -2.53$; $p < .05$), Geografie ($\chi^2 = -3.93$; $p < .001$), Geschichte und Naturwissenschaften ($\chi^2 = -2.01$; $p < .05$). Jene Schülerinnen und Schüler, deren Mutter höchstens eine Berufslehre absolviert hat, weisen in diesen Fächern tiefere Durchschnitte auf als die Schülerinnen und Schüler, deren Mutter mindestens eine höhere Berufsschule besucht hat.

Art der Aufenthaltsbewilligung der Eltern und schulische Laufbahn der Schülerinnen und Schüler

Der Zusammenhang zwischen der Art der Aufenthaltsbewilligung des Vaters und dem am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp wird ebenfalls bestätigt ($\chi^2 = 11.72$; $p < .05$): unter den Schülerinnen und Schülern in den Förder- und Kleinklassen sowie im Schultyp DT befinden sich mehr Kinder, deren Vater einmal über eine A-Bewilligung verfügte, als bei den Schülerinnen und Schülern der Schultypen DS und DP. Zudem besteht bei den Schülerinnen und Schülern, die in Portugal geboren wurden, ein Zusammenhang zwischen der Art der familiären Betreuung in Portugal und dem Wiederholen einer Klasse ($\chi^2 = 11.54$; $p < .05$): unter den Schülerinnen und Schülern, die wiederholen, befinden sich mehr Kinder, die vor der Einwanderung in die Schweiz von ihrer Mutter oder von anderen Familienangehörigen (z.B. den Grosseltern) erzogen wurden – die typische Situation bei einer A-Bewilligung –, während sich unter den Schülerinnen und Schülern, die nicht wiederholen, mehr Kinder befinden, die in Portugal von ihrem Vater *und* ihrer Mutter erzogen wurden. Zudem besteht kein Zusammenhang zwischen der Tatsache, einmal Inhaber einer A-Bewilligung gewesen zu sein, und dem Bildungsstand des Vaters oder der Mutter einerseits sowie dem Alter des Kindes bei der Einreise in die Schweiz andererseits.

Geburtsort der Schülerinnen und Schüler und schulische Laufbahn

Der Zusammenhang zwischen dem Geburtsort und dem am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp wird bestätigt ($\chi^2 = 24.52$; $p < .001$): unter den Schülerinnen und Schülern in den Schultypen DP und DS befinden sich mehr Kinder, die in der Schweiz geboren wurden, während von den Schülerinnen und Schülern im Schultyp DT mehr Kinder in Portugal geboren wurden; in den Klein- und Förderklassen befinden sich nur Schülerinnen und Schüler, die im Ausland geboren wurden. Es besteht zudem ein Zusammenhang zwischen dem Geburtsort und dem Notendurchschnitt, der in der Orientierungsstufe (5S) im Fach Französisch erreicht wird ($t = 1.41$; $p < .01$): die in der Schweiz geborenen Schülerinnen und Schüler erreichen einen besseren Durchschnitt als die in Portugal geborenen Kinder.

Alter bei der Einreise in die Schweiz und schulische Laufbahn

Bei den in Portugal geborenen Schülerinnen und Schülern besteht ein Zusammenhang zwischen dem Alter bei der Einreise in die Schweiz und dem am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp ($\chi^2 = 50.86$; $p < .001$): unter den Schülerinnen und Schülern im Schultyp DP befinden sich mehr Kinder, die vor dem Vorschulalter in die Schweiz gekommen sind; unter den Schülerinnen und Schülern im Schultyp DT befinden sich mehr Kinder, die im Vorschulalter in die Schweiz gekommen sind, während sich in den Klein- und Förderklassen mehr Schülerinnen und Schüler befinden, die im Alter für den Besuch der Sekundarstufe I in die Schweiz gekommen sind. Ausserdem besteht ein Zusammenhang zwischen dem Alter bei der Einreise in die Schweiz und dem Wiederholen einer Klasse ($\chi^2 = 12.89$; $p < .005$): unter den Schülerinnen und Schülern, die wiederholen, befinden sich mehr Kinder, die im Vor- und Primarschulalter in die Schweiz gekommen sind, während sich unter den Schülerinnen und Schülern, die nicht wiederholen, mehr Kinder befinden, die vor dem Vorschulalter oder im Sekundarschulalter in die Schweiz gekommen sind.

Besuch von Kursen zur portugiesischen Sprache und Kultur und schulische Laufbahn

Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Tatsache, dass die portugiesische Schule in der Schweiz besucht wird oder nicht, und dem am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp: unter den Schülerinnen und Schülern im Schultyp DS befinden sich mehr Kinder, die diese Schule besuchen, während sich unter den Schülerinnen und Schülern der Klein- und Förderklassen mehr Kinder befinden, die sie nicht besuchen ($\chi^2 = 13.03$; $p < .05$). Hingegen besteht kein Zusammenhang zwischen der Tatsache, dass ein Kind die Kurse zur portugiesischen Sprache und Kultur in der Schweiz besucht, und dem Wiederholen einer Klasse.

Unterstützung bei den Hausaufgaben und schulische Laufbahn

Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Inanspruchnahme oder Nichtinanspruchnahme von Unterstützung bei den Hausaufgaben und dem am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp einerseits sowie dem Wiederholen oder Nichtwiederholen einer Klasse andererseits. In Bezug auf das Wiederholen ist jedoch festzustellen, dass Schülerinnen und Schüler, die Unterstützung von ihren Eltern, ihrem Nachbarn/ihrer Nachbarin oder die Privatunterricht erhalten haben, weniger häufig scheitern als Schülerinnen und Schüler, die von der Schule (Hausaufgabenhilfe) oder von ihren Geschwistern Unterstützung erhalten haben ($\chi^2 = 12.15$; $p = .05$); diese Unterstützung scheint für das Fach Französisch besonders wirksam zu sein, da diese Schülerinnen und Schüler in der Orientierungsstufe einen besseren Durchschnitt erzielen ($t = 1.96$; $p = .05$).

Schulische Unterstützungsmaßnahmen und schulische Laufbahn

Was die *Integrationsmassnahmen* anbelangt, besteht kein Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Integrationsklasse und dem am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp; dies gilt unabhängig vom Einreisealter der Schülerinnen und Schüler: in jedem der am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp befinden sich ebenso viele Schülerinnen und Schüler, welche die Integrationsklasse besucht, wie Kinder, die sie nicht besucht haben. Zwischen dem Besuch der Integrationsklasse und der Umteilung in eine Abteilung mit höheren Anforderungen im Verlauf der Sekundarstufe I (Umteilung von DT in DS oder von DS in DT – aufsteigende Mobilität) besteht ebenfalls kein Zusammenhang: unter den umgeteilten Schülerinnen und Schülern befinden sich ebenso viele Schülerinnen und Schüler, welche die Integrationsklasse besucht, wie Kinder, die sie nicht besucht haben. Unabhängig vom Einreisealter der Schülerinnen und Schüler besteht auch kein Zusammenhang zwischen dem Besuch der Integrationsklasse und dem Wiederholen einer Klasse: unter den Schülerinnen und Schülern, die wiederholen, befinden sich ebenso viele Schülerinnen und Schüler, die diesen Klassentyp besucht haben, wie Kinder, die ihn nicht besucht haben. Ebenso besteht kein Zusammenhang zwischen dem Besuch der Integrationsklasse und dem späteren Besuch von Stützunterricht. Unter den Schülerinnen und Schülern, die Stützunterricht erhalten, befinden sich ebenso viele Schülerinnen und Schüler, welche die Integrationsklasse besucht, wie Kinder, die sie nicht besucht haben. Auch zwischen dem Besuch der Integrationsklasse und den Notendurchschnitten in Französisch und Mathematik auf der Orientierungsstufe besteht kein Zusammenhang.

Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp und dem Besuch von Französisch-Intensivkursen; dies gilt sowohl für die Schülerinnen und Schüler, die vor dem Primarschulalter in die Schweiz kommen, als auch für jene Kinder, die im Primarschulalter einreisen. Bei den Schülerinnen und Schülern, die im Sekundarschulalter einreisen, besteht ein Zusammenhang zwischen dem am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp und dem Besuch derartiger Kurse ($\chi^2 = 20.35$; $p = .05$): im Schultyp DT hat die Mehrheit der

Schülerinnen und Schüler diese Kurse besucht, während in den Schultypen DS und vor allem DP die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler keine derartigen Kurse besucht hat. Zwischen dem Besuch dieser Kurse und der Umteilung in eine Abteilung mit höheren Anforderungen im Verlauf der Sekundarstufe I (Umteilung von DT in DS und von DS in DP – aufsteigende Mobilität) besteht ein Zusammenhang ($\chi^2 = 3.56$; $p = .05$): unter den umgeteilten Schülerinnen und Schülern befinden sich mehr Kinder, die keine derartigen Kurse besucht haben. Bei den Schülerinnen und Schülern, die vor dem Primarschulalter oder im Primarschulalter in die Schweiz kommen, besteht ein Zusammenhang zwischen dem Wiederholen und dem Besuch dieser Kurse ($\chi^2 = 4.60$; $p = .05$ bzw. $\chi^2 = 4.62$; $p = .05$): unter den Schülerinnen und Schülern, die eine Klasse wiederholen, befinden sich mehr Kinder, die diese Kurse besucht haben. Hingegen besteht bei den Schülerinnen und Schülern, die im Alter für den Besuch der Sekundarstufe I einreisen, kein Zusammenhang zwischen dem Besuch derartiger Kurse und dem Wiederholen: unter den Schülerinnen und Schülern, die eine Klasse wiederholen, befinden sich ebenso viele Schülerinnen und Schüler, die diese Kurse besucht haben, wie Kinder, die sie nicht besucht haben. Unabhängig vom Einreisalter besteht kein Zusammenhang zwischen dem Besuch dieser Kurse und den Notendurchschnitten in Französisch und Mathematik auf der Orientierungsstufe.

Was die Unterstützungsmassnahmen im Verlauf der Schulzeit anbelangt, besteht zunächst ein Zusammenhang zwischen dem *Wiederholen einer Klasse* und dem am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp ($\chi^2 = 24.80$; $p = .001$): von den Schülerinnen und Schülern, die wiederholt haben, finden sich unabhängig vom Alter ihrer Einreise in die Schweiz und ihrem sozioökonomischen Hintergrund mehr Kinder in Förder- und Kleinklassen sowie im Schultyp DT als in den Schultypen DS und DP. Sodann besteht ein Zusammenhang zwischen dem Wiederholen einer Primarklasse und den in der Orientierungsstufe erzielten Notendurchschnitten ($t = 1.63$; $p = .05$): die Schülerinnen und Schüler, die wiederholt haben, erzielen in der Orientierungsstufe (5S) weniger gute Noten als die Kinder, die nicht wiederholt haben; dies gilt insbesondere für das Fach Mathematik.

Werden alle Einreisalter zusammen betrachtet, besteht ein Zusammenhang zwischen dem Besuch von *Stützunterricht* und dem am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp ($\chi^2 = 11.68$; $p = .05$): unter den Schülerinnen und Schülern, die ihre Schulzeit in einer Förderklasse oder im Schultyp DT abschliessen, befinden sich mehr Kinder, die diesen Unterricht besucht haben, als unter den Schülerinnen und Schülern, die in den Schultypen DS und DP abschliessen. Wird das Einreisalter berücksichtigt, ist bei den Schülerinnen und Schülern, die vor dem Primarschulalter in die Schweiz kommen, ein Zusammenhang zwischen dem Besuch dieses Unterrichts und dem am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp festzustellen ($\chi^2 = 11.28$; $p = .05$): die meisten Schülerinnen und Schüler im Schultyp DT haben Stützunterricht erhalten, während die meisten Kinder im Schultyp DS keinen derartigen Unterricht besucht haben. Was die Schülerinnen und Schüler anbelangt, die im Primarschulalter und im Alter für den Besuch der Sekundarstufe I in die Schweiz kommen, besteht kein Zusammenhang zwischen dem Besuch von Stützunterricht und

dem am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp. Ausserdem besteht kein Zusammenhang zwischen der Anzahl Jahre, in denen Stützunterricht besucht wurde, und dem am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp: unter den Schülerinnen und Schülern, die am Ende der obligatorischen Schulzeit einen bestimmten Klassentyp besuchen, befinden sich in den verschiedenen Klassentypen ebenso viele Kinder, die ein, zwei, drei, vier oder gar fünf Jahre Stützunterricht besucht haben.

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Besuch einer *Kleinklasse* im Verlauf der Schulzeit und dem am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp ($\chi^2 = 31.68$; $p < .001$): unter den Schülerinnen und Schülern, die ihre Schulzeit in einer Förder- oder Kleinklasse oder im Schultyp DT abschliessen, befinden sich mehr Kinder, die eine Kleinklasse besucht haben, während sich unter den Schülerinnen und Schülern, die in den Schultypen DS und DP abschliessen, keine Kinder befinden, die diesen Klassentyp besucht haben. Zudem besteht ein Zusammenhang zwischen dem Besuch dieses Klassentyps auf der Primarstufe und dem Notendurchschnitt in Mathematik auf der Orientierungsstufe ($t = -2.22$; $p < .05$): Schülerinnen und Schüler, die diesen Klassentyp besucht haben, erzielen einen tieferen Notendurchschnitt in Mathematik.

Schulische Leistungen in der Orientierungsstufe (5S) und am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchter Klassentyp

In Tabelle 18 sind die Notendurchschnitte in der Orientierungsstufe (5S) in den beiden Hauptfächern (Französisch und Mathematik) sowie der Gesamtdurchschnitt nach dem im letzten Jahr der obligatorischen Schulzeit besuchten Klassentyp (9. Klasse) aufgeführt. Zwischen den Schülerinnen und Schülern, die ihre Schulzeit in den Schultypen DP und DS abschliessen, lässt sich anhand der Notendurchschnitte in Französisch ($t = 5.10$; $p < .0001$) und Mathematik ($t = 4.86$; $p < .0001$) sowie anhand des Gesamtdurchschnitts ($t = 7.20$; $p < .0001$) eine klare Abstufung feststellen. Dasselbe gilt für die Notendurchschnitte in Französisch ($t = 7.31$; $p < .0001$) und Mathematik ($t = 6.82$; $p < .0001$) sowie für den Gesamtdurchschnitt ($t = 9.24$; $p < .0001$) der Schülerinnen und Schüler, die in den Schultypen DS und DT abschliessen. Hingegen sind keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen jenen Schülerinnen und Schülern, die im Schultyp DT bzw. in einer Kleinklasse abschliessen, und jenen Schülerinnen und Schülern festzustellen, die in einer Kleinklasse bzw. in einer Förderklasse abschliessen. Dies gilt sowohl für den Notendurchschnitt in Französisch und Mathematik als auch für den Gesamtdurchschnitt. Vergleicht man die Schülerinnen und Schüler, die im Schultyp DT abschliessen, mit den Schülerinnen und Schülern in den Förderklassen, unterscheiden sie sich nur in Bezug auf den Durchschnitt in Mathematik ($t = 2.30$; $p < .05$). Die Notendurchschnitte der Schülerinnen und Schüler in Kleinklassen und in Förderklassen sind gar invers (Notendurchschnitt in Französisch und Gesamtdurchschnitt).

Dafür lassen sich mehrere Erklärungen finden. Zunächst bestehen im Kanton nicht überall die gleichen Einrichtungen; bestimmte Regionen verfügen über Klein- und/oder Förderklassen, während andere keine derartigen Klassen führen. Daher kann es vorkommen, dass ein Schüler in einem Schulbezirk X bei gleichem Notendurchschnitt einer Klein- oder Förderklasse zugewiesen wird, während eine Schülerin im Schulbezirk Y in den Schultyp DT eingeteilt wird («Wirkung des Schulbezirks»²⁴). Ausserdem enthielten das Schulgesetz und das entsprechende Vollzugsreglement, die bis vor kurzem in Kraft waren, keine Kriterien für die Einteilung, die Fortführung der Schulung und die Umteilung in Klein- und Förderklassen. Es lässt sich somit die Hypothese aufstellen, dass das Fehlen von klaren, für den gesamten Kanton verbindlichen Kriterien dazu geführt hat, dass sich die Praktiken von einer Schule zur anderen («Wirkung der Schule») und von einer Lehrperson zur anderen («Wirkung der Lehrperson») stark unterscheiden.

Es fällt auch auf, dass die Schülerinnen und Schüler im Schultyp DS einen leicht tieferen Gesamtdurchschnitt (7,3) aufweisen, als normalerweise für die Zulassung zu dieser Abteilung verlangt wird (7,5), und dass sie ihre Schulzeit trotzdem in dieser Abteilung abschliessen. Dasselbe Phänomen ist in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler des Schultyps DP festzustellen. Dies lässt sich hauptsächlich durch einen Abteilungswechsel im Verlauf der Sekundarstufe I erklären (aufsteigende Mobilität: Umteilung von DT in DS und von DS in DP).

Tabelle 18: Notendurchschnitt in Französisch und Mathematik sowie Gesamtdurchschnitt der Schülerinnen und Schüler in der Orientierungsstufe (5S) nach besuchtem Schultyp in der 9. Klasse (n = 164)

Besuchter Klassentyp in der 9. Klasse	Durchschnitt in Französisch	Durchschnitt in Mathematik	Gesamtdurchschnitt
Prégymnasiale (DP)	8,2	8,4	8,3
Supérieure (DS)	7,1	7,3	7,3
Term. à options (DT)	5,9	6,1	6,2
Kleinklasse (ER)	5,4	5,4	5,6
Förderklasse (D)	5,6	5,0	5,8

²⁴ Verwaltungseinheit, die mehrere Schulen umfassen kann.

5.2.3 Zusammenhang zwischen den Akkulturationstypen und den schulischen Indikatoren

Unabhängig von den berücksichtigten Input-, Prozess- und Resultat-Indikatoren sprechen sich die Schülerinnen und Schüler in erster Linie für die Integration, gegen die Abgrenzung und in geringerem Ausmass gegen die Assimilation aus. Gegenüber der Ausgrenzung nehmen sie eine neutrale Haltung ein. Die Intensität dieser Haltungen variiert jedoch in Abhängigkeit von bestimmten Indikatoren.

Bei den *Input-Indikatoren* zeigen die Resultate vor allem Variationen im Zusammenhang mit der Art der Aufenthaltsbewilligung: jene Befragten, deren Mutter einmal über eine A-Bewilligung verfügte, stehen der Abgrenzung weniger ablehnend gegenüber ($F(3,71) = 3.63$; $p = .10$).

Sodann zeigen die Resultate auch in Bezug auf die *Prozess-Indikatoren* (Wiederholen einer Klasse, aufsteigender Abteilungswechsel, Besuch von Kursen zur portugiesischen Sprache und Kultur) Variationen für jeden dieser Indikatoren: so sprechen sich jene Befragten, die eine Klasse wiederholt haben, tendenziell weniger stark gegen die Abgrenzung ($F(1,78) = 4.35$; $p = .05$) und weniger ausgeprägt für die Integration ($F(1,78) = 3.66$; $p = .10$) aus als jene Befragten, die nie eine Klasse wiederholt haben. Jene Befragten, die nie in eine Abteilung mit höheren Anforderungen umgeteilt wurden, sind der Integration gegenüber weniger positiv eingestellt als ihre Kolleginnen und Kollegen, die den Schultyp gewechselt haben ($F(1,78) = 6.17$; $p = .05$). Die Schülerinnen und Schüler, die Kurse zur portugiesischen Sprache und Kultur besucht haben, lehnen die Assimilation ($F(1,76) = 3.02$; $p = .10$) und die Ausgrenzung ($F(1,76) = 2.74$; $p = .10$) stärker ab.

Was schliesslich die *Output-Indikatoren* anbelangt (Einstufung im letzten Schuljahr, allgemeines schulisches Erfolgsniveau, geplante weitere Ausbildung), zeigen die Resultate nur für einen der berücksichtigten Indikatoren – für das allgemeine Erfolgsniveau – eine signifikante Variation: die Befragten mit dem tiefsten Niveau sind der Abgrenzung gegenüber am wenigsten negativ ($F(4,78) = 2.31$; $p = .10$) und der Integration gegenüber am wenigsten positiv ($F(4,78) = 2.02$; $p = .10$) eingestellt. Demzufolge sind vor allem die portugiesischen Jugendlichen mit der unbefriedigendsten schulischen Laufbahn am wenigsten gegen eine Haltung, welche die Werte der schweizerischen Kultur zu Gunsten der Werte der portugiesischen Kultur zurückweist, und stehen einer Integration der Werte dieser beiden Kulturen am ablehnendsten gegenüber. Diese Gruppe umfasst beinahe einen Drittel unserer Stichprobe von portugiesischen Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit.

6 Diskussion

Die Schule des Kantons Waadt sieht sich seit einigen Jahren mit der Frage der Integration einer erheblichen Zahl von portugiesischen Schülerinnen und Schülern konfrontiert, die im Rahmen des Familiennachzugs in die Schweiz kommen. Dies wird durch die Umwandlung der Saisonierbewilligung (A-Bewilligung) – meist des Vaters – in eine B- und anschliessend in eine C-Bewilligung möglich.

Es lässt sich das folgende *Musterprofil* eines portugiesischen Schülers erstellen:

- 1) er ist in Portugal geboren;
- 2) er kommt zuweilen erst spät in die Schweiz, nachdem er bereits im Herkunftsland einen Teil der Schulzeit absolviert hat, und hat oft keine Vorschule besucht;
- 3) seine Noten in der Orientierungsstufe (5S) sind häufig tief;
- 4) es besteht ein erhöhtes Risiko, dass er vor dem Ende der obligatorischen Schulzeit ohne Abschluss von der Schule abgeht;
- 5) er schliesst die obligatorische Schulzeit auf sehr tiefem Niveau ab;
- 6) seine Pläne in Bezug auf die Berufsausbildung sind realistisch, im Allgemeinen entscheidet er sich für eine Berufslehre. Dies kann mit dem Wunsch des Schülers im Zusammenhang stehen, die soziale Schicht in Bezug auf jene seiner Eltern zu wechseln²⁵;
- 7) auf Grund der mit der Arbeitsbewilligung verbundenen Rechtsstellung lebte er im Allgemeinen in Portugal in einer auseinandergerissenen Familie, in welcher der Vater und zuweilen auch die Mutter abwesend waren;
- 8) er spricht sich klar für die *Integration*, d.h. für die Bewahrung seiner Herkunftskultur bei gleichzeitiger Integration der Kultur seines Aufnahmelandes aus;
- 9) seine Eltern weisen einen sehr tiefen Bildungsstand auf;
- 10) die Mehrheit von ihnen plant nicht, sich definitiv in der Schweiz niederzulassen²⁶.

Die schulischen Schwierigkeiten – oder der schulische Erfolg – der portugiesischen Schülerinnen und Schüler werden durch ausserschulische Variablen bestimmt, insbesondere durch den Bildungsstand der Eltern, den Grad der Integration der Eltern in ihr Aufnahmeland und die Art der Arbeitsbewilligung der Eltern. Diesbezüglich hat die Saisonierbewilligung (A-Bewilligung) besonders *schädliche* Auswirkungen. Dasselbe gilt für die eng damit verbundenen Merkmale wie die *administrativen Schwierigkeiten* der Eltern, ihr Kind in die Schweiz nachkommen zu lassen, und die Art der *familiären Betreuung* in Portugal. Zudem wirkt sich die Saisonierbewilligung auch negativ auf die kulturelle Identität des Kindes aus. So neigen Kinder, deren Mutter über eine A-Bewilligung verfügte, eher dazu, sich auf ihre eigene Kultur zurückzuziehen (Abgrenzung), als Kinder von Müttern, die nie über eine A-Bewilligung verfügten.

²⁵ Dies stimmt mit den Ergebnissen von Neto, Mullet & Henry (1989) in Bezug auf portugiesische Jugendliche in Frankreich überein.

²⁶ Dies stimmt ebenfalls mit den Resultaten von Neto & Mullet (1982) überein.

Die Schule des Kantons Waadt blieb im Hinblick auf das Eintreffen dieses Migrationsstroms nicht untätig. Es wurden zahlreiche Unterstützungsmassnahmen, sowohl für die Integration als auch für den Verlauf der Schulzeit, entwickelt. Die vorgenommenen Analysen zeigen, dass diese verschiedenen Unterstützungsmassnahmen für die Schülerinnen und Schüler kaum von Nutzen sind, zumindest was die folgenden Indikatoren anbelangt: erzielte Notendurchschnitte in der Orientierungsstufe (5S), Umteilung in eine Abteilung mit höheren Anforderungen auf der Sekundarstufe I und insbesondere am Ende der obligatorischen Schulzeit besuchter Klassentyp. Diese Resultate bestätigen die zahlreichen Untersuchungen, welche die Unwirksamkeit des Wiederholens, der Umteilung in Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten zusammengefasst sind, und des Stützunterrichts aufgezeigt haben (eine Übersicht hierzu bietet Doudin, 1996a). Zudem ist wahrscheinlich der massive Einsatz (im Vergleich zu den meisten anderen Kantonen) der Massnahme des Wiederholens dafür verantwortlich, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler die Schule ohne Abschluss verlässt (da sich diese Schülerinnen und Schüler schulisch im Rückstand befinden, gehen sie im gesetzlich vorgeschriebenen Alter von der Schule ab, ohne jedoch die 9. Klasse absolviert zu haben). Selbstverständlich kann der Schulabgang ohne Abschluss auch auf die ausserschulischen Merkmale zurückzuführen sein, trotzdem wäre es angebracht, dass die Schule Unterstützungsmassnahmen einführt, die einen derartigen Abgang nicht noch begünstigen.

Da die Arbeitgeber nun für die Zulassung zur Berufslehre in einigen Bereichen einen Ausweis über den Schulabschluss verlangen, der mindestens im Schultyp DS erworben wurde, ist zu befürchten, dass die berufliche Integration für einen bedeutenden Teil der portugiesischen Jugendlichen erschwert wird (insbesondere für jene Jugendlichen, die ohne Abschluss abgehen oder ihre Schulzeit in einer Klein- oder Förderklasse beenden, sowie selbst für jene, die im Schultyp DT abschliessen). Der Kanton Waadt weist eine der höchsten Arbeitslosenquoten der Schweiz auf, und bei unqualifizierten Arbeitskräften ist das Risiko, dass sie keine Stelle finden, höher als bei qualifizierten Personen. Somit ist zu befürchten, dass die *schulische Ausgrenzung* die *berufliche und soziale Ausgrenzung* einer erheblichen Zahl von Schülerinnen und Schülern nach sich zieht. Diesbezüglich besteht ein *ethisches* und *wirtschaftliches* Problem, das dringend gelöst werden muss, wenn die Schule nicht dazu beitragen will, die Arbeitslosenzahlen zu vergrössern und Sozialfälle zu schaffen.

