

Le soutien à l'intégration scolaire au secondaire I des élèves primo-arrivant-e-s au Tessin : fonctionnement et dynamiques

Analyse des points de vue d'actrices et acteurs scolaires directement concernés sur le terrain

Alessio Strahm

Mémoire de Master

Fribourg 2023

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2023.004>

© Alessio Strahm, 2023



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Le soutien à l'intégration scolaire au secondaire I des élèves primo-arrivant-e-s au Tessin : fonctionnement et dynamiques

Analyse des points de vue d'actrices et acteurs scolaires
directement concernés sur le terrain

STRAHM Alessio (Lieu d'origine: Röthenbach im Emmental BE)

Sous la supervision de OGAY Tania

Travail de master en sciences de l'éducation présenté à la Faculté des lettres et des sciences
humaines de l'université de Fribourg (CH)

Fribourg, le 16 juin 2023

Résumé

Ce travail de master investigate le thème de l'accueil et de l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I au Tessin. Cela à travers des entretiens qui ont étudié des perceptions des actrices et acteurs scolaires les plus concernés dans l'intégration scolaire de ces élèves. Le cas du Tessin a été intéressant à étudier étant donné que, différemment de beaucoup d'autres cantons, dans le cas de celui-ci, les élèves allophones sont inséré-e-s directement dans les classes ordinaires sans passer par des classes d'accueil, cela avec le soutien d'enseignant-e-s de langue et intégration. Les résultats obtenus à travers les entretiens menés montrent qu'insérer ces élèves directement dans des classes ordinaires est un élément perçu plutôt positivement par les interviewé-e-s, tout comme l'absence de réglementations strictes et la possibilité ainsi laissée de traiter chacune de ces élèves selon ses besoins et sa situation spécifique. En même temps, les résultats empiriques obtenus montrent que les autorités cantonales pourraient élaborer des réformes pour changer certains aspects qui semblent de toute évidence faire défaut. De plus, une mise à jour du règlement scolaire concernant les élèves allophones et les cours de langue et intégration serait également souhaitable selon les perceptions des interviewé-e-s.

Mots clés

Elèves primo-arrivant-e-s, élèves allophones, intégration scolaire, Tessin, Secondaire I.

Table des matières

Introduction	4
1 Contextualisation de la recherche, problématique et questions de recherche	9
1.1 Présentation de la problématique et des questions de recherche	9
1.2 Motivations des choix faits	10
1.3 Elèves allophones au secondaire I, au Tessin : quelques chiffres	13
2 Etat actuel des recherches sur le thème dans le contexte tessinois	16
3 Méthodologie de la recherche	22
3.1 Collecte des données	22
3.2 Analyse des données	25
4 Directives officielles en lien avec l'intégration scolaire au secondaire I au Tessin des élèves primo-arrivant-e-s	27
4.1 Présentation des directives	27
4.2 Processus d'élaboration des directives	31
4.3 Discussion sur les directives	33
5 Points de vue des actrices et acteurs du terrain : présentation des résultats	35
5.1 Catégorie 1 : données initiales concernant les personnes interviewées	35
5.2 Catégorie 2 : Accueil et insertion scolaire	38
5.3 Catégorie 3 : Déroulement des cours de langue et intégration scolaire	42
5.4 Catégorie 4 : Evaluation des apprentissages des différentes disciplines	46
5.5 Catégorie 5 : Collaboration entre les actrices et acteurs autour des élèves allophones primo-arrivant-e-s	49
5.6 Catégorie 6 : Finalités et utilité de la « Commissione allievi alloglotti »	52
5.7 Catégorie 7 : Formation du personnel scolaire concernant la gestion des élèves allophones primo-arrivant-e-s	56
5.8 Catégorie 8 : Mesures et directives institutionnelles	61
6 Points de vue des actrices et acteurs du terrain : interprétation et discussion des résultats	63

6.1 Points forts du système tessinois d'accueil et d'intégration des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I	66
6.2 Points lacunaires du système tessinois d'accueil et d'intégration des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I	72
6.3 Discussion des résultats pris dans leur ensemble et considérations supplémentaires concernant le système tessinois d'intégration des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I	84
Conclusion	88
Limites de ce Travail de Master et perspectives de recherches futures.....	92
Liste de références	95
Annexes.....	100
Annexe 1 : Carte des districts du Tessin.....	100
Annexe 2 : Distribution de la population dans le territoire tessinois.....	101
Annexe 3 : Règlement des cours de langue et intégration.....	102
Annexe 4 : Formulaire pour l'autorisation à la recherche de la part des autorités cantonales tessinoises	106
Annexe 5 : Guide d'entretien avec les membres du DECS.....	111
Annexe 6 : Guide d'entretien avec les enseignantes de langue et intégration scolaire	112
Annexe 7 : Guide d'entretien avec le directeur d'établissement.....	114
Annexe 8 : Catégories finales d'analyse des entretiens.....	116
Déclaration sur l'honneur	118

Introduction

Ce travail de master se centre sur le thème de l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s, immigré-e-s d'autres cantons ou pays, dans le contexte scolaire tessinois, à l'âge de la scolarité obligatoire et en particulier dans le cycle du secondaire I. Une telle intégration scolaire, dans un nouveau contexte culturel et éducatif, due à la migration, alors que les élèves en question ont déjà effectué une partie de leur scolarité obligatoire ailleurs, pose clairement d'innombrables défis aussi au système scolaire. Toutefois, ces défis doivent être relevés afin de permettre également à ces élèves de tirer le meilleur profit de la scolarité obligatoire, tout comme à leurs camarades autochtones. Cela a été clairement mis en évidence, encore dans un passé récent, avec l'arrivée des élèves ukrainien-ne-s : une des dernières situations d'urgence que l'école a connue ayant clairement montré la nécessité d'intégrer dans le système scolaire obligatoire tessinois plusieurs élèves qui ne connaissaient pas la langue italienne à leur arrivée et qui avaient suivi précédemment des programmes et des matières scolaires différents de ceux du Tessin (Ticinonews, 2022).

L'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s se heurte donc à de grands défis : d'abord, celui de la grande difficulté liée à la non-connaissance de la langue et du contexte géopolitique d'accueil. Dans le cas du Tessin, à moins que l'immigration ne vienne d'Italie où la langue parlée est la même, il y a la nécessité de devoir apprendre l'italien pour pouvoir fréquenter régulièrement l'école. Il est possible de postuler que la difficulté de ce premier défi linguistique sera différente pour chaque élève : sa capacité à apprendre rapidement de nouvelles langues, son éventuelle connaissance préalable de l'italien et la similitude entre sa langue d'origine et l'italien sont tous des éléments qui, évidemment, joueront un rôle.

Un autre grand défi est lié aux programmes et aux matières scolaires qui peuvent différer considérablement du pays d'origine, où la scolarité a précédemment été effectuée. Ce défi, contrairement au premier, s'applique également aux primo-arrivant-e-s d'Italie où, par exemple, l'allemand n'est pas une matière obligatoire à l'école secondaire I, comme c'est le cas au Tessin (Governo italiano, s.d.; Repubblica e Cantone Ticino, s.d.). Ces différences dans les programmes scolaires peuvent être à la fois avantageuses et désavantageuses pour les élèves en question. Si, dans une matière donnée, l'un-e de ces élèves a déjà des compétences plus avancées que ses camarades tessinois-es, cette situation jouera évidemment en sa faveur. Si, en revanche, elle ou il a des matières où le niveau est inférieur à celui de ses camarades tessinois-es, elle ou il a le défi supplémentaire de devoir rattraper et combler les lacunes, afin d'être intégré-e régulièrement dans le nouveau milieu scolaire. Cela sera particulièrement difficile dans le cas de matières qui ne sont pas étudiées dans son pays d'origine et qui sont donc totalement nouvelles pour l'élève en question. Cela pourrait être le cas des langues étrangères, par exemple.

Un troisième défi qu'il est possible d'identifier concerne tous les aspects culturels ancrés dans la nouvelle réalité scolaire. Il s'agit de divers éléments et normes qui ne sont pas nécessairement

similaires dans tous les pays du monde et auxquels les élèves primo-arrivant-e-s sont clairement tenu-e-s de se conformer. Un exemple est le fait de lever la main en classe avant de parler, une coutume qui n'est pas nécessairement utilisée partout dans le monde. En outre, il ne faut pas oublier que même à l'intérieur d'un même contexte géopolitique et culturel, chaque établissement scolaire a ses propres règles auxquelles toutes et tous les élèves primo-arrivant-e-s (y compris celles et ceux qui ont été scolarisés auparavant dans un autre établissement du canton du Tessin) doivent s'habituer. Il s'agit, par exemple, de savoir si la pause du matin doit être prise à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, des règles définissant la possibilité et les conditions d'accès des élèves à la salle des professeur-e-s, de l'autorisation ou non des élèves à utiliser les toilettes pendant les cours, etc. Enfin, certaines règles peuvent également varier au sein d'un même établissement scolaire, d'une classe à l'autre ou d'un-e enseignant-e à l'autre (Mottier Lopez, 2020) : chaque enseignant-e a sa propre façon d'enseigner et des exigences différentes envers les élèves. De plus, à l'intérieur des classes, une micro-culture spécifique à la classe-même semble se créer normalement. Il peut donc être difficile pour les élèves primo-arrivant-e-s de s'habituer aux normes culturelles et sociales du Tessin, mais aussi aux règles et au fonctionnement spécifiques de leur établissement scolaire, de leur classe et de leurs enseignant-e-s. Pour cette raison, ces adaptations à la nouvelle réalité scolaire peuvent également être compliquées et ne doivent pas être sous-estimées car elles demandent un processus d'acculturation dans le nouveau milieu. A ce propos, Berry (1999) propose un modèle qui clarifie que les stratégies d'acculturation mises en place par chaque personne peuvent être différentes. Ces stratégies dépendent de l'importance que la personne accorde au maintien de sa culture d'origine et à l'importance qu'elle donne à se mêler aux personnes appartenant aux nouveaux groupes culturels avec lesquels elle entre en contact. Selon ces deux variables, quatre stratégies d'acculturation différentes peuvent être mises en place, comme exposé dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1

Modèle d'acculturation de Berry (1999)

		Importance accordée au maintien des propres origines culturelles	
		<u>OUI</u>	<u>NON</u>
Importance accordée à se mêler à de nouveaux groupes culturels	<u>OUI</u>	Intégration	Assimilation
	<u>NON</u>	Séparation	Marginalisation

L'assimilation, pour Berry (1999), correspond à la stratégie d'acculturation mise en place lorsque la personne n'a pas d'intérêt dans le maintien de sa culture d'origine et donne au contraire beaucoup d'importance à l'acquisition des nouvelles cultures. La séparation correspond au contraire à la stratégie d'acculturation des personnes qui refusent les nouvelles cultures et donnent beaucoup d'importance au maintien de leur culture d'origine. L'intégration est la stratégie mise en place lorsque la personne donne autant d'importance au maintien de sa propre culture d'origine qu'à l'acquisition des nouvelles cultures avec lesquelles elle est confrontée. Enfin, la stratégie de marginalisation est caractérisée par un manque d'intérêt autant à maintenir sa propre culture d'origine qu'à se mêler avec d'autres cultures. A travers l'analyse de ce modèle de l'acculturation de Berry, il est clair que les différent-e-s élèves primo-arrivant-e-s peuvent adopter différentes stratégies d'acculturation et avoir plus ou moins d'intérêt à maintenir leur propre culture d'origine et à acquérir celle du milieu culturel d'accueil. Il en résulte que certain-e-s élèves primo-arrivant-e-s sont plus enclin-e-s à s'insérer dans le nouveau milieu culturel, et donc aussi scolaire, et d'autres le sont moins. L'intégration scolaire et l'adaptation aux nouvelles normes culturelles du milieu scolaire d'un-e élève primo-arrivant-e peut donc être plus ou moins difficile aussi selon la stratégie d'acculturation mise en œuvre et notamment l'importance ou le refus envers le nouveau milieu culturel.

Il est, de plus, possible d'émettre l'hypothèse que les migrations sont souvent dues à des raisons et à des situations qui sont également lourdes sur le plan psychologique. C'est le cas, par exemple, des arrivées en provenance d'Ukraine à partir de l'année passée : des familles fuyant une situation de guerre et arrivant sur le lieu d'accueil après avoir dû quitter leur pays brusquement. Même dans des cas beaucoup moins extrêmes, l'impact psychologique que peut ressentir un-e enfant ou un-e jeune adolescent-e à la suite de la migration du pays ou du canton dans lequel elle ou il vivait auparavant n'est pas négligeable : il s'agit toujours de devoir s'intégrer dans un nouveau contexte, souvent linguistiquement différent du sien, dans une nouvelle culture et de devoir s'adapter à une nouvelle réalité scolaire et à de nouvelles et nouveaux camarades. En définitive, l'impact psychologique de l'arrivée dans un nouveau contexte culturel et scolaire n'est pas négligeable. Celui-ci sera vécu de manière plus ou moins perturbante selon la raison de la migration, le tempérament de l'élève, ses ressources et sa capacité d'adaptation. En effet, comme le modèle de Berry (1999) le présente aussi, il n'y a pas une seule stratégie d'acculturation possible mais plusieurs qui peuvent être mises en place par l'élève en question, selon aussi les variables mentionnées. En tout cas, il est possible de postuler que l'inconfort psychologique qui accompagne souvent la migration n'est certainement pas propice à une intégration scolaire facile, ni à l'attention et à la concentration à l'école. Dans ce sens, il faut considérer que l'aspect psychologique représente également un défi, tout comme les trois premiers mentionnés, pour l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s en âge de scolarité obligatoire.