Auf den ersten Blick könnten unsere Resultate einerseits die Verfechter der Erziehungssoziologie (siehe z.B. Cherkaoui, 1986) sowie den Standpunkt unterstützen, dass die Qualität der schulischen Integration ausschliesslich durch ausserschulische Merkmale bestimmt wird. Andererseits könnten sie die defätistische Ansicht verstärken, dass jede Unterstützung nutzlos sei. Wir sind jedoch ganz im Gegenteil der Meinung, dass die Schule eine sehr *aktive* Rolle spielen sollte, um die Integration von erst kürzlich eingereisten Schülerinnen und Schülern zu fördern und den sozialen Determinismus zumindest teilweise zu relativieren. Diesbezüglich sind bestimmte Schulsysteme wirksamer als andere (z.B. Nicolet, 1997). Zudem wäre es illusorisch

und naiv anzunehmen, dass angesichts sehr komplexer Situationen auf jegliche Unterstützung verzichtet werden könne.

Um die Situation zu verbessern, sollte zunächst der *Prozess der Zuteilung zu den Klein- und Förderklassen* überdacht werden. Unsere Resultate weisen darauf hin, dass keine klaren Zuteilungskriterien bestehen und dass die «Wirkung der Schule» und die «Wirkung der Lehrperson» einen bedeutenden Einfluss haben. Auf Grund der Notendurchschnitte in Französisch und Mathematik auf der Selektions-Orientierungsstufe stellt sich die Frage, ob nicht ein Teil dieser Schülerinnen und Schüler fähig gewesen wäre, den Unterricht im Schultyp DT zu besuchen. Es müssen deshalb unbedingt klare Kriterien für die Zuteilung und Wiedereingliederung festgelegt werden, insbesondere auf der Ebene der Schulen²⁷. Unsere Resultate lassen sich mit denen von Duru-Bellat & Mingat (1993) vergleichen. Im Rahmen einer Untersuchung über die Zuteilungsentscheide in französischen Schulen zeigen diese Autoren, dass die schulische Laufbahn einer Schülerin oder eines Schülers nicht nur von den persönlichen Merkmalen (sozialer Hintergrund, Schulnoten usw.) abhängt, sondern dass auch der schulische Kontext eine wichtige Rolle spielt. So lassen sich in Bezug auf die Zuteilungsentscheide auf der Sekundarstufe I von Schule zu Schule unterschiedliche Praktiken feststellen («Wirkung der Schule»), während gleichzeitig zwischen den einzelnen Lehrpersonen beträchtliche Unterschiede in Bezug auf das Niveau der schulischen Leistungen und deren Evaluation mittels Noten zu beobachten sind («Wirkung der Lehrperson»). Die Autoren weisen darauf hin, dass die «Bedeutung des schulischen Kontexts die Grenzen einer Argumentation aufzeigt, die allein auf dem sozialen Determinismus beruht, und damit auf das Bestehen von Freiräumen der Institution angesichts der Ungleichheiten zwischen den Individuen hinweist» (op. cit. S. 182, freie Übersetzung).

Auf allgemeinerer Ebene zeigt zudem eine Vielzahl von Forschungsarbeiten, dass zahlreiche Merkmale der Schulsysteme, der Schulen sowie der Interaktionen zwischen Lehrpersonen, zwischen Schülerinnen und Schülern und zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern einen zuweilen erheblichen Einfluss auf die schulischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler haben (siehe dazu den Fragenkatalog von Bressoux, 1994). Wie Walberg (1994), Bloom (1984, franz. Übersetzung 1986) und neueren Datums Fisher (1996), Fraser (1996) und Bennett (1996) aufzeigen, beeinflussen verschiedene Variablen im Zusammenhang mit dem pädagogischen Kontext – wie beispielsweise *das kooperative Lernen, die formative Evaluation, das Tutorat unter Schülerinnen und Schülern, die positiven Erwartungen* der Lehrpersonen – das Niveau der schulischen Leistungen signifikanter als der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Daher sollten die Lehrpersonen in diesen verschiedenen Ansätzen *ausgebildet* werden, wenn man gegen den sozialen Determinismus und allgemeiner gegen den schulischen Misserfolg ankämpfen möchte.

²⁷ Eine derartige Bestimmung ist übrigens im neuen Schulgesetz vorgesehen.

Sodann müssen die Einführung und der Besuch von Kursen zur portugiesischen Sprache und Kultur gefördert werden. Im Gegensatz zur Auffassung, die von Lehrpersonen häufig mündlich geäussert wird, scheinen unsere Resultate zu belegen, dass der Besuch dieser Kurse keine negativen Folgen für die schulische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler hat, sondern diese gar zu fördern scheint. Zudem wirkt sich diese Art von Kursen auf die Schülerinnen und Schüler, die sie besuchen, sehr günstig aus, da sie dazu neigen, die Ausgrenzung zu vermeiden, indem sie eine stärkere Verbindung zu ihrer Herkunftskultur entwickeln.

Schliesslich muss über die Interventionsmassnahmen und über die Formen nachgedacht werden, welche die Unterstützung annehmen könnte – «wer soll wie unterstützt werden?» –, damit die finanziellen und personellen Ressourcen möglichst wirkungsvoll eingesetzt werden. Die folgenden Elemente können zu diesen Überlegungen beitragen.

Unterstützungsmassnahmen (oder kompensatorische pädagogische Massnahmen) beruhen grösstenteils auf einem *Paradox*, das darin besteht, die Schülerinnen und Schüler schulisch besser *integrieren* zu wollen, indem sie *ausgeschlossen* werden: entweder aus ihrer Altersgruppe (beim Wiederholen) oder aus der Regelklasse (wobei dieser Ausschluss beim Stützunterricht zeitweise, bei der Kleinklasse auf Dauer und bei der Förderklasse in einigen Fällen gar endgültig erfolgt). Dieses Paradox ist noch krasser, wenn man berücksichtigt, dass diese verschiedenen Formen des *Ausschlusses* Migrantenkinder betreffen, die versuchen, sich in ihrem Aufnahmeland zu *integrieren*. Es besteht die Gefahr, dass durch derartige kompensatorische pädagogische Massnahmen Teufelskreise entstehen:

- 1) Wie zu Beginn dieser Arbeit aufgezeigt wurde, gefährdet das Saisonierstatut die Familienstruktur und den familiären Zusammenhalt. Durch den *Ausschluss* einiger Familienmitglieder verhindert es ein dauerhaftes Zusammenleben der Familie und verunmöglicht den Eltern eine konsequente elterliche Betreuung. Ist die Familie schliesslich wieder vereint, reagiert die Schule mit weiteren Ausschlussmassnahmen.
- 2) Werden Schülerinnen und Schüler von ihrer Altersgruppe und/oder Regelklasse ausgeschlossen, neigen sie eher dazu, sich von der Kultur ihres Aufnahmelandes abzugrenzen und auf die Kultur ihres Herkunftslands zurückzuziehen. *Diese Teufelskreise sollten daher durchbrochen werden, indem «nichtparadoxe» Unterstützungsmassnahmen angeboten werden.*

Die derzeit eingesetzten kompensatorischen pädagogischen Massnahmen führen dazu, dass diese Schülerinnen und Schüler als *unangepasst* (oder als «Symptomträger») gelten. Nun ist jedoch allseits bekannt, dass das Lernen in der Schule auch – und möglicherweise in erster Linie – auf einem Interaktionsprozess zwischen Lehrperson und Schüler²⁸ oder

²⁸ Siehe beispielsweise die Strömung der sogenannten kognitiven Erziehung oder der Metakognition (für eine Zusammenfassung der Arbeiten siehe Büchel, 1995; Albanese, Doudin & Martin, 1995; Pons, 1997; Doudin, Martin & Albanese, erscheint demnächst).

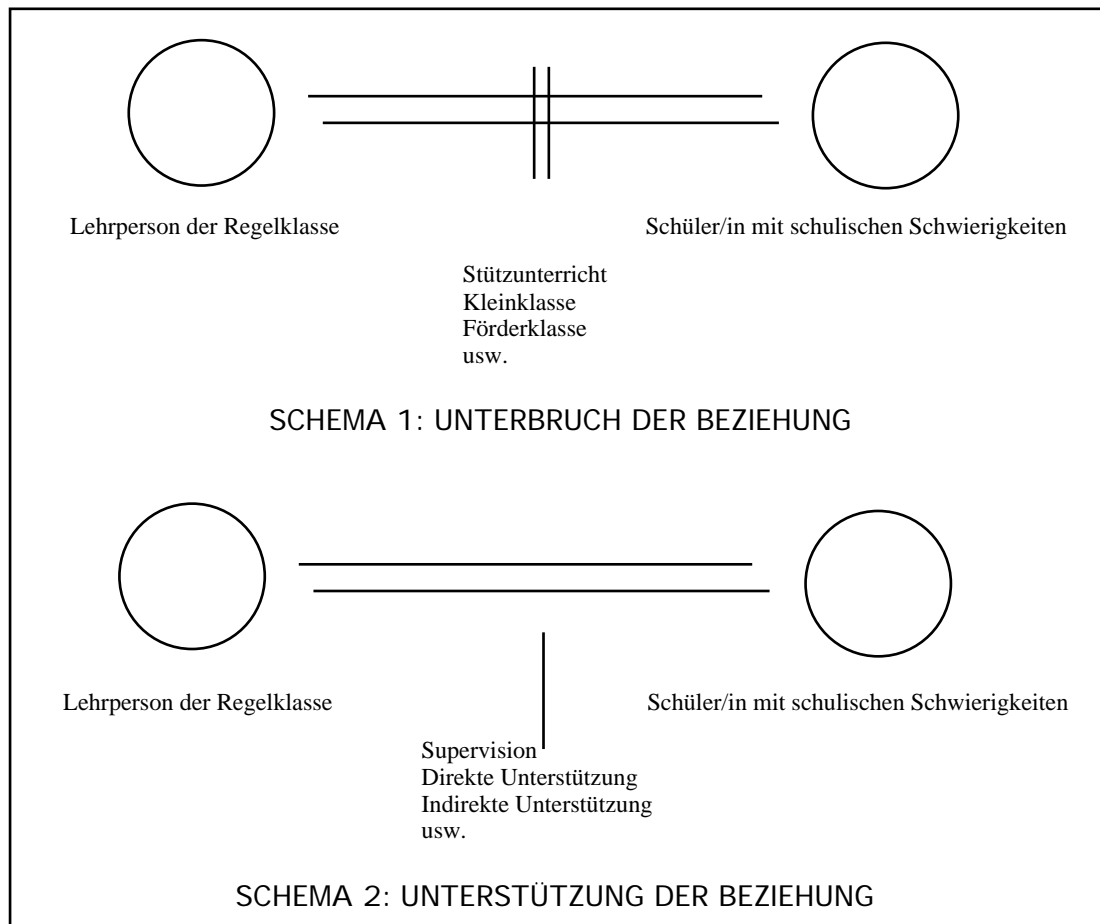
Schülerin sowie zwischen Schülerinnen und Schülern beruht. Daher sollte alles unternommen werden, um diesen Beziehungsprozess zu unterstützen. Der Entscheid, Schülerinnen und Schüler eine Klasse wiederholen zu lassen, sie in eine Klasse umzuteilen, in der Kinder mit Schwierigkeiten zusammengefasst sind, oder ihnen Stützunterricht zu erteilen, stellt stattdessen einen *Bruch* der pädagogischen Beziehung mit der Lehrperson der Regelklasse dar. Damit wird das Problem an eine andere Lehrperson delegiert, die im Rahmen der Klasse mit Schülerinnen und Schülern mit schulischen Schwierigkeiten oder im Rahmen des Stützunterrichts die Rolle eines «Spezialisten» übernimmt. Dies kann für die betreffenden Schülerinnen und Schüler wie auch für die Lehrperson der Regelklasse eine *Abwertung* bedeuten. Die Institution betrachtet die Lehrperson als nicht kompetent für den Umgang mit den Lernschwierigkeiten, die einige ihrer Schülerinnen und Schüler aufweisen. Um derartige ungünstige Situationen zu vermeiden, werden in einigen Ländern neue Ansätze (siehe beispielsweise Saint-Laurent, Giasson, Royer & Boisclair, 1995; Doudin, 1996a; Martin, 1996) wie beispielsweise die direkte und indirekte Unterstützung sowie die Supervision erprobt. Diese Ansätze sind darauf ausgerichtet, *die pädagogische Interaktion zwischen der Lehrperson der Regelklasse und ihren Schülerinnen und Schülern zu unterstützen, statt sie zeitweise (wie beim Stützunterricht), auf Dauer (Kleinklasse) oder gar endgültig (Förderklasse) zu unterbrechen*. Indem die Lehrpersonen insbesondere ein Feedback über ihre Art des Unterrichtens erhalten, *ermöglicht ihnen die Supervision, wirksamere Unterrichtsstrategien für die gesamte Klasse, für eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern oder für eine bestimmte Schülerin/einen bestimmten Schüler zu entwickeln und damit einen Ausschluss zu verhindern*.

Gleichzeitig sollten die derzeit eingesetzten Unterstützungsmassnahmen neu definiert werden. In Abbildung 3 sind zwei Interventionsschemen dargestellt, wobei das erste der gegenwärtigen Situation entspricht, während das zweite zu «erforschen» wäre und zu einer grösseren Wirksamkeit führen könnte.

Der derart häufige Einsatz von kompensatorischen pädagogischen Massnahmen ausserhalb der Regelklasse wirft die Frage auf, inwieweit die *Lehrpersonen* für diese komplexen Probleme, insbesondere im Zusammenhang mit der Immigration, *ausgebildet* sind. Obwohl der Kanton Waadt einen der höchsten Anteile von Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft der ganzen Schweiz aufweist, sind erstaunlicherweise in der Grundausbildung der Lehrpersonen keine spezifischen Kurse zu den komplexen Problemen im Zusammenhang mit der Migration vorgesehen. Es ist daher nicht weiter erstaunlich, dass derart viele Lehrpersonen eine Aufgabe, die sie ihres Erachtens nicht optimal beherrschen, an einen «Spezialisten» wie die Lehrperson der Stützkurse, der Klein- oder Förderklasse delegieren. Nun ist jedoch diese Lehrperson sehr wohl ein «Spezialist» in Bezug auf die Probleme, zu deren Lösung sie beitragen soll, nicht jedoch von ihrer Ausbildung her: mit Ausnahme der Lehrpersonen der Förderklassen haben die Lehrpersonen der Stützkurse, der Kleinklassen, aber auch der Integrationsklassen keine spezifische Weiterbildung besucht, obwohl sie mit äusserst komplexen Problemen konfrontiert werden. *Einerseits sollten daher die Kenntnisse*

der Lehrpersonen der Regelklassen erweitert werden, und andererseits sollte das Paradox beseitigt werden, dass Spezialisten «geschaffen» werden, ohne ihnen eine spezifische Ausbildung zukommen zu lassen.

Abbildung 3: Zwei Interventionsschemen



Angesichts der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler des Kantons Waadt wurde eine ausgeprägte Politik der *strukturellen Differenzierung* verfolgt: mit dem Ziel, die einzelne Klasse so homogen als möglich zu gestalten, wurden zahlreiche Klassentypen geschaffen. Bei einer – mutmasslichen – Homogenität der Schülerinnen und Schüler lassen sich für die gesamte Klasse einheitliche didaktische Situationen, Unterrichtsstrategien und Lernstrategien einsetzen, aus denen alle Schülerinnen und Schüler einen optimalen Nutzen ziehen sollten. Doch die Homogenität ist ein *Mythos*. Zahlreiche Arbeiten (z.B. Reuchlin, 1990; Lautrey, 1990; de Ribaupierre, 1993; Rieben, de Ribaupierre & Lautrey, 1990; Doudin, 1991–1992; Cazes, Moreau & Doudin, 1994) zeigen, dass die intellektuelle Entwicklung – selbst die optimale – je nach Kind

verschiedene Formen annimmt. Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in ihrem kognitiven Stil (bevorzugte Art der Informationsverarbeitung), in ihrem Repertoire von Lernstrategien oder auch im Alter, in dem sie bestimmte Kenntnisse erwerben. Die Lehrperson ist somit zwangsläufig mit der Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler konfrontiert. Statt eine extreme strukturelle Differenzierung anzustreben, wäre es somit eher angebracht, die Lehrpersonen dabei zu unterstützen, mit diesen Unterschieden zwischen ihren Schülerinnen und Schülern umzugehen, indem ihnen ermöglicht wird, einen *differenzierten Unterricht* zu entwickeln. Ein derartiger Unterricht besteht darin, den Schülerinnen und Schülern einer Klasse verschiedene Typen von Interaktionen und Aktivitäten anzubieten, «so dass alle Schülerinnen und Schüler ständig oder zumindest sehr häufig mit den für sie produktivsten didaktischen Situationen konfrontiert sind» (Perrenoud, 1995, S. 29, freie Übersetzung). Statt zu versuchen, die Klasse durch den Ausschluss einer Reihe von Schülerinnen und Schülern homogener zu gestalten, sollte die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, aus denen sich die Klasse zusammensetzt, anerkannt werden. Zudem sollte versucht werden, die pädagogische Beziehung entsprechend zu gestalten (Meirieu, 1995). *Der Übergang von der strukturellen Differenzierung zur differenzierten Pädagogik – oder zumindest zu einem ausgewogeneren Verhältnis zwischen diesen beiden Extremen – setzt einen tiefgreifenden Wandel der Schulpolitik sowohl auf der Ebene der Struktur als auch der Ausbildung der Lehrpersonen voraus.*

7 Schlussfolgerung

Die bedenkliche schulische Situation eines grossen Teils der portugiesischen Schülerinnen und Schüler ist auf verschiedene Faktoren zurückzuführen:

- 1) eine problematische *Familiensituation*, insbesondere auf Grund der besonders negativen Auswirkungen der Saisonierbewilligung. Dieses Problem ist *politischer* Natur, und die Rechtsstellung, die mit dieser Art von Aufenthaltsbewilligung verbunden ist, sollte vehement angeprangert werden;
- 2) ein stark auf Ausgrenzung ausgerichtetes *Schulsystem*, in dem die erbrachte Unterstützung auf Grund ihrer paradoxen Natur nicht die erwarteten Auswirkungen zeitigt. Es ist darauf hinzuweisen, dass diese Ausgrenzung nicht nur einen erheblichen Teil der Schülerinnen und Schüler betrifft, sondern dass das Schulsystem selbst dazu neigt, sich sowohl auf schweizerischer als auch auf europäischer Ebene auszugrenzen. So hat der Einsatz der Massnahme des Wiederholens einer Klasse im Kanton Waadt in den letzten Jahren beträchtlich zugenommen. Im Gegensatz dazu wird in den meisten Kantonen und in Europa eine sehr aktive Politik zur Senkung der Wiederholungsraten betrieben: in einigen europäischen Ländern (Dänemark, Finnland, Irland, Norwegen, Vereinigtes Königreich, Schweden) wurde das Wiederholen ganz abgeschafft, in anderen (Italien, Griechenland, Spanien, Portugal) auf Ausnahmefälle beschränkt.

Es ist unerlässlich, neue, wirkungsvollere Lösungen als das Wiederholen, die Zusammenlegung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten in speziellen Klassen oder den Stützunterricht zu suchen. Die grundlegenden Reformen, die gegenwärtig im Kanton Waadt im Gang sind und die auf eine Veränderung der Struktur des pädagogischen Systems und einen Ausbau der Lehrerbildung ausgerichtet sind, lassen in mehr oder weniger naher Zukunft eine erhebliche Verbesserung erwarten.

Es ist jedoch von grundlegender Bedeutung, dass die Reformen von Forschungsarbeiten begleitet werden. Deren Ziel besteht darin, einen Blick von aussen und neue Ideen als Ergänzung zum bereits Bestehenden einzubringen, damit die grossen Anstrengungen der direkt Beteiligten zu einem möglichst optimalen Ergebnis führen. Diese andere Sichtweise kann keinesfalls jene der Praktiker ersetzen; sie kann sie jedoch ergänzen, indem eine gewisse «reflexive Distanz» (Schön 1983/1994; Perrenoud, 1996) eingebracht wird, welche die verschiedenen Akteure der Schule gegenüber ihrer Institution, ihren Vorstellungen und ihren Praktiken unbedingt benötigen. Diese reflexive Distanz ist zweifellos eine Voraussetzung dafür, dass sich die Schule weiterentwickeln und dass sie wirksamer werden kann.

Zweifellos verfolgen Schulbehörden, Praktiker, Praktikerinnen, Forscher und Forscherinnen alle dasselbe Ziel: sie wollen die Wirksamkeit der Schule verbessern, insbesondere in Bezug auf die schulische Integration von ausländischen Schülerinnen und Schülern. Über ihre unterschiedlichen Vorstellungen und über die Konflikte hinaus, die sich allenfalls daraus ergeben könnten, stellt daher das *Bündnis zur Zusammenarbeit*, das sie bilden sollten, eine weitere Voraussetzung für eine positive Entwicklung der Situation dar.

8 Bibliographie

- Abbet, J.-P., Efionayi-Mäder, D., & Rehm, J. (1993). *La santé des jeunes dans le canton de Vaud. Comparaison avec l'ensemble de la Suisse*. Lausanne: SFA/ISPA.
- Acheson, K.A., & Gall, M.D. (1992). *Techniques in the clinical supervision of teachers*. New York: Longman. Trad. fr. (1993). *La supervision pédagogique: méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal: Éditions Logiques.
- Albanese, O., Doudin, P.-A., & Martin, D. (A cura di) (1995). *Metacognizione ed educazione* Milan: Franco Angeli.
- Allal, L., & Schubauer-Leoni, M.-L. (1992–1993). Progression scolaire des élèves: le redoublement dans le contexte genevois. *Théorie et Pratique*, 11–12, 41–50.
- Allal, L., Perréard Vité, A., & Ntamakiliro, L. (1994). Commencer l'école par l'échec. *Journal de l'Enseignement Primaire*, août-septembre, 30–34.
- Arroteia, J.C. (1992). *L'enfant portugais dans le contexte migrant portugais au G.D. du Luxembourg*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Arroteia, J.C., & Doudin, P.-A. (1998). *Trajecorias sociais e culturais de jovens portuguesas no espaço europeu: questões multiculturais e de integração*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bain, D. (1988). Le redoublement, une mesure pédagogique, pour qui? In *La recherche au service de l'enseignement* [pp. 57–72]. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques.
- Bastide, L. (1994). Identité culturelle et intégration sociale et scolaire de l'échantillon étudié. In D. Becker, M.-E. Handman & R. Ittura (Éds), *Échec scolaire ou école en échec* [pp. 133–171]. Paris: L'Harmattan.
- Bennett, N. (1996). Group processes in the classroom. In E. de Corte & F.E. Weinert (Eds), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* [pp. 683–687]. Oxford: Pergamon.
- Berry, J. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. In J. Retschitzky, M. Bossel-Largos & P. Dasen (Éds), *La recherche interculturelle. Tome 1* [pp. 135–145]. Paris: L'Harmattan.
- Berry, J., Klim, U., Power, S., & Young, M. (1989). Acculturations attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38, 2, 185–206.
- BFS (1995). *Bildungsindikatoren Schweiz – Bildungssystem(e) im Wandel*. Bern: BFS.
- Blanchet, A., & Doudin, P.-A. (1993). *Vers une meilleure intégration de la pédagogie compensatoire*. Lausanne: CVRP.
- Bloom, B.S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 13, 4–16. Trad. française (1986). Le défi des deux sigmas: trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur. In M. Crahay & D. Lafontaine (Éds) (1986). *L'art et la science de l'enseignement* [pp. 97–128]. Bruxelles: Labor.
- Bottani, N., & Walberg, H.J. (1992). À quoi servent les indicateurs internationaux de l'enseignement? In *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement* [pp. 7–13]. Paris: CERI.

- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91–137.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, vol. 3 [pp. 328–375]. New York: McMillan.
- Büchel, F.P. (1995). *L'éducation cognitive: le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*. Delachaux et Niestlé: Neuchâtel et Paris.
- Cattafi-Maurer, A., Abriel, G., Dasen, P.R., Lack, C., & Perregaux, C. (1998). Viver em precaridade o acesso à formação profissional dos jovens portugueses com estauto precario. In J.C. Arroiteia & P.-A. Doudin (Eds), *Trajecorias sociais e culturais de jovens portuguesas no espaço europeu: questos multiculturais e de integração*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cazes, P., Moreau, J., & Doudin, P.-A. (1994). Étude des variabilités interindividuelles et intraindividuelles dans un questionnaire où toutes les questions ont le même ensemble de modalités. Application à une recherche sur le développement de l'intelligence. *Revue de Statistiques Appliquées*, XLII, 2, 5–25.
- Cherkaoui, M. (1986). *La sociologie de l'éducation*. Paris: PUF.
- Coleman, J.S., Campbell, E.R., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A., Weingold, F.D., & York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Crahay, M. (1992–1993). Échec des élèves, échec de l'école? La communauté française de Belgique en échec scolaire. *Théorie et Pratique*, 11–12, 3–40.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: DeBöeck.
- Dona, G., & Berry, J. (1994). Acculturation attitudes and acculturative stress of Central American refugees. *International Journal of Psychology*, 29, 1, 57–70.
- Doudin, P.-A. (1991–1992). Une comparaison de sujets de 11–13 ans avec et sans difficultés scolaires. Variabilité intra- et inter-individuelle du niveau d'acquisitions opératoires. *Bulletin de Psychologie*, XLV, 404, 47–55.
- Doudin, P.-A. (1992). Commentaire. In B. Pierrehumbert (Éd.), *L'échec à l'école: échec de l'école?* [pp. 295–298]. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Doudin, P.-A. (1996a). *L'école vaudoise face aux élèves étrangers. Un bilan de la situation*. Lausanne: CVRP.
- Doudin, P.-A. (1996b). L'école vaudoise face aux élèves étrangers: un bilan de la situation. *L'Éducateur*, 1, 46–49.
- Doudin, P.-A. (1996c). L'intégration scolaire de l'élève étranger: les ambivalences de l'école vaudoise. *Pédagogie Spécialisée*, 2, 2–6.
- Doudin, P.-A. (1996d). Les difficultés d'intégration scolaire des élèves migrants. *Interdialogos*, 1, 16–19.
- Doudin, P.-A. (1996e). Élèves en difficultés: la pédagogie compensatoire est-elle efficace? *Psychoscope*, 17, 9, 4–7.
- Doudin, P.-A. (1997). Mythes et paradoxes de la pédagogie compensatoire. *Intégration*, 4, 2, 1–5.

- Doudin, P.-A. (à paraître). Difficultés d'intégration scolaire des élèves portugais. *Actes du congrès «Handicap et migration: un double défi pour la formation en Suisse?»* Bienne, 12–13 sept. 1997. Lucerne: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Doudin, P.-A., Pons, F., & Moreau, J. (1998). Difficultades de integração escolar dos alunos portugueses: causas e remediações. In J. Arroiteia & P.-A. Doudin (Eds), *Trajectorias sociais e culturais de jovens portuguesas no espaço europeu: questões multiculturais e de integração*.
- Doudin, P.-A., Martin, D., & Albanese, O. (à paraître). *Métacognition et éducation*. Berne: Peter Lang.
- Dunn, L.M. (1968). Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5–22.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris: PUF.
- Efionayi-Mäder, D., François, Y., & Le Gauffey, Y. (1995). *La santé des jeunes dans le canton de Vaud: une comparaison avec l'ensemble de la Suisse. Résultats d'une enquête sur la vie quotidienne et la santé des écoliers de 11–16 ans*. Lausanne: SFA/ISPA.
- Elley, W.B. (1992). *How in the World do Students read? IEA Study in reading Literacy*. The Hague: International Evaluation Association.
- Fisher, C.W. (1996). Classroom Learning Environments. In E. de Corte & F.E. Weinert (Eds), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* [pp. 675–679]. Oxford: Pergamon.
- Fivaz, E., Fivaz, R., & Kaufmann, L. (1982). Encadrement du développement, le point de vue systémique. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 4/5, 63–74.
- Fraser, B.J. (1996). Classroom Environments. In E. de Corte & F.E. Weinert (Eds), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* [pp. 679–683]. Oxford: Pergamon.
- Fraser, B.J., Walberg, H.J., Welch, W.W., & Hattie, J.A. (1987). Syntheses on educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 2, 145–252.
- Friend, M. (1988). Putting consultation into context: Historical and contemporary perspectives. *Remedial and Special Education*, 9, 7–13.
- Grisay, A. (1995). Facteurs d'efficacité de l'apprentissage. *Éduquer & Former*, 3–4, 3–10.
- Grissom, J.P., & Shepard, L.A. (1990). Repeating and dropping out of school. In L.A. Shepard & M.L. Smith (Eds), *Flunking grades: Research and Policies on Retention* [pp. 34–63]. Briston: Flamer Press.
- van Harpen, M. (1992). Les indicateurs de l'enseignement: modèles théoriques. In *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement* [pp. 27–56]. Paris: CERI.
- Hess, G.A., & Lauber, D. (1985). *Dropouts from the Chicago Public Schools: An Analysis of the Classes of 1982, 1983, 1984*. Chicago, IL: Chicago Panel on Public School Finances.

- Holmes, C.T. (1990). Grade level retention effects: a meta-analysis of research studies. In L.A. Shepard & M.L. Smith (Eds), *Flunking grades. Research and Policies on Retention* [pp. 16–33]. Briston: Flamer Press.
- Hutmacher, W. (1987). Le passeport ou la position sociale? In *CERI/OCDE, Les enfants de migrants à l'école*, 29–72.
- Hutmacher, W. (1992). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'école primaire genevoise*. Genève: SRS.
- Johnstone, J.N. (1981). *Indicators of education systems*. Londres et Paris: Kogan Page et Unesco.
- Kerger, L. (1998). A escolarização da «nova geração» de emigrantes portugueses no sistema educativo luxemburguês. In J.C. Arroiteia & P.-A. Doudin (Eds), *Trajecorias sociais e culturais de jovens portuguesas no espaço europeu: questos multiculturais e de integração*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Krishnan, A., & Berry, J. (1992). Acculturative stress and acculturation attitudes among Indian immigrants to the United States. *Psychology and Developing Societies*, 4, 2, 187–212.
- Kronig, W. (1996). Besorgniserregende Entwicklungen in der schulischen Zuweisungspraxis bei ausländischen Kindern mit Lernschwierigkeiten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 65, 1, 62–79.
- Lanca, M., Alksinis, C., Roese, N., & Gardner, R. (1994). Effects of language choice on acculturation: A study of Portuguese immigrants in a multicultural setting. *Journal of Language and Social Psychology*, 13, 3, 315–330.
- de Landsheere, G. (1980). *Examens et évaluation continue. Précis de docimologie*. Bruxelles: Labor.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.
- Lautrey, J. (1990). Des conceptions unitaires aux conceptions pluralistes du développement cognitif. *Archives de Psychologie*, 58, 185–196.
- Liensol, B., & Œuvrard, F. (1992). Le fonctionnement des ZEP et les activités pédagogiques des établissements MENC-DEP. L'évaluation des zones d'éducation prioritaires: description, typologie, fonctionnement, résultats. *Dossier Éducation et Formation*, no 14.
- Lilly, M.S. (1979). Special Education: Historical and traditional perspectives. In M.S. Lilly (Ed.), *Children with exceptional needs: A survey of special education* [pp. 1–25]. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lischer, R. (1997). *Intégration: une histoire d'échec? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*. Berne: OFS.
- MacBeath, J. (1994). A role for parents, students and teachers in school self-evaluation and development planning. In K.A. Riley & D. Nuttall (Eds), *Measuring quality*. London: Falmer Press.
- Marshall, R., & Tucker, M. (1992). *Thinking for a living*. New York: Basic Book.
- Martin, D., & Doudin, P.-A. (1996). L'échec scolaire: un gaspillage pédagogique et économique. *Domaine Public*, 1277, 4–5.
- Martin, D. (1996). Lutter contre l'échec scolaire: quelle collaboration entre psychologues et enseignants? *Psychoscope*, 17, 9, 8–10.

- Meirieu, P. (1995). *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?* Paris: ESF.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue Française de Pédagogie*, 109, 41–64.
- Minguat, A. (1991). Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire. Analyse du fonctionnement et évaluation des effets. *Revue française de sociologie*, 32, 515–549.
- Moser, U., Ramseier, E., Keller, C., & Huber, M. (1997). *Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study»*. Zürich: Rüegger.
- Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen: Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6.–10. Klasse in der Schweiz*. Aarau: Sauerländer.
- Neto, F. (1989). Représentations sociales de la migration portugaise: le regard des jeunes. In J. Retchitzki, M. Bossel-Lagos & P. Dasen (Éds), *La recherche interculturelle*, tome 1 [pp. 86–99]. Paris: L'Harmattan.
- Neto, F. (1993). Quelques contributions de la recherche psychologique à la compréhension du phénomène migratoire portugais. In M. Rey von Allmen (Éd.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles* [pp. 223–242]. Paris: L'Harmattan.
- Neto, F. (1994). Le stress d'acculturation chez des jeunes d'origine portugaise en France. *Enfance*, 1, 83–94.
- Neto, F. (1995). Predictors of satisfaction with life among second generation migrants. *Social Indicators Research*, 35, 1, 93–116.
- Neto, F., Mullet, E., & Henry, S. (1989). Effets interculturels dans la détermination des préférences professionnelles. *Cahiers d'Anthropologie et Biométrie Humaine*, 6, 3–4, 153–163.
- Neto, F., & Mullet, E. (1982). Résultats d'une enquête sur les conditions de vie des migrants Portugais. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 11, 4, 355–368.
- Nicolet, M. (1997). Structures d'accueil et parcours de formation d'adolescents non francophones dans deux cantons suisses. In G. Meuris & G. De Cock (Éds), *Éducation comparée: essai de bilan et projets d'avenir* [pp. 20–37]. Bruxelles: De Boeck.
- Nuttall, D. (1992). Les indicateurs internationaux de l'enseignement: leurs fonctions et leurs limites. In *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement* [pp. 15–25]. Paris: CERI.
- OCDE (1995a). *Gros plan sur les écoles*. Paris: OCDE.
- OCDE (1995b). *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. Paris: CERI.
- Palincsar, A.S., & Klenk, L. (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 211–225.
- Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.

- Pierrehumbert, B. (Éd.) (1992). *L'échec à l'école: échec de l'école?* Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Pilloud, J. (1996). *Avancer dans la pratique d'un enseignement différencié auprès d'élèves en difficulté. Mémoire de licence en sciences de l'éducation.* Genève: Université de Genève, FAPSE.
- Pini, G. (1989). L'attitude des instituteurs genevois face au redoublement. *Journal de l'Enseignement Primaire*, 23, 5–11.
- Pini, G. (1991). Effets et méfaits du discours pédagogique: échec scolaire et redoublement vus par les enseignants. *Éducation et Recherche*, 3, 255–272.
- Pons, F. (1997). *Macrogenèse de la conscience réflexive et microgenèse de la cognition opératoire chez l'enfant de 6 à 12 ans et l'adulte.* Thèse de doctorat. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Pons, F., Doudin, P.-A., & Pini, J. (1998). Modalidades de aculturação e de integração escolar de adolescentes portuguesas. In J.C. Arroiteia & P.-A. Doudin (Eds), *Trajecórias sociais e culturais de jovens portuguesas no espaço europeu: questos multiculturais e de integração.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Posthumus, K. (1947). *Levensghell en school.* La Haye: S. éd.
- Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant.* Paris: PUF.
- de Ribaupierre, A. (1993). Structural invariants and individual differences: On the difficulty to dissociate developmental and differential processes. In R. Case & W. Edelstein (Eds), *The new structuralism in cognitive development. Theory and research in individual differences* [pp. 11–32]. Basel: Karger.
- Rieben, L. de Ribaupierre, A., & Lautrey, J. (1990). Structural invariants and minimal modes of processing: On the necessity of a minimal structuralist approach of development for education. *Archives de Psychologie*, 58, 29–53.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom.* New York: Holt, Rinehart & Winston. Trad. française (1971). *Pygmalion à l'école. L'attente des maîtres et le développement intellectuel des élèves.* Paris: Casterman.
- Royer, E., Saint-Laurent, L., Bitaudeau, I., & Moisan, S. (1995). Réussite scolaire et collaboration entre l'école et la famille. *Éduquer & Former*, 1, 23–34.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Royer, E., & Boisclair, A. (1995). Origine et composantes du modèle. In L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. Dionne, E. Royer (Éds). *Programme d'intervention auprès des élèves à risques; une nouvelle option éducative* [pp. 15–20]. Montréal: Gaëtan Morin.
- Sanz, J.-C. (1996). Das fremdsprachige ausländische Schulkind im Kanton Aargau. Situationsanalyse.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal: Éditions Logiques (Éd. américaine, 1983).
- Schulte, A.C., Osborne, S.S., & McKinney, J.D. (1990). Academic outcomes for students with learning disabilities in consultation and resource programs. *Exceptional Children*, 57, 162–172.
- Schultz, E.M., Toles, R., Rice, W.K., Brauer, I., & Harvey, J. (1986). *Association of dropout rates with student attributes.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, April.

- Seligman, M.E.P. (1991). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Silva, M.C., & Neto, F. (1993). Psychosocial predictors of intent to emigrate among portuguese adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 16, 1285–1302.
- Simpson, R.L., Whelan, R.J., & Zabel, R.H. (1993). Special education personnel preparation in the 21st century: Issues and strategies. *Remedial and Special Education*, 14, 7–22.
- Smith, M.L., & Glass, G. (1980). Meta-analysis of research on class size and its relationship to attitudes and instruction. *American Educational Research Journal*, 17, 419–433.
- Smith, M.L. (1990). Teachers' beliefs about retention. In L.A. Shepard & M.L. Smith (Eds), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention* [pp. 132–151]. Briston: Flamer Press.
- Soussi, A., Baumann, Y., Broi, A-M., Dessibourg, P., Leu, N., & Martin, D. (1995). *Comment lisent-ils en sixième?* Neuchâtel et Lausanne: IRDP et LEP.
- Stegen, P. (1994). *Quelques éléments du contexte dans lequel s'est implantée la réforme du premier cycle de l'enseignement secondaire*. Rapport d'une recherche commanditée par le Ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique. Liège: Service de pédagogie expérimentale de l'Université.
- Stern, J.D. (1986). *The educational indicators project at the U.S.* Washington, DC: Center for Statistics, U.S. Department of Education.
- Sturny-Bossart, G. (1996). Jedes zweite Kind in Kleinklassen besitzt einen ausländischen Pass. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 13–18.
- Teauber, R.C. (1987). Educational data system redesign. *International Journal of Educational Research*, 11, 4, 391–511.
- Vignal, G. (Éd.) (1996). L'effet Pygmalion de la formation initiale à la formation des adultes. Actes de l'Université d'été de Chambéry, juillet 1995. *Cahiers Binet Simon*, 647/648.
- Walberg, (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41, 8, 19–22.
- Will, M.L. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52, 411–415.

Scolarisation des enfants portugais en Suisse

Rapport d'experts

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Berne 1998

Auteur:
Pierre-André Doudin

Éditeur:
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Commandes:
Secrétariat CDIP, Zähringerstrasse 25, Case postale 5975, 3001 Berne

Impression:
Schüler SA, Bienne

Table des matières

Préface	75
Introduction	78
1 Les systèmes éducatifs	81
1.1 L'évaluation des systèmes éducatifs	81
1.2 L'évaluation de l'efficacité des mesures dites de «pédagogie compensatoire»	83
1.2.1 Le redoublement	83
1.2.2 La classe à effectif réduit	87
1.2.3 Le soutien scolaire	88
1.2.4 Assistance et supervision	90
1.3 Le système scolaire vaudois	91
1.3.1 La structure du système scolaire vaudois	91
1.3.2 L'efficacité du système scolaire vaudois	93
2 Les élèves portugais et leur famille	95
3 Problématique	98
4 Démarche méthodologique	99
4.1 Population	99
4.2 Données	99
4.3 Analyse des données	99
5 Résultats	101
5.1 Description de la population d'élèves et de leur famille	101
5.1.1 Indicateurs d'input	101
5.1.2 Indicateurs de processus	105
5.1.3 Indicateurs de résultats	108
5.2 Résultats des analyses multivariées	111
5.2.1 Analyse des correspondances multiples	111
5.2.2 Tests du χ^2 et du t de Student	113
5.2.3 Relation entre modes d'acculturation et indicateurs scolaires	118
6 Discussion	120
7 Conclusion	127
8 Bibliographie	128

Préface

Trouver des solutions aux problèmes que posent les minorités linguistiques et culturelles aux établissements scolaires représente un défi pour le système éducatif de tout pays. En effet, de par leurs structures et leurs contenus sociaux et culturels, les systèmes d'éducation nationaux tendent à renforcer ou à garantir la cohésion nationale. Aussi les solutions qu'ils proposent sont-elles en premier lieu destinées à des populations monolingues et monoculturelles.

Riches d'une expérience de plus de trente ans dans le domaine de la scolarisation des enfants immigrés, les cantons suisses ont constaté que des mesures et adaptations reposant exclusivement sur les objectifs et les attentes du pays d'accueil n'offraient qu'une solution imparfaite à ces problèmes. Car, bien souvent, elles engendrent de nouvelles incompatibilités qui, sur le plan émotionnel et matériel, couvrent un large spectre allant de la défense farouche de la tradition à la confrontation ouverte.

Un enfant portugais fréquentant une école en Suisse se voit confronté à des difficultés qu'il n'arrive souvent pas à comprendre:

- Ainsi, dans bien des cas, le milieu scolaire dans lequel il évolue montrera peu de compréhension à l'égard de sa culture.
- L'enfant arrive dans un pays qui n'accorde pour ainsi dire jamais le statut de langue universelle au portugais.
- Il se trouve catapulté dans un environnement hautement technologique qui est à l'opposé du milieu rural dont il provient, un milieu que le monde qui l'accueille connaît à peine et dont il se fait bien souvent une image fausse.
- Enfin, il appartient bien souvent à une couche sociale évoquée dans le pays d'accueil tout au plus avec nostalgie par quelques syndicalistes.

Les familles portugaises évoquent rarement les problèmes auxquels elles sont quotidiennement confrontées. Elles semblent accepter les déceptions et les échecs sans se révolter et c'est la raison pour laquelle elles sont comptées parmi les groupes d'immigrés qui ont très peu d'exigences et posent très peu de problèmes.

Partant de cette situation, les délégations portugaises et suisses de la Commission ad hoc concernant les questions scolaires ont décidé au cours de leur 2^e réunion qui s'est déroulée entre les 7 et 9 mars à Berne que *les taux d'échecs des enfants portugais dans les systèmes scolaires suisses méritent d'être examinés avec sérieux et, cas échéant, des solutions devraient être apportées pour améliorer la situation.*

À cette occasion fut créé un groupe de travail composé de délégués suisses et portugais chargé d'analyser les raisons pour lesquelles les enfants portugais étaient très nombreux à subir des échecs scolaires et de proposer des mesures en vue de remédier à cette situation. Des représentants de l'Ambassade du Portugal ainsi que des représentants de la CDIP se sont attelés à cette tâche et ont élaboré un mandat détaillé qui devait servir

de base aux futurs mandats de recherche. Le groupe – dont les membres ont tout au long de leurs échanges entretenu d'excellents rapports – a eu la chance de bénéficier du soutien des cantons d'Argovie et de Vaud (deux cantons aux conditions-cadres idéales) qui ont accepté spontanément que l'étude soit effectuée dans leurs écoles et qui ont mis des spécialistes à la disposition du groupe. En outre, le groupe de travail bilatéral et les expertes et experts ont pu compter sur la collaboration d'un scientifique portugais.

Groupe de travail:

Ambassade du Portugal

Victor Lopes Gil, conseiller d'ambassade

Jose Carlos Godinho, attaché dans le domaine de l'éducation

Représentants de la CDIP

Walter Kurmann, délégué aux questions de migration

Charles Muller, prof. École normale, NE

Groupe d'expertes et d'experts:

Julia Sanz, géographe diplômée, AG

Pierre-André Doudin, CVRP, VD

Jorge Arrosteia, prof. Université Aveiro, Portugal

L'analyse de la situation et du parcours scolaires des enfants portugais a donné lieu à un dialogue intense entre chercheurs et chercheuses et le groupe de travail qui, pour ce faire, se sont basés sur un matériel statistique volumineux. Ils ont ainsi réussi à régler de nombreuses questions en suspens, à résoudre certains problèmes et à montrer des chemins permettant d'améliorer les conditions scolaires des enfants portugais.

Tous ceux qui se sont déjà penchés sur la thématique interculturelle ne seront sans doute pas étonnés d'apprendre que la question de l'hétérogénéité a été évoquée tout au long des échanges écrits et verbaux du groupe de travail et des expertes et experts.

Après l'étude du présent rapport sur la situation scolaire des élèves portugais dans le canton de Vaud, les lectrices et lecteurs attentifs pourront constater sans peine que son auteur Pierre-André Doudin va bien au-delà d'une analyse de la situation au sein du canton de Vaud. Ainsi par exemple, les problèmes scolaires qui y sont présentés sont similaires – en de nombreux points – à ceux d'autres groupes d'immigrés. Et, enfin, les conditions scolaires décrites et les mesures proposées sont applicables à l'ensemble du système scolaire suisse.

L'espoir que ce rapport aura également une répercussion positive sur d'autres groupes d'immigrés et sur les élèves autochtones est donc tout à fait justifié. À cet égard, nous pensons en premier lieu à la question centrale relative à la corrélation entre l'origine sociale et le succès scolaire. L'étude fournit des bases importantes susceptibles d'exercer

un impact sur l'école, et ce, tant au niveau des structures scolaires que sur le plan du corps enseignant.

Dans le cadre du système éducatif suisse, la présente étude constitue une étape importante vers une collaboration bilatérale car il s'agit là de la première œuvre commune entre deux autorités étatiques s'occupant de questions ayant trait à l'éducation et à la migration. Relevons tout particulièrement que les deux parties étaient convaincues que la question du multilinguisme et de la pluralité des cultures devait être traitée dans une perspective multidimensionnelle. Les discussions très fournies et très intenses menées à ce sujet par le groupe de travail et les expertes et experts au cours de plusieurs années ont porté leurs fruits.

Aussi tenons-nous à remercier tous ceux qui ont contribué à la réalisation de cette étude et qui participeront à la mise en œuvre des propositions y figurant.

Ambassade du Portugal en Suisse,

L'attachée pour les affaires de l'éducation:
Madalena Da Silva

Conférence suisse des directeurs
cantonaux de l'instruction publique,

Le délégué aux questions de migration:
Walter Kurmann

Introduction

La Suisse a, depuis les années 60, une population importante d'origine étrangère. À un premier flux migratoire, composé essentiellement de ressortissantes et ressortissants d'origine italienne et espagnole, a succédé dans les années 80 un deuxième flux composé d'autres nationalités européennes – essentiellement de Yougoslavie ainsi que du Portugal – et de nationalités ou d'ethnies extra-européennes (turque, kurde, tamoule, etc.). Ces différentes populations ne se répartissent pas de manière égale entre les quatre régions linguistiques qui composent la Suisse (OFS, 1995). Ainsi, en ce qui concerne les ressortissantes et ressortissants portugais, ceux-ci se trouvent principalement dans les cantons francophones au point que le portugais y est actuellement la langue maternelle la plus parlée après le français par les élèves de la scolarité obligatoire (7,2%), cette proportion étant nettement plus faible dans les cantons de langue italienne (1,5%), allemande (0,8%) et romanche (0,3%).

Comme le montrent différentes recherches menées récemment au niveau suisse et prenant en compte, selon les cas, tous les cantons ou une partie d'entre eux, l'intégration scolaire des élèves d'origine étrangère reste problématique. Ainsi, par exemple, Kronig (1996), Sturny-Bossart (1996), Lischer (1997) montrent que les classes regroupant des élèves en difficultés scolaires sont majoritairement fréquentées par des élèves d'origine étrangère. Dans une étude sur les compétences en mathématiques, Moser, Ramseier, Keller & Huber (1997) montrent qu'à caractéristiques identiques (notamment par rapport au niveau socio-économique d'origine), les élèves étrangers obtiennent des résultats inférieurs aux élèves suisses, ce qui dénoterait, selon les auteurs, une *discrimination* et des *déficits spécifiques* liés à la migration. Selon Müller (1997), les différents systèmes scolaires en Suisse négligeraient de prendre en considération la langue d'origine des enfants bilingues et sa *valorisation*. Cela développerait chez ces enfants un manque de confiance dans leurs capacités linguistiques et entraînerait des performances faibles dans la langue d'enseignement. De plus, une partie des élèves orientés au secondaire inférieur dans la division à niveau d'exigences élémentaires auraient les compétences suffisantes pour fréquenter une division à niveau d'exigences plus élevées. Le niveau socio-économique d'origine des élèves jouerait certes un rôle dans le processus d'orientation/sélection mais aussi leur origine nationale: à niveau socio-économique égal, les élèves d'origine étrangère seraient l'objet d'une *discrimination* par rapport aux élèves d'origine suisse. Ces résultats, de même que ceux de Moser et al. (1997) nuancent fortement ceux de Hutmacher (1987) pour qui, dans le canton de Genève, à niveau socio-économique égal, les élèves d'origine étrangère ne rencontrent pas plus de difficultés scolaires que les élèves d'origine suisse.

Cette situation particulièrement problématique au niveau de la scolarité obligatoire a des conséquences très importantes sur le plan de l'accès à la formation post-obligatoire. Pour l'ensemble de la Suisse, et comme le montre Lischer (1997), 23% des élèves d'origine étrangère n'entreprennent aucune formation post-obligatoire contre seulement 8% des élèves d'origine suisse. De plus, l'accès aux apprentissages semble plus

difficile pour les élèves d'origine étrangère, les places disponibles étant attribuées en premier lieu à des Suisses. L'accès aux études tertiaires pose également problème: non seulement la proportion d'étrangères et étrangers est très faible mais elle a tendance à reculer ces dernières années alors que la proportion de Suisses va croissant.

Face à l'augmentation importante de la population scolaire d'origine portugaise, plus particulièrement en Suisse romande, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) en collaboration avec l'Ambassade du Portugal en Suisse a décidé de lancer une recherche avec pour objectifs:

- 1) de mieux connaître les élèves d'origine portugaise et leur famille;
- 2) de repérer leurs éventuelles difficultés d'intégration scolaire;
- 3) le cas échéant, d'identifier certaines causes à l'origine de ces difficultés scolaires;
- 4) d'analyser la façon dont l'école a tenté de s'adapter à ce flux migratoire et si elle a mis en place des stratégies d'intégration efficaces;
- 5) si tel ne devait pas être le cas, de proposer des manières de faire pouvant conduire à une plus grande efficacité.

La recherche porte sur deux cantons témoins: le canton d'Argovie pour la Suisse alémanique et le canton de Vaud pour la Suisse romande. Le présent rapport traite uniquement de la situation des élèves portugais dans le canton de Vaud. Il se veut avant tout une synthèse, d'une part, des nombreux travaux menés dans différents pays et, d'autre part, des résultats de notre propre recherche. La plupart des considérations qui y sont développées devraient être de nature suffisamment générale pour dépasser le cadre relativement étroit de la nationalité étudiée et des limites géographiques du canton. Précisons que les aspects méthodologiques, une présentation plus détaillée des résultats et des traitements statistiques font l'objet d'un autre rapport dit «technique» disponible auprès de la CDIP¹.

Identifier les *difficultés d'intégration scolaire*, mais surtout en rechercher les causes et les remèdes dans le cadre d'un mandat de recherche d'une durée relativement brève peut relever de la gageure tant le nombre de variables est élevé et l'imbrication entre ces variables complexe. Les approches théoriques sont multiples (voir à ce sujet, p.ex. Pierrehumbert, 1992) allant d'une approche essentiellement centrée sur «l'individu-problème» à des approches «environnementalistes» situant le problème au niveau du contexte familial (niveau socio-économique, style d'éducation, structure de la famille, types d'interactions, implication des parents dans les activités scolaires de leurs enfants, etc.) et/ou du contexte scolaire (structure scolaire, «effets-écoles», «effets-maîtres/maîtresses», etc.) ou encore des interactions entre ces deux contextes (p.ex. partenariat école-famille, alliance école-famille, attentes réciproques, etc.).

¹ Doudin, P.-A. (1998). *La situation scolaire des élèves portugais dans le canton de Vaud*. Rapport technique. Berne: CDIP/EDK. Pour l'exposition plus détaillée de certains résultats, on peut également se reporter à Doudin (1996a, 1996b, 1996c, 1996d, 1996e, 1997, à paraître), Doudin, Pons & Moreau (1998), Pons, Doudin & Pini (1998).