Les quatre défis généraux identifiés sont suivis de défis plus spécifiques liés, par exemple, à l'évaluation des apprentissages de ces élèves primo-arrivant-e-s : il est évident que, surtout au

début, il est impensable d'adopter les mêmes paramètres d'évaluation utilisés pour les autres élèves (surtout en ce qui concerne la langue de scolarisation si les élèves proviennent de pays autres que l'Italie où la langue parlée est l'italien, tout comme au Tessin).

En décrivant les défis présentés, les premières réflexions qui amènent à s'interroger sur la question de l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s ont été exposées. En effet, ces réflexions mettent en évidence que l'intégration scolaire de ces élèves, en âge de scolarité obligatoire, dans un nouveau contexte géopolitique et culturel, n'est pas une question simple et mérite d'être approfondie. Les choix plus spécifiques qui ont été faits par la suite pour encadrer ce travail de master (principalement celui de le baser sur le canton du Tessin et celui de considérer le niveau secondaire I et pas le primaire) ont aussi leur propre logique scientifique comme l'explique le premier chapitre de ce travail de master, lié à la contextualisation de celui-ci.

En ce qui concerne les objectifs, l'intention de ce travail de master est de mener une recherche empirique précisément centrée sur le canton du Tessin. Cela pour mettre en évidence, à travers des entretiens avec les actrices et acteurs scolaires les plus impliqués dans l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I, ce qui se fait actuellement dans le Canton pour accompagner l'insertion scolaire de ces élèves. L'objectif principal est de comprendre la perception qu'ont ces actrices et acteurs des directives officielles, la manière dont elles et ils les appliquent, ce qui, selon elles et eux, fonctionne bien et ce qui pourrait être amélioré ou fait différemment. Le but final est, d'un côté, de mettre en évidence et de discuter les points forts du système tessinois d'intégration scolaire de ces élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I, selon les personnes interviewées, afin que les mesures mises en œuvre dans ce Canton puissent éventuellement être prises comme source d'inspiration dans d'autres systèmes scolaires (dans d'autres cantons ou États). D'un autre côté, en ce qui concerne les points, toujours selon les perceptions des personnes interrogées, qui font défaut au Tessin, l'objectif est de proposer des modifications et des améliorations possibles aux pratiques actuelles, sur la base de la littérature scientifique, de ce qui se fait dans d'autres systèmes scolaires et des avis et ressentis des mêmes actrices et acteurs interviewés.

En ce qui concerne la structure de ce travail de master, après avoir présenté le sujet de manière générale dans cette introduction, le premier chapitre expose plus en détail la problématique abordée et précise les questions de recherche posées. Dans ce même chapitre sont expliqués également les choix effectués pour contextualiser la recherche et son intérêt scientifique. Dans le deuxième chapitre, est présenté l'état actuel de la recherche sur le sujet dans le contexte tessinois. A ce point, dans le troisième chapitre, la méthodologie utilisée dans ce travail de master est clarifiée, autant en ce qui concerne la collecte des données qu'en ce qui concerne leur analyse. C'est dans ce chapitre que sont également abordées les questions éthiques et déontologiques liées à la recherche empirique qui a été menée. Ensuite, le quatrième chapitre entre dans l'exploration et la discussion

des directives officielles concernant l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s dans le secondaire I au Tessin. L'objectif de ce chapitre est donc de présenter ces directives, d'expliquer, dans la mesure du possible, les raisons de leur élaboration et de comprendre si des adaptations à celles-ci sont prévues à court terme. Grâce à l'exploration de ces directives, il a été possible d'identifier aussi les actrices et acteurs qui sont principalement impliqués dans le processus d'accueil et d'intégration scolaire de ces élèves primo-arrivant-e-s au Tessin. Ces derniers-ères ont donc été les personnes concernées par mes entretiens. Dans le cinquième chapitre, les résultats des entretiens menés avec celles et ceux-ci sont présentés et analysés. L'objectif a été, comme annoncé, de mettre en évidence leurs façons d'appliquer les directives officielles, leurs perceptions de l'efficacité de leur travail, tout comme les points forts et les lacunes du système tessinois d'accueil et d'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I. Sur la base des résultats obtenus, dans le sixième chapitre, je me suis consacré à discuter de manière plus approfondie ces résultats, afin de faire apparaître ce qui pourrait concrètement être proposé comme changement ou adaptation par rapport aux directives et procédures liées à l'accueil et l'intégration scolaire de ces élèves primo-arrivant-e-s dans le secondaire I au Tessin. Dans ce sixième chapitre, ont également été discutés en profondeur les points forts du système tessinois d'intégration des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I. A ce point, une conclusion globale ayant repris et répondu aux questions de recherches a été faite et enfin, les limites et perspectives de ce travail de master ont été mises en évidence.

Il faut souligner que ce travail de master peut s'avérer utile comme outil de réflexion pour différentes parties et personnes. Il se veut tout d'abord une piste de réflexions pour les autorités tessinoises afin d'utiliser éventuellement les résultats trouvés pour envisager d'éventuels changements et réformes des directives officielles liés à l'accueil et à l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s dans le cadre de la scolarité obligatoire, en particulier au secondaire I. En outre, ce travail pourrait constituer une piste de réflexions aussi pour toutes les actrices et tous les acteurs qui, d'une manière ou d'une autre, sont impliqué-e-s dans le processus d'intégration des élèves primo-arrivant-e-s au Tessin. Il pourrait être matière à réflexion pour leur pratique professionnelle. De plus, ce travail de master vise aussi, comme annoncé, à mettre en évidence les points forts du système tessinois d'accueil et d'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I, selon les perceptions des actrices et acteurs interviewés. Ces points forts pourraient constituer un point de départ pouvant être éventuellement pris en considération par d'autres contextes scolaires. Pour cette raison, ce travail de master pourrait également être une source de réflexions pour les instances politiques et les personnes actives dans l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s d'autres cantons ou États. Enfin, ce travail de master pourrait servir aussi comme point de départ à d'autres chercheuses et chercheurs qui décideraient de mener des recherches sur le même sujet. Le public qui pourrait bénéficier des résultats de ce travail est donc très diversifié et large.

1 Contextualisation de la recherche, problématique et questions de recherche

1.1 Présentation de la problématique et des questions de recherche

Un premier objectif spécifique de ce travail de master est celui de comprendre, à travers les entretiens, les différences et les écarts entre les directives officielles, en ce qui concerne l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I au Tessin et leur mise en œuvre par les actrices et acteurs de terrain concernés. Ceci afin d'établir comment ces directives sont réellement comprises, applicables et mises en œuvre dans la réalité. Par la suite, ce travail de master analyse concrètement ce qui est fait, toujours selon la perspective des actrices et acteurs interviewés, de manière à étudier les perceptions de l'efficacité de ce qui est mis en œuvre pour assurer l'intégration scolaire de ces élèves primo-arrivant-e-s dans le secondaire I au Tessin. S'il est vrai qu'il n'y a pas de lien direct entre la mise en œuvre des directives officielles et l'efficacité de ce qui est fait (les directives officielles peuvent être bien mises en œuvre mais ne pas être suffisantes pour avoir des résultats satisfaisants dans la pratique en termes d'intégration scolaire ou, au contraire, elles peuvent ne pas être appliquées mais des pratiques tout de même efficaces être mises en œuvres dans certains établissements scolaires grâce à l'engagement des actrices et acteurs actifs dans ces établissements), il n'en reste pas moins vrai que disposer de directives officielles comprises et mises en œuvre par les actrices et acteurs impliqués est essentiel pour assurer une cohérence de ce qui est fait au niveau cantonal. En d'autres termes, des directives claires et applicables permettent à tous les établissements scolaires d'agir de la même manière et limitent les inégalités dans la qualité de l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s entre les différents établissements scolaires. C'est pour cette raison que ce travail de master vise aussi à enquêter sur la compréhension et l'application des directives officielles. Une fois établie la manière dont ces directives sont appliquées, il reste la question de leur efficacité dans la pratique. C'est cette dimension que ce travail de master s'est proposé d'investiguer en deuxième objectif général, toujours en prenant en compte les ressentis des actrices et acteurs scolaires interviewés. Cela pour tenter de cerner les points forts et les lacunes vraisemblables de ce qui est mis en œuvre au Tessin au niveau de l'intégration scolaire au secondaire I des élèves primo-arrivant-e-s.

Sur la base de la contextualisation de la problématique formulée, les questions de recherche qui guident ce travail de master sont les suivantes :

Quel est, selon les actrices et acteurs interviewés, l'écart existant entre les directives officielles et ce qui est réellement fait sur le terrain en ce qui concerne l'accueil et l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s (en particulier allophones) au secondaire I ? Quelles sont les raisons qui expliquent cet écart (ou l'absence de cet écart), selon les actrices et acteurs interviewés ?

Ce qui est fait dans le Canton, est-il satisfaisant, d'après l'avis des actrices et acteurs interviewés, pour garantir une intégration efficace des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I et une réduction des inégalités scolaires entre ces élèves et les autres ? Pourquoi ?

Quels sont les points forts concernant le système d'intégration tessinois des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I (les points qui pourraient même être pris comme exemple par d'autres cantons ou États), selon les avis des actrices et acteurs interviewés ? Comment ces points forts se sont-ils développés, toujours selon les avis des actrices et acteurs interviewés ?

Quels sont les points faibles et les lacunes concernant le système d'intégration tessinois des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I, selon les actrices et acteurs interviewés ? Comment ceux-ci pourraient-ils être améliorés ?

1.2 Motivations des choix faits

Ce sous-chapitre présente les raisons des choix effectués en matière de cadrage et de contextualisation de ce travail de master. Les choix méthodologiques effectués sont présentés plus loin, précisément dans le chapitre 3, liés notamment à la présentation de la méthodologie adoptée pour la recherche empirique relative à ce travail de master.

Le premier choix effectué concerne le type d'élèves primo-arrivant-e-s pris-es en considération. En effet, il existe des familles qui pourraient arriver sur un territoire donné, pour diverses raisons, avec l'intention de s'y installer pour toujours ou en tout cas pour longtemps, sans projet de migration future vers d'autres endroits. Au contraire, il est aussi possible d'avoir des familles qui, pour diverses raisons (liées par exemple à des enjeux professionnels), doivent continuer à se déplacer et migrer d'un endroit à l'autre, d'un contexte géopolitique à l'autre. Ces situations sont évidemment complexes en ce qui concerne la scolarisation des enfants de ces familles. La manière de traiter ces cas d'arrivée d'un-e jeune en âge de scolarité obligatoire, avec l'intention de s'installer au Tessin pour une période de seulement six mois par exemple, n'est pas comparable aux arrivées de familles avec l'objectif de s'installer définitivement sur le territoire d'accueil. Comme il n'est pas possible de traiter ensemble les deux types d'élèves primo-arrivant-e-s mentionnés ci-dessus, il a été fait le choix, dans le cadre défini ici, de ne traiter que les arrivant-e-s ayant des « projets d'installation permanente » sur le territoire cantonal et donc d'intégration. La gestion des situations d'accueil temporaire d'élèves en âge de scolarité obligatoire ne fait donc pas l'objet de la présente recherche.

La scolarité obligatoire comprend le niveau primaire et le niveau secondaire I (Repubblica e Cantone Ticino, s.d.). Contrairement à ce qui est prévu par Harnos, au Tessin, le secondaire I ne dure pas trois ans mais quatre. De toutes façons, le primaire et le secondaire I au Tessin, comme certainement ailleurs, fonctionnent de manière très différente de plusieurs points de vue. Il a donc fallu choisir lequel de ces deux niveaux de l'école obligatoire devait être considéré. J'ai finalement opté pour le secondaire I. Ce choix a été effectué sur la base de plusieurs éléments. Le premier

d'entre eux est le fait que les élèves de ce niveau scolaire sont encadré-e-s par plusieurs enseignant-e-s. L'absence d'un-e enseignant-e unique comme point de référence pour la ou le nouvel élève venant d'un autre contexte peut-être une source de désorientation. Cela car, pour les enseignant-e-s du secondaire I, il est beaucoup plus difficile d'arriver à connaître véritablement les besoins spécifiques de chaque élève à cause de l'organisation scolaire (Rousseau et al., 2017). En effet, il suffit de penser que les enseignant-e-s du secondaire I, en n'enseignant que leur discipline, travaillent avec chaque classe seulement quelques heures par semaine. Le temps qu'elles et ils ont pour connaître chaque élève et ses besoins spécifiques n'est donc pas comparable à celui d'un-e enseignant-e du primaire qui enseigne toute la semaine à la même classe et donc aux mêmes élèves. Pour cette raison, les élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I pourraient se sentir plus égaré-e-s par rapport au primaire. Cela donne donc un intérêt accru à se concentrer sur le secondaire I plutôt que sur le primaire. De plus, les élèves du secondaire I, étant plus âgé-e-s que celles et ceux du primaire, ont certainement leur propre culture déjà bien établie. Il est donc possible de supposer que l'adaptation à un nouveau contexte culturel, social et linguistique est encore plus difficile à l'âge du secondaire I qu'au niveau primaire. Même à cet égard, le secondaire I apparaît plus intéressant à étudier que le primaire. Finalement, les programmes des différentes disciplines d'études sont déjà plus avancés au secondaire I et s'appuient sur les connaissances et compétences développées au niveau primaire. Il est donc plus difficile de combler les lacunes qui ont pu se produire en raison d'une scolarisation antérieure ailleurs. Le niveau requis dans la langue de scolarisation, qui, dans le cas du Tessin, est l'italien, constitue également une difficulté non négligeable pour les élèves allophones primo-arrivant-e-s étant donné que le niveau linguistique demandé au secondaire I est bien plus élevé qu'au primaire. Toutes ces raisons mènent à la conclusion que l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I est plus compliquée qu'au primaire, et que pour cette raison, une attention encore plus grande devrait être accordée à ce niveau scolaire. D'où le choix de baser ce travail de master sur le secondaire I.

Le dernier choix fait dans le cadrage de ce travail de master a été de l'orienter dans le contexte tessinois. Il aurait certainement été possible d'envisager une autre zone politico-géographique (un autre canton ou un autre pays). D'une part, ce choix a été déterminé par le fait que le Tessin est le canton où j'ai grandi, une région à laquelle je suis attaché et où j'ai été scolarisé jusqu'à la fin de l'école secondaire II. Ce facteur personnel n'aurait toutefois pas été suffisant pour justifier ce choix d'un point de vue scientifique. Mais j'ai décidé de me baser sur le contexte tessinois après avoir également exploré l'intérêt scientifique de ce choix, évitant ainsi de le fonder uniquement sur des raisons personnelles. A cet égard, j'ai commencé par me renseigner sur l'histoire du canton du Tessin en ce qui concerne l'accueil scolaire des élèves primo-arrivant-e-s. Ce que j'ai constaté, c'est que les immigrations au Tessin avant les années 1990 provenaient principalement d'Italie (Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport [DECS], 2017). Jusqu'à ce moment, le Tessin n'avait pratiquement aucun cas d'élèves allophones primo-arrivant-e-s à intégrer à l'école

(Benini et al., 2020 ; DECS). La méconnaissance de la langue italienne à l'arrivée est sans doute un aspect qui rend l'intégration scolaire beaucoup plus difficile. Ce sont précisément des situations que le Tessin n'avait pas l'habitude de connaître avant les années nonante. A partir de ces années-là, des familles fuyant la guerre en Yougoslavie ont commencé à arriver au Tessin et le système scolaire s'est trouvé progressivement confronté à la tâche d'intégrer également des élèves allophones de provenance de plusieurs pays du monde. C'est à partir de là que les premières directives et mesures officielles pour faire face à ce nouveau défi de l'école ont été mises en œuvre. Cela sur la base aussi des directives données par la « Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) » aux cantons dans ces années-là. A partir de ces éléments, il est possible de constater que l'histoire du Tessin en matière d'accueil des élèves primo-arrivant-e-s est très marquée par les arrivées en provenance d'Italie. En revanche, le Tessin a une histoire récente d'accueil et d'intégration scolaire d'élèves primo-arrivant-e-s allophones (venant de contextes géopolitiques autres que l'Italie), qui ne date que d'une trentaine d'années. Cet aspect historique justifie, sur le plan scientifique, l'intérêt de centrer ce travail de master sur le canton du Tessin : il est en effet intéressant de comprendre comment le Tessin gère actuellement ces situations, compte tenu de son expérience récente dans le domaine.

Pour ce qui est des motivations à aborder le thème mentionné dans ce travail de master, en lien avec ma posture épistémologique, son intérêt trouve ses origines dans ma passion pour la recherche et le développement des systèmes formatifs en général. C'est cette même raison qui m'a motivé à entreprendre mes études en sciences de l'éducation et de la formation. En ce qui concerne le thème de ce travail de master en particulier, il faut préciser que je ne suis pas issu de l'immigration et je n'ai donc pas vécu personnellement l'expérience d'être un élève allophone : j'ai grandi au Tessin avec deux parents italophones qui m'ont transmis uniquement l'italien comme langue. Cependant, mes grands-parents ont des origines culturelles et linguistiques diversifiées et pour cette raison, dans ma famille, il y a toujours eu une grande sensibilité aux enjeux interculturels et aux défis liés aux changements de vie dû à l'immigration. Cette sensibilité est donc bien présente en moi et c'est aussi celle-ci qui m'a motivé à approfondir ce thème ici. Toutefois, n'ayant pas vécu personnellement l'immigration dans mon enfance et adolescence, j'ai de toutes façons un regard externe par rapport à cette thématique. Le fait que ce regard ne soit pas influencé par une expérience personnelle directe avec l'immigration est selon moi un avantage car cela me permet de mener ce travail de master sans partir de préjugés et limite donc les risques d'être subjectif dans l'analyse et la discussion des résultats. En même temps, ayant été scolarisé au Tessin, je pourrais avoir des idées préconçues, peut-être même inconscientes, liées au système scolaire de ce canton. Pour cette raison, dans ce travail je reste très attentif à ne pas me faire conditionner par d'éventuelles idées toutes faites dans l'interprétation et la discussion des résultats.

1.3 Elèves allophones au secondaire I, au Tessin : quelques chiffres

Ce dernier sous-chapitre lié à la contextualisation de ce travail de master, vise à donner un aperçu au niveau quantitatif des statistiques concernant l'évolution au fil des années de la quantité d'élèves allophones au secondaire I, de leur répartition sur le sol cantonal et de leurs pays de provenance. Cela afin d'établir à quel point le secondaire I du Tessin est effectivement touché par la présence de ces élèves.

En prenant en considération le nombre d'élèves allophones recensé pour chaque année scolaire, il est possible de constater que, durant l'année scolaire 2011/12, les élèves allophones dans les différents établissements du secondaire I du Tessin étaient 175, 184 durant l'année 2012/13, 165 durant l'année 2013/14, 181 durant l'année 2014/15, 218 durant l'année 2015/16 et 205 durant l'année 2016/17 (Repubblica e Cantone Ticino, 2019). Un résumé de ces données se trouve dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2

Nombre d'élèves allophones au secondaire I du 2011-12 au 2016-17 (Repubblica e Cantone Ticino, 2019).

Année scolaire	Nombre d'élèves allophones au secondaire I
2011-2012	175
2012-2013	184
2013-2014	165
2014-2015	181
2015-2016	218
2016-2017	205

Tandis que pour les données exposées, le moment de l'année scolaire où le nombre total d'élèves allophones a été compté n'est pas précisé, pour les années scolaires à partir de celle de 2017/18, des documents exposent les données concernant le nombre d'élèves allophones au secondaire I dans le Canton en prenant en considération leur nombre au début de chaque année scolaire (Sezione dell'insegnamento medio [SIM], 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022). Toutefois, ces données à partir de l'année scolaire 2017/18 ne prennent pas en compte le nombre d'élèves allophones de la dernière année du secondaire I mais uniquement des trois premières années de ce cycle scolaire. En tous cas, cette donnée, pour l'année scolaire 2017/18 est de 162 élèves allophones, 138 pour l'année 2018/19, 121 pour l'année 2019/20, 149 pour l'année 2020/21 et 167 pour l'année 2021/22 (SIM, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021). Bien évidemment ces derniers chiffres,

au cours de l'année scolaire 2021/22 ont considérablement augmenté avec les arrivées successives des élèves ukrainien-ne-s (Ticinonews, 2022). En effet, au début de l'année scolaire 2022/23 la donnée était de 379 (SIM, 2022). Un résumé de ces données se trouve dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3

Nombre d'élèves allophones au secondaire I du 2016-17 au 2021-22 (SIM, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022)

Année scolaire	Nombre d'élèves allophones au secondaire I
2017-2018	162
2018-2019	138
2019-2020	121
2020-2021	149
2021-2022	167
2022-2023	379

En regardant ces données dans leur ensemble, il n'est pas possible de tirer des conclusions précises par rapport à leur évolution : celle-ci semble être fluctuante et dépend des multiples variables en jeu qui déterminent les vagues migratoires. En tous cas, il est possible de constater que chaque année scolaire les élèves allophones dans les établissements du secondaire I du Tessin sont bien présent-e-s et ne peuvent pas être considéré-e-s comme une rareté mais au contraire comme une réalité existante qui nécessite une juste attention. Même en regardant la distribution de ces élèves dans les différents établissements scolaires, bien qu'il y ait des différences significatives entre ceux-ci, en prenant en considération les années scolaires du 2011/12 au 2016/17 dans leur ensemble (des données plus récentes n'ont pas été trouvées), dans ces six années, il n'y a aucun établissement scolaire cantonal du secondaire I qui a eu moins de cinq élèves allophones (Repubblica e Cantone Ticino, 2019). Cela signifie que même les établissements plus petits des zones du Tessin où l'immigration est faible sont, en général, confrontés à l'insertion scolaire d'au moins un-e élève allophone chaque année. Sur la base de ces données, il est possible d'affirmer, encore une fois, que la problématique de l'intégration scolaire au secondaire I des élèves allophones primo-arrivant-e-s est loin d'être négligeable.

En observant de plus près les données depuis l'année scolaire 2011/12 jusqu'à l'année scolaire 2016/17 (même dans ce cas, des données plus récentes n'ont pas été trouvées), il est possible de repérer les établissements scolaires du secondaire I avec plus d'élèves allophones et ceux moins touchés par ce taux d'élèves (Repubblica e Cantone Ticino, 2019). Sur le total des établissements

cantonaux du secondaire I, les cinq où le taux d'élèves allophones a été plus marqué dans ces six années sont, dans l'ordre : Barbengo, Lugano I, Agno, Viganello et Chiasso. A souligner que ces cinq premiers établissements du secondaire I sont tous situés dans le « Sottoceneri » qui est la région plus à sud du Tessin, la plus près de l'Italie et où se concentre une grande partie de la population du Canton tout comme le centre urbain le plus grand du Canton, à savoir Lugano (Annexes 1 et 2). Ces cinq établissements sont suivis par Cadenazzo, Bellinzona II, Minusio, Gordola et Bellinzona I. Au contraire des cinq premiers, ces cinq autres établissements cantonaux se trouvent dans le « Sopraceneri », la région qui, avec le « Sottoceneri », compose le Tessin. Le « Sopraceneri » est en surface beaucoup plus étendu que le « Sottoceneri » et inclut toute la partie nord du Canton. Toutefois, sa population est moins élevée par rapport au « Sottoceneri » car même si les centres de Bellinzona et Locarno se trouvent dans cette région, le « Sopraceneri » regroupe également toutes les vallées et les zones de montagne du nord du Tessin, où la densité de population est très faible (Annexe 1 et 2). En tous cas, les cinq établissements scolaires mentionnés se trouvent tous dans les zones les plus peuplées du « Sopraceneri », près des centres de Bellinzona et Locarno. Il est donc possible d'affirmer enfin que les dix premiers établissements du secondaire I du Tessin, où le taux d'élèves allophones a été le plus marqué, entre l'année scolaire 2011/12 et celle de 2016/17, sont tous situés dans des zones d'agglomération urbaine du Canton.

Au contraire, en observant les établissements scolaires cantonaux du secondaire I du Tessin où, entre l'année scolaire 2011/12 et celle de 2016/17, le taux d'élèves allophones a été le plus faible, se retrouvent, dans l'ordre Acquarossa, Balerna, Bedigliora, Stabio, Tesserete, Giornico, Ambri, Lodrino, Cevio et Mendrisio (Repubblica e Cantone Ticino, 2019). A l'exception de Mendrisio, Stabio et Balerna, les autres de ces établissements se trouvent en bonne partie dans le « Sopraceneri » ou, en tout cas, dans des zones rurales du Tessin. Il est donc possible de conclure que l'analyse des données qui vont de l'année scolaire 2011/12 à l'année scolaire 2016/17, montre que les établissements cantonaux du secondaire I qui ont tendance à accueillir un nombre d'élèves allophones plus important sont surtout ceux des zones urbaines du Canton, tandis que dans les établissements des zones rurales ou de montagne, ce taux est en général beaucoup plus faible. Ce principe n'est de toute façon pas trop figé et reste assez flou du moment que, surtout le district de Mendrisio, le plus à sud du Canton, fait en partie exception vu que, malgré sa forte densité de population, certains de ces établissements scolaires du secondaire I ne sont pas très touchés par la présence marquée d'élèves allophones.

Pour conclure cette contextualisation quantitative de la présence d'élèves allophones au Tessin au secondaire I, il vaut la peine de jeter un coup d'œil aux pays de provenance de celles et ceux-ci. A ce niveau, les données disponibles prennent en compte les années scolaires qui vont de 2015/16 à l'année 2022/23, établies au début de chaque année scolaire et en prenant en compte toujours uniquement les pays de provenance des élèves allophones depuis la première jusqu'à la troisième année de ce cycle scolaire, sans prendre en compte la quatrième (SIM, 2017, 2018, 2019, 2020,

2021, 2022). Ces données révèlent que bon nombre de ces élèves allophones sont de provenance suisse (donc alémanique ou romande). Une autre provenance de plusieurs élèves allophones, jusqu'à l'année scolaire 2019-20, était l'Érythrée. Après l'année 2019-20 le nombre d'élèves allophones érythréen-ne-s, au secondaire I, a beaucoup diminué. Au début de l'année scolaire 2022-23, la nationalité la plus représentée par le nombre d'élèves allophones était l'Ukraine à cause des arrivées des élèves en provenance de ce pays à partir de la fin de l'année scolaire 2021-22 (Ticinonews, 2022). En considérant dans leur ensemble le nombre de pays de provenance de toutes et tous les élèves allophones, chaque année il y entre 40 et 50 pays, distribués dans les différents continents, qui sont représentés dans la population des élèves allophones du secondaire I du Tessin (SIM, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022). Il est donc possible d'affirmer que le secondaire I du Tessin se retrouve chaque année à devoir intégrer dans son système scolaire plusieurs élèves allophones, avec des pays d'origine très diversifiés.