Centrer l'étude sur les élèves portugais n'est en soi pas banal. D'une part, il est particulièrement méritoire qu'une communauté, par l'intermédiaire de ses plus hauts représentants en Suisse, s'inquiète de la situation, mais, d'autre part, il faut relever le risque de stigmatisation qu'une telle recherche et certains des résultats pourraient faire courir à ces élèves. Loin de contribuer éventuellement à une amélioration de la situation, désigner les élèves portugais comme une population à «risque» peut avoir pour effet de renforcer des représentations sociales négatives du type «élèves portugais = élèves en difficulté» et, au travers de l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968/1971; Vignal, 1996), de détériorer leur situation scolaire. Tel n'est bien entendu pas notre but. Bien au contraire, nous partons du point de vue que des difficultés d'intégration scolaire n'ont une signification – ne prennent sens – que dans leur contexte d'occurrence, soit les contextes scolaire, familial et «sociétal». De plus, et sans négliger pour autant l'importance de certaines variables liées à la famille et à son rôle éducatif essentiel démontré depuis longtemps déjà (p.ex. Lautrey, 1980), sans négliger également le rôle favorable que l'enseignant ou l'enseignante peut jouer auprès de certaines familles en les amenant à modifier leurs pratiques éducatives (Royer, Saint-Laurent, Bitaudeau & Moisan, 1995), l'école se doit surtout de réfléchir sur elle-même, sur son rôle, son efficacité et la manière de l'optimiser (Brophy & Good, 1986; Bressoux, 1994).

1 Les systèmes éducatifs

1.1 L'évaluation des systèmes éducatifs

Dans de nombreux pays, autorités scolaires, chercheurs et chercheuses en éducation, enseignantes et enseignants s'intéressent aux performances de leur système éducatif et à la qualité de l'enseignement avec pour objectif d'améliorer le niveau de formation des élèves en général et plus particulièrement des élèves appartenant à des minorités ethniques et à des groupes socio-économiques défavorisés. L'amélioration du niveau de formation est considérée comme une urgence principalement pour des raisons *éthiques* mais aussi *économiques*:

- les nouveaux moteurs de la croissance seraient plutôt la «matière grise» et les services (tous deux exigeant une population très instruite) plutôt que la productivité industrielle (Marshall & Tucker, 1992);
- dans les comparaisons internationales concernant les compétences scolaires en mathématiques et en sciences, les élèves de certains pays d'Extrême-Orient (concurrents économiques des pays occidentaux) arrivent souvent en meilleure position que les élèves de pays européens ou des États-Unis;
- les dépenses publiques en matière d'éducation sont très importantes, elles se doivent d'être efficaces;
- des taux de chômage élevés chez les jeunes sans formation professionnelle montrent qu'il faut améliorer l'efficacité des systèmes d'éducation et éviter une fracture sociale et la mise en place d'une «société à deux vitesses».

Pour améliorer son efficacité, l'école a besoin d'outils de gestion efficaces, notamment des *données statistiques* aussi complètes que possibles et des *programmes de recherches* évaluant les performances du système éducatif et assurant le suivi des innovations et des réformes. Cette évaluation peut porter sur l'efficacité de la *structure* (c'est-à-dire l'organisation globale du système scolaire), sur l'efficacité des *établissements* au sein d'un même système éducatif ou sur l'efficacité des mesures spécifiques (comme par exemple les mesures de pédagogie dite «compensatoire», appelée également pédagogie de soutien, orthopédagogie, etc.).

Comme le soulignent Duru-Bellat & Mingat (1993), dans le domaine de l'école, domaine chargé d'opinions et d'arguments d'autorité, les données statistiques et les résultats empiriques n'ont rien d'accessoire. Nous pouvons ajouter que leur but est d'apporter un regard «extérieur» et de nouvelles idées en complément à ce qui se fait déjà afin de rentabiliser les efforts importants des personnes du terrain. Ce regard ne se substitue pas à celui des praticiens mais peut le compléter. Données statistiques et résultats de recherches devraient contribuer à cette «distance réflexive» que les différents acteurs de l'école se doivent d'adopter relativement à leur institution d'appartenance, à leurs représentations et à leurs pratiques. Cette distance réflexive est sans doute une des conditions nécessaires pour permettre à l'école de progresser et de gagner en efficacité.

Les recherches sur les *indicateurs de l'enseignement* peuvent contribuer à l'instauration de cette distance réflexive et constituer un instrument privilégié pour l'analyse, la régulation et la gestion des systèmes éducatifs. Comme le relève Nuttall (1992, p. 17), «les indicateurs ont pour objet de fournir un aperçu du comportement et de l'efficacité des systèmes d'enseignement...». Ils permettent de repérer les éventuels dysfonctionnements et renseignent également sur les pratiques scolaires des enseignantes et enseignants. Ils fournissent ainsi un ensemble de feed-back qui permettent aux systèmes éducatifs d'évoluer vers une plus grande efficacité. De plus, ils contribuent «à l'instauration d'un système de transparence dont on estime qu'il fait partie intégrante du processus démocratique» (OCDE, 1995a, p. 26), ce que MacBeath (1994) appelle «educational glasnost». Ce rôle-clé des indicateurs n'a pas échappé à certains responsables de l'éducation. Par exemple, en France, le Ministère de l'Éducation nationale s'est doté d'un centre de recherche (DEP) dont la mission est d'évaluer le système scolaire au moyen d'indicateurs. Les travaux de l'OCDE comparent l'efficacité des systèmes éducatifs entre pays membres de cette organisation² (p.ex. OCDE, 1995b). En Suisse, les travaux de l'Office fédéral de la statistique (OFS) comparent les différents systèmes scolaires cantonaux (p.ex. OFS, 1995).

Du fait de la complexité des systèmes éducatifs et pour pallier l'aspect unidimensionnel d'un indicateur, il est indispensable de construire un système ou un ensemble cohérent d'indicateurs donnant une représentation aussi complète que possible de la situation que l'on souhaite décrire.

Il existe de nombreuses façons de catégoriser les indicateurs. Par exemple, Bottani & Walberg (1992) proposent de classer les indicateurs de l'enseignement en 4 types:

- 1) *les indicateurs d'input* (entrée): caractéristiques des élèves lorsqu'ils entrent dans le système éducatif (sexe, nationalité, niveau socio-économique, etc.);
- 2) *les indicateurs d'output ou de résultats* (sortie): caractéristiques des élèves lorsqu'ils sortent du système éducatif (taux d'abandon, type d'enclassement final, etc.);
- 3) *les indicateurs de processus*: caractéristiques de l'organisation de l'école (programmes, pratiques pédagogiques, mesures de pédagogie compensatoire, etc.);
- 4) *les indicateurs de ressources financières et humaines* (budget, effectifs des enseignantes et enseignants, formation des enseignantes et enseignants, etc.).

Il existerait un lien de causalité entre indicateurs, les indicateurs d'input et de processus pouvant déterminer, dans une certaine mesure, les indicateurs de résultats.

À la suite des travaux de Stern (1986) et de Teauber (1987), les modèles actuels visent à inclure des indicateurs d'environnement (caractéristiques de la collectivité comme les valeurs, la politique, les conditions sociales, etc.). Ainsi, dans le cadre de travaux

² Le projet INES (International Indicators of Educational Systems) a débuté en 1987. C'est en 1992 que fut publié le premier document comparant les indicateurs de l'enseignement au niveau international.

récents de l'OCDE (1995b), on trouve des indicateurs d'environnement, de ressources (input), de processus et de résultats).

Idéalement, un système scolaire devrait disposer pour son pilotage et son évaluation d'un ensemble de données statistiques dont la cohérence reposerait sur un modèle théorique composé de différents types d'indicateurs (Johnstone, 1981). Ce modèle devrait permettre d'établir notamment des relations de cause à effet entre indicateurs et permettre l'interprétation des données statistiques dans un cadre conceptuel élaboré. Cependant, d'une part, comme le relève van Harpen (1992), les modèles sont souvent partiels, n'étudiant qu'un sous-domaine de l'enseignement et, d'autre part, les statistiques de l'enseignement sont souvent une collection de données sans cohérence interne, car ne faisant pas référence à un modèle théorique.

La plupart des systèmes scolaires ont tenté de remédier aux difficultés d'apprentissage présentées par certains élèves en recourant à différents types d'aide ou de soutien durant le cursus scolaire. En fonction du classement par indicateur que nous avons présenté ci-dessus, il s'agit donc d'indicateurs de processus. Comme nous allons le voir, un corpus important de recherches menées dans différents pays occidentaux a tenté d'établir l'efficacité de ces différents types d'aide et de les relier à des indicateurs de résultats. Certaines de ces aides s'avèrent inefficaces, voire nocives alors que d'autres semblent avoir des conséquences plus positives.

1.2 L'évaluation de l'efficacité des mesures dites de «pédagogie compensatoire»

1.2.1 Le redoublement

La pratique du redoublement varie fortement d'un système pédagogique à l'autre; historiquement, d'une manière générale, les pays du Nord de l'Europe recourent moins fréquemment à cette mesure que les pays du Sud. Cette différence s'observe également en Suisse où les cantons alémaniques ont généralement des taux plus bas que ceux des cantons latins, mais aussi en Belgique où la partie flamande a des taux plus bas que la partie francophone (Crahay, 1992–1993).

L'analyse de l'efficacité du redoublement a retenu l'attention de nombreux chercheurs et chercheuses, et ce, depuis fort longtemps déjà. Comme le souligne Crahay (op. cit.), dès les années 30 de ce siècle, des résultats expérimentaux montraient l'*inefficacité* de cette mesure. Depuis, toutes les recherches ont confirmé l'inefficacité du redoublement à combler durablement un retard. Par exemple, Bloom (1984/1986), Fraser, Walberg, Welch & Hattie (1987), Holmes (1990) ont procédé à la méta-analyse³ d'un ensemble

³ Analyse statistique permettant de synthétiser les résultats des nombreuses recherches expérimentales dans un domaine précis.

important d'études concernant l'évaluation de différentes mesures d'aide apportée aux élèves en difficulté⁴. Les résultats montrent que le redoublement est la mesure non seulement la plus *inefficace*, mais la plus *nocive*, et ce, tant sur le plan des apprentissages cognitifs (langue maternelle, lecture, mathématiques, sciences) que sur le plan socio-affectif (motivation, équilibre émotionnel, intégration sociale, persévérance dans le travail). Ainsi, lorsqu'on compare des élèves qui ont des performances égales, certains doublant alors que d'autres sont promus, ceux qui doublent ont par la suite de leur scolarité des résultats généralement inférieurs à ceux des élèves qui ont été promus. Bain (1988) compare l'évolution des notes scolaires obtenues par des élèves genevois lors de l'année échouée et lors de l'année doublée. Les résultats montrent que, selon les branches, ce ne sont qu'entre 14 et 32% des élèves qui progressent de manière appréciable; les résultats montrent même une proportion assez élevée d'élèves qui régressent, et ce, même dans des branches qu'ils maîtrisaient l'année où ils ont échoué.

De plus, différentes recherches ont montré que le redoublement accroît le risque de *décrochage scolaire* (quitter l'école sans diplôme). Par exemple, Hess & Lauber (1985), Schultz, Toles, Rice, Brauer & Harvey (1986) – cités par Crahay (1996) – montrent que, à compétences égales, des élèves qui ont redoublé décrochent plus fréquemment que ceux qui n'ont pas redoublé. Grissom & Shepard (1990) confirment également cet effet pervers du redoublement. Ce phénomène peut s'expliquer notamment par «l'indice de persévérance» (Duru-Bellat & Mingat, 1993): face à un échec, comme par exemple le redoublement, la réaction des familles varie en fonction du niveau socio-économique. Lorsque les enfants ont des résultats scolaires faibles, les familles de milieux modestes ont tendance à abandonner après un premier échec alors que les familles de cadres supérieurs persévèrent malgré cet échec. Loin de compenser un déficit d'apprentissage, le redoublement contribuerait à creuser l'écart des chances de réussite scolaire des élèves en fonction de leur milieu social d'origine.

Pour Palincsar & Klenk (1992), le recours au redoublement conduit à un cercle vicieux: faire redoubler un élève ou une élève qui a des performances scolaires jugées faibles risque d'entraîner une baisse de l'estime de soi et de la motivation qui, à son tour, va conduire à une baisse des performances scolaires, et ainsi de suite. Ce cercle vicieux peut conduire à l'*impuissance apprise* (Seligman, 1991) dans le sens où, suite à des échecs scolaires répétés, l'élève pense que, quoi qu'il fasse, il n'arrivera à rien.

Face à un ensemble de résultats aussi négatifs, «la pratique du redoublement a été abandonnée dans de nombreux pays industrialisés (Danemark, Finlande, Suède, Norvège, Irlande, Royaume-Uni) et réduite, dans d'autres, à des cas exceptionnels (Italie, Grèce, Espagne et, tout récemment, Portugal⁵)» (Grisay, 1995, p. 9). Comme nous l'avons

⁴ On trouvera un résumé des résultats de Bloom (op. cit.) et Fraser (op. cit.) in Grisay (1995) et de Holmes (op. cit.) in Crahay (1996).

⁵ Comme l'indique Crahay (1996, p. 14), «Une nouvelle loi visant à limiter le redoublement à des cas exceptionnels a été votée en 1992. Sa mise en application progressive a débuté au cours de l'année scolaire 1993–94 dans cent écoles pilotes.»

signalé ci-dessus, le recours au redoublement a également fortement diminué dans la plupart des cantons suisses durant la période 1980/81 à 1993/94 (OFS, 1995).

Dans les pays qui ont totalement abandonné la pratique du redoublement et qui ont opté pour la promotion automatique, on ne constate apparemment pas de baisse des performances des élèves; certains de ces pays sont même très bien classés dans les comparaisons internationales. Par exemple, dans une enquête sur la lecture menée dans 32 pays (Elley, 1992), il apparaît que la Finlande obtient le meilleur score, aussi bien pour les élèves de 9 ans que pour ceux de 14 ans; la Suède est classée troisième.

Cependant beaucoup d'enseignantes et enseignants considèrent encore le redoublement comme une mesure efficace. Par exemple, Pini (1989, 1991) analyse les représentations des enseignantes et enseignants genevois. Les résultats montrent que, pour une écrasante majorité d'entre eux, le redoublement constitue une mesure compensatoire efficace: c'est une solution qui permettrait à l'enfant de mûrir, de surmonter ses difficultés et de se réinsérer dans le cursus régulier. Seuls quelques enseignantes et enseignants éprouvent un malaise ou un sentiment de culpabilité en faisant doubler un élève. En répétant une partie de l'étude de Pini (op. cit.) auprès d'enseignantes et d'enseignants belges francophones, Stegen (1994) obtient des résultats similaires. Dès lors, il n'est pas étonnant que les enseignantes et enseignants recourent souvent à cette pratique. Il reste cependant à expliquer le fossé entre la représentation positive des enseignantes et enseignants et les résultats expérimentaux particulièrement négatifs.

Allal, Perréard Vité & Ntamakiliro (1994) proposent une explication intéressante. Les auteurs ont mené une recherche longitudinale analysant le cursus scolaire des élèves qui ont redoublé leur 1^{re} ou 2^e année primaire en 1984 dans le canton de Genève. Après avoir constaté que les élèves issus d'un milieu socio-économique modeste ainsi que les élèves étrangers sont surreprésentés parmi les élèves qui redoublent au début de leur scolarité, les auteurs analysent le type d'orientation lors du secondaire inférieur. L'objectif explicite du redoublement précoce étant de permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés et de consolider leurs apprentissages, on ne devrait pas constater des différences d'orientation entre redoublants et non redoublants. Bien au contraire, les résultats montrent qu'un élève qui a échoué au début de sa scolarité court davantage le risque de fréquenter les sections à faible niveau d'exigences. Les enseignantes et enseignants des degrés 1P et 2P, qui constatent chez certains enfants une amélioration des notes en français et en mathématiques lors de l'année redoublée, ne peuvent qu'être renforcés dans leur opinion sur les effets bénéfiques du redoublement; néanmoins une *vision d'ensemble* de la scolarité de l'élève leur permettrait de relativiser ce point de vue.

Pour Allal & Schubauer-Leoni (1992–1993), cette représentation positive du redoublement chez les enseignantes et enseignants irait de pair avec une conception du développement de l'intelligence fortement marquée par l'idée de maturation biologique et «par des conceptions pédagogiques corollaires de type attentiste, qui ne disposent que de modèles d'apprentissage par la répétition de mêmes expériences» (op. cit.,

p. 46). Ce point de vue rejoint celui de Smith (1990). L'auteur montre qu'il y a une croyance générale chez les enseignantes et enseignants à considérer le redoublement comme efficace. Cependant, en fonction de leurs représentations du développement psychologique, certains y recourent plus que d'autres. Ainsi, les enseignantes et enseignants qui pensent que le développement est un problème de maturation physiologique, que le rythme de développement «lent» ou «rapide» est fixé dès la naissance recourent plus fréquemment au redoublement que ceux qui ont d'autres conceptions comme, par exemple, une conception «interactionniste» (le développement dépend plus ou moins d'un ensemble d'interactions favorables, notamment entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève).

Crahay (1992–1993) accorde aux *représentations sociales* un rôle déterminant. Ainsi, par exemple, lorsque l'enseignant ou l'enseignante évalue ses élèves, il joue également sa *réputation* auprès de ses collègues. Un enseignant ou une enseignante qui a un fort taux de réussite serait considéré plutôt comme un «mauvais» enseignant ou une «mauvaise» enseignante, car peu exigeant, plutôt que comme un «bon» enseignant ou une «bonne» enseignante ayant développé des procédures pédagogiques efficaces. À un niveau plus général, il est également possible que certains gestionnaires de l'école pensent qu'un système pédagogique, pour être crédible, doit produire un certain taux de redoublement. Dans les cas où cette représentation sociale domine, elle serait une des causes du redoublement de certains élèves. Les résultats de Hutmacher (1992) vont dans le même sens. L'auteur montre que, lorsqu'un enseignant ou une enseignante suit durant plusieurs années les mêmes élèves, le redoublement disparaît. Par contre, l'enseignant ou l'enseignante recourt au redoublement avant que l'enseignante ou l'enseignant suivant prenne en charge ses élèves. La sauvegarde de sa réputation d'enseignant ou d'enseignante semble donc être en jeu, mais aussi sa représentation des attentes de l'enseignant ou enseignante intervenant dans la suite du cursus scolaire. Comme le relève Pini (1991), une majorité d'enseignantes et enseignants pensent que, vis-à-vis du collègue qui recevra cet élève l'année suivante, ils n'ont pas le droit de promouvoir un élève présentant des lacunes importantes. Pourtant, une nette majorité de ces mêmes enseignantes et enseignants pensent qu'un élève présentant ces lacunes ne gêne en rien la bonne marche de leur propre classe. Derrière le redoublement, il y aurait donc un réseau complexe de représentations qui, pouvons-nous ajouter, ne sont pas forcément conscientes chez les enseignantes et enseignants.

Enfin, sur le plan économique, le redoublement est très coûteux (Martin & Doudin, 1996). Selon les chiffres de l'OFS, pour l'année scolaire 1993/94 et pour l'ensemble de la Suisse, 16'000 élèves ont redoublé dans la scolarité obligatoire. En multipliant le coût annuel de l'élève – qui est au niveau suisse de 11'500 fr. – par le nombre d'élèves redoublant, on arrive très grossièrement à une estimation du coût des redoublements qui s'élève à 184 millions. L'investissement semble donc démesuré par rapport à son efficacité pédagogique.

1.2.2 La classe à effectif réduit

Toujours selon les méta-analyses de Bloom (op. cit.) et Fraser et al. (op. cit.), une autre mesure d'aide, dont les conséquences sont nocives, consiste à n'agir que sur une *réduction des effectifs de la classe*. Loin d'apporter une amélioration, une telle action entraînerait bien au contraire une péjoration des résultats des élèves qui fréquentent des classes à effectif réduit. Au premier abord, ces résultats peuvent surprendre: le sens commun suggère qu'un élève tirera plus d'avantages de l'enseignement et aura des résultats scolaires meilleurs dans une classe à petit effectif plutôt qu'à grand effectif. Pour expliquer cette apparente contradiction, on peut se référer à la «loi» formulée par Posthumus (1947): quelle que soit la distribution des compétences des élèves d'une classe au début de l'année scolaire, à la fin de l'année la distribution des notes ou des moyennes des élèves prend une forme gaussienne. Pour ce faire, et selon de Landsheere (1980), l'enseignant ou l'enseignante ajusterait le niveau de son enseignement et l'évaluation des performances des élèves afin de retrouver, d'année en année, ce type de distribution et le même nombre d'élèves «faibles». Comme le rappelle Crahay (op. cit.), cette loi a pour le moins deux effets pervers.

Premièrement, elle peut contribuer à expliquer l'absence d'effet positif des classes à petit effectif: «Si, dans la plupart des classes d'un système éducatif, on détecte deux ou trois élèves faibles et à faire redoubler et ce, quel que soit le nombre d'élèves fréquentant la classe, on produira d'autant plus d'échecs au niveau du système que les effectifs de classe sont petits.» (Crahay, op. cit., p. 26) Une mesure d'aide qui ne jouerait que sur une réduction des effectifs ne ferait par conséquent qu'empirer la situation. Ainsi, de nombreux systèmes pédagogiques qui ont voulu lutter contre l'échec scolaire en diminuant le nombre moyen d'élèves par classe ont vu au contraire le nombre d'échecs augmenter fortement.

Par contre, et comme le relèvent Smith & Glass (1980), cette réduction des effectifs couplée avec une formation ad hoc des enseignantes et enseignants peut avoir des effets positifs: l'enseignant ou l'enseignante peut être plus efficace dans une classe à petit effectif, car il peut utiliser d'autres méthodes pédagogiques basées sur la participation individuelle, mais aussi sur le tutorat, c'est-à-dire un enseignement individualisé pour chaque élève, notamment pour ceux qui rencontrent des difficultés. Dans ce cas, ce n'est pas la grandeur de la classe qui aurait un effet en tant que tel, mais plutôt l'utilisation de méthodes pédagogiques qui seraient plus efficaces dans des groupes restreints. Une diminution des effectifs de classe qui ne serait pas accompagnée d'une *formation poussée des enseignantes et enseignants* à des approches pédagogiques plus individualisées, ainsi qu'à une réflexion approfondie sur les différents facteurs sous-tendant le processus d'évaluation, serait néfaste et produirait des effets contraires à ceux attendus.

Cependant, il ne faut pas perdre de vue que la formation a parfois des effets limités sur la transformation de certaines pratiques. Pilloud (1996), par exemple, analyse les pratiques des enseignantes et enseignants dans des classes de développement du canton

de Vaud. Les résultats montrent que les enseignantes et enseignants, pourtant sensibilisés au cours de leur formation seconde à une pédagogie différenciée et adaptée aux difficultés de chaque élève, ne différencient pas forcément leur enseignement et ont tendance à reproduire avec une dizaine d'élèves ce qu'ils pratiquaient avec vingt lorsqu'ils enseignaient dans une classe régulière.

Deuxièmement, la loi formulée par Posthumus (op. cit.) peut contribuer à expliquer l'absence d'effet positif des classes dites homogènes. Afin de lutter contre l'échec scolaire, certains systèmes scolaires ont choisi, plus que d'autres, d'homogénéiser les classes en fonction des compétences scolaires des élèves et d'adapter le niveau des exigences requises (c'est par exemple le cas des filières plus ou moins exigeantes dans le secondaire inférieur ou encore du regroupement d'élèves en difficulté dans certains types de classes). Si, en début d'année, les élèves ont plus ou moins le même niveau de compétences scolaires, en fin d'année et vu la tendance de l'enseignant ou de l'enseignante à créer une distribution gaussienne, la classe se sera transformée en classe hétérogène avec des forts et des faibles. Ainsi comme nous l'avons déjà souligné (Doudin, 1992), chaque filière scolaire, même celle qui regroupe les élèves censés être les plus brillants, secrète son quota d'élèves en difficulté qui redoubleront. Il en va de même pour les classes regroupant des élèves en difficulté: plutôt que d'améliorer le niveau de l'ensemble des élèves, ce type de classe risque également de créer ou de renforcer des inégalités entre élèves.

Une autre cause peut également contribuer à expliquer l'absence d'effet positif des classes regroupant des élèves en difficulté. Ainsi, les méta-analyses de Bloom (op. cit.) et Fraser et al. (op. cit.) montrent qu'un élève faible progresse mieux s'il fait partie d'un groupe composé d'enfants motivés et aspirant à une carrière scolaire plutôt longue. Ce phénomène avait déjà été observé par Coleman et al. (1966). Il faut donc éviter de constituer des classes-ghettos, qui regrouperaient uniquement des élèves faibles, et maintenir des classes aussi hétérogènes que possible en encourageant les échanges intellectuels et la *coopération* entre les élèves. De plus, et comme le rappellent Saint-Laurent, Giasson, Royer & Boisclair (1995), de nombreuses recherches (p.ex. Dunn, 1968, Lilly, 1979) ont démontré les effets négatifs de ce type de mesure, notamment la marginalisation, l'étiquetage, l'atteinte à l'estime de soi et le manque d'efficacité sur le plan des apprentissages notionnels.

1.2.3 Le soutien scolaire

Afin de combattre l'échec scolaire dans des zones particulièrement défavorisées sur le plan socio-économique, le gouvernement français a institué, au début des années 80, des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Grâce à un soutien financier important, les heures d'enseignement ont pu être augmentées notamment sous forme de *soutien scolaire* (appui) et d'*aide aux devoirs* avec pour objectif l'amélioration des apprentissages fondamentaux (français et mathématiques). Dans le but d'évaluer l'efficacité des ZEP, un programme de recherche a été élaboré dès le début des années 90.

Liensol & Œuvrard (1992) montrent qu'appartenir à une ZEP a un effet négatif sur les apprentissages fondamentaux. En contrôlant toutes les autres caractéristiques des élèves (niveau socio-économique, compétences initiales, etc.), les élèves de ZEP obtiennent des scores inférieurs par rapport à ceux qui ne fréquentent pas des ZEP. De plus, la proportion d'élèves qui quittent le système scolaire avant la fin des études est plus forte en ZEP. Les résultats de l'étude de Meuret (1994) vont dans le même sens. À caractéristiques de départ identiques (p.ex. niveau socio-économique d'origine, compétences scolaires initiales), les élèves scolarisés dans une ZEP progressent moins en français et en mathématiques que les élèves scolarisés ailleurs. L'écart est même plus important pour les élèves qui présentaient initialement des difficultés scolaires, ou qui étaient défavorisés sur le plan social, ou encore pour les élèves d'origine étrangère. D'une manière générale, les résultats montrent que, loin de combler ou pour le moins d'atténuer l'écart initial entre les élèves «forts» et les élèves «faibles», les ZEP ont pour effet de le creuser davantage.