2 Etat actuel des recherches sur le thème dans le contexte tessinois

Après avoir contextualisé ce travail de master, dans ce chapitre sont exposées les recherches en lien avec le thème de celui-ci déjà menées au Tessin, de manière à les prendre en compte et à présenter ce que ce travail de master se propose d'investiguer qui n'a pas encore été investigué dans celles-ci. La question de l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s au Tessin a été d'abord étudiée en profondeur dans un rapport « IN SCUOLA : promozione dell'integrazione e dell'interculturalità nella scuola ticinese », par Benini et al., (2020). Ce rapport a été commandé par la « Commissione cantonale per l'integrazione degli stranieri (CIS) » (commission chargée de l'intégration des migrant-e-s dans le canton du Tessin). Cette commission a commandé l'élaboration de ce rapport en considérant que l'école (à tous les niveaux) est un domaine très important pour l'intégration des migrant-e-s dans le Canton. L'objectif principal de ce rapport était donc de présenter les mesures et directives en vigueur, ainsi que d'étudier ce qui est réellement fait dans le contexte scolaire tessinois en ce qui concerne l'intégration des élèves migrant-e-s primo-arrivant-e-s, en particulier celles et ceux qui sont allophones. Ceci a été fait aux différents niveaux scolaires (primaire, secondaire, etc.), à travers une enquête à grande échelle menée au moyen de méthodes quantitatives (questionnaires) mais aussi qualitatives (entretiens) auprès de différent-e-s actrices et acteurs scolaires actifs au Tessin comme les directrices et directeurs d'établissements et les enseignant-e-s de langue et d'intégration, qui sont les figures scolaires principalement responsables de l'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s. Un premier constat général tiré de ce rapport est que, malgré tout, au Tessin, comme ailleurs en Suisse et dans d'autres pays, les élèves issu-e-s de l'immigration (surtout si celle-ci est vécue personnellement) ont tendance à avoir des résultats scolaires inférieurs à ceux de leurs camarades autochtones. De plus, après la scolarité obligatoire, ces élèves vont beaucoup moins souvent au lycée par rapport à leurs pair-e-s autochtones. Cela montre qu'au Tessin aussi, il reste beaucoup à faire pour améliorer le problème des inégalités des chances en matière de formation entre les élèves immigré-e-s et les élèves

autochtones. Il s'agit donc d'une question qui mérite encore d'être étudiée et qui peut être améliorée par rapport à ce qui est déjà fait. De tous les autres aspects et constats plus spécifiques soulevés dans le rapport de Benini et al., je ne fais que présenter ceux qui sont importants et pertinents par rapport au secondaire I. Il convient tout d'abord de mentionner qu'en prenant en considération l'année scolaire 2018-2019 (le rapport se base sur cette année scolaire mais il n'y a aucune raison de croire que la même conclusion serait différente dans les années passées, actuellement ou dans les années à venir), il est possible de constater que les élèves primo-arrivant-e-s allophones (tant au primaire qu'au secondaire I) ne sont pas répartis de manière homogène sur le territoire cantonal. Certaines zones et certains districts ont une présence beaucoup plus importante de ces élèves que d'autres comme cela avait déjà été mis en évidence dans le sous-chapitre 1.3 de la contextualisation de ce travail de master. Il en résulte que des mesures différentes sont prises au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne l'accueil et l'intégration scolaire de ces élèves. Cette hétérogénéité des mesures mises en œuvre par les différents établissements est donc un premier aspect constaté, qui est pris en considération dans les analyses de ce travail. En outre, le rapport mentionné renseigne sur la politique d'accueil et d'intégration scolaire, ainsi que sur les mesures prévues au Tessin en ce qui concerne l'insertion scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s. Dans ce Canton, ces élèves, sont inséré-e-s dès leur arrivée dans des classes ordinaires avec les camarades autochtones. Il n'y a donc pas de classes d'accueil qui leur sont réservées, comme c'est le cas d'autres cantons suisses, par exemple Genève (République et canton de Genève, s.d.). Ce choix a été fait dans les années 1990 et se fonde sur le fait que le canton du Tessin, selon le rapport, est traditionnellement inclusif et évite autant que possible de séparer les élèves présentant certains besoins spécifiques dans des espaces fermés, tels que des classes dédiées (Benini et al.). En ce qui concerne les écoles spéciales, le Tessin a également toujours essayé d'orienter vers ces classes spéciales le plus petit nombre d'élèves possible. En effet, ce caractère inclusif du Tessin est également confirmé par l'absence de toute différenciation curriculaire majeure jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Même au niveau du secondaire I, les élèves ne sont pas divisé-e-s par filières. La seule différenciation curriculaire existante concerne les disciplines des mathématiques et de l'allemand où, au niveau du secondaire I, les élèves sont divisé-e-s entre celles et ceux qui suivent des niveaux A et celles et ceux qui suivent des niveaux B. Toutes les autres matières sont suivies par toutes et tous ensemble, selon le même programme. Un autre aspect qui témoigne du caractère inclusif du système scolaire tessinois est la présence de plusieurs figures professionnelles aptes à soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques. A cet égard, il est possible de citer par exemple l'enseignant-e de soutien pédagogique : une personne chargée de suivre pendant l'horaire scolaire toutes et tous les élèves ayant des difficultés scolaires en général. Ce caractère inclusif du Canton ne signifie toutefois pas qu'au Tessin il n'y a pas des inégalités de chances dans le champ scolaire comme mis en évidence.

Pour les élèves allophones primo-arrivant-e-s, afin de les soutenir dans leur apprentissage de la langue italienne et dans leur intégration scolaire dans sa globalité, il existe au Tessin l'enseignant-e de langue et d'intégration scolaire (Benini et al.). Il s'agit de la principale figure professionnelle responsable de leur intégration dans tous les niveaux scolaires (même dans les écoles du post-obligatoire, malgré le fait que son rôle soit alors très différent dans ce cadre). Les tâches spécifiques de ces enseignant-e-s de langue et d'intégration sont très variées et, outre l'enseignement de la langue italienne, elles et ils travaillent généralement aussi avec les élèves allophones primo-arrivant-e-s pour combler leurs éventuelles lacunes scolaires, parfois même très importantes, dues à une scolarisation antérieure ayant eu lieu ailleurs. Normalement, ces enseignant-e-s, dans le secondaire I, suivent les élèves allophones pendant deux ans à partir de leur arrivée, travaillant avec celles et ceux-ci un certain nombre d'heures par semaine sur l'horaire scolaire. Ces enseignant-e-s devraient beaucoup collaborer avec les autres enseignant-e-s des élèves allophones primo-arrivant-e-s et les intervenant-e-s en soutien pédagogique. Cela car en raison de leurs difficultés scolaires liées à l'insertion dans le nouveau contexte scolaire, les élèves allophones primo-arrivant-e-s sont souvent suivi-e-s également par le Service de soutien pédagogique.

En ce qui concerne la phase d'accueil d'un-e élève allophone primo-arrivant-e, Benini et al. (2020) soulignent que toutes les informations liées à l'élève en question et à son parcours scolaire préalable sont recueillies dans le but d'évaluer la classe dans laquelle l'insérer. Pour compléter ces informations, un entretien initial entre l'école et la famille de l'élève est également mené. Ensuite, un projet didactique personnalisé est élaboré. Ce projet peut dans certain cas prévoir des dispenses de certaines disciplines qui, compte tenu de la situation de l'élève en question, n'auraient pas de sens à être suivies.

Les aspects descriptifs du système d'insertion scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s au Tessin qui viennent d'être présentés sont utiles pour comprendre les résultats significatifs du rapport « IN SCUOLA : promozione dell'integrazione e dell'interculturalità nella scuola ticinese » qui concernent ce travail de master (Benini et al., 2020). A côté des points forts, ce rapport a constaté également différentes lacunes du système tessinois d'intégration des élèves allophones au secondaire I. Parmi celles-ci, trois sont particulièrement frappantes et il a été important de les prendre en considération dans la recherche empirique de ce travail. Premièrement, il ressort une précarité des conditions de travail des enseignant-e-s de langues et d'intégration. Celles et ceux-ci sont en effet, selon le rapport, des auxiliaires qui travaillent en fonction des besoins du moment de l'école, sans aucune garantie de travail d'une année à l'autre. Dans ce travail de master, il a donc été analysé dans quelle mesure aujourd'hui les enseignant-e-s de langues et d'intégration scolaire perçoivent cet aspect et comment éventuellement y apporter des changements. La deuxième lacune qui ressort de ce rapport est que la réglementation des cours de langue et d'intégration est inadaptée pour répondre aux défis d'aujourd'hui et aux problèmes actuels des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I. Ce règlement devrait donc être révisé et mis à jour car la réalité

d'aujourd'hui est différente de celles des années nonante : il y a en effet actuellement des élèves qui arrivent au secondaire I au Tessin avec une scolarité extrêmement faible et avec des lacunes scolaires énormes à combler. La situation présente n'est donc pas comparable avec les arrivées des pays balkaniques dans les années nonante vu que ces élèves avaient de toutes façons de très bons niveaux de scolarité préalables à leur arrivée au Tessin. Cet aspect est également exploré et approfondi dans ce travail de master pour voir si ce besoin est toujours perçu comme actuel et ce qui pourrait être fait concrètement à ce niveau. A cet égard, en général, le temps dont disposent les enseignant-e-s de langue et d'intégration est, toujours selon le rapport « IN SCUOLA : promozione dell'integrazione e dell'interculturalità nella scuola ticinese », trop limité pour suivre les élèves allophones et répondre véritablement à leurs besoins. Cet aspect du manque de temps a donc été également analysé et exploré dans ce travail de master. Enfin, la troisième lacune que je souhaite aussi évoquer est liée à la formation des enseignant-e-s titulaires dans la gestion des élèves allophones primo-arrivant-e-s dans leurs classes. Ces enseignant-e-s, selon Benini et al., redoutent ces situations et elles et ils ont l'impression de n'avoir pas les instruments pour les gérer. Dans ce travail de master il est donc également analysé si les actrices et acteurs qui ont été interviewés ont toujours l'impression que les enseignant-e-s titulaires sont dépourvu-e-s d'outils pour gérer ces élèves en classe. Il convient de préciser dès à présent que ce travail de master diffère grandement de ce rapport « IN SCUOLA : promozione dell'integrazione e dell'interculturalità nella scuola ticinese » car ce dernier se base sur le système scolaire tessinois en général, en analysant tous les niveaux scolaires, tandis que ce travail de master vise à investiguer en profondeur uniquement le secondaire I et cela à travers une méthodologie purement qualitative.

En plus du rapport de Benini et al. (2020), qui a été la plus grande étude réalisée au Tessin autour du thème de l'accueil et de l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s dans le territoire cantonal, il convient également de mentionner la thèse de Rusconi-Kyburz (2021) par rapport aux recherches déjà effectuées sur ce thème dans le contexte tessinois. Cette thèse a analysé en effet aussi ce qui est fait, au niveau tessinois, dans l'intégration scolaire des élèves d'une origine culturelle différente de celle autochtone. En particulier, cette thèse a voulu investiguer, à travers une recherche empirique, la préparation des enseignant-e-s du primaire tessinois-es à travailler dans des classes culturellement hétérogènes et à savoir les gérer. Bien que cette thèse ne soit donc pas centrée sur le niveau scolaire du secondaire I, elle mentionne quand-même des éléments qui se réfèrent au secondaire I. En effet, la contextualisation de cette thèse prend en compte les différents niveaux scolaires et c'est seulement dans la partie empirique qu'elle ne considère que le primaire. Cette thèse confirme plusieurs constats mentionnés dans le rapport de Benini et al. En effet, Rusconi-Kyburz souligne aussi que le contexte scolaire du Tessin est, à plusieurs points de vue, inclusif, par exemple pour l'absence des filières au secondaire I et pour la présence dans le milieu scolaire de plusieurs figures professionnelles aptes à soutenir les élèves ayant des difficultés scolaires ou des besoins spécifiques, telles que les enseignant-e-s de soutien pédagogique ou les psychomotricien-

ne-s. Grâce à cette attitude inclusive du Canton, Rusconi-Kyburz souligne comme la surreprésentation d'élèves étrangers-ères dans les écoles spéciales est moindre par rapport à la moyenne suisse. De plus, selon les résultats de PISA, l'écart entre les élèves plus fort-e-s et les plus faibles est également moindre par rapport à la moyenne suisse. Cependant, comme Benini et al. l'ont clairement exposé, Rusconi-Kyburz souligne aussi que des problèmes liés à l'inégalité des chances sont quand même encore fortement présents également au Tessin. Cela se voit par exemple en observant que les élèves étrangers-ères fréquentent beaucoup moins les lycées par rapport aux autochtones.

De plus, dans sa thèse, Rusconi-Kyburz (2021) alerte aussi sur les conditions de travail des enseignant-e-s de langue et intégration qui semblent être précaires, comme l'avaient déjà mis en évidence Benini et al. (2020). Rusconi-Kyburz est d'accord avec Benini et al. sur le fait que ces enseignant-e-s de langue et intégration ont droit à un nombre trop faible d'heures de travail qui ne permet pas de répondre véritablement aux besoins des élèves allophones primo-arrivant-e-s.

Rusconi-Kyburz (2021) souligne également, tout comme Benini et al. (2020) que l'hétérogénéité culturelle n'est pas la même dans tout le Tessin : certaines zones du Canton ont beaucoup plus d'immigrant-e-s que d'autres. La municipalité de Chiasso par exemple, petite ville située au sud du Canton, avant la frontière italienne, compte une très forte présence d'étrangers-ères. Cette forte présence d'étrangers-ères entraîne des répercussions sur l'école qui se retrouve, beaucoup plus que dans d'autres établissements, à devoir accueillir de nombreux-euses élèves primo-arrivant-e-s et à avoir, en général, une très forte hétérogénéité culturelle. Enfin, Rusconi-Kyburz concorde également avec Benini et al. sur le fait que la prise en compte de la diversité culturelle en classe est un thème peu abordé dans la formation des enseignant-e-s du secondaire I au Tessin.

Au-delà du rapport de Benini et al. (2020) et de la thèse de Rusconi-Kyburz (2021), les recherches effectuées au Tessin autour du thème des élèves allophones au secondaire I sont deux travaux de master. Le premier est le travail de Deambrosi (2018). Il s'agit d'une recherche empirique qui a pris en considération cinq élèves allophones placé-e-s dans un établissement tessinois du secondaire I et suivi-e-s par une enseignante de langue et d'intégration scolaire. Trois d'entre elles et eux avaient un niveau d'italien très basique (A1 environ) tandis que les deux autres étaient un peu plus avancé-e-s (entre A2 et B1). Toutes et tous étaient récemment arrivé-e-s au Tessin, après des expériences migratoires dramatiques. Pour l'apprentissage de l'italien, il semblait essentiel de trouver des outils de travail qui les motivaient, puisque la motivation à apprendre s'avère être la base de l'apprentissage lui-même. A cette fin, l'utilisation de "livres illustrés" a été expérimentée. Il s'agit de livres où il existe une étroite interdépendance entre le texte écrit et les images. Diverses activités ont été organisées avec ces élèves sur la base de certains "livres illustrés". Ces livres sont conçus pour développer chez l'apprenant-e une curiosité à travers les images, de sorte à ce qu'elle ou il soit motivé-e dans la réalisation des activités qui sont proposées. Les activités d'apprentissage

proposées sur la base de ces "livres illustrés" étaient très variées. Par exemple, la création de cartes mentales pour relier les mots qui émergeaient et ainsi élargir le vocabulaire, ou la réalisation de résumés des histoires. Parallèlement à ces activités d'apprentissage, d'autres tâches plus réflexives ont également été associées, où les élèves ont été invité-e-s à réfléchir aux histoires et à discuter des émotions qu'elles suscitaient chez elle ou eux, en référence également à leur passé migratoire. L'utilisation de "livres illustrés", dans cette recherche s'est avérée efficace tant sur le plan didactique que sur le plan de la motivation. J'en déduis donc que cette méthode pourrait être mise en œuvre plus largement lors des cours de langue et intégration. C'est donc un aspect sur lequel je suis revenu au cours de ce travail de master.

Le deuxième travail de master empirique concernant les élèves allophones au Tessin, en particulier dans le secondaire I que je veux présenter, a été menée par Hyde (2020). Cette autrice a conduit une recherche empirique auprès de deux établissements du secondaire I de la même région du Tessin. Elle voulait évaluer quels étaient les temps d'apprentissage réels de la langue italienne du côté des élèves allophones. Pour l'établir, elle a fait passer un questionnaire à un échantillon d'élèves allophones du secondaire I et a complété les résultats par un entretien avec l'enseignante de langue et d'intégration qui les suivait. Les résultats parlent d'eux-mêmes : deux ans ne suffisent pas pour atteindre un niveau d'italien suffisant pour suivre toutes les matières scolaires. En effet, le niveau de langue requis par l'école est élevé et il ne suffit pas d'avoir un niveau permettant de comprendre des conversations normales et simples. Les élèves interviewé-e-s qui sont au Tessin depuis moins de trois ans affirment en effet comprendre, par exemple, les cours de gymnastique, où la langue utilisée est plus rudimentaire, mais d'avoir du mal à suivre les cours d'autres disciplines comme l'italien, les sciences naturelles ou l'histoire. L'enseignante de langue et d'intégration interviewée dans cette recherche affirme également que les deux années prévues pour les cours de langue et d'intégration sont absolument insuffisantes pour atteindre le niveau d'italien requis pour suivre toutes les matières scolaires. Toutefois, elle affirme que les autorités cantonales accordent normalement sans problème une troisième année de cours lorsqu'elle est demandée. Ce constat ne fait que confirmer ce qui ressortait déjà dans le rapport « IN SCUOLA : promozione dell'integrazione e dell'interculturalità nella scuola ticinese » de Benini et al. (2020). Cette apparente insuffisance de temps a été donc parmi les thèmes investigués dans les entretiens de ce travail de master. Il a été surtout intéressant de voir si cette insuffisance d'années de cours de langue et intégration scolaire est une problématique qui se présente toujours ou seulement avec certain-e-s élèves, compte tenu que les élèves allophones primo-arrivant-e-s sont clairement un groupe très hétérogène : certain-e-s ont beaucoup plus de difficultés à s'adapter à la nouvelle réalité scolaire que d'autres (Benini et al.).

Un autre aspect constaté par Hyde (2020), confirmé autant par les élèves que par l'enseignante de langue et intégration scolaire interviewée dans sa recherche, est que les élèves allophones ont souvent de la peine à socialiser avec leurs camarades autochtones. Celles et ceux-ci semblent,

d'une manière générale, être peu intégré-e-s dans les classes sur le plan social. Selon l'autrice de la recherche, cela est imputable aussi à un manque d'activités de sensibilisation au plurilinguisme et à la multiculturalité en classe de manière à donner à toutes et tous les élèves une image positive de la diversité culturelle. Même cet aspect a été repris dans les entretiens de ce présent travail de master.

3 Méthodologie de la recherche

Ce chapitre vise à clarifier la méthodologie utilisée dans le cadre de ce travail de master. Pour ce faire, deux sous-chapitres ont été prévus. Le premier vise à exposer la méthodologie qui concerne la collecte des données et le deuxième, quant à lui, à présenter celle qui a été utilisée l'analyse des données recueillies.

3.1 Collecte des données

Pour atteindre les objectifs énoncés de ce travail de master et répondre ainsi aux questions de recherche, il a fallu d'abord comprendre en détail ce qui est prescrit actuellement dans les directives officielles cantonales en ce qui concerne l'accueil et l'intégration des élèves primo-arrivant-e-s à l'âge du secondaire I et les raisons des choix effectués par les autorités concernant ces directives. Pour me renseigner en détail à ce propos et pour comprendre également les raisons de ces choix, j'avais prévu au début d'interviewer un-e ou plusieurs membres du DECS qui travaillent pour l'enseignement secondaire I et qui sont particulièrement informé-e-s à ce propos. Cela pour compléter les informations des documents disponibles à ce niveau, c'est-à-dire le règlement officiel des cours de langue et intégration (Annexe 3) et un document contenant des lignes directrices pour l'accueil et l'intégration scolaire des élèves allophones publié en 2017 à l'attention de tous les établissements tessinois d'école obligatoire (Conseil d'État TI, 2020 ; DECS, 2017). Après en avoir fait la demande et avoir reçu les autorisations de la part des autorités cantonales pour mener ma recherche empirique (Annexe 4), le DECS m'a indiqué deux collaborateurs de la SIM à interviewer pour recueillir des informations précises à ce niveau. Pour la réalisation de ce premier entretien, un guide a été produit (Annexe 5). Cet entretien, qui est présenté et discuté dans le prochain chapitre, a été le premier instrument de collecte des données et a, entre autres, permis de cerner définitivement les actrices et acteurs scolaires les plus intéressant-e-s à interviewer par la suite à propos du thème de ce travail de master. Il s'agit des enseignant-e-s de langues et intégration actives et actifs dans le secondaire I et de quelques directrices ou directeur d'établissement du secondaire I particulièrement touchés par l'arrivée d'élèves allophones. De plus, ce même entretien a également permis, à travers la clarification des directives, de produire des guides d'entretien définitifs pour les entretiens avec les actrices et acteurs scolaires (Annexe 6 et 7). Avec les deux membres du DECS interviewés, nous avons convenu ensemble, suite à l'entretien, que c'était à eux de lancer un appel aux différent-e-s enseignant-e-s de langue et d'intégration du secondaire I ainsi qu'à quelques directions d'établissement particulièrement intéressantes pour moi, pour leur proposer

d'être interviewé-e-s par moi. Ensuite, nous avons convenu que ce serait toujours à eux de me faire savoir qui avait répondu positivement à la proposition d'entretien, en m'envoyant les e-mails de chacun-e de celles et ceux-ci afin que je puisse ensuite les contacter et convenir ensemble de la date de l'entretien. Les critères que j'ai donnés en ce qui concerne les enseignant-e-s de langue et intégration étaient de prendre en considération toutes celles et tous ceux qui travaillaient dans le secondaire I depuis au moins deux ans (de manière qu'elles et ils aient déjà une certaine expérience dans le domaine) et possiblement de les choisir dans différents districts du Canton (de manière à recueillir des données basées sur la réalité du Canton dans sa totalité). A travers l'appel fait, huit enseignantes de langue et intégration scolaire (toutes des femmes) actives dans le secondaire I au Tessin et travaillant dans les établissements de districts différents du Canton, ont accepté la proposition d'être interviewées. En ce qui concerne les directions d'établissement, le DECS m'a fait savoir qu'un seul directeur avait répondu positivement à ma demande d'entretien. Il s'agit de toutes façons, du directeur d'un établissement du secondaire I avec un nombre d'élèves allophones primo-arrivant-e-s très marqué. Pour cette raison il a été tout de même intéressant de l'interviewer, de manière à prendre en compte dans mes analyses aussi le point de vue de cet acteur, différent de celui des enseignant-e-s de langue et intégration scolaire.

Lors des entretiens avec les enseignantes de langue et intégration, sur la base des questions de recherche de ce travail de master, les principales interrogations à traiter ont été les suivantes :

Les directives officielles sont-elles appliquées dans votre pratique professionnelle ? Si oui, de quelle manière ? Pourquoi ? Ce qui est fait semble-il efficace ? Si oui ou non, pourquoi ? Quels aspects pourraient-ils être améliorés ? Comment ? Qu'est-ce qui fonctionne bien ? Pour quelles raisons ?

Ces questionnements ont été finalisés dans les questions du guide d'entretien avec ces enseignantes (Annexe 6). En ce qui concerne le directeur interviewé, le guide d'entretien a dû être adapté à ce type d'acteur, différent des enseignantes de langue et intégration scolaire (Annexe 7).

Tous les entretiens réalisés dans le cadre de ce travail de master ont été construits de manière à être semi-dirigés, selon la définition d'entretien semi-dirigé donnée par Savoie-Zajc (2009) : « interaction verbale animée de façon souple par le chercheur » (p.340). Dans les guides d'entretien ont, en effet, été formulées des questions qui avaient le but d'investiguer tous les aspects souhaités, de manière à ne pas en oublier quelques-uns. En même temps, la plupart de ces questions ont été construites de manière à être suffisamment ouvertes et donc pas trop dirigées. Cela pour laisser aux personnes interviewées la liberté de s'exprimer sur ce qu'elles désirent (même si cela n'est lié que de façon indirecte à la question posée). En parallèle, il y avait également quelques questions ciblées qui étaient pertinentes et importantes à poser aux interviewé-e-s. Il a donc cependant été important de formuler des questions tout de même plutôt précises afin d'étudier en particulier les sujets qui intéressaient ma recherche. Pour cette raison, il était en tout cas impensable d'avoir des entretiens complètement libres. L'entretien semi-dirigé semblait donc être le meilleur choix. A la fin de chaque

entretien, j'ai aussi toujours posé la question « Est-ce que vous avez encore quelque chose que vous aimeriez ajouter ? ». De cette manière, la personne interviewée avait la possibilité d'ajouter quelque chose qu'elle n'avait peut-être pas eu l'occasion de dire auparavant.

En plus des entretiens mentionnés ayant été réalisés dans le cadre de ce travail de master pour établir comment se passe l'accueil et l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I dans son ensemble, il aurait été bien évidemment intéressant interroger aussi certain-e-s de ces élèves en question pour prendre en compte également leur expérience directe et leurs perceptions. Toutefois, j'y ai renoncé. Tout comme j'ai décidé de ne pas prendre en compte les avis d'autres personnels scolaires, impliqués d'une manière ou d'une autre dans l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I, comme les enseignant-e-s de soutien pédagogique ou même celles et ceux des différentes disciplines scolaires (Benini et al., 2020). Cela afin d'éviter d'avoir à la fin un travail trop large, avec une quantité énorme d'actrices et acteurs interviewés et de données collectées mais qui finalement ne rendent pas compte en profondeur des perceptions des personnes.

Au niveau des aspects éthiques liés à la collecte des données, le DECS m'a donné le feu vert pour entreprendre ma recherche empirique à condition de leur fournir une version de mon travail de master une fois que celui-ci aura été terminé. Après sa validation, celui-ci sera donc envoyé au DECS comme convenu. Cela a du sens également du moment que, comme expliqué, ce travail vise aussi à donner des pistes de réflexions pour les autorités cantonales tessinoises pour envisager éventuellement des réformes scolaires futures. Pour atteindre ce but, il aurait été donc de toutes façons indispensable de leur faire parvenir le document après sa validation, même en absence d'une demande explicite de leur part à ce niveau. De plus, même si cela n'a pas été demandé explicitement de la part de toutes et tous les participant-e-s, j'ai informé que je ferais parvenir à tout le monde une copie du présent travail une fois celui-ci terminé et validé, de manière qu'elles et ils puissent en prendre connaissance et éventuellement prendre inspiration de celui-ci pour stimuler leur réflexion à propos de leur travail et de leur manière de travailler. En revanche, aucun retour des résultats aux participant-e-s pour ensuite être retravaillés sur la base de leurs commentaires n'a été convenu avec elles et eux.