Néanmoins, si l'effet général est négatif, l'analyse établissement par établissement montre des résultats plus contrastés. Sur les 100 établissements composant l'échantillon, une analyse hiérarchique permet de distinguer différents profils d'établissements et de les relier aux résultats scolaires des élèves. Ainsi les établissements les plus efficaces, c'est-à-dire où les élèves progressent le mieux, se caractérisent notamment par une plus forte participation des enseignantes et enseignants aux prises de décision, une meilleure connaissance des parents par les enseignantes et enseignants; le jugement des élèves sur leurs enseignantes et enseignants y est plus positif, le temps passé à travailler en classe est plus important et la discipline meilleure que dans les établissements jugés peu efficaces en regard des progrès scolaires réalisés par les élèves.

En France également, Minguat (1991; pour un résumé des résultats, voir également Martin, 1996) compare deux groupes d'enfants qui présentent des difficultés scolaires semblables. Cependant un seul des deux groupes a «bénéficié» de mesures de pédagogie compensatoire, essentiellement sous forme d'*appui* donné par des spécialistes (psychologues) ou des enseignantes et enseignants sous forme individuelle (l'enfant est seul avec l'enseignant ou l'enseignante) ou en petits groupes de 3 ou 4 élèves avec un enseignant ou une enseignante. Les résultats tendraient à montrer que les élèves qui ont suivi l'appui ont non seulement conservé leur retard, mais l'ont augmenté en cours d'année; de plus, ils progressent moins l'année qui suit la fin de l'appui que les élèves qui n'ont pas eu d'appui. Les résultats montrent également que plus un enfant a suivi d'heures d'appui, plus ses résultats scolaires ultérieurs seront faibles; de même une prise en charge individuelle conduit à des résultats plus négatifs que lorsque l'enfant est pris dans un petit groupe. Pour expliquer ces résultats pour le moins dérangeants, l'auteur avance deux hypothèses.

Tout d'abord l'appui est donné durant le temps scolaire et se substitue ainsi au temps d'enseignement et d'apprentissage en classe. Or les élèves présentant des difficultés sur le plan scolaire ont besoin de davantage de temps que les autres élèves pour apprendre et assimiler les notions figurant au programme. Et ce sont justement les élèves en

difficulté qui passent le plus de temps en appui et qui voient ainsi leur temps d'apprentissage en classe diminuer.

Ensuite il y aurait un effet d'étiquetage: l'enfant est marqué par l'institution, il est un cas et, sans en être conscients, les adultes et l'enfant lui-même vont faire en sorte que la réalité soit conforme à l'étiquette (effet «Pygmalion»). L'étiquetage peut ainsi expliquer pourquoi une prise en charge longue a davantage d'effets négatifs qu'une prise en charge courte. En effet, elle signale à l'enseignant ou à l'enseignante que l'élève a un besoin important de rééducation et qu'il a donc un niveau intellectuel faible; de même la prise en charge individuelle peut également signaler, plus que la prise en charge collective, que l'élève a des problèmes très importants. Les États-Unis et le Québec optèrent dès la fin des années 70 pour la formule de la «*classe-ressource*», formule proche de l'*appui pédagogique* tel qu'il est pratiqué, dans le canton de Vaud notamment, ou de l'appui tel que Minguat (op. cit.) l'a étudié: un élève en difficulté fréquente la classe ordinaire, mais suit un enseignement individuel ou dans un petit groupe (deux ou trois élèves) en dehors de la classe, une ou plusieurs fois par semaine. Différentes recherches (Friend, 1988; Will, 1986) ont montré que ce type de mesure n'était pas efficace sur le plan de l'amélioration des apprentissages, et ce, pour plusieurs raisons: par exemple, lorsque l'enfant est en classe-ressource, il accumule du retard par rapport aux apprentissages dispensés en classe régulière; il n'y a pas de généralisation en classe ordinaire des compétences apprises en classe-ressource; le contenu, le matériel et la terminologie utilisés en classe-ressource sont inconsistants, les interventions ne sont pas suffisamment coordonnées entre la classe ordinaire et la classe-ressource, entraînant par là des confusions chez les élèves en difficulté, qui sont particulièrement nuisibles aux apprentissages.

1.2.4 Assistance et supervision

Face à des résultats aussi négatifs, une approche radicalement différente a alors été tentée ces dernières années avec, semble-t-il, un succès limité (S17sstutiWhele p&ons:

Assistance pédagogique (pas de prise en charge individuelle) laissent les élèves en difficulté. Sch

gogique dont le but est de fournir aux enseignantes et enseignants notamment un feedback sur leur manière d'enseigner et de leur permettre de développer des stratégies d'enseignement efficaces pour l'ensemble de la classe, pour un sous-groupe ou pour un élève en particulier. Bien évidemment cette aide à la relation pédagogique ne conduit à des effets positifs que si les enseignantes et enseignants y voient un avantage pour eux et leurs élèves, s'ils y recourent de leur plein gré et si une relation de confiance peut se développer entre eux et le superviseur ou la superviseuse; la notion d'évaluation ou de contrôle institutionnel doit être absolument prohibée.

1.3 Le système scolaire vaudois

1.3.1 La structure du système scolaire vaudois

L'école vaudoise s'est engagée dans une profonde mutation au cours de ces dernières années. Une nouvelle structure est progressivement mise en place et sera généralisée à partir de l'année scolaire 1998/99. Les données qui sont présentées ici concernent l'année scolaire 1995/96; elles portent donc sur une structure scolaire encore en vigueur, mais dont certaines caractéristiques importantes sont en train de changer.

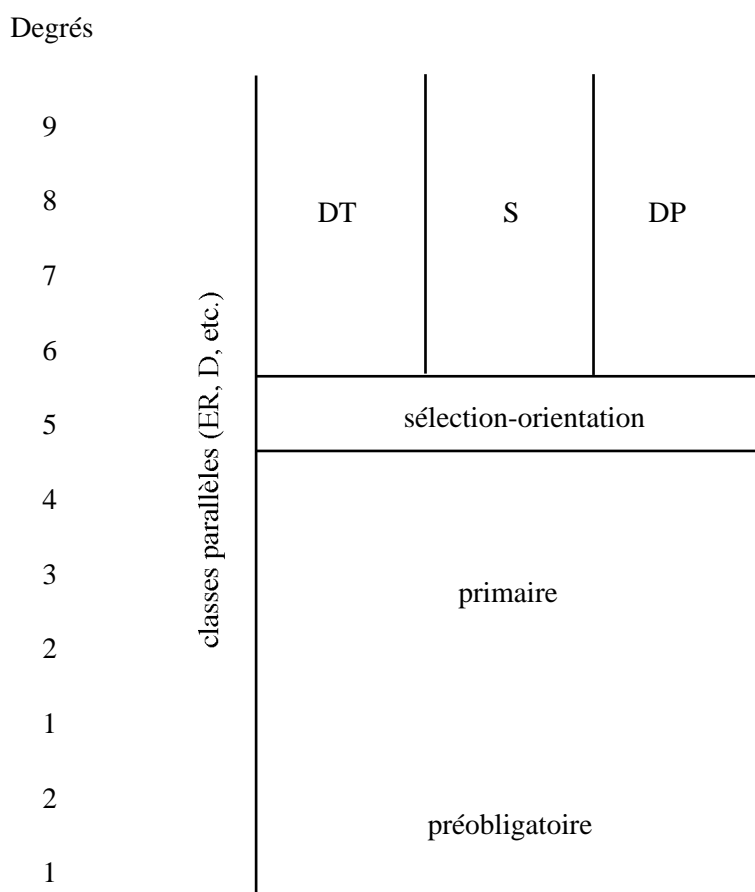
Dans sa structure actuelle (voir figure 1), l'école est composée tout d'abord de deux degrés (ou années) de scolarité préobligatoire, puis de quatre degrés de scolarité primaire. Le secondaire inférieur est composé d'un degré de sélection-orientation (5S)⁶: en fonction de la moyenne obtenue, les élèves sont alors orientés dans l'une des trois divisions suivantes: DT (Division Terminale à options: niveau d'exigences élémentaires); DS (Division Supérieure: niveau d'exigences moyennes); DP (Division Prégymnasiale: niveau d'exigences élevées). En fonction des moyennes obtenues à la fin d'une année scolaire, un élève peut être réorienté dans une autre division (mobilité ascendante en cas de passage de DT à DS ou de DS à DP; mobilité descendante en cas de passage de DP à DS ou de DS à DT). Chacune des trois divisions regroupe approximativement 30% de l'ensemble de la population d'élèves.

Outre les classes «régulières», il existe de nombreux types de classes regroupant des élèves présentant des difficultés scolaires plus ou moins importantes: classes à effectif réduit (ER), de développement (D), spéciales, «vertes», d'intégration, à degrés multiples, de développement-accueil, «RO», etc. Ces classes regroupent un peu plus de 10% de l'ensemble de la population d'élèves. Les enseignantes et enseignants y pratiquent une pédagogie dite «compensatoire» ou de (re)mise à niveau de l'élève. D'autres mesures

⁶ Chaque branche (notée de 0 à 10, 10 étant le maximum) est dotée d'un coefficient qui lui donne plus ou moins de poids dans le calcul de la moyenne générale annuelle (coefficient 4 pour le français et les mathématiques; coefficient 2 pour l'histoire, la géographie, les sciences; coefficient 1 pour le dessin, la musique et les travaux manuels). Une moyenne générale de 6 est requise pour entrer en division DT, de 7,5 pour la division DS et de 8,5 pour la division DP).

d'aide existent tout au long de la scolarité sous forme de devoirs surveillés⁷ ou encore d'appui scolaire⁸. Enfin, il existe des mesures d'aide destinées aux élèves non francophones arrivant dans le canton: ces élèves sont intégrés dans des classes dites «d'accueil»⁹ ou on leur dispense des cours intensifs de français (CIF)¹⁰.

Figure 1: Schéma simplifié de la structure scolaire vaudoise (état en 1995/96)



Légende: DT = division terminale à options (niveau élémentaire d'exigences); S = division supérieure (niveau moyen d'exigences); DP = division pré-gymnasiale (niveau élevé d'exigences). ER = classe à effectif réduit; D = classe de développement.

⁷ L'élève peut préparer ses devoirs scolaires (normalement effectués à domicile) sous la surveillance et avec l'aide d'un enseignant, après la classe.

⁸ Un élève rencontrant des difficultés dans une branche (généralement le français mais aussi les mathématiques) suit durant le temps scolaire, une heure ou plus par semaine, seul ou en très petit groupe, une leçon avec une maîtresse d'appui. La conception de l'appui peut varier fortement d'une maîtresse à l'autre (voir Blanchet & Doudin, 1993).

⁹ L'élève suit une classe regroupant des élèves primo-arrivants, généralement durant une année, parfois plus.

¹⁰ L'élève est intégré dans une classe régulière, mais suit une partie de la journée des cours de français dans un petit groupe d'élèves primo-arrivants.

Le système scolaire vaudois se caractérise donc par une forte *différenciation structurale*, c'est-à-dire qu'il comprend de nombreux types de classes, chaque type étant censé correspondre à un certain profil d'élève défini essentiellement par son niveau de compétences scolaires actuel et/ou projeté. Par conséquent, il s'agit d'une tentative claire *d'homogénéiser* la classe en regroupant en son sein des élèves aussi proches que possible les uns des autres. Par exemple, certains systèmes scolaires (Danemark, Suède, Norvège, Royaume-Uni) n'ont qu'une filière pour toute la scolarité obligatoire, alors que les pays qui ont opté pour la différenciation structurale (Allemagne, Autriche, Luxembourg, etc.) ont plusieurs filières pour les degrés secondaires, chacun correspondant à un niveau d'exigences différent. De même, certains systèmes scolaires n'ont pas créé de classes regroupant des élèves en difficulté, alors que d'autres en ont créé de nombreuses, à l'instar du système scolaire vaudois. De plus, la sélection-orientation dans l'une ou l'autre des différentes filières du secondaire inférieur peut se faire plus ou moins tôt dans le cursus scolaire de l'élève et de manière plus ou moins rapide. Comparé aux autres cantons, le système scolaire vaudois sélectionne le plus précocement (après la 5S) et le plus rapidement (en fonction des résultats d'une seule année scolaire, la 5S justement).

1.3.2 L'efficacité du système scolaire vaudois

Le système scolaire vaudois se caractérise par le recours particulièrement fréquent à deux pratiques (indicateurs de processus):

- le *redoublement* faisant suite à un échec scolaire; le canton de Vaud présente le taux de redoublants le plus élevé de tous les cantons suisses; de plus, pour la période allant de 1980/81 à 1993/94, le canton de Vaud est un des rares cantons qui enregistrent un taux de redoublement croissant alors que, dans la quasi-totalité des autres cantons, la proportion baisse, et parfois très fortement, quand bien même ces cantons voient leur proportion d'élèves étrangers augmenter encore plus fortement que celle du canton de Vaud (OFS, 1995);
- l'*exclusion des élèves de la classe régulière*; le canton de Vaud arrive en première position au niveau des cantons latins et en quatrième position au niveau suisse en ce qui concerne la proportion d'élèves jugés inaptes à suivre une classe «régulière» et orientés dans des classes regroupant des élèves en difficulté. De plus, pour la période allant de 1980/81 à 1993/94, Vaud présente, avec Bâle-Ville, la plus forte augmentation d'élèves dans ces types de classes parallèles (OFS, op. cit.).

Le recours à ces deux pratiques ne semble pas être très efficace (indicateurs de résultats):

- sur le plan des *performances scolaires*: les différentes recherches (voir p.ex. Soussi et al., 1995) qui comparent les performances des élèves entre cantons romands montrent que les élèves du canton de Vaud se situent tout au plus dans la moyenne;

- sur le plan de la *formation professionnelle*: le canton de Vaud présente le taux de diplômés au niveau du secondaire supérieur (formation générale et professionnelle) le plus bas des cantons latins et l'avant-dernier au niveau de l'ensemble de la Suisse (OFS, 1995);
- sur le plan de la *santé des élèves*: dans le cadre d'une recherche menée sous l'égide de l'Organisation mondiale de la santé, les écolières et écoliers vaudois, comparés aux élèves de l'ensemble de la Suisse, ont une image d'eux-mêmes plus négative, se font plus de souci notamment pour leurs résultats scolaires, sont plus fatigués, nerveux, tristes et irritables, consomment plus de médicaments pour des troubles dont certains seraient d'origine psychosomatique; ils ont moins de facilités à parler de «choses» qui les préoccupent avec leur entourage, notamment avec leur maître ou maîtresse de classe (Abbet, Efiionayi-Mäder & Rehm, 1993; Efiionayi-Mäder, François & Le Gauffey, 1995).

2 Les élèves portugais et leur famille

Si les recherches sur les difficultés d'intégration scolaire des élèves migrants sont abondantes, force est de constater que les recherches portant spécifiquement sur les élèves portugais sont relativement peu nombreuses¹¹. Pourtant la population scolaire immigrée d'origine portugaise est particulièrement importante. Comme le relèvent Silva & Neto (1993), le Portugal a une longue tradition d'émigration au point que certains historiens y voient même une «constance structurelle». Actuellement, près d'un tiers des Portugais et Portugaises résident hors du Portugal¹². Plusieurs pays, notamment européens, ont eu un flux migratoire d'origine portugaise important surtout à partir des années 60. Cependant, au cours des années 80, ce flux a beaucoup décliné même si le projet migratoire semble occuper une place encore importante chez les jeunes portugais. En effet, Neto (1993) relève au travers de l'analyse d'une population d'adolescentes et adolescents vivant au Portugal que plus de la moitié souhaitent immigrer, principalement en Europe (14% souhaitant venir en Suisse). *Le projet migratoire constitue donc un élément important du projet de vie des jeunes portugais.* Tout en ayant conscience des difficultés psychologiques et matérielles liées à l'immigration, ces adolescentes et adolescents évoquent comme motivation au départ le manque de travail, des salaires insuffisants et une réussite compromise dans leur pays d'origine. Comme le montrent Neto & Mullet (1982), la fréquence du projet migratoire croît notamment en fonction du taux de chômage au Portugal.

L'augmentation importante de l'effectif des élèves portugais en Suisse romande est due principalement au regroupement familial rendu possible par un changement du statut juridique lié au permis de travail des parents, le plus souvent du père. En effet, la conversion du permis A (saisonnier) en permis B puis C autorise, sous certaines conditions, le regroupement familial. Le statut juridique lié au permis A est fortement critiqué tant en Suisse qu'à l'étranger (Communauté européenne). De par la précarité de la situation du détenteur d'un permis A (renouvellement annuel du contrat de travail, permis de séjour tributaire du fait d'avoir un contrat de travail, etc.), ce type de permis peut avoir de graves conséquences. Ainsi, par l'interdiction qui est faite à la famille de rejoindre en Suisse le détenteur du permis A, il s'agit d'une attaque contre la cohésion familiale: du fait de la séparation forcée des conjoints, les fonctions parentales¹³ ne sont plus assumées de manière optimale, ce qui peut alors affecter le cursus scolaire de l'élève et plus généralement son développement affectif et cognitif. Dans le cas où la famille ne respecterait pas cette disposition légale et choisirait de vivre malgré tout unie, les enfants vivent alors en Suisse dans l'illégalité. Les conséquences peuvent être également très négatives pour l'enfant tant sur le plan psychologique que sur le plan de

¹¹ Pour un ouvrage de synthèse rassemblant diverses études menées en Suisse, en France, au Luxembourg, en Espagne et au Portugal, voir Arroteia & Doudin, 1998.

¹² Soit 3'500'000 émigrés sur un total de 10'000'000 de Portugais.

¹³ Pour le lien entre le développement de l'enfant et la qualité des fonctions parentales, voir Fivaz, Fivaz & Kaufmann (1982).

son insertion professionnelle. Ainsi, Cattafi-Maurer, Abriel, Dasen, Lack & Perregaux (1998) identifient les «dégâts humains» causés par la précarité juridique de jeunes portugais, et ce, sur les plans psychologique et scolaire et également en ce qui concerne l'accès à une formation professionnelle. C'est leur intégration dans la société d'accueil qui serait ainsi gravement compromise.

D'une manière générale et comme le soulignent plusieurs recherches (p.ex. Neto, 1989), l'émigration portugaise concerne surtout des familles de milieu socio-économique modeste, les parents sont pour la plupart *peu scolarisés* et d'origine *rurale*. Le désir migratoire est lié, chez les parents, à une forte volonté d'accéder à des conditions de vie meilleures. Chez leurs enfants, Neto, Mullet & Henry (1989) constatent un désir très marqué de *changer de niveau social* eu égard à celui occupé par leurs parents. *Le désir de retourner* au pays d'origine semble très répandu chez les immigrées et immigrés d'origine portugaise. Ainsi des enquêtes menées par Neto (p.ex. Neto & Mullet, 1982) portant sur la première génération d'immigrées et immigrés portugais en France mettent en évidence une forte intention de retour au pays d'origine (jusqu'à 87% des migrantes et migrants interrogés); leurs enfants entretiennent également ce projet de retour mais dans une moindre mesure.

En ce qui concerne la scolarité des élèves immigrés d'origine portugaise, un petit nombre d'études montrent que leur taux de réussite scolaire est généralement inférieur à celui des élèves français (Bastide, 1994; Neto, 1993; Neto & Mullet, 1982), canadiens et australiens (Berry, Klim, Power & Young, 1989), luxembourgeois (Arroteia, 1992; Kerger, 1998) ou suisses (Doudin, 1996a).

L'identité culturelle des migrantes et migrants d'origine portugaise a aussi retenu l'attention des chercheurs et chercheuses. En se référant à la conception de Berry (Berry, 1989; Berry et al., 1989; Dona & Berry, 1994; Krishnan & Berry, 1992), tout migrant présente des *modes d'acculturation* qui résultent de la relation qu'il entretient avec sa culture d'origine et la culture du pays d'accueil (l'*assimilation*: abandon de l'identité culturelle du pays d'origine en faveur de l'identité culturelle du pays d'accueil; la *séparation*: rejet de l'identité culturelle dominante du pays d'accueil en faveur de la culture du pays d'origine; l'*intégration*: compromis entre l'identité culturelle d'origine et celle du pays d'accueil; la *marginalisation*: rejet à la fois de l'identité culturelle dominante du pays d'accueil et de l'identité culturelle du pays d'origine). L'adoption ou le rejet par un individu de l'un ou de l'autre mode d'acculturation dépend, d'une part, de l'attitude que les individus eux-mêmes ont à l'égard de l'acculturation et, d'autre part, de la politique d'acculturation du pays d'accueil, cette politique dépendant essentiellement du degré de tolérance à l'égard des différences culturelles (Lanca, Alksinis, Roese & Gardner, 1994). Les Portugaises et Portugais expatriés choisissent en général un compromis entre les valeurs de la culture portugaise et celles du pays d'accueil (intégration), que ce soit en France (Neto, 1994, 1995), au Canada ou en Australie (Berry et al., 1989; Lanca et al., 1994). L'identité culturelle évolue en fonction de la durée du séjour dans le pays d'accueil. Comme le montrent Berry et al.

(1989), chez des adultes, plus la durée du séjour est longue, plus ils ont tendance à abandonner l'identité culturelle du pays d'origine en faveur de celle du pays d'accueil. En France, Bastide (1994) montre que l'identité culturelle entretient un lien étroit avec la qualité de l'intégration scolaire: en effet, l'échec scolaire est plus fréquent chez les élèves qui se réclament d'une identité portugaise (séparation) que chez ceux qui se réclament d'une double identité portugaise et française (intégration) ou d'une identité plutôt française (assimilation).

3 Problématique

Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction de ce travail, l'objectif est de *décrire* la population d'élèves d'origine portugaise et leur famille, *d'identifier* les éventuelles difficultés scolaires et certaines de leurs causes, *d'évaluer* les stratégies d'intégration mises en œuvre par l'école et de proposer, le cas échéant, de nouvelles pistes qui pourraient contribuer à améliorer le niveau de formation des élèves.

Pour ce faire, il est nécessaire de construire un ensemble aussi cohérent et complet que possible d'indicateurs scolaires permettant d'appréhender les caractéristiques des élèves lorsqu'ils *entrent* dans le système scolaire (indicateurs d'input), *au cours* de leur cursus scolaire (indicateur de processus) et lorsqu'ils *sortent* du système scolaire (indicateurs de résultats). Il s'agit donc de données de type longitudinal permettant de suivre les élèves durant toute leur scolarité et d'identifier ainsi les variables qui seraient à l'origine d'un parcours scolaire plus ou moins réussi ou plus ou moins difficile. En fonction de la littérature que nous avons passée en revue, cet ensemble d'indicateurs doit inclure notamment les types d'aides fournies par l'école tant à l'arrivée en Suisse (mesures d'accueil) qu'en cours de scolarité (mesures dites de «pédagogie compensatoire»), les processus d'acculturation, le niveau socio-économique des parents et leur statut juridique (type de permis de travail) ou leur parcours administratif, la projection dans l'avenir tant des élèves que de leurs parents.

De manière schématique, cette recherche s'inscrit dans un double contexte: un *système scolaire* qui, comme nous l'avons vu, a opté jusqu'à un passé récent pour une forte différenciation structurale au risque de marginaliser une partie importante de la population scolaire, et une *situation familiale* qui, dans certains cas, pourrait s'avérer difficile notamment de par le statut juridique et le parcours administratif des parents.

4 Démarche méthodologique

4.1 Population

L'étude porte sur des élèves de père et/ou de mère de nationalité portugaise, fréquentant le dernier degré (9^e) de l'école obligatoire dans le canton de Vaud durant l'année scolaire 1995/96. En fonction des différents points analysés (voir ci-après) et sur une population totale de 325 élèves recensés, des informations ont pu être réunies sur 294 sujets (points 1 et 4), 164 sujets¹⁴ (point 2), 83 sujets (point 3).

4.2 Données

Les données récoltées au travers de plusieurs questionnaires adressés aux établissements, aux élèves et à leurs parents permettent de rassembler des données portant sur 3 types d'indicateurs scolaires:

- 1) *les indicateurs d'input* tels le lieu de naissance, l'âge d'arrivée en Suisse, la structure familiale au Portugal et en Suisse, le niveau de formation des parents, etc.;
- 2) *les indicateurs de processus* telles les mesures d'aides (redoublement, appui, classes regroupant les élèves en difficulté), les notes lors de l'année d'orientation-sélection, etc.;
- 3) *les indicateurs de résultats* tels le type de classe fréquenté en fin de scolarité obligatoire, l'estimation du taux de décrochage scolaire, le projet de formation des élèves, l'identité culturelle ou les processus d'acculturation¹⁵. Au travers des différents questionnaires, c'est au total près d'une centaine de variables qui sont analysées et qui permettent de reconstruire a posteriori l'histoire de vie des sujets.

4.3 Analyse des données

Nous distinguons deux approches: *les analyses univariées* permettent de décrire la population d'élèves et leurs parents (père et mère) variable par variable, et *les analyses multivariées* qui ont pour but d'analyser les liaisons entre variables. Cette deuxième étape comprend tout d'abord une analyse des correspondances multiples¹⁶ dont le but est d'explorer les données et de générer des hypothèses. Pour ce faire, nous étudions les liens entre deux groupes de variables: un premier groupe est formé par les variables actives (ici explicatives), c'est-à-dire celles qui définissent l'espace factoriel; un

¹⁴ Soit sur l'ensemble de la population ayant fréquenté le 5^e degré dans le canton de Vaud.

¹⁵ L'identité culturelle est testée au travers d'une échelle ad hoc adaptée de Berry (communication personnelle) en collaboration avec F. Pons, dr psych., Université de Genève. Pour plus de détail concernant l'échelle et les résultats, voir Pons, Doudin & Pini (1998).

¹⁶ Cette analyse a été réalisée par J. Moreau, dr ès sciences, CVRP.

deuxième groupe est formé par les variables illustratives (ici expliquées). L'analyse porte sur l'ensemble des variables (y compris les notes en 5^e), mais sur un sous-ensemble de la population (n = 164), soit les élèves qui ont fréquenté la 5^e et dont les notes nous ont été communiquées par les établissements scolaires. L'analyse donne de manière très synthétique une structure de différenciation par rapport aux variables en présence. Les variables qui émergent sont celles qui ont le plus de poids ou qui jouent le rôle le plus important dans la définition des différences entre sujets. Cette analyse met en évidence un certain nombre de phénomènes que, par ailleurs, nous préciserons en recourant à des tests: le test du χ^2 , qui permet de tester l'existence d'une relation entre deux variables qualitatives (p.ex. niveau d'éducation des parents et type d'enclassement final de l'élève), et le test du t de Student qui permet de tester les différences de moyennes (en 5S) pour deux échantillons. Une analyse de variance (MANOVA) permet d'étudier la variation des attitudes d'acculturation des adolescentes et adolescents portugais en fonction de différents indicateurs scolaires et d'un indicateur général rendant compte de la qualité du cursus. Cet indicateur général définit 5 types de cursus allant du plus négatif (type A: enclassement le plus bas, redoublement, pas de changement de division) au plus positif (type E: enclassement le plus élevé, avec ou sans redoublement et changement de division).