Toujours par rapport aux aspects éthiques liés à la collecte des données, en ce qui concerne tous les entretiens menés, il faut d'abord préciser que chaque participant-e a accepté librement ma demande d'entretien faite à travers le DECS. Avant de mener chacun de ces entretiens, il a été explicitement demandé aux participant-e-s leur accord pour enregistrer leur interview en garantissant que personne sauf moi n'aurait accès à l'enregistrement et que le fait d'enregistrer avait comme seul but de pouvoir ensuite transcrire intégralement chaque entretien pour pouvoir l'analyser. Toutes et tous les interviewé-e-s ont accepté librement l'enregistrement de leur entretien. C'est justement après leur accord que j'ai fait partir à chaque fois l'enregistrement et que j'ai commencé

en leur posant les questions préparées dans le guide d'entretien. Enfin, au début de chaque entretien, les participant-e-s ont été rassuré-e-s aussi à propos du fait que toutes les données recueillies auraient été anonymisées et utilisées uniquement pour ce travail de master.

3.2 Analyse des données

Une fois les entretiens menés, ils ont été transcrits intégralement et analysés avec la méthode de l'analyse inductive générale des données qui est présentée à partir du paragraphe suivant (Blais & Martineau, 2022). Le seul entretien qui n'a pas été analysé selon cette méthode est le premier, mené avec les deux membres du DECS. Etant donné que ce premier entretien n'avait pas directement le but de répondre à des questions de recherche de ce travail de master, les informations repérées à travers celui-ci sont présentées dans le prochain chapitre, sans la nécessité d'aller plus loin en entreprenant une analyse inductive générale. En ce qui concerne les entretiens menés par la suite, les résultats obtenus à partir de cette analyse inductive générale ont été d'abord présentés et ensuite interprétés et discutés de manière à donner réponse aux différentes questions de recherche de ce travail de master. En ce qui concerne cette analyse et discussion des résultats, le but a été, comme déjà mentionné, d'évaluer les points qui sont encore à améliorer et ceux qui, au contraire, fonctionnent bien dans le système d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivant-e-s, au Tessin, au secondaire I. Comme expliqué précédemment, en ce qui concerne les points à améliorer mentionnés, le but a été notamment celui de comprendre ce qui pourrait l'être concrètement tandis que pour les deuxièmes comprendre les raisons de ces succès. Pour ce faire, en plus des idées qui sont ressorties de mes entretiens, je me suis également basé sur la littérature, pour chercher le point de vue de la littérature scientifique par rapport aux thématiques ressorties des entretiens. Toute cette présentation et discussion des résultats des entretiens avec les enseignantes de langue et intégration et avec le directeur est l'objet des chapitres cinq et six.

En ce qui concerne l'analyse inductive générale exposée par Blais et Martineau (2022), il s'agit d'une méthode d'analyse qualitative qui a comme objectif de condenser et réduire les données recueillies sur la base des objectifs et des questions de recherche. Le but est de comprendre le sens qu'il y a derrière ces données, à travers notamment la réduction de celles-ci. C'est donc un processus de généralisation à partir du spécifique : dans ce sens, ce type d'analyse se définit « inductive ». Il s'agit d'une méthode particulièrement idéale pour des recherches exploratoires, où la chercheuse ou le chercheur s'intéresse à investiguer une problématique pour laquelle il n'y a pas de catégories préétablies à partir de la littérature. C'est pour cette raison que cette méthode de l'analyse inductive générale a été particulièrement idéale à utiliser dans le cadre de ce travail de master.

La méthode de l'analyse inductive générale prévoit quatre étapes d'analyse des données (Blais & Martineau, 2022). La première consiste à la préparation des données recueillies. Cela signifie la transcription des données, la mise en page dans un format ordonné et homogène et éventuellement l'impression de ces données. La deuxième étape consiste dans la lecture attentive des données de

manière à les comprendre et les avoir en tête. Dans cette phase, il est également possible de produire des résumés de données pour faciliter le processus de familiarisation avec ceux-ci. Lors de la troisième étape, le texte est divisé en parties ayant une même signification précise (unités de sens). Ces unités de sens sont ensuite associées à des catégories, créées sur la base des objectifs de la recherche. Ces catégories sont ensuite nommées et décrites en quelques phrases. A ce point il est possible d'entrer dans la quatrième étape qui consiste à la révision et la réélaboration des catégories. Il est possible à ce stade de créer de nouvelles catégories si nécessaire et, surtout, l'objectif est de regrouper celles qui sont similaires ou, en tous cas en lien strict. Finalement, le but est de se retrouver possiblement avec huit catégories au maximum à travers cette réduction de celles créées précédemment. A ce stade il est important de définir ces catégories définitives et d'associer à chacune des citations des unités de sens qui la constitue, qui puissent servir d'exemples pour l'illustrer de manière claire. Le fait d'avoir huit catégories finales au maximum facilite le processus d'induction pour permettre à la chercheuse ou au chercheur de tirer les conclusions de sa recherche empirique. Après la quatrième étape il est éventuellement possible d'étudier les liens entre les catégories, de les insérer dans un modèle ou cadre de référence donné (par exemple montrer qu'elles suivent un ordre chronologique ou un ordre d'autre type) et, avec la consultation de la littérature sur le thème de la recherche, interpréter et discuter enfin les résultats.

Les étapes de l'analyse inductive générale exposées dans le paragraphe précédent ont été suivies fidèlement pour l'analyse des données recueillies à travers mes neuf entretiens (les huit avec les enseignantes de langue et intégration et celui avec le directeur d'établissement). Après avoir transcrit les entretiens, je les ai lus plusieurs fois en créant des résumés pour retenir les contenus qui avaient émergés. Ensuite, les contenus de ces entretiens ont été divisés en unités de sens et ces unités de sens ont été associées à des catégories. Ces catégories, qui au début étaient nombreuses, ont été par la suite réélaborées de manière à n'obtenir que huit catégories à la fin. Ensuite, les contenus de ces huit catégories ont été discutés à l'aide de la littérature, toujours dans le but de répondre aux questions de recherche.

Afin de garantir la rigueur de la recherche, Blais et Martineau (2022) suggèrent des méthodes à mettre en place. L'une de celles-ci est le codage parallèle en aveugle. Cette méthode consiste à ce que deux chercheuses ou chercheurs effectuent le travail de création de catégories de manière indépendante. Ce n'est que plus tard que les résultats de l'un-e et de l'autre sont comparés et discutés entre leur deux, afin de trouver des accords communs. Malheureusement, cette méthode n'a pas pu être utilisée dans le cadre de ma recherche en s'agissant d'un travail de master à réaliser individuellement. Une autre méthode proposée par Blais et Martineau, pour assurer la rigueur des interprétations données, consiste au fait de montrer les résultats et les conclusions obtenus à partir des analyses aux participant-e-s mêmes de la recherche. Ensuite, il leur est donné la possibilité de donner un retour par rapport à ces résultats, c'est-à-dire commenter ceux-ci et exposer leurs avis par rapport à ceux-ci. Cette méthode, comme d'ailleurs déjà dit précédemment, n'a-t-elle non plus,

malheureusement pas pu être appliquée, pour des raisons pratiques. Amener les personnes interrogées à se familiariser avec les résultats de ce travail et à les commenter de manière approfondie, leur aurait demandé beaucoup de temps et n'aurait donc pas été aisé. Cela n'était en effet pas convenu et elles et ils n'ont pas exprimé d'attentes à ce propos. Cependant, il reste vrai que le fait de ne pas disposer d'une méthode scientifique pour vérifier la rigueur de mes analyses et interprétations est une limite de ce travail de master.

4 Directives officielles en lien avec l'intégration scolaire au secondaire I au Tessin des élèves primo-arrivant-e-s

Après avoir clarifié la méthodologie adoptée dans ce travail de master, ce premier chapitre lié aux résultats a le but d'exposer et de discuter les directives officielles en lien avec l'accueil et l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I au Tessin desquelles j'ai pu prendre connaissance à travers les documents disponibles à ce propos (Conseil d'État TI, 2020 ; DECS, 2017) et à travers l'entretien avec les deux membres de la SIM du DECS.

4.1 Présentation des directives

Les principes généraux liés à la manière d'accueillir et d'intégrer les élèves primo-arrivant-e-s allophones au Tessin, ont déjà été exposés lors de la présentation du rapport de Benini et al. (2020). Il avait en effet déjà été constaté que ces élèves sont inséré-e-s dès leur arrivée dans des classes régulières avec les camarades autochtones et qu'elles et ils sont suivis pour deux années en principe, un certain nombre d'heures par semaine, par les enseignant-e-s de langue et intégration scolaire.

En 2017, le DECS a publié un document à l'intention des différents établissements de l'école obligatoire, qui définit des lignes directrices pour l'accueil des élèves allophones primo-arrivant-e-s. L'élaboration de ces lignes directrices a été faite par la « Commissione allievi alloglotti », commission tessinoise pour les élèves allophones. Ce document présente les lignes directrices de manière très synthétique, sans entrer dans le détail des aspects exposés et sans différencier les niveaux de l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire I). Il s'agit d'une série d'indications en ce qui concerne l'accueil des élèves allophones à l'école, en tenant compte que les établissements scolaires tessinois doivent impérativement accueillir toutes et tous les élèves du Canton qui sont en âge de scolarité obligatoire. Tout d'abord, en ce qui concerne les relations école-famille, parmi ces indications, la possibilité, là où cela est nécessaire, de recourir à une médiation culturelle de la part d'un-e expert-e entre le milieu scolaire et les parents est mentionnée. En ce qui concerne la période de l'arrivée des élèves allophones, ce document expose l'importance de recueillir toutes les données disponibles sur l'élève en question liées à son parcours scolaire dans le pays d'origine, afin d'évaluer au mieux dans quelle classe il faut l'insérer. Ce choix de la classe dans laquelle insérer l'élève demande parfois une période d'observation préalable pour comprendre véritablement quel est son

niveau scolaire. En tous cas, ce document souligne qu'il faut éviter que ces élèves soient placé-e-s dans des classes de plus d'une année inférieure à leur âge ou dans des classes spécialisées, simplement en raison de leurs lacunes linguistiques. Au niveau de la formation des enseignant-e-s, afin de soutenir celles et ceux-ci dans l'intégration en classe des élèves primo-arrivant-e-s allophones, le document des lignes directrices du DECS rappelle qu'à l'heure actuelle, le « Dipartimento Formazione e Apprendimento (DFA) », qui est l'institution responsable de la formation des enseignant-e-s au Tessin, comme c'est le cas des hautes écoles pédagogiques en Suisse romande (Confédération suisse, s.d.), s'engage à aborder dans la formation des enseignant-e-s, les enjeux liés à l'interculturalité.

En prenant connaissance du document mentionné dans les paragraphes précédents, les éléments qui attirent en particulier mon attention sont au nombre de trois (DECS, 2017) :

1. L'attention accordée au fait que les élèves primo-arrivant-e-s ne sont pas toutes égales et tous égaux : il est nécessaire d'évaluer chaque situation différemment, en élaborant pour chaque élève un projet d'intégration scolaire personnalisé qui tient compte avant tout de son niveau de connaissance de la langue italienne à son arrivée et de son niveau de scolarisation antérieure pour déterminer la classe dans laquelle l'insérer.
2. L'importance soulignée de la nécessité de soigner la phase d'accueil et d'éviter que les élèves soient placé-e-s dans des classes spécialisées ou inférieures à leur âge simplement en raison de leurs déficiences linguistiques à leur arrivée.
3. La formation des enseignant-e-s qui, selon ce document, semble se concentrer au Tessin, à l'heure actuelle, sur l'interculturalité et la gestion de l'hétérogénéité culturelle des élèves.

Toutefois, sur le plan pratique, certaines des études mentionnées dans le chapitre 2, menées notamment au Tessin, montrent que l'hétérogénéité culturelle n'est pas suffisamment abordée dans la formation des enseignant-e-s et que celles et ceux-ci semblent manquer d'outils adéquats pour gérer des classes culturellement hétérogènes (Benini et al., 2020 ; Rusconi-Kyburz, 2021). Rusconi-Kyburz a montré également que, bien que la situation cantonale soit meilleure par rapport à la moyenne suisse, la surreprésentation d'élèves étrangers-ères dans les écoles spéciales est actuellement une réalité encore présente également au Tessin. Il est donc possible d'affirmer que malgré la volonté d'accueillir de manière adéquate les élèves allophones dans le système scolaire tessinois énoncée dans le document des lignes directrices du DECS (2017), dans la pratique, il semble quand même que certaines problématiques soient présentes.

Lors de l'entretien avec les deux membres du DECS, mené après avoir pris connaissance du document des lignes directrices (DECS, 2017), l'aspect principal qui est ressorti est que les directives existantes concernant l'accueil et l'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s sont toutes présentées dans un règlement officiel (Conseil d'État TI, 2020). Par rapport

à ce règlement, ci-dessous sont présentés les principaux aspects mentionnés (en laissant de côté ceux qui ne sont pas pertinents aux fins de ma recherche, comme le mode de financement des cours de langue et intégration scolaire).

Un premier aspect souligné dans le règlement est que les cours de langue et intégration sont destinés à toutes et à tous les élèves allophones résidant dans le Canton et qui en ont besoin, afin d'accompagner leur intégration dans le milieu scolaire et leur apprentissage de la langue italienne (Conseil d'État TI, 2020). La durée de ces cours est fixée à deux ans. Dans des cas particuliers, en fonction des besoins et de la situation scolaire de l'élève en question, cette durée peut être prolongée. Toutefois, une telle décision doit être prise après une évaluation minutieuse de la situation en question et doit être suivie de l'élaboration d'un projet pédagogique pour l'élève concerné. En outre, le règlement souligne que le projet d'insertion scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s peut être personnalisé. Il peut donc prévoir d'éventuelles dispenses de certaines disciplines, toujours après une évaluation minutieuse de la situation spécifique de l'élève. Dans le cas du secondaire I, la décision concernant la personnalisation du programme d'études et les éventuelles dérogations incombe à la direction de l'établissement et au Conseil de classe.

Comme déjà mentionné précédemment, ce sont les enseignant-e-s de langue et d'intégration scolaire qui sont les principales actrices et acteurs impliqués dans l'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s au Tessin (Conseil d'État TI, 2020). Ces enseignant-e-s ont principalement les tâches suivantes d'après le règlement officiel :

- Enseigner l'italien aux élèves allophones ;
- Accompagner l'intégration scolaire de ces élèves ;
- Collaborer avec les enseignant-e-s titulaires et avec les directions scolaires surtout en ce qui concerne la sensibilisation aux enjeux liés à l'interculturalité et en ce qui concerne les projets en lien avec l'éducation interculturelle ;
- Assurer le contact entre l'école et les familles de ces élèves ;
- Participer à une réunion annuelle avec toutes et tous les autres enseignant-e-s de langues et intégration du Canton ;
- Participer à la formation continue.

En ce qui concerne les conditions de candidature, selon le règlement, les candidat-e-s doivent en principe être titulaires d'un diplôme en enseignement et avoir une formation en plurilinguisme et intégration (Conseil d'État TI, 2020).

Enfin, le règlement précité parle de l'existence de la "Commissione allievi alloglotti" dont le but est de suivre l'évolution de l'immigration et de ses conséquences concernant l'école, d'évaluer l'intégration qui s'opère dans les différents établissements scolaires et de suggérer au Canton

d'éventuelles vérifications ou adaptations des règlements, afin d'apporter une réponse toujours plus adéquate aux enjeux de l'intégration scolaire des élèves allophones (Conseil d'État TI, 2020).

Il convient également de souligner que comme il l'a été confirmé par les deux membres du DECS interviewés, des lignes directrices concernant l'interprétation à donner à ces directives et à leur application sont publiées régulièrement au bout de quelques années. Ceci dans le but de rendre cohérent ce qui se fait dans le Canton, en évitant que les directives soient appliquées différemment, par exemple entre le nord et le sud du Canton. Les dernières lignes directrices publiées par le DECS datent de 2017 et sont celles présentées précédemment.

Les directives mentionnées ne concernent toutefois que les élèves allophones primo-arrivant-e-s et ne prennent pas en compte les élèves immigré-e-s d'Italie. La langue de scolarisation ne pose évidemment aucun problème pour ces élèves mais, étant donné qu'il y a des différences de programmes entre l'Italie et le Tessin, marquées principalement par l'absence de l'étude du français et de l'allemand comme matières obligatoires en Italie, l'adaptation au nouveau système scolaire pour un-e élève italien-ne arrivant au Tessin dans le secondaire I pourrait quand même ne pas être si facile, comme mis en évidence dans l'introduction de ce travail de master (Governo italiano, s.d.; Repubblica e Cantone Ticino, s.d.). Par rapport à cet aspect, les membres du DECS interviewés confirment l'absence de directives officielles et de mesures spécifiques prévues pour les élèves primo-arrivant-e-s d'origine italienne, tout en reconnaissant toutefois les difficultés que peuvent poser les aspects susmentionnés. Cependant, ils ont souligné tout d'abord que les situations de migrations d'élèves italien-ne-s au Tessin à l'âge du secondaire I ne sont pas si fréquentes, de sorte que, s'agissant d'un phénomène marginal, il n'y a pas lieu de prévoir des directives spécifiques pour celles et ceux-ci. En outre, chaque situation de ce type est évaluée individuellement, par exemple en ce qui concerne l'inclusion de ces élèves dans les niveaux A ou B en mathématique et en allemand. Pour combler leurs éventuelles lacunes dans certaines matières, le service du soutien pédagogique peut les aider et, dans de très rares cas peut éventuellement être prise la décision de dispenser, un-e élève italien-ne qui s'installe au Tessin pour la dernière année du secondaire I par exemple, d'une certaine matière (l'allemand, par exemple). Cela comme pour les élèves allophones primo-arrivant-e-s. Les perspectives de l'élève en question jouent également un rôle dans cette évaluation : le but reste celui d'éviter qu'elle ou il soit pénalisé-e dans ses choix scolaires ou professionnelles futurs si elle ou il envisage d'entreprendre des parcours qui demandent impérativement l'allemand au Tessin.

Il est donc possible de conclure ce sous-chapitre lié à la présentation des directives en vigueur en disant qu'au Tessin, les élèves pour lequel-le-s l'intégration scolaire est considérée comme particulièrement problématique, et pour lequel-le-s des mesures et des directives sont donc envisagées, sont les élèves allophones primo-arrivant-e-s. En revanche, l'intégration scolaire des élèves italien-ne-s arrivé-e-s au secondaire I n'est pas considérée comme un problème justifiant des

mesures et des directives officielles spécifiques. Le prochain sous-chapitre se propose d'investiguer comment le règlement et les directives ont été élaborées, de façon à comprendre les raisons des choix faits.

4.2 Processus d'élaboration des directives

En ce qui concerne le processus d'élaboration de ces directives, les deux membres de la SIM du DECS ont souligné lors de notre entretien que c'est justement à la suite de l'urgence balkanique dans les années nonante que le Tessin a commencé à devoir intégrer un nombre important d'élèves allophones primo-arrivant-e-s dans le système scolaire. Face à la nécessité d'introduire des mesures, des directives et des figures professionnelles pour faire face à ce nouveau besoin de l'école, la question s'est posée de savoir ce qu'il fallait faire précisément. Une première idée aurait pu être de créer des "classes d'accueil" pour ces élèves, comme dans plusieurs autres cantons suisses, par exemple Genève (République et canton de Genève, s.d.). Après mûre réflexion, le Tessin a finalement décidé de renoncer à l'introduction de ces classes et d'intégrer directement les élèves allophones primo-arrivant-e-s dans les classes ordinaires (avec certaines mesures transitoires) afin de ne pas les ghettoïser. Au Tessin, en effet, on croyait fermement aux avantages d'une telle intégration, sachant qu'elle peut être accélérée en plaçant ces élèves dans une classe ordinaire dès leur arrivée.

Les deux personnes interviewées reconnaissent aussi que les directives et la manière dont elles devraient être mises en œuvre sont en constante évolution. C'est pourquoi, régulièrement après quelques années, le DECS fait publier des lignes directrices à l'attention des établissements scolaires. Considérant que les dernières ont été publiées par le DECS en 2017, donc il y a déjà un certain temps, les deux interviewés ont souligné, lors de notre entretien en mai 2022, qu'il aurait fallu publier bientôt une nouvelle version de ces lignes directrices. De plus, bien qu'aucune adaptation des directives n'était prévue au moment où notre entretien s'est déroulé, un aspect qui a été défini comme plutôt insatisfaisant à l'heure actuelle par les deux membres du DECS interviewés est le fait qu'il n'existe aucune différenciation entre les différents types d'élèves allophones primo-arrivant-e-s : le nombre d'heures hebdomadaires et d'années auxquelles ces élèves ont le droit de bénéficier de cours de langue et intégration scolaire est, à la base, pour toutes et tous le même. Toutefois, par exemple, la situation d'un-e élève originaire, de Croatie, n'est pas comparable à celle d'un-e élève provenant d'Afghanistan en reprenant l'exemple cité par les deux membres du DECS interviewés. Les premiers-ères sont susceptibles d'avoir une scolarité antérieure avancée et de bonne qualité. De plus, en ayant une langue européenne comme langue maternelle, l'apprentissage de l'italien sera moins complexe. Au contraire, un-e élève venant d'Afghanistan, par exemple, peut souvent arriver sur le territoire cantonal sans avoir suivi une scolarité stable auparavant. Les lacunes à combler en vue d'une insertion dans le système scolaire tessinois au secondaire I peuvent donc être nombreuses et il faut dire aussi qu'ayant une langue maternelle non européenne avec un alphabet

complètement différent du nôtre, l'apprentissage de l'italien sera nettement plus difficile. Pour certain-e-s élèves donc, deux années de cours de langue et intégration scolaire peuvent ne pas suffire du tout. Une réflexion sur la base d'une plus grande différenciation d'un-e élève allophone à l'autre pour ce qui est de l'offre de cours de langue et d'intégration serait donc, selon les deux membres du DECS interviewés, pertinente et à aborder dans l'avenir.

L'arrivée des élèves ukrainien-ne-s en masse à la fin de l'année scolaire 2021-22, a mis en évidence des lacunes dans le système tessinois (Ticinonews, 2022). En effet, les deux membres du DECS interviewés ont confirmé que, dans cette situation d'urgence, a été approuvée pour les élèves ukrainien-ne-s une dérogation qui leur permettait de bénéficier d'un nombre plus élevé d'heures hebdomadaires de langue et intégration. Cette situation a donc clairement montré que les heures prévues pour les cours de langue et intégration sont insuffisantes : si cela a été constaté avec les élèves ukrainien-ne-s, qui ont de toutes façons suivi une scolarisation basée sur un modèle européen, cela est encore plus vrai pour des élèves d'autres provenances ayant une scolarisation très chaotique à leur arrivée. Il est donc possible d'affirmer que cette prise de conscience de l'inadéquation du nombre d'heures hebdomadaires accordées au secondaire I survenue avec l'arrivée des élèves ukrainien-ne-s peut donner à réfléchir aussi pour l'avenir.

Les deux membres du DECS interviewés ont également fait allusion à une adaptation qui s'est réalisée dans un passé récent. Les enseignant-e-s en langues et en intégration ont en effet été récemment cantonalisé-e-s (Repubblica e Cantone Ticino, 2019). Cela signifie que si, par le passé, elles et ils étaient des auxiliaires de l'école, celles et ceux-ci sont aujourd'hui des enseignant-e-s reconnu-e-s. Les membres du DECS interrogés considèrent ce changement très positivement, car ces enseignant-e-s bénéficient désormais de meilleures conditions contractuelles qu'auparavant. Il s'agit donc d'un exemple de la manière dont, au Tessin, en réponse à un problème, un changement concret au niveau politique a été apporté. Cela souligne la volonté des autorités cantonales de se remettre en question lorsque cela est nécessaire.

L'aspect le plus intéressant à retenir, à partir de cette discussion de l'élaboration des directives en lien avec l'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s, réalisé à l'aide des deux professionnels interviewés, est la conscience qu'il semble y avoir au Tessin, que la thématique de l'accueil et de l'intégration scolaire des élèves allophones ne peut pas être résolue une fois pour toute. Il semble en effet y avoir une bonne conscience du fait que la réalité de l'intégration scolaire de ces élèves est en continuelle évolution et que les directives doivent être constamment questionnées et adaptées aux nouveaux besoins. Cet aspect constaté réaffirme l'utilité que pourrait avoir ce travail de master en tant que matière de réflexion même pour les autorités politiques cantonales tessinoises.

4.3 Discussion sur les directives

Le but de ce sous-chapitre est de discuter les directives précédemment exposées en vue de préciser les points sur lesquels il a été intéressant d'interroger les enseignantes de langue et intégration scolaire et le directeur d'établissement lors des entretiens pour ce travail de master.

Une première constatation à faire est que le règlement et les lignes directrices émises par le Canton sont très générales (Conseil d'État TI, 2020 ; DECS, 2017). En ce qui concerne les cours de langue et intégration scolaire, il n'est pas précisé comment ces cours sont structurés, quels sont leurs objectifs spécifiques ni si les apprentissages des élèves dans ces cours sont évalués ni comment. En ce qui concerne la remédiation d'éventuelles lacunes d'apprentissage liées à la scolarité antérieure des élèves, il est stipulé que l'enseignant-e de langue et intégration accompagne l'insertion scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s, mais aucune directive plus précise n'est formulée sur ce point non plus. Pour ce qui est de la personnalisation du projet scolaire d'entrée pour les élèves allophones, aucune précision n'est donnée quant à la manière dont l'évaluation de ce "projet scolaire personnalisé" est effectuée, aux conditions d'octroi des dispenses de certaines matières, etc. Il est donc clair qu'avec des directives aussi peu spécifiques, la marge de manœuvre pour la libre interprétation et l'application de celles-ci sur le terrain est importante. Pour essayer de limiter ce risque de libre interprétation, publier régulièrement des lignes directrices, comme cela a été fait en 2017 par le DECS semble une bonne solution. Toutefois, ces mêmes lignes directrices n'abordent pas des aspects spécifiques et restent ainsi plutôt générales. Il a été donc intéressant, dans la suite de ce travail de master, de voir comment ces directives et lignes directrices sont perçues de la part des actrices et acteurs du terrain interviewés compte tenu du fait qu'elles sont si générales.