5 Résultats

5.1 Description de la population d'élèves et de leur famille

5.1.1 Indicateurs d'input

Lieu de naissance et âge d'arrivée en Suisse

Au tableau 1, nous voyons que, dans leur très grande majorité, les élèves sont nés à l'étranger; de plus, près d'un tiers des élèves arrivent en Suisse alors que leur cursus scolaire était déjà très avancé au Portugal.

Tableau 1: Proportion (en %) des élèves en fonction de leur lieu de naissance et, si nés à l'étranger, de leur âge d'arrivée en Suisse (n = 292)

Lieu de naissance¹⁷	Proportion
Suisse	6,4
Portugal	92,1
Age d'arrivée en Suisse	
avant l'âge de fréquenter l'école préobligatoire	17,7
en âge de fréquenter l'école préobligatoire	10,4
en âge de fréquenter l'école primaire	35,5
en âge de fréquenter l'école secondaire inférieure	30,4

Proportion d'élèves préscolarisés

Le tableau 2 indique qu'une partie relativement importante des élèves n'ont pas fréquenté l'école préobligatoire. Signalons que tous les élèves nés en Suisse ou arrivés en Suisse avant l'âge de fréquenter l'école préobligatoire ont fréquenté ce type de classe. Par conséquent les élèves qui n'ont pas fréquenté l'école préobligatoire étaient à cet âge-là au Portugal.

¹⁷ Les pays autres que la Suisse et le Portugal ne sont pas pris en compte.

Tableau 2: Proportion (en %) d'élèves ayant fréquenté l'école préobligatoire (n = 291)

École préobligatoire	Proportion
n'a pas fréquenté l'école préobligatoire	39,5
a fréquenté l'école préobligatoire au Portugal	37,1
a fréquenté l'école préobligatoire en Suisse	22,0

Niveau de formation des parents

Nous présentons, au tableau 3, le niveau maximal de formation scolaire et professionnel atteint par le père et la mère. Les niveaux atteints par le père et la mère sont très semblables, à l'exception de l'apprentissage, plus fréquent chez le père que chez la mère. Nous pouvons également constater que le niveau de formation est généralement très bas puisque la plupart des pères (80,8%) et des mères (84,6%) n'ont aucune formation professionnelle.

Tableau 3: Proportion (en %) des niveaux maximaux de formation scolaire et professionnelle atteints par les pères et mères des élèves portugais (père: n = 292; mère: n = 277)

Niveau maximal de formation atteint	Père	Mère
aucune formation scolaire achevée	13,1	15,3
scolarité obligatoire achevée	67,7	69,3
apprentissage	10,3	5,1
maturité	5,7	6,2
formation professionnelle supérieure	2,4	2,2
université	0,7	1,8

Structure familiale

Dans le cas où l'élève a vécu au Portugal, nous constatons au tableau 4 que seulement un tiers des enfants ont vécu dans une famille biparentale (qui comprenait au moins le père et la mère), un tiers des élèves dans une famille monoparentale (avec la mère mais

sans le père) et un tiers dans une composition familiale qui ne comprenait ni père ni mère mais généralement les grands-parents. Une fois en Suisse, les élèves vivent pour la plupart dans une famille biparentale.

Tableau 4: Proportion (en %) des types de familles en Suisse et au Portugal (n = 288)

Type de famille au Portugal	Proportion
biparentale	35,4
monoparentale	32,0
grands-parents et/ou oncle, tante, etc. (mais sans les parents)	32,6
Type de famille en Suisse	
biparentale	92,0
monoparentale	8,0
grands-parents et/ou oncle, tante, etc. (mais sans les parents)	0

Type de permis de travail et difficultés administratives

Nous voyons au tableau 5 qu'une majorité des pères, mais une minorité des mères sont arrivés en Suisse avec un permis de travail de saisonnier (A). Ce type de permis signifie que le conjoint ou la conjointe et les enfants n'habitaient pas en Suisse ou alors y séjournaient dans l'illégalité. Actuellement la proportion de pères et de mères détenteurs d'un tel type de permis est négligeable. Cependant, il faut noter que, d'une part, cela implique que leurs enfants séjournent illégalement en Suisse et que, d'autre part, le taux de non-réponse à cette question est nettement plus élevé que pour les autres questions, ce qui laisserait supposer que les parents détenteurs d'un permis A ou les clandestins seraient plus nombreux.

Tableau 5: Proportion (en %) des types de permis du père et de la mère (père: n = 252; mère: n = 241)

Premier permis obtenu	Père	Mère
A	53,3	21,2
autres types	46,7	78,8
Permis actuel		
A	1,6	0,8
B	7,5	16,0
C	89,7	81,4
autres	1,2	1,8

Si une majorité de parents (voir tableau 6) affirment ne pas avoir eu de difficultés administratives à faire venir leur enfant en Suisse, près d'un tiers des parents affirment cependant avoir eu des difficultés essentiellement avec les autorités suisses; la plupart de ces parents ont été porteurs d'un permis A.

Tableau 6: Proportion (en %) de parents ayant rencontré des difficultés administratives¹⁸ à faire venir leur enfant en Suisse (n = 278)

Difficultés administratives	Proportion
n'ont pas rencontré de difficultés	64,7
ont rencontré des difficultés avec la Suisse	27,0
ont rencontré des difficultés avec le Portugal	1,0
ont rencontré des difficultés familiales	5,8

¹⁸ Des catégories obtenant des fréquences très marginales sont ignorées dans le tableau.

5.1.2 Indicateurs de processus

Mesures d'aide aux devoirs scolaires

Près de la moitié des élèves n'ont pas reçu d'aide pour effectuer leurs devoirs scolaires à domicile (tableau 7). Lorsque l'élève a reçu de l'aide, elle provenait le plus fréquemment de l'école (devoirs surveillés) mais aussi des parents; les autres types d'aides peuvent être considérées comme marginales.

Tableau 7: Proportion (en %) d'élèves qui ont reçu ou non une aide aux devoirs scolaires et type d'aide reçue (n = 285)

Aide aux devoirs scolaires	Proportion
n'a jamais reçu d'aide	48,7
a reçu de l'aide	51,3
Type d'aide reçue¹⁹	
école	24,9
père/mère	21,4
frère/sœur	9,5
leçons particulières	4,6
voisin/voisine	2,1

Mesures d'aide scolaire fournies aux élèves par l'école

Au tableau 8, nous présentons la proportion d'élèves par type d'aide fournie par l'école²⁰, soit à leur arrivée (classe d'accueil, cours intensifs de français), soit au cours de leur scolarité (appui, redoublement, classe à effectif réduit, classe de développement). Ces chiffres montrent que l'école vaudoise est très active dans la quantité d'aide fournie aux élèves soit à leur arrivée dans le système scolaire, soit au cours de la scolarité.

La comparaison des tableaux 8 et 12 (ci-après) montre que seule une faible partie des élèves ayant fréquenté une classe ER finissent leur scolarité dans ce type de classe.

¹⁹ Plusieurs réponses possibles; la proportion est calculée sur n = 285.

²⁰ À l'exception des devoirs surveillés présentés au tableau 7.

Cette réintégration a lieu essentiellement en 9^e année car, à quelques exceptions près, il n'existe pas de classes ER dans le dernier degré de la scolarité obligatoire. Cette réintégration est donc essentiellement due à un règlement administratif plutôt qu'à une remise à niveau permettant la réintégration. Par contre, la plupart des élèves qui sont orientés au cours de leur scolarité dans une classe D terminent leur scolarité dans ce type de classe.

Tableau 8: Proportion (en %) d'élèves par type d'aide scolaire reçue

Types d'aide reçue	Proportion
Classe d'accueil (n = 290)	35 ²¹
Cours intensifs de français (n = 293)	68
Appui (n = 269)	54
Redoublement (n = 294)	52
Classe à effectif réduit (n = 230)	21
Classe de développement (n = 280)	15

Au tableau 9, nous pouvons relever que, même si la plupart des élèves fréquentent assidûment l'école lors de l'année d'orientation (5S), une minorité d'entre eux sont cependant plus fréquemment absents.

Tableau 9: Absentéisme scolaire lors de l'année d'orientation (5S) (n = 294)

Nombre de périodes	Proportion
0 à 20	82,2
21 à 40	10,2
> 41	7,6

²¹ Par rapport au nombre d'élèves qui sont arrivés en cours de scolarité obligatoire et à qui s'adressent quasi exclusivement ces mesures.

Résultats scolaires lors de l'année d'orientation (5S)

Ce sont dans les branches peu valorisées par l'école (dessin et travaux manuels: coefficient 1) que les élèves présentent les moyennes les plus élevées (tableau 10). Au contraire, la plus forte proportion d'élèves en échec (moyenne < 6) se trouvent en géographie et en histoire, deux branches relativement valorisées par l'école (coefficient 2). Quant aux apprentissages fondamentaux (coefficient 4) – français et mathématiques – près d'un tiers des élèves éprouvent des difficultés importantes (moyenne annuelle < 6).

Tableau 10: Proportion (en %) d'élèves en fonction de leur moyenne (M) aux différentes branches lors de l'année d'orientation (5S) (n = 294)

M	Fr.	Maths	Géo	Hist.	Scien.	Dess.	TM	Cond.	Ordre
<6	31,3	30,3	39,0	43,3	30,1	0	0,6	0	1,9
6 à <7	36,3	30,2	30,8	27,4	31,4	5,6	5,5	0,6	7,6
7 à <8	22,3	25,3	20,8	15,3	27,0	36,2	41,3	9,0	19,7
8 à 10	10,3	14,2	9,2	14,0	11,3	58,1	52,8	90,5	71,0

Fréquentation des cours de langue et de civilisation portugaises

Le tableau 11 indique que la moitié des élèves ont fréquenté les cours de langue et de civilisation portugaises (donnés par des enseignantes et enseignants portugais) à un moment ou l'autre de leur scolarité obligatoire.

Tableau 11: Fréquentation des cours de langue et de civilisation portugaises (n = 285)

Fréquentation	Proportion
oui	50,5
non	49,5

5.1.3 Indicateurs de résultats

Type de classe fréquentée en fin de scolarité obligatoire

La proportion d'élèves par type de classe suivie en dernière année de l'école obligatoire (9^e année) est présentée au tableau 12. Nous pouvons constater que le niveau atteint en fin de scolarité obligatoire est très bas: ainsi la majorité des élèves fréquentent la division DT (niveau d'exigences élémentaires); il y a deux fois plus d'élèves qui ne maîtrisent pas un niveau élémentaire d'exigences (classes parallèles ER et D) que d'élèves qui maîtrisent un niveau d'exigences élevées (DP).

Tableau 12: Proportion d'élèves (en %) par type de classe fréquentée en 9^e (n = 294)

D	ER	DT	DS	DP
9,8	3,5	57,0	23,7	6,0

Estimation du taux de décrochage scolaire

La proportion d'élèves qui décrochent à la fin de la 8^e et qui, par conséquent, quittent l'école sans diplôme de fin de scolarité obligatoire peut être estimée pour l'année 1995/96 à 10,2%.

Projet de formation des élèves

La plupart des élèves ont un projet de formation, principalement un apprentissage (tableau 13). En regard des possibilités offertes en fonction du type de classe final, ces projets sont réalistes. Cependant, il ne faut pas perdre de vue qu'une proportion non négligeable d'élèves affirment n'avoir aucun projet de formation professionnelle à quelques mois de la fin de leur scolarité obligatoire. La proportion plus élevée d'élèves souhaitant entreprendre des études gymnasiales en regard de la proportion d'élèves terminant en division DP (prégymnasiale) s'explique par la possibilité offerte aux élèves de division S (supérieure) d'entreprendre une 10^e année afin de se mettre à niveau par rapport aux exigences de la division DP et donc, en cas de succès, d'entreprendre des études gymnasiales.

Tableau 13: Proportion (en %) d'élèves en fonction de leur projet²² de formation post-obligatoire (n = 294)

Projet de formation	Proportion
n'a pas de projet	17,1
a un projet	82,9
a le projet de faire un apprentissage	55,0
a le projet de faire le gymnase	12,0
a le projet de faire l'école de commerce	2,9
autres projets (préapprentissage, fille au pair...)	13,0

Intégration culturelle en fin de scolarité obligatoire

Dans la mesure où la langue parlée par l'élève avec ses proches nous renseigne sur son intégration culturelle et celle de sa famille, nous voyons au tableau 14 que le portugais reste la langue véhiculaire préférentielle entre enfants et parents, pour plus d'un tiers, le portugais et le français sont les deux langues de référence et seule une petite minorité parle plutôt le français. Il en va différemment sur le plan intragénérationnel puisque les élèves optent nettement plus fréquemment pour le français lorsqu'il s'agit de communiquer avec leurs frères et sœurs et surtout avec leurs copains et copines.

Tableau 14: Proportion (en %) d'élèves en fonction de la langue parlée

Langue parlée par l'élève	Plutôt le portugais	Plutôt le français	Portugais et français
avec son père (n = 288)	54,6	8,1	37,3
avec sa mère (n = 299)	54,2	8,6	37,2
avec ses frères/sœurs (n = 245)	16,4	39,3	44,3
avec ses copains/copines (n = 291)	2,4	71,7	25,7

²² Vu le nombre élevé de types de projets, nous ne présentons que les plus fréquents.

Quant à la nationalité idéale du futur conjoint ou de la future conjointe (tableau 15), une forte majorité d'élèves affirment que cela leur est égal, alors que près d'un quart des élèves opteraient plutôt pour un Portugais ou une Portugaise. Seule une infime minorité opterait pour un conjoint ou une conjointe de nationalité suisse.

Tableau 15: Nationalité idéale du futur conjoint ou de la future conjointe (choix de l'élève) (n = 291)

Nationalité idéale	Proportion
plutôt portugaise	23,9
plutôt suisse	1,1
sans importance	75,0

Comme on peut le voir au tableau 16, une nette majorité de parents ne savent pas combien d'années ils souhaitent encore passer en Suisse. Les parents qui souhaitent s'établir définitivement en Suisse constituent une très faible minorité, nettement plus faible que ceux qui souhaitent retourner au Portugal dans un délai plus ou moins bref (5 ans).

Tableau 16: Proportion (en %) de parents en fonction de la durée de séjour projetée en Suisse (n = 279)

Durée du séjour	Parents
ne savent pas	68,5
5 ans	15,0
6 à 10 ans	6,8
11 à 20 ans	2,9
établissement définitif en Suisse	6,5

Mode d'acculturation

À quelques exceptions près (tableau 17), les sujets optent pour l'*intégration*, c'est-à-dire pour un compromis entre l'identité culturelle d'origine et celle du pays d'accueil;

de plus, une forte proportion d'entre eux sont très défavorables à la séparation (rejet de l'identité culturelle du pays d'accueil) et, dans une moindre mesure, à l'assimilation (abandon de l'identité culturelle du pays d'origine en faveur de l'identité du pays d'accueil).

Tableau 17: Proportion (en %) des sujets en fonction du mode d'acculturation le plus accepté et le plus rejeté (n = 83)

Mode	Assimilation	Séparation	Intégration	Marginal.
le plus accepté	0	0	98	2
le plus rejeté	16	82	0	2

5.2 Résultats des analyses multivariées

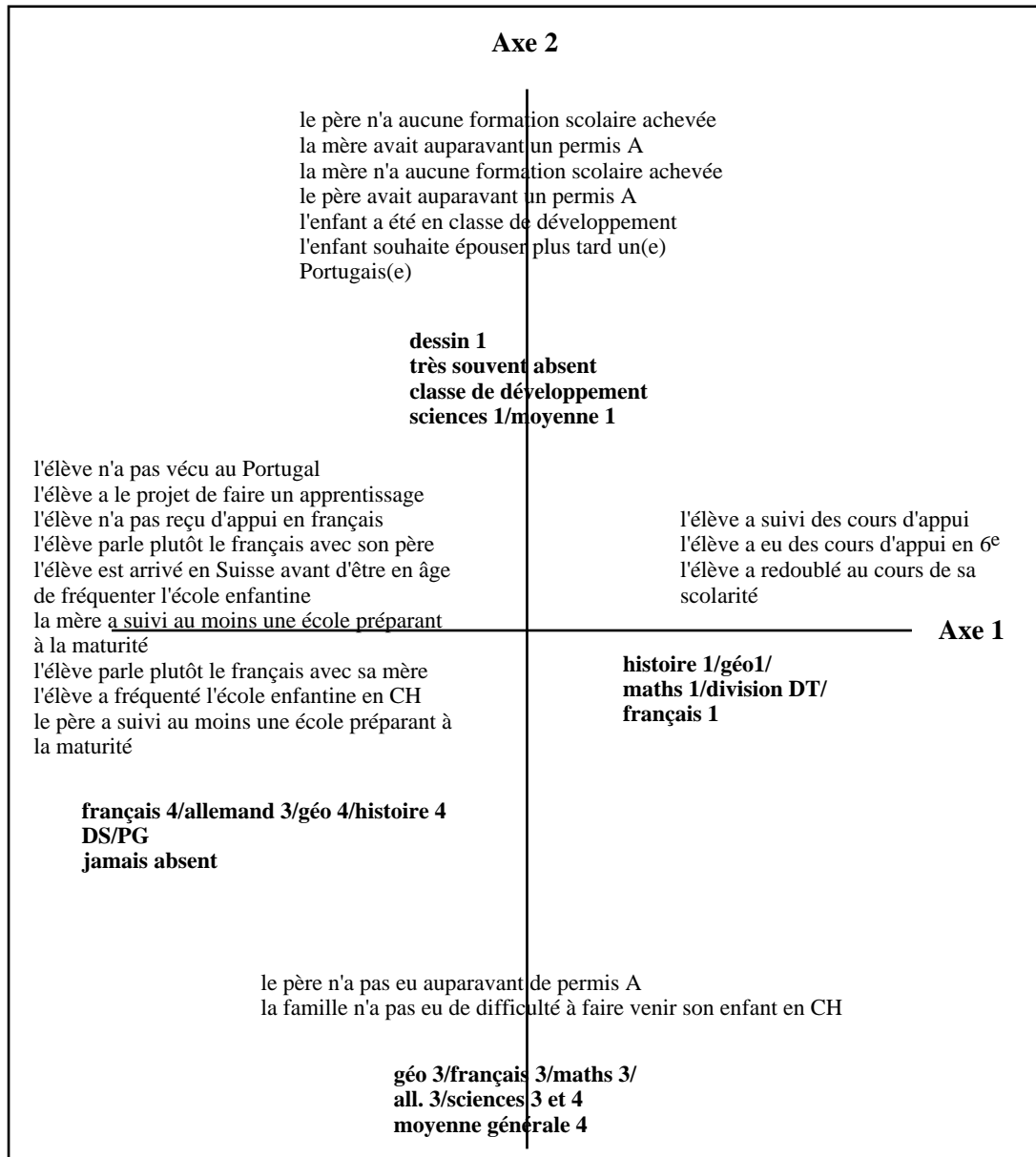
5.2.1 Analyse des correspondances multiples

L'analyse des correspondances multiples permet de dégager plusieurs axes de différenciation des élèves. Nous nous limitons ici à l'exposition des deux premiers axes (voir figure 2).

L'axe 1 (qui explique 5,91% de l'inertie totale²³) permet de dégager un premier facteur qui oppose deux types de *profils d'élèves*: le premier profil est caractérisé essentiellement par une prise de distance importante avec le pays d'origine, un niveau élevé d'éducation des parents et l'absence de mesures de pédagogie compensatoire au cours de la scolarité; le second est caractérisé essentiellement par une proximité culturelle importante avec le pays d'origine et le recours à des mesures de pédagogie compensatoire au cours de la scolarité. Le premier profil est associé à des variables illustratives définissant la réussite scolaire, alors que le deuxième est associé à des variables illustratives définissant des difficultés scolaires.

²³ Vu la nature de l'analyse et le nombre important de variables, il convient de ne pas sous-estimer ce taux.

Figure 2: Analyse des correspondances multiples – position des variables dont le poids est le plus important dans le plan des facteurs 1 (axe horizontal) et 2 (axe vertical)



Ce premier facteur indiquerait que la réussite scolaire, ou, au contraire, les difficultés seraient essentiellement liées au degré d'intégration de la famille et au niveau d'éducation des parents.

L'axe 2 (qui explique 5,25% de l'inertie totale) permet de dégager un deuxième facteur qui oppose deux types de *profils d'élèves* en fonction principalement des types de permis, mais aussi de leur niveau d'éducation. Le premier profil est associé à une

variable illustrative définissant la réussite scolaire, alors que le deuxième profil est associé à une variable illustrative définissant des difficultés scolaires.

Ce deuxième facteur, indépendant du premier, indiquerait que la réussite scolaire ou, au contraire, les difficultés seraient essentiellement liées au parcours administratif – le permis A (saisonnier) semble jouer un rôle particulièrement négatif – et au niveau d'éducation des parents.

Cette analyse fait donc ressortir d'une part l'importance des variables caractérisant la famille et son parcours administratif (type de permis) à l'origine de la réussite ou des difficultés scolaires de l'enfant et, d'autre part, le manque d'effet compensatoire des différentes mesures d'aide fournie aux élèves au cours de leur scolarité. En effet, des mesures de pédagogie compensatoire au cours du primaire (1P-4P) sont associées à des moyennes très faibles lors de l'année d'orientation (5S); de même, des mesures de pédagogie compensatoire au cours de la scolarité sont associées à un enclassement en fin de scolarité indiquant, au mieux la maîtrise du niveau élémentaire d'exigences, au pire des difficultés à maîtriser ce niveau.

5.2.2 Tests du χ^2 et du *t* de Student

Niveau de formation des parents et cursus scolaire de l'élève

La relation entre le niveau de formation du père et le type de classe suivie en fin de scolarité est confirmée ($\chi^2 = 24.47$; $p < .05$): parmi les élèves qui terminent en classe ER et en classe D, on trouve plus d'élèves dont le père n'a aucune formation scolaire achevée alors que, parmi les élèves qui terminent en DP, on trouve plus d'élèves dont le père a une maturité, a suivi une école de formation professionnelle supérieure ou l'université. Il n'y a pas de relation entre le niveau de formation du père et les moyennes dans les apprentissages fondamentaux (français et mathématiques) en 5S, par contre les élèves dont le père a tout au plus fait un apprentissage obtiennent des moyennes plus faibles en géographie ($\chi^2 = -2.15$; $p < .05$) et en histoire ($\chi^2 = -2.17$; $p < .05$) que les élèves dont le père a suivi une école de formation professionnelle supérieure ou l'université. Le niveau de formation de la mère semble encore plus déterminant: il influence non seulement le type de classe suivie en fin de scolarité ($\chi^2 = 36.97$; $p < .05$) – et ce, dans le même sens que le niveau de formation du père –, mais également la moyenne en français ($t = 1.68$; $p < .05$), en allemand ($\chi^2 = -2.53$; $p < .05$), en géographie ($\chi^2 = -3.93$; $p < .001$), en histoire et en sciences ($\chi^2 = -2.01$; $p < .05$): les élèves dont la mère a tout au plus fait un apprentissage ont des moyennes plus faibles dans ces différentes branches que les élèves dont la mère a suivi une école de formation supérieure ou plus.

Type de permis des parents et cursus scolaire de l'élève

La relation entre le type de permis du père et le type de classe suivie en fin de scolarité est également confirmée ($\chi^2 = 11.72$; $p = .05$): parmi les élèves de classe D, de classe ER et de DT, on trouve plus d'élèves dont le père a eu un permis A que parmi les élèves de DS et DP. De plus, pour les élèves nés au Portugal, il y a une relation entre le type d'encadrement familial au Portugal et le fait de redoubler ($\chi^2 = 11.54$; $p = .05$): parmi les élèves qui redoublent, on trouve plus d'enfants qui, avant d'immigrer en Suisse, ont été élevés au Portugal par leur mère seule ou par leur famille élargie (p.ex. les grands-parents) – situation typique engendrée par le permis A – alors que, parmi les élèves qui ne redoublent pas, on trouve plus d'enfants qui ont été élevés au Portugal par leur père et leur mère. Relevons qu'il n'y a pas de relation entre le fait d'avoir eu un permis A et le niveau de formation du père ou de la mère d'une part et l'âge d'arrivée de l'enfant en Suisse d'autre part.

Lieu de naissance de l'élève et cursus scolaire

La relation entre le lieu de naissance et le type de classe suivie en fin de scolarité est confirmée ($\chi^2 = 24.52$; $p = .001$): parmi les élèves de DP et de DS, on trouve plus d'élèves nés en Suisse, alors que, parmi les élèves de DT, on trouve plus d'élèves nés au Portugal; parmi les élèves de classe ER et de classe D, on ne trouve que des élèves nés à l'étranger. De même, il y a une relation entre le lieu de naissance et la moyenne obtenue lors de l'année d'orientation (5S) en français ($t = 1.41$, $p = .01$): les élèves nés en Suisse ont de meilleures moyennes que les élèves nés au Portugal.

Âge d'arrivée en Suisse et cursus scolaire

Pour les élèves nés au Portugal, il y a une relation entre l'âge d'arrivée en Suisse et le type de classe suivie en fin de scolarité ($\chi^2 = 50.86$; $p = .001$): parmi les élèves de DP, on trouve plus d'élèves qui sont arrivés en Suisse avant l'âge de fréquenter l'école préobligatoire; parmi les élèves de DT, on trouve plus d'élèves qui sont arrivés en Suisse en âge de fréquenter l'école préobligatoire alors que, parmi les élèves de classe ER et de classe D, on trouve surtout des élèves qui sont arrivés en Suisse en âge de fréquenter le secondaire inférieur. De même, il y a une relation entre l'âge d'arrivée en Suisse et le redoublement ($\chi^2 = 12.89$; $p = .005$): parmi les élèves qui redoublent, on trouve plus d'élèves qui sont arrivés en Suisse en âge de fréquenter l'école préobligatoire et en âge de fréquenter l'école primaire alors que, parmi ceux qui ne redoublent pas, on trouve plus d'élèves qui arrivent avant l'âge de fréquenter l'école préobligatoire ou en âge de fréquenter l'école secondaire.

Fréquentation des cours de langue et de civilisation portugaises et cursus scolaire

Il y a une relation entre le fait de fréquenter ou non les cours de langue et de civilisation portugaises en Suisse et le type de classe suivie en fin de scolarité: parmi les élèves de

DS, il y a plus d'élèves qui fréquentent ces cours alors que, parmi les élèves de classe ER et de classe D, il y a plus d'élèves qui ne les fréquentent pas ($\chi^2 = 13.03$; $p < .05$). Par contre, il n'y a pas de relation entre le fait de fréquenter ou non les cours de langue et de civilisation portugaises en Suisse et le fait de redoubler.

Mesures d'aide aux devoirs scolaires et cursus scolaire

Il n'y a pas de relation entre d'une part le fait d'avoir reçu ou non de l'aide pour faire ses devoirs scolaires et, d'autre part, le type de classe suivie en fin de scolarité et le fait de redoubler ou non. Par contre, en ce qui concerne le redoublement, les élèves qui ont reçu de l'aide de leurs parents, de leur voisin ou voisine ou des leçons privées échouent moins fréquemment que des élèves qui ont reçu de l'aide de l'école (devoirs surveillés) ou de leurs frères et sœurs ($\chi^2 = 12.15$; $p < .05$); cette aide semble particulièrement efficace en français puisque les élèves qui en ont bénéficié obtiennent une meilleure moyenne lors de l'année d'orientation (5S) ($t = 1.96$; $p < .05$).

Mesures d'aide scolaire et cursus scolaire

En ce qui concerne tout d'abord les *mesures d'accueil*, il n'y a pas de relation entre le fait d'avoir fréquenté ou non une classe d'accueil et le type de classe suivie à la fin de la scolarité obligatoire, et ce, quel que soit l'âge d'arrivée de l'élève: dans chacun des types de classes suivies en fin de scolarité, on trouve autant d'élèves qui ont fréquenté la classe d'accueil que d'élèves qui ne l'ont pas fréquentée. Il n'y a pas de relation entre la fréquentation de la classe d'accueil et le fait d'être réorienté au cours du secondaire inférieur dans une division à niveau d'exigences plus élevées (passage de DT à DS ou de DS à DP – mobilité ascendante): parmi les élèves réorientés, on trouve autant d'élèves qui ont fréquenté la classe d'accueil que d'élèves qui ne l'ont pas fréquentée. Quel que soit l'âge d'arrivée des élèves, il n'y a pas de relation entre la fréquentation ou non d'une classe d'accueil et le fait de redoubler: parmi les élèves qui redoublent, on trouve autant d'élèves qui ont suivi ce type de classe que d'élèves qui ne l'ont pas suivie. Il n'y a pas de relation entre la fréquentation de la classe d'accueil et le fait de recevoir par la suite des cours d'appui. Parmi les élèves qui reçoivent des cours d'appui, on trouve autant d'élèves qui ont suivi la classe d'accueil que d'élèves qui ne l'ont pas fréquentée. Il n'y a pas de relation entre la fréquentation de la classe d'accueil et les moyennes en 5S dans les apprentissages fondamentaux.

Il n'y a pas de relation entre le type de classe suivie en fin de scolarité et le fait d'avoir suivi des cours intensifs de français, et ce, aussi bien pour des élèves qui arrivent en Suisse avant l'âge de fréquenter l'école primaire que pour ceux qui y arrivent en âge de fréquenter l'école primaire. Pour les élèves qui arrivent en Suisse en âge de fréquenter l'école secondaire, il y a une relation entre le type de classe suivie en fin de scolarité et le fait d'avoir suivi ces cours ($\chi^2 = 20.35$; $p < .05$): en DT, on trouve une majorité d'élèves qui ont suivi ces cours alors qu'en DS, et surtout en DP, on trouve une majorité d'élèves qui n'ont pas suivi ces cours. Il y a une relation entre le fait d'avoir suivi ou pas

ces cours et le fait d'être réorienté au cours du secondaire inférieur dans une division à exigences plus élevées (passage de DT à DS et de DS à DP – mobilité ascendante) ($\chi^2 = 3.56$; $p = .05$): parmi les élèves réorientés, on trouve plus d'élèves qui n'ont pas suivi ce type de cours. Il y a une relation entre le redoublement et le fait d'avoir suivi ces cours, et ce, pour les élèves qui arrivent en Suisse avant l'âge de fréquenter l'école primaire ($\chi^2 = 4.60$; $p = .05$) ou en âge de fréquenter l'école primaire ($\chi^2 = 4.62$; $p = .05$): parmi les élèves qui redoublent, on trouve plus d'élèves qui ont suivi ces cours. Pour les élèves qui arrivent en Suisse en âge de fréquenter le secondaire inférieur, il n'y a pas de relation entre le fait d'avoir suivi ou pas ces cours et le fait de redoubler: parmi les élèves qui redoublent, on trouve autant d'élèves qui ont suivi ces cours que d'élèves qui ne les ont pas suivis. Quel que soit l'âge d'arrivée en Suisse, il n'y a pas de relation entre le fait d'avoir suivi ces cours et les moyennes obtenues en français et en mathématiques en 5S.

En ce qui concerne les mesures d'aide au cours de la scolarité, il y a tout d'abord une relation entre le fait d'avoir *redoublé* et le type de classe suivie en fin de scolarité ($\chi^2 = 24.80$; $p = .001$): parmi les élèves qui ont redoublé, on trouve plus d'élèves en classe D, en classe ER et en DT qu'en DS et en DP, et ce, quel que soit leur âge d'arrivée en Suisse et le niveau socio-économique du père et de la mère. Ensuite, il y a une relation entre le redoublement d'un degré primaire et les moyennes obtenues ultérieurement lors de l'année d'orientation ($t = 1.63$; $p = .05$): les élèves qui ont redoublé ont de moins bonnes notes lors de l'année d'orientation (5S) que les élèves qui n'ont pas redoublé, spécialement en mathématiques.

Tous âges d'arrivée confondus, il y a une relation entre le fait d'avoir suivi des *cours d'appui* et le type de classe suivie en fin de scolarité ($\chi^2 = 11.68$; $p = .05$): parmi les élèves qui terminent en classe D et en DT, on trouve plus d'élèves qui ont suivi ces cours que parmi les élèves qui terminent en DS et en DP. La prise en compte de l'âge d'arrivée montre que, pour les élèves qui arrivent en Suisse avant l'âge de fréquenter l'école primaire, il y a une relation entre le fait d'avoir suivi ces cours et le type de classe fréquentée en fin de scolarité ($\chi^2 = 11.28$; $p = .05$): parmi les élèves de DT, la plupart ont suivi l'appui alors que, parmi les élèves de DS, la plupart ne l'ont pas suivi. Pour les élèves qui arrivent en âge de fréquenter l'école primaire ou le secondaire inférieur, il n'y a pas de relation entre le fait d'avoir suivi ces cours et le type de classe fréquentée en fin de scolarité. De plus, il n'y a pas de relation entre le nombre d'années passées en appui et le type de classe suivie en fin de scolarité: parmi les élèves qui fréquentent l'un ou l'autre type de classe en fin de scolarité, on trouve autant d'élèves qui passent une, deux, trois, quatre, voire pour certains cinq années en appui dans les différents types de classes.

Il y a une relation entre la fréquentation d'une *classe à effectif réduit* au cours de la scolarité et le type de classe fréquentée à la fin de la scolarité obligatoire ($\chi^2 = 31.68$; $p = .001$): parmi les élèves qui finissent leur scolarité en classe de développement, en classe ER et en DT, on trouve plus d'élèves qui ont fréquenté la classe ER, alors que, parmi les élèves qui terminent en DS et DT, on ne trouve pas d'élèves qui ont fréquenté

ce type de classe. De plus, il y a une relation entre la fréquentation de ce type de classe au cours de l'école primaire et la moyenne en mathématiques obtenue lors de l'année d'orientation ($t = -2.22$; $p = .05$): un élève qui a fréquenté ce type de classe obtient une moyenne plus basse en mathématiques.

Résultats scolaires lors de l'année d'orientation (5S) et type de classe fréquentée en fin de scolarité

Au tableau 18, nous présentons les moyennes lors de l'année d'orientation (5S) dans les deux branches principales (français et mathématiques) et la moyenne générale en regard du type de classe fréquentée en dernière année de la scolarité obligatoire (9^e). Nous constatons une bonne hiérarchisation entre élèves terminant en DP et en DS en fonction des moyennes obtenues en français ($t = 5.10$; $p = .0001$), en mathématiques ($t = 4.86$; $p = .0001$) et de la moyenne générale ($t = 7.20$; $p = .0001$), de même entre élèves terminant en DS ou en DT en fonction des moyennes obtenues en français ($t = 7.31$; $p = .0001$), en mathématiques ($t = 6.82$; $p = .0001$) et de la moyenne générale ($t = 9.24$; $p = .0001$). Par contre, nous ne relevons pas de différences significatives sur un plan statistique entre élèves terminant en DT et en classe ER d'une part, et entre élèves terminant en classe ER et en classe D d'autre part, et ce, tant par rapport à leurs moyennes en français et en mathématiques que par rapport à leur moyenne générale. Quant aux élèves terminant en DT et en classe D, seule leur moyenne en mathématiques permet de les distinguer ($t = 2.30$; $p = .05$). De plus, les moyennes entre élèves de classe ER et de classe D sont même inversées (moyenne en français et moyenne générale).

Plusieurs explications sont possibles. Tout d'abord, le canton n'est pas équipé de la même manière partout, certaines régions ayant des classes ER et/ou des classes D, alors que d'autres n'en ont pas. Il est donc possible qu'à moyenne identique, un élève soit orienté en classe ER ou en classe D dans un arrondissement scolaire X alors qu'un autre le soit en division DT dans un arrondissement Y (effets «arrondissement»²⁴). Enfin, la loi scolaire et son règlement d'application en vigueur jusqu'à très récemment ne précisaient pas les critères d'orientation, de maintien et de sortie de classe ER et de classe D; nous pouvons faire l'hypothèse que cette absence de critères précis et communs à l'ensemble du canton serait à l'origine de pratiques fort différentes d'un établissement à l'autre («effets-établissement») et d'un enseignant ou d'une enseignante à l'autre («effets-maître/maîtresse»).

Il faut également relever que les élèves de DS ont une moyenne générale (7,3) légèrement inférieure à celle normalement requise pour l'orientation dans ce type de division (7,5), quand bien même ils terminent leur scolarité dans cette division. On retrouve le même phénomène en ce qui concerne les élèves de DP. Cela s'explique principalement par les changements de division au cours du secondaire inférieur (mobilité ascendante: passage de DT à DS et de DS à DP).

²⁴ Unité administrative qui peut regrouper plusieurs établissements.

Tableau 18: Moyennes en français, en mathématiques et moyenne générale de la population d'élèves lors de l'année d'orientation (5S) par type de classe fréquentée en 9^e (n=164)

Type de classe fréquentée en 9 ^e	Moyenne en français	Moyenne en mathématiques	Moyenne générale
DP	8,2	8,4	8,3
DS	7,1	7,3	7,3
DT	5,9	6,1	6,2
ER	5,4	5,4	5,6
D	5,6	5,0	5,8

5.2.3 Relation entre modes d'acculturation et indicateurs scolaires

Quels que soient les indicateurs d'input, de processus et de résultats pris en considération, les élèves optent principalement pour l'intégration, contre la séparation et, dans une moindre mesure, contre l'assimilation et ont une attitude neutre vis-à-vis de la marginalisation. Cependant, des variations dans l'intensité de ces choix apparaissent en fonction de certains indicateurs.

Tout d'abord en ce qui concerne les *indicateurs d'input*, les résultats montrent notamment des variations en fonction du type de permis; les sujets dont la mère a eu un permis A s'opposent moins à la séparation ($F(3,71) = 3.63$; $p = .10$).

Ensuite, en ce qui concerne les *indicateurs de processus* (redoublement, changement ascendant de division, fréquentation des cours de langue et de civilisation portugaises), les résultats montrent également des variations pour chacun des indicateurs pris en considération: ainsi, les sujets qui ont redoublé ont tendance à être moins hostiles à la séparation ($F(1,78) = 4.35$; $p = .05$) et moins favorables à l'intégration ($F(1,78) = 3.66$; $p = .10$) que les sujets qui n'ont jamais redoublé; les sujets qui n'ont pas eu de changement ascendant de division sont moins favorables à l'intégration que leurs camarades qui ont changé de niveau ($F(1,78) = 6.17$; $p = .05$); les élèves qui ont suivi les cours de langue et de civilisation portugaises regrettent davantage l'assimilation ($F(1,76) = 3.02$; $p = .10$) et la marginalisation ($F(1,76) = 2.74$; $p = .10$).

Enfin, en ce qui concerne les *indicateurs de résultats* (niveau d'enclassement final, niveau général de réussite scolaire; avoir ou non un projet de formation professionnelle), les résultats montrent une variation significative uniquement pour un des indicateurs pris en considération, soit le niveau général de réussite: les sujets dont le niveau est le

plus bas sont ceux qui sont le moins hostiles à la séparation ($F(4,78) = 2.31$; $p = .10$) et le moins favorables à l'intégration ($F(4,78) = 2.02$; $p = .10$). Par conséquent ce sont surtout les adolescentes et adolescents portugais qui ont le cursus scolaire le moins satisfaisant qui sont en même temps le moins opposés à une attitude de rejet des valeurs de la culture suisse en faveur des valeurs de la culture portugaise et qui sont le moins favorables à une intégration des valeurs de ces deux cultures. Cette population constitue près du tiers de notre échantillon d'adolescentes et adolescents portugais en fin de scolarité obligatoire.

6 Discussion

L'école vaudoise est confrontée depuis quelques années aux problèmes de l'intégration d'un nombre important d'élèves d'origine portugaise arrivant en Suisse grâce au regroupement familial rendu possible par la conversion du type de permis de saisonnier (permis A), généralement du père, en permis B puis C.

Nous pouvons établir le *profil-type* de l'élève portugais de la façon suivante:

- 1) il est né au Portugal;
- 2) il arrive en Suisse parfois tardivement après avoir suivi une partie de sa scolarité dans son pays d'origine et souvent sans y avoir fréquenté l'école préobligatoire;
- 3) ses notes lors de l'année d'orientation (5S) sont souvent faibles;
- 4) le risque qu'il quitte l'école avant la fin de la scolarité obligatoire («décrochage») est élevé;
- 5) il termine sa scolarité obligatoire à un niveau très bas;
- 6) il a un projet réaliste de formation professionnelle, généralement un apprentissage. Ce projet peut résulter d'un désir de l'élève de changer de niveau social eu égard à celui occupé par ses parents²⁵;
- 7) de par le statut juridique lié au permis de travail, il a généralement vécu au Portugal dans une famille éclatée, où le père, et parfois également la mère, étaient absents;
- 8) il opte clairement pour l'*intégration*, c'est-à-dire pour la préservation de sa culture d'origine tout en intégrant la culture de son pays d'accueil;
- 9) ses parents ont un niveau de formation professionnelle très bas;
- 10) la plupart d'entre eux n'ont pas pour projet de s'établir définitivement en Suisse²⁶.

Leurs difficultés scolaires, ou au contraire leur réussite, sont déterminées par des variables extrascolaires, plus particulièrement le niveau d'éducation des parents, le degré d'intégration des parents dans leur pays d'accueil, le type de permis de travail des parents; à ce sujet, le permis de saisonnier (A) a des effets particulièrement *nocifs*, ainsi que des caractéristiques qui lui sont intimement liées, comme les *difficultés administratives* rencontrées par les parents à faire venir leur enfant en Suisse et le *type d'encadrement familial* au Portugal. Il convient également de relever l'effet néfaste notamment du permis de saisonnier sur l'identité culturelle de l'enfant. Ainsi, par exemple, lorsque la mère a été détentrice d'un permis A, les enfants ont plus tendance à se replier sur leur propre culture (séparation) que les enfants dont la mère n'a jamais été détentrice d'un permis A.

Face à l'arrivée de ce flux migratoire, l'école vaudoise n'est pas restée inactive et de nombreux types d'aide, tant à l'accueil qu'en cours de scolarité, ont été mis sur pied.

²⁵ Ce qui rejoindrait les résultats de Neto, Mullet & Henry (1989) relativement à des jeunes portugais en France.

²⁶ Ce qui rejoint également les résultats de Neto & Mullet (1982).

Les analyses auxquelles nous avons procédé montrent que ces diverses mesures d'aide n'apportent guère de bénéfices à l'élève, du moins en regard des moyennes obtenues lors de l'année d'orientation (5S), d'une réorientation au cours du secondaire inférieur dans une division à niveaux d'exigences plus élevées et surtout du type de classe fréquentée en fin de scolarité. Ces résultats confirment les nombreuses recherches qui ont montré l'inefficacité du redoublement, de l'orientation dans des classes regroupant des élèves en difficulté et de l'appui (pour une synthèse voir Doudin, 1996a). De plus, il est probable que le recours massif (en comparaison de la plupart des autres cantons suisses) au redoublement soit à l'origine du décrochage scolaire d'une partie des élèves (l'élève étant en retard sur le plan scolaire, il quitte l'école à l'âge légal, mais sans avoir fait la 9^e année). Sans nier que des caractéristiques extrascolaires puissent être également à l'origine du décrochage de l'élève, il conviendrait que l'école adopte des mesures d'aide qui ne favorisent pas ce décrochage.

Alors que, dans certains secteurs, les employeurs exigent maintenant un certificat de fin d'études au moins en division DS pour entreprendre un apprentissage, il est à craindre qu'une proportion importante d'adolescentes et adolescents portugais soient fragilisés sur le plan de leur intégration professionnelle (plus particulièrement les élèves qui finissent sans diplôme de fin d'études ou qui terminent leur scolarité dans une classe parallèle, voire également les élèves terminant en DT). Le canton de Vaud connaît un des taux de chômage les plus élevés de toute la Suisse et les personnes non qualifiées courent plus de risque d'être sans emploi que des personnes qualifiées. Il est donc à craindre que la *marginalisation scolaire* entraîne la *marginalisation professionnelle et sociale* d'un nombre important d'élèves. Il y a là un problème *éthique et économique* qu'il est urgent de résoudre si l'école ne veut pas contribuer à enfler les chiffres du chômage et à créer des cas sociaux.

À première vue, nos résultats pourraient d'une part renforcer les tenants de la sociologie de l'éducation (voir p.ex. Cherkaoui, 1986) et le point de vue que la qualité de l'intégration scolaire est déterminée exclusivement par des caractéristiques extrascolaires et, d'autre part, renforcer un point de vue défaitiste, toute aide étant vue comme inutile. Bien au contraire, nous pensons que l'école a un rôle extrêmement *actif* à jouer afin de favoriser l'insertion d'élèves primo-arrivants et de relativiser, du moins en partie, le déterminisme social. Sur ce plan-là, des systèmes scolaires sont plus efficaces que d'autres (p.ex. Nicolet, 1997). De plus, il serait illusoire et naïf de penser que l'on puisse se passer de toute aide face à des situations très complexes.

Afin d'améliorer la situation, il conviendrait tout d'abord de réfléchir sur *le processus d'orientation en classe parallèle* (ER et D). Nos résultats indiqueraient un flou des critères d'orientation et l'importance de «l'effet-établissement» et de «l'effet-maître/maîtresse». En fonction de leurs moyennes aux apprentissages fondamentaux lors de l'année de sélection-orientation, nous pouvons nous demander si une partie de ces élèves n'auraient pas eu les compétences pour suivre un enseignement en DT. Des critères précis d'orientation et de réintégration doivent donc absolument être définis,

notamment au niveau des établissements²⁷. Nos résultats peuvent être mis en parallèle avec ceux obtenus par Duru-Bellat & Mingat (1993). Dans le cadre d'une recherche sur les décisions d'orientation dans des établissements français, ces auteurs montrent que la carrière scolaire d'un élève ne se joue pas uniquement sur la base de ses caractéristiques personnelles (milieu d'origine, notes scolaires, etc.); le contexte scolaire joue aussi un rôle important. Ainsi, en ce qui concerne les décisions d'orientation au secondaire inférieur, on rencontre des pratiques différentes d'un établissement à l'autre («effets-établissement») alors que, pour le niveau des acquisitions scolaires et leur évaluation par des notes, on constate des différences importantes d'un enseignant ou d'une enseignante à l'autre («effets-maître/maîtresse»). Les auteures et auteurs soulignent «[que l'] importance du contexte scolaire atteste des limites d'une argumentation fondée sur le seul déterminisme social, et par là même souligne l'existence d'espaces de liberté de l'institution scolaire face aux inégalités interindividuelles» (op. cit., p. 182).

De plus, et sur un plan général, un corpus important de recherches montrent que de nombreuses caractéristiques des systèmes scolaires, des établissements et des interactions entre enseignantes et enseignants, entre élèves, entre l'enseignant ou l'enseignante et ses élèves influencent parfois considérablement les compétences scolaires de ces derniers (voir la revue de questions de Bressoux, 1994). Comme le montrent Walberg (1984), Bloom (1984/1986), et plus récemment Fisher (1996), Fraser (1996), Bennett (1996), différentes variables liées au contexte pédagogique, comme par exemple *l'apprentissage coopératif, l'évaluation formative, le tutorat entre élèves, les attentes positives* des enseignantes et enseignants, influencent le niveau des acquisitions scolaires de manière plus significative que ne le fait l'origine socio-économique de l'élève. Par conséquent, il conviendrait de *former* les enseignantes et enseignants à ces différentes approches si l'on veut lutter contre le déterminisme social et, plus généralement, contre l'échec scolaire.

Ensuite, il faut favoriser l'introduction et la fréquentation des cours de langue et de civilisation portugaises. Contrairement au point de vue souvent exprimé oralement par des enseignantes et enseignants, nos résultats tendraient à démontrer que la fréquentation de ces cours ne nuit pas à la scolarité des élèves mais semblerait la favoriser. De plus, ce type de cours joueraient un rôle particulièrement favorable auprès des élèves qui les fréquentent puisque ceux-ci ont tendance à éviter la marginalisation en enrichissant le lien avec leur culture d'origine.

Enfin, il faut réfléchir sur les moyens d'intervention et les formes que pourraient revêtir l'aide – «qui aider et comment?» – afin que les moyens financiers et humains investis soient mieux rentabilisés. Les points suivants peuvent contribuer à cette réflexion.

Pour la plupart, les mesures d'aide (ou de pédagogie compensatoire) reposent sur un *paradoxe* qui consiste à vouloir mieux *intégrer* l'élève sur le plan scolaire tout en

²⁷ Cette disposition est du reste prévue dans la nouvelle loi scolaire.

l'excluant – de son groupe d'âge en le faisant redoubler – de la classe régulière, soit momentanément (appui), soit durablement (classe à effectif réduit), voire, dans certains cas, définitivement (classe de développement). Ce paradoxe est d'autant plus criant que ces formes d'*exclusion* touchent justement des élèves migrants qui tentent de *s'intégrer* à leur pays d'accueil. De telles mesures de pédagogie compensatoire risquent de déboucher sur des cercles vicieux: (1) comme nous l'avons avancé au début de ce travail, le statut de saisonnier est une attaque contre la structure et la cohésion familiale. En *excluant* certains de ses membres, il empêche durablement la famille d'être réunie et les parents d'exercer un encadrement parental conséquent. Ce à quoi l'école répond par d'autres mesures d'exclusion lorsque la famille est finalement réunie; (2) en excluant l'élève de son groupe d'âge et/ou de la classe régulière, celui-ci a plus tendance à s'exclure de la culture de son pays d'accueil et à se replier sur la culture de son pays d'origine. *Il conviendrait donc de casser ces cercles vicieux en proposant des mesures d'aide «non paradoxales».*

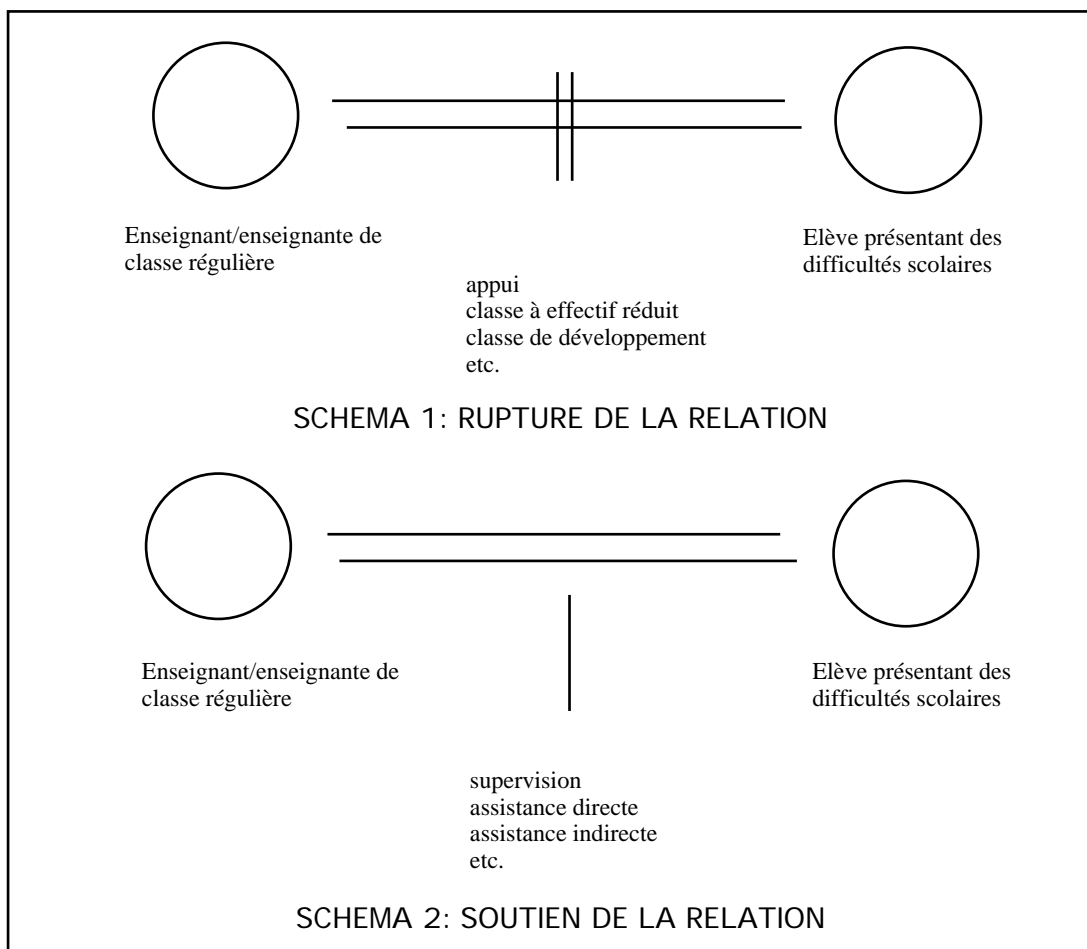
Ces mesures de pédagogie compensatoire font de l'élève le «porteur» de *l'inadaptation* (ou du «symptôme»). Or, et c'est un truisme que de le répéter, les apprentissages scolaires sont également, et peut-être surtout, le résultat d'un processus interactionnel entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève²⁸ et entre élèves. Il convient donc de tout faire pour soutenir ce processus relationnel. Prendre la décision de faire redoubler un élève, de l'orienter dans une classe regroupant des élèves en difficulté ou encore de lui faire suivre des cours d'appui est, au contraire, une *rupture* de la relation pédagogique avec l'enseignant ou l'enseignante de classe régulière et une délégation du problème à un autre enseignant ou une autre enseignante qui, dans le cadre de la classe regroupant des élèves en difficulté ou dans le cadre de l'appui, prend le rôle de «spécialiste». Cela peut contribuer à la *dévalorisation* tant de l'élève que de l'enseignant ou de l'enseignante de classe régulière qui n'est pas reconnu par l'institution comme compétent pour gérer les difficultés d'apprentissage rencontrées par certains de ses élèves. Afin d'éviter de tels écueils, de nouvelles approches sont tentées dans certains pays (voir par exemple Saint-Laurent, Giasson, Royer & Boisclair, 1995; Doudin, 1996a; Martin, 1996), comme l'assistance directe et indirecte ou encore la supervision. Ces nouvelles approches visent à *soutenir l'interaction pédagogique entre l'enseignant ou l'enseignante de classe régulière et ses élèves plutôt qu'à l'interrompre momentanément (comme c'est le cas lors de l'appui), durablement (classe à effectif réduit), voire définitivement (classe de développement).* En fournissant aux enseignantes et enseignants notamment un feed-back sur leur manière d'enseigner, *la supervision leur permet de développer des stratégies d'enseignement plus efficaces pour l'ensemble de la classe, pour un sous-groupe d'élèves ou pour un élève en particulier, et d'éviter ainsi l'exclusion.*

²⁸ Voir par exemple, le courant dit de l'éducation cognitive ou de la métacognition (pour une synthèse des travaux, cf. Büchel, 1995; Albanese, Doudin & Martin, 1995; Pons, 1997; Doudin, Martin & Albanese, à paraître).

Aussi conviendrait-il de redéfinir les mesures d'aide actuellement en vigueur. Nous présentons à la figure 3 deux schémas d'intervention, le premier correspondant à la situation actuelle, le deuxième correspondant à une situation à «explorer» et pouvant conduire à une plus grande efficacité.

Le recours aussi fréquent à des mesures de pédagogie compensatoire externes à la classe régulière pose le problème de la *formation des enseignantes et enseignants* relativement aux problèmes complexes liés notamment à l'immigration. Alors que le canton de Vaud présente une des proportions d'élèves d'origine étrangère les plus élevées de toute la Suisse, il est très étonnant que les formations de base des enseignantes et enseignants ne comprennent aucun cours spécifique sur les problèmes complexes liés aux phénomènes migratoires. Il n'est alors pas étonnant que tant d'enseignantes et enseignants délèguent à des «spécialistes» – comme les enseignantes et enseignants d'appui, de classe à effectif réduit ou de classe de développement – ce qu'ils ont l'impression de ne pas maîtriser au mieux. Si les enseignantes et enseignants d'appui, de classe à effectif réduit ou de classe de développement sont bien des «spécialistes» en regard des problèmes qu'ils doivent effectivement contribuer à résoudre, ils ne le sont en rien de par leur formation; en effet, à l'exception des enseignantes et enseignants de classes de développement, les enseignantes et enseignants d'appui, de classe à effectif réduit mais aussi de classe d'accueil n'ont pas de formation complémentaire spécifique, quand bien même ils sont confrontés à des problèmes particulièrement complexes. *D'une part, les connaissances de l'enseignant ou de l'enseignante de classe régulière devraient être enrichies et, d'autre part, le paradoxe de «créer» des spécialistes sans leur fournir une formation spécialisée devrait être résolu.*

Figure 3: Deux schémas d'intervention



Face à l'hétérogénéité de la population scolaire vaudoise, une politique de *différenciation structurale* a été poussée très avant: de nombreux types de classes ont été ainsi créés afin de tenter de rendre le groupe-classe aussi homogène que possible. L'homogénéité – supposée – des élèves permet d'opter pour des situations didactiques, des stratégies d'enseignement et des stratégies d'apprentissage uniformes pour tout le groupe-classe, chaque élève étant censé en profiter de manière optimale. Or l'homogénéité est un *mythe*. En effet, de nombreux travaux (p.ex. Reuchlin, 1990; Lautrey, 1990; de Ribaupierre, 1993; Rieben, de Ribaupierre & Lautrey, 1990; Doudin, 1991–1992; Cazes, Moreau & Doudin, 1994) montrent que le développement intellectuel, même optimal, prend des formes différentes entre enfants. Les élèves se différencient en regard de leur style cognitif (manière préférentielle de traiter l'information), de leur répertoire de stratégies d'apprentissage ou encore de leur âge d'accès à une notion. Les enseignantes et enseignants sont donc forcément confrontés à l'hétérogénéité des élèves. Aussi, plutôt que d'opter pour une différenciation structurale poussée à l'extrême, conviendrait-il plutôt d'aider les enseignantes et enseignants à gérer ces différences entre élèves en leur permettant de développer un *enseignement différencié*. Celui-ci

consiste à proposer aux élèves d'une même classe différents types d'interactions et d'activités, «de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui» (Perrenoud, 1995, p. 29). Plutôt que de tenter d'homogénéiser la classe en excluant un certain nombre d'élèves, on reconnaît l'hétérogénéité des élèves qui la composent et on tente d'adapter la relation pédagogique en conséquence (Meirieu, 1995). *Le passage de la différenciation structurale à la pédagogie différenciée – ou tout au moins à un meilleur équilibre entre ces deux pôles – implique un changement important de politique scolaire tant sur le plan de la structure que de la formation des enseignantes et enseignants.*

7 Conclusion

La précarité de la situation scolaire présentée par une grande partie des élèves portugais résulte:

- 1) d'une *situation familiale* problématique, notamment à cause des conséquences particulièrement néfastes du permis de saisonnier. Le problème est ici de dimension *politique* et il convient de dénoncer avec force le statut juridique lié à ce type de permis;
- 2) d'un *système scolaire* particulièrement marginalisant où les aides apportées, de par leur nature paradoxale, n'engendrent pas les effets escomptés. Il convient de souligner que la marginalisation ne touche pas seulement une partie importante des élèves, mais le système scolaire lui-même qui a tendance à se marginaliser tant au niveau suisse qu'europpéen. Ainsi, et alors que le recours au redoublement a considérablement augmenté ces dernières années dans le canton de Vaud, une politique très active de réduction du taux de redoublement est au contraire menée dans la plupart des cantons suisses et en Europe où le recours au redoublement a été supprimé dans plusieurs pays (Danemark, Finlande, Irlande, Norvège, Royaume-Uni, Suède) ou réduit dans d'autres à des cas exceptionnels (Italie, Grèce, Espagne, Portugal).

La recherche de nouvelles solutions plus performantes que le redoublement, le regroupement dans une même classe d'élèves en difficulté ou encore l'appui est une nécessité. Les réformes fondamentales actuellement menées dans le canton de Vaud relatives à un changement de structure du système pédagogique et à un enrichissement de la formation des enseignantes et enseignants laissent espérer une amélioration sensible de la situation dans un avenir plus ou moins proche.

Cependant, le suivi des réformes au travers de recherches est essentiel. Le but est d'apporter un regard extérieur et de nouvelles idées en complément à ce qui se fait déjà afin de rentabiliser les efforts importants des personnes du terrain. Ce regard ne se substitue en aucun cas à celui des praticiennes et praticiens, mais peut le compléter en contribuant à l'instauration de cette «distance réflexive» (Schön, 1983/1994; Perrenoud, 1996) que les différents acteurs et actrices de l'école se doivent d'adopter relativement à leur institution d'appartenance, à leurs représentations et à leurs pratiques. Cette distance réflexive est sans doute une condition pour que l'école puisse progresser et gagner en efficacité.

À n'en pas douter, autorités scolaires, praticiennes et praticiens, chercheurs et chercheuses poursuivent tous le même but: améliorer l'efficacité de l'école, notamment par rapport à l'insertion scolaire d'élèves d'origine étrangère. Par conséquent, et par delà leurs divergences de représentations et des conflits qui pourraient éventuellement en résulter, l'*alliance de travail* qu'ils seront capables de constituer est une autre condition pour une évolution positive de la situation.

8 Bibliographie

- Abbet, J.-P., Efionayi-Mäder, D., & Rehm, J. (1993). *La santé des jeunes dans le canton de Vaud. Comparaison avec l'ensemble de la Suisse*. Lausanne: SFA/ISPA.
- Acheson, K.A., & Gall, M.D. (1992). *Techniques in the clinical supervision of teachers*. New York: Longman. Trad. fr. (1993). *La supervision pédagogique: méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal: Éditions Logiques.
- Albanese, O., Doudin, P.-A., & Martin, D. (A cura di) (1995). *Metacognizione ed educazione* Milan: Franco Angeli.
- Allal, L., & Schubauer-Leoni, M.-L. (1992–1993). Progression scolaire des élèves: le redoublement dans le contexte genevois. *Théorie et Pratique*, 11–12, 41–50.
- Allal, L., Perréard Vité, A., & Ntamakiliro, L. (1994). Commencer l'école par l'échec. *Journal de l'Enseignement Primaire*, août-septembre, 30–34.
- Arroteia, J.C. (1992). *L'enfant portugais dans le contexte migrant portugais au G.D. du Luxembourg*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Arroteia, J.C., & Doudin, P.-A. (1998). *Trajecorias sociais e culturais de jovens portuguesas no espaço europeu: questões multiculturais e de integração*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bain, D. (1988). Le redoublement, une mesure pédagogique, pour qui? In *La recherche au service de l'enseignement* [pp. 57–72]. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques.
- Bastide, L. (1994). Identité culturelle et intégration sociale et scolaire de l'échantillon étudié. In D. Becker, M.-E. Handman & R. Ittura (Éds), *Échec scolaire ou école en échec* [pp. 133–171]. Paris: L'Harmattan.
- Bennett, N. (1996). Group processes in the classroom. In E. de Corte & F.E. Weinert (Eds), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* [pp. 683–687]. Oxford: Pergamon.
- Berry, J. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. In J. Retschitzky, M. Bossel-Largos & P. Dasen (Éds), *La recherche interculturelle. Tome I* [pp. 135–145]. Paris: L'Harmattan.
- Berry, J., Klim, U., Power, S., & Young, M. (1989). Acculturations attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38, 2, 185–206.
- Blanchet, A., & Doudin, P.-A. (1993). *Vers une meilleure intégration de la pédagogie compensatoire*. Lausanne: CVRP.
- Bloom, B.S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 13, 4–16. Trad. française (1986). Le défi des deux sigmas: trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur. In M. Crahay & D. Lafontaine (Éds) (1986). *L'art et la science de l'enseignement* [pp. 97–128]. Bruxelles: Labor.
- Bottani, N., & Walberg, H.J. (1992). À quoi servent les indicateurs internationaux de l'enseignement? In *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement* [pp. 7–13]. Paris: CERI.

- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91–137.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, vol. 3 [pp. 328–375]. New York: McMillan.
- Büchel, F.P. (1995). *L'éducation cognitive: le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*. Delachaux et Niestlé: Neuchâtel et Paris.
- Cattafi-Maurer, A., Abriel, G., Dasen, P.R., Lack, C., & Perregaux, C. (1998). Viver em precaridade o acesso à formação profissional dos jovens portugueses com estauto precario. In J.C. Arroiteia & P.-A. Doudin (Eds), *Trajecorias sociais e culturais de jovens portuguesas no espaço europeu: questos multiculturais e de integração*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cazes, P., Moreau, J., & Doudin, P.-A. (1994). Étude des variabilités interindividuelles et intraindividuelles dans un questionnaire où toutes les questions ont le même ensemble de modalités. Application à une recherche sur le développement de l'intelligence. *Revue de Statistiques Appliquées*, XLII, 2, 5–25.
- Cherkaoui, M. (1986). *La sociologie de l'éducation*. Paris: PUF.
- Coleman, J.S., Campbell, E.R., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A., Weingold, F.D., & York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Crahay, M. (1992–1993). Échec des élèves, échec de l'école? La communauté française de Belgique en échec scolaire. *Théorie et Pratique*, 11–12, 3–40.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: DeBœck.
- Dona, G., & Berry, J. (1994). Acculturation attitudes and acculturative stress of Central American refugees. *International Journal of Psychology*, 29, 1, 57–70.
- Doudin, P.-A. (1991–1992). Une comparaison de sujets de 11–13 ans avec et sans difficultés scolaires. Variabilité intra- et inter-individuelle du niveau d'acquisitions opératoires. *Bulletin de Psychologie*, XLV, 404, 47–55.
- Doudin, P.-A. (1992). Commentaire. In B. Pierrehumbert (Éd.), *L'échec à l'école: échec de l'école?* [pp. 295–298]. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Doudin, P.-A. (1996a). *L'école vaudoise face aux élèves étrangers. Un bilan de la situation*. Lausanne: CVRP.
- Doudin, P.-A. (1996b). L'école vaudoise face aux élèves étrangers: un bilan de la situation. *L'Éducateur*, 1, 46–49.
- Doudin, P.-A. (1996c). L'intégration scolaire de l'élève étranger: les ambivalences de l'école vaudoise. *Pédagogie Spécialisée*, 2, 2–6.
- Doudin, P.-A. (1996d). Les difficultés d'intégration scolaire des élèves migrants. *Interdialogos*, 1, 16–19.
- Doudin, P.-A. (1996e). Élèves en difficultés: la pédagogie compensatoire est-elle efficace? *Psychoscope*, 17, 9, 4–7.
- Doudin, P.-A. (1997). Mythes et paradoxes de la pédagogie compensatoire. *Intégration*, 4, 2, 1–5.

- Doudin, P.-A. (à paraître). Difficultés d'intégration scolaire des élèves portugais. *Actes du congrès «Handicap et migration: un double défi pour la formation en Suisse?»* Bienne, 12–13 sept. 1997. Lucerne: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Doudin, P.-A., Pons, F., & Moreau, J. (1998). Difficultades de integração escolar dos alunos portugueses: causas e remediações. In J. Arroiteia & P.-A. Doudin (Eds), *Trajectorias sociais e culturais de jovens portuguesas no espaço europeu: questões multiculturais e de integração*.
- Doudin, P.-A., Martin, D., & Albanese, O. (à paraître). *Métacognition et éducation*. Berne: Peter Lang.
- Dunn, L.M. (1968). Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5–22.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris: PUF.
- Efionayi-Mäder, D., François, Y., & Le Gauffey, Y. (1995). *La santé des jeunes dans le canton de Vaud: une comparaison avec l'ensemble de la Suisse. Résultats d'une enquête sur la vie quotidienne et la santé des écoliers de 11–16 ans*. Lausanne: SFA/ISPA.
- Elley, W.B. (1992). *How in the World do Students read? IEA Study in reading Literacy*. The Hague: International Evaluation Association.
- Fisher, C.W. (1996). Classroom Learning Environments. In E. de Corte & F.E. Weinert (Eds), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* [pp. 675–679]. Oxford: Pergamon.
- Fivaz, E., Fivaz, R., & Kaufmann, L. (1982). Encadrement du développement, le point de vue systémique. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 4/5, 63–74.
- Fraser, B.J. (1996). Classroom Environments. In E. de Corte & F.E. Weinert (Eds), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* [pp. 679–683]. Oxford: Pergamon.
- Fraser, B.J., Walberg, H.J., Welch, W.W., & Hattie, J.A. (1987). Syntheses on educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 2, 145–252.
- Friend, M. (1988). Putting consultation into context: Historical and contemporary perspectives. *Remedial and Special Education*, 9, 7–13.
- Grisay, A. (1995). Facteurs d'efficacité de l'apprentissage. *Éduquer & Former*, 3–4, 3–10.
- Grissom, J.P., & Shepard, L.A. (1990). Repeating and dropping out of school. In L.A. Shepard & M.L. Smith (Eds), *Flunking grades: Research and Policies on Retention* [pp. 34–63]. Bristol: Flamer Press.
- van Harpen, M. (1992). Les indicateurs de l'enseignement: modèles théoriques. In *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement* [pp. 27–56]. Paris: CERI.
- Hess, G.A., & Lauber, D. (1985). *Dropouts from the Chicago Public Schools: An Analysis of the Classes of 1982, 1983, 1984*. Chicago, IL: Chicago Panel on Public School Finances.

- Holmes, C.T. (1990). Grade level retention effects: a meta-analysis of research studies. In L.A. Shepard & M.L. Smith (Eds), *Flunking grades. Research and Policies on Retention* [pp. 16–33]. Briston: Flamer Press.
- Hutmacher, W. (1987). Le passeport ou la position sociale? In *CERI/OCDE, Les enfants de migrants à l'école*, 29–72.
- Hutmacher, W. (1992). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'école primaire genevoise*. Genève: SRS.
- Johnstone, J.N. (1981). *Indicators of education systems*. Londres et Paris: Kogan Page et Unesco.
- Kerger, L. (1998). A escolarização da «nova geração» de emigrantes portuguesas no sistema educativo luxemburguês. In J.C. Arroiteia & P.-A. Doudin (Eds), *Trajecorias sociais e culturais de jovens portuguesas no espaço europeu: questos multiculturais e de integração*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Krishnan, A., & Berry, J. (1992). Acculturative stress and acculturation attitudes among Indian immigrants to the United States. *Psychology and Developing Societies*, 4, 2, 187–212.
- Kronig, W. (1996). Besorgniserregende Entwicklungen in der schulischen Zuweisungspraxis bei ausländischen Kindern mit Lernschwierigkeiten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 65, 1, 62–79.
- Lanca, M., Alksinis, C., Roese, N., & Gardner, R. (1994). Effects of language choice on acculturation: A study of Portuguese immigrants in a multicultural setting. *Journal of Language and Social Psychology*, 13, 3, 315–330.
- de Landsheere, G. (1980). *Examens et évaluation continue. Précis de docimologie*. Bruxelles: Labor.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.
- Lautrey, J. (1990). Des conceptions unitaires aux conceptions pluralistes du développement cognitif. *Archives de Psychologie*, 58, 185–196.
- Liensol, B., & Œuvrard, F. (1992). Le fonctionnement des ZEP et les activités pédagogiques des établissements MENC-DEP. L'évaluation des zones d'éducation prioritaires: description, typologie, fonctionnement, résultats. *Dossier Éducation et Formation*, no 14.
- Lilly, M.S. (1979). Special Education: Historical and traditional perspectives. In M.S. Lilly (Ed.), *Children with exceptional needs: A survey of special education* [pp. 1–25]. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lischer, R. (1997). *Intégration: une histoire d'échec? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*. Berne: OFS.
- MacBeath, J. (1994). A role for parents, students and teachers in school self-evaluation and development planning. In K.A. Riley & D. Nuttall (Eds), *Measuring quality*. London: Falmer Press.
- Marshall, R., & Tucker, M. (1992). *Thinking for a living*. New York: Basic Book.
- Martin, D., & Doudin, P.-A. (1996). L'échec scolaire: un gaspillage pédagogique et économique. *Domaine Public*, 1277, 4–5.
- Martin, D. (1996). Lutter contre l'échec scolaire: quelle collaboration entre psychologues et enseignants? *Psychoscope*, 17, 9, 8–10.

- Meirieu, P. (1995). *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?* Paris: ESF.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue Française de Pédagogie*, 109, 41–64.
- Minguat, A. (1991). Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire. Analyse du fonctionnement et évaluation des effets. *Revue française de sociologie*, 32, 515–549.
- Moser, U., Ramseier, E., Keller, C., & Huber, M. (1997). *Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study»*. Zürich: Rüegger.
- Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen: Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6.–10. Klasse in der Schweiz*. Aarau: Sauerländer.
- Neto, F. (1989). Représentations sociales de la migration portugaise: le regard des jeunes. In J. Retchitzki, M. Bossel-Lagos & P. Dasen (Éds), *La recherche interculturelle*, tome 1 [pp. 86–99]. Paris: L'Harmattan.
- Neto, F. (1993). Quelques contributions de la recherche psychologique à la compréhension du phénomène migratoire portugais. In M. Rey von Allmen (Éd.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles* [pp. 223–242]. Paris: L'Harmattan.
- Neto, F. (1994). Le stress d'acculturation chez des jeunes d'origine portugaise en France. *Enfance*, 1, 83–94.
- Neto, F. (1995). Predictors of satisfaction with life among second generation migrants. *Social Indicators Research*, 35, 1, 93–116.
- Neto, F., Mullet, E., & Henry, S. (1989). Effets interculturels dans la détermination des préférences professionnelles. *Cahiers d'Anthropologie et Biométrie Humaine*, 6, 3–4, 153–163.
- Neto, F., & Mullet, E. (1982). Résultats d'une enquête sur les conditions de vie des migrants portugais. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 11, 4, 355–368.
- Nicolet, M. (1997). Structures d'accueil et parcours de formation d'adolescents non francophones dans deux cantons suisses. In G. Meuris & G. De Cock (Éds), *Éducation comparée: essai de bilan et projets d'avenir* [pp. 20–37]. Bruxelles: De Boeck.
- Nuttall, D. (1992). Les indicateurs internationaux de l'enseignement: leurs fonctions et leurs limites. In *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement* [pp. 15–25]. Paris: CERI.
- OCDE (1995a). *Gros plan sur les écoles*. Paris: OCDE.
- OCDE (1995b). *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. Paris: CERI.
- OFS (1995). *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse. L'enseignement en mutation dans notre pays*. Berne: OFS.
- Palincsar, A.S., & Klenk, L. (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 211–225.

- Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.
- Pierrehumbert, B. (Éd.) (1992). *L'échec à l'école: échec de l'école?* Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Pilloud, J. (1996). *Avancer dans la pratique d'un enseignement différencié auprès d'élèves en difficulté. Mémoire de licence en sciences de l'éducation*. Genève: Université de Genève, FAPSE.
- Pini, G. (1989). L'attitude des instituteurs genevois face au redoublement. *Journal de l'Enseignement Primaire*, 23, 5–11.
- Pini, G. (1991). Effets et méfaits du discours pédagogique: échec scolaire et redoublement vus par les enseignants. *Éducation et Recherche*, 3, 255–272.
- Pons, F. (1997). *Macrogenèse de la conscience réflexive et microgenèse de la cognition opératoire chez l'enfant de 6 à 12 ans et l'adulte*. Thèse de doctorat. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Pons, F., Doudin, P.-A., & Pini, J. (1998). Modalidades de aculturação e de integração escolar de adolescentes portuguesas. In J.C. Arroiteia & P.-A. Doudin (Eds), *Trajecórias sociais e culturais de jovens portuguesas no espaço europeu: questões multiculturais e de integração*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Posthumus, K. (1947). *Levensghell en school*. La Haye: S. éd.
- Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris: PUF.
- de Ribaupierre, A. (1993). Structural invariants and individual differences: On the difficulty to dissociate developmental and differential processes. In R. Case & W. Edelman (Eds), *The new structuralism in cognitive development. Theory and research in individual differences* [pp. 11–32]. Basel: Karger.
- Rieben, L. de Ribaupierre, A., & Lautrey, J. (1990). Structural invariants and minimal modes of processing: On the necessity of a minimal structuralist approach of development for education. *Archives de Psychologie*, 58, 29–53.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Trad. française (1971). *Pygmalion à l'école. L'attente des maîtres et le développement intellectuel des élèves*. Paris: Casterman.
- Royer, E., Saint-Laurent, L., Bitaudeau, I., & Moisan, S. (1995). Réussite scolaire et collaboration entre l'école et la famille. *Éduquer & Former*, 1, 23–34.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Royer, E., & Boisclair, A. (1995). Origine et composantes du modèle. In L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. Dionne, E. Royer (Éds). *Programme d'intervention auprès des élèves à risques; une nouvelle option éducative* [pp. 15–20]. Montréal: Gaëtan Morin.
- Sanz, J.-C. (1996). Das fremdsprachige ausländische Schulkind im Kanton Aargau. Situationsanalyse.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques (Éd. américaine, 1983).

- Schulte, A.C., Osborne, S.S., & McKinney, J.D. (1990). Academic outcomes for students with learning disabilities in consultation and resource programs. *Exceptional Children*, 57, 162–172.
- Schultz, E.M., Toles, R., Rice, W.K., Brauer, I., & Harvey, J. (1986). *Association of dropout rates with student attributes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, April.
- Seligman, M.E.P. (1991). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Silva, M.C., & Neto, F. (1993). Psychosocial predictors of intent to emigrate among portuguese adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 16, 1285–1302.
- Simpson, R.L., Whelan, R.J., & Zabel, R.H. (1993). Special education personnel preparation in the 21st century: Issues and strategies. *Remedial and Special Education*, 14, 7–22.
- Smith, M.L., & Glass, G. (1980). Meta-analysis of research on class size and its relationship to attitudes and instruction. *American Educational Research Journal*, 17, 419–433.
- Smith, M.L. (1990). Teachers' beliefs about retention. In L.A. Shepard & M.L. Smith (Eds), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention* [pp. 132–151]. Briston: Flamer Press.
- Soussi, A., Baumann, Y., Broi, A-M., Dessibourg, P., Leu, N., & Martin, D. (1995). *Comment lisent-ils en sixième? Neuchâtel et Lausanne: IRDP et LEP*.
- Stegen, P. (1994). *Quelques éléments du contexte dans lequel s'est implantée la réforme du premier cycle de l'enseignement secondaire*. Rapport d'une recherche commanditée par le Ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique. Liège: Service de pédagogie expérimentale de l'Université.
- Stern, J.D. (1986). *The educational indicators project at the U.S*. Washington, DC: Center for Statistics, U.S. Department of Education.
- Sturny-Bossart, G. (1996). Jedes zweite Kind in Kleinklassen besitzt einen ausländischen Pass. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 13–18.
- Teauber, R.C. (1987). Educational data system redesign. *International Journal of Educational Research*, 11, 4, 391–511.
- Vignal, G. (Éd.) (1996). L'effet Pygmalion de la formation initiale à la formation des adultes. Actes de l'Université d'été de Chambéry, juillet 1995. *Cahiers Binet Simon*, 647/648.
- Walberg, (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41, 8, 19–22.
- Will, M.L. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52, 411–415.