Comprendre comment gérer l'aspect lié à l'évaluation des apprentissages des élèves allophones est, sans aucun doute, quelque chose d'importance primordiale même s'il n'existe pas de directives officielles non plus qui règlent cet aspect pour ces élèves. Dans la suite de ce travail, il a donc été essentiel d'interroger les enseignantes de langue et intégration scolaire et le directeur par rapport à ce point aussi, de manière à comprendre, pas seulement comment ces évaluations sont concrètement faites mais également les difficultés que ces évaluations des apprentissages posent et si les interviewé-e-s pensent qu'il serait bien d'avoir des directives cantonales plus précises à ce niveau pour les enseignant-e-s des différentes disciplines.

Selon les directives officielles, les enseignant-e-s de langue et intégration scolaire ont, comme il a été mis en évidence, plusieurs responsabilités, dont les principales : l'enseignement de l'italien, l'intégration scolaire et la responsabilité de garder le contact avec le corps enseignant et les familles des élèves allophones (Conseil d'État TI, 2020). Cette dernière est quelque chose de très important afin que les objectifs éducatifs des élèves en question soient partagés avec leurs familles aussi (Aebischer & Ribet, 2017 ; Rocha Ferreira, 2018). De plus, il est demandé aux enseignant-e-s de

langue et intégration de collaborer avec les autres enseignant-e-s de langue et intégration scolaire actifs sur le sol cantonal et avec les enseignant-e-s titulaires de ces élèves allophones. Même à ce niveau, les questions qui se posent sont diverses : Comment est-ce qu'elles et ils arrivent (ou n'arrivent pas) à collaborer avec les autres actrices et acteurs scolaires ? Comment est-ce qu'elles et ils arrivent (ou n'arrivent pas) à garder le contact avec les familles des élèves allophones ? Quelles sont les stratégies qu'elles et ils mettent en place à ce niveau ? Est-ce qu'elles et ils jugent satisfaisants les résultats obtenus ? Qu'est-ce qu'il serait possible de faire autrement pour éventuellement améliorer ces résultats ? Est-ce qu'elles et ils souhaiteraient des directives plus précises de la part du Canton y-compris à cet égard ? Est-ce qu'elles et ils ont l'impression d'arriver à intégrer efficacement ces élèves allophones dans le système scolaire tessinois du secondaire I ? etc. Toutes ces questions ont été également abordées avec les actrices et acteurs du terrain lors des entretiens de ce travail de master.

Par rapport à la "Commissione allievi alloglotti", là aussi, le rôle de cette commission n'est pas présenté en détail (Conseil d'État TI, 2020). Ses objectifs sont exposés uniquement de manière générale. A travers les entretiens avec les enseignantes de langue et intégration scolaire et le directeur d'établissement, il a été donc d'un grand intérêt de comprendre aussi le rôle et l'utilité perçue de l'existence de cette commission. Même au niveau de la formation de ces enseignant-e-s de langue et intégration scolaire, il a fallu questionner les enseignantes de langue et intégration interviewées par rapport à leur perception quant à l'utilité de leur formation.

Un autre aspect frappant est également le choix du Tessin de ne pas introduire de classes d'accueil (DECS, 2017). Les membres du DECS interviewés ont cependant bien exposé les raisons qui justifient ce choix. Toutefois, si d'autres cantons ont fait des choix différents, ils auront certainement leurs raisons. Il est certain que les deux systèmes ont leurs avantages et leurs inconvénients. Il a été intéressant d'interroger les actrices et acteurs du terrain aussi à propos de la manière dont elles et ils perçoivent ce système d'intégration tessinois sans classes d'accueil, afin de comprendre si, selon elles et eux, cela constitue un point fort ou une lacune du système tessinois même. En effet, l'intégration se passe aussi beaucoup à travers les échanges et la socialisation entre élèves (Hammoud, 2018 ; Rigoni, 2017). Pour cette raison, le fait de ne pas instituer des classes d'accueil qui vont séparer les élèves allophones primo-arrivant-e-s des élèves autochtones pourrait être bénéfique de ce point de vue. En même temps, cela peut fonctionner à condition que les enseignant-e-s des disciplines soient préparé-e-s à stimuler les échanges sociaux entre pair-e-s, par exemple à travers la mise en place d'activités ludiques en classe ou à travers une sensibilisation à l'acceptation des diversités individuelles. De plus, afin de gérer des classes avec des élèves allophones primo-arrivant-e-s, il n'est pas uniquement nécessaire de stimuler la socialisation en classe mais également de savoir mettre en place une différenciation pédagogique à l'intérieur de la classe même: il est clair que les élèves allophones primo-arrivant-e-s ne peuvent pas être traité-e-s de manière égale aux autres à l'intérieur de la classe car elles et ils nécessitent une attention

individuelle beaucoup plus grande et elles et ils ont donc extrêmement besoin qu'une différenciation soit appliquée (Guay et al., 2006). La question qui se pose est donc si les enseignant-e-s titulaires des différentes disciplines sont ou pas formé-e-s pour gérer ces enjeux. Il a été donc pertinent d'interroger également les actrices et acteurs du terrain par rapport à leur avis en ce qui concerne la préparation des enseignant-e-s titulaires dans la gestion des classes présentant des élèves allophones primo-arrivant-e-s. Cela en tenant compte que la gestion des classes culturellement hétérogènes avec des élèves allophones primo-arrivant-e-s est quelque chose tout dehors que facile (André & Orzan, 2017 ; Rocha Ferreira, 2018 ; Vuille, 2018). Pour cela, une formation des enseignant-e-s à ce niveau est importante afin d'acquérir les instruments nécessaires pour gérer la présence de ces élèves allophones dans leurs classes.

Ce sous-chapitre enfin a permis de mener une discussion des directives existantes au Tessin, au secondaire I, concernant l'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s. Cette discussion a permis de cerner définitivement les questions qui ont fait objet des entretiens avec les enseignant-e-s de langue et intégration scolaire et avec le directeur d'établissement (Annexes 6 et 7). La présentation de ces entretiens est abordée dans le prochain chapitre.

5 Points de vue des actrices et acteurs du terrain : présentation des résultats

Ce chapitre a pour but de présenter les résultats recueillis sur le terrain à travers les entretiens avec les enseignantes de langue et intégration et le directeur d'établissement. A travers l'analyse inductive générale, pour finir toutes les données ont pu être regroupées, comme déjà souligné, en huit catégories (Blais & Martineau, 2022). Une description de chaque catégorie avec des exemples d'unité de sens se trouve en annexe (Annexe 8). Dans les sous-chapitres suivants, pour chacune de ces catégories sont présentés, outre un résumé des contenus émergés, une discussion par rapport aux points où une divergence d'avis a été constatée entre les interviewé-e-s, avec des hypothèses qui pourraient l'expliquer. Les résultats présentés dans l'ensemble de ce chapitre ont été ensuite mis ensemble et discutés dans le chapitre suivant (chapitre 6) aussi sur la base de la littérature scientifique.

5.1 Catégorie 1 : données initiales concernant les personnes interviewées

Cette première catégorie regroupe toutes les unités de sens des différents entretiens qui sont référées aux données personnelles des actrices et acteurs interviewés. Ces données ont été recueillies au début de chaque entretien et concernent en particulier deux aspects. D'abord, le type de formation effectuée et ensuite, le nombre d'années d'expérience au Tessin, au secondaire I, en tant qu'enseignante de langue et intégration scolaire ou en tant que directeur d'établissement, dans le cas du directeur interviewé. Les données sont regroupées et présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4

Données personnelles des personnes interviewées

Numéro de l'interviewé-e	Type de formation	Années d'expérience au secondaire I du Tessin	Activité professionnelle
1	Formation d'enseignant, pas d'autre donnée spécifique recueillie	13 (comme directeur)	Directeur d'établissement du secondaire I
2	Ecole magistrale pour enseignant-e-s du primaire <i>CAS en multiculturalité et plurilinguisme (formation spécifique pour les enseignant-e-s de langue et intégration au Tessin)</i>	15	Enseignante de langue et intégration scolaire au secondaire I
3	Etudes littéraires et master en formation interculturelle <i>CAS en multiculturalité et plurilinguisme (formation spécifique pour les enseignant-e-s de langue et intégration au Tessin)</i>	12	Enseignante de langue et intégration scolaire au secondaire I
4	Etudes en sciences de l'éducation et spécialisations	4	Enseignante de langue et intégration scolaire au secondaire I
5	Etudes interculturelles <i>CAS en multiculturalité et plurilinguisme (formation spécifique pour les enseignant-e-s de langue et intégration au Tessin)</i>	7	Enseignante de langue et intégration scolaire au secondaire I
6	Etudes liées à l'enseignement de l'italien aux personnes allophones <i>CAS en multiculturalité et plurilinguisme (formation spécifique pour les enseignant-e-s de langue et intégration au Tessin)</i>	8	Enseignante de langue et intégration scolaire au secondaire I
7	Etudes interculturelles	3	Enseignante de langue et intégration scolaire au secondaire I
8	Formation d'enseignante d'italien comme deuxième langue à la SUPSI <i>CAS en multiculturalité et plurilinguisme (formation spécifique pour les enseignant-e-s de langue et intégration au Tessin)</i>	2	Enseignante de langue et intégration scolaire au secondaire I
9	Ecole magistrale pour enseignant-e-s du primaire	18	Enseignante de langue et intégration scolaire au secondaire I

Cette première catégorie liée aux données personnelles a été créée sur la base que ces données pourraient aider à interpréter certains aspects des autres catégories. Par exemple, la situation était

envisageable où, pour un certain aspect, il y avait des avis différents explicables par le fait que les personnes ayant une expérience professionnelle plus longue voient les choses différemment par rapport à celles qui ont un nombre d'années d'expérience professionnelle plus limité. L'utilité de cette catégorie est donc liée uniquement à l'analyse des autres catégories. Il ne s'agit pas d'une catégorie qui permet directement de répondre à l'un des objectifs de ce travail de master ou à une question de recherche.

En tout état de cause, les données présentées dans le tableau permettent de tirer certaines conclusions. En ce qui concerne le directeur interviewé, il occupe son poste depuis 13 ans au secondaire I et peut donc être considéré comme ayant une longue expérience dans ce domaine. En tant que seul directeur interviewé, il est possible de considérer que le choix s'est porté sur la bonne personne ayant pu s'exprimer avec précision sur la base de sa longue expérience professionnelle. En ce qui concerne les enseignantes de langue et d'intégration scolaire du secondaire I, trois d'entre elles ont moins cinq ans d'expérience professionnelle (deux, trois et quatre ans pour être précis). Trois ont plus de dix ans d'expérience (12, 15 et 18 ans), et les deux autres ont respectivement sept et huit ans d'expérience. Ainsi, il est possible de dire que, dans l'ensemble, les enseignantes de langue et d'intégration interrogées ont des expériences professionnelles très diverses, allant de deux ans seulement à 18 ans. Il reste donc à voir si cette diversité liée aux années d'expérience se reflète également dans des différentes perceptions des thèmes abordés dans les catégories suivantes. Au niveau de la formation, il est possible de constater que les enseignantes de langues et intégration scolaire interviewées ont des parcours différents et que seule une petite partie d'entre elles a une formation de base en enseignement. Cinq sur huit ont effectué, en plus de leur formation de base, le Certificate of Advanced Studies (CAS) sur le multiculturalisme et le plurilinguisme (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana [SUPSI], 2022). Il s'agit d'une formation de deux ans, conçue comme une qualification spécifique pour exercer en tant qu'enseignant-e de langue et intégration scolaire au Tessin. Ce CAS peut également être réalisé lorsque la personne est déjà active dans le domaine de l'enseignement de la langue et de l'intégration scolaire. Ce qui ressort du Tableau 4, c'est qu'à l'exception de l'interviewée numéro 9 (Tableau 4), les deux autres enseignantes de langue et intégration qui n'ont pas encore fait le CAS, sont actives dans ce domaine professionnel depuis quelques années et sont probablement susceptibles d'entreprendre cette formation dans un avenir proche. Quant à la personne interrogée numéro 9 (Tableau 4), elle est l'enseignante de langue et intégration scolaire avec le plus d'expérience professionnelle parmi les personnes interrogées. Elle déclare avoir commencé à travailler dans ce domaine à une époque où cette profession n'était pas encore aussi réglementée qu'aujourd'hui et où les exigences pour y accéder étaient moins élevées. Cela dit, il est clair que si elle veut continuer à enseigner en langue et intégration, elle se trouvera tôt ou tard dans l'obligation d'effectuer ce CAS.

5.2 Catégorie 2 : Accueil et insertion scolaire

Cette catégorie regroupe les unités de sens qui se réfèrent au processus d'accueil et d'insertion scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I. Il s'agit donc des unités de sens qui font appel aux perceptions par rapport au modèle tessinois d'insertion scolaire au secondaire I de ces élèves et aux unités de sens liées aux perceptions concernant la procédure dont découle le choix de la classe d'entrée à l'arrivée de ces élèves.

Un premier aspect qui ressort des entretiens menés est que la décision par rapport à la classe dans laquelle insérer ces élèves est principalement de la compétence des directions d'établissements qui prennent cette décision en prenant en considération l'âge de l'élève en question mais aussi son niveau de scolarisation précédente et sa situation spécifique dans sa globalité. Pour aboutir à cette décision, dans les entretiens il a été souligné que, comme mentionné dans les lignes directrices du DECS du 2017, les données disponibles de l'élève en question sont recueillies et normalement il y a un entretien d'entrée entre la directrice ou le directeur d'établissement du secondaire I dans lequel l'élève en question sera inséré-e, l'élève même et sa famille. Parfois, dans cet entretien initial est impliqué-e également l'enseignant-e de soutien pédagogique ou l'enseignant-e de langue et intégration scolaire qui suivra cet-te élève par la suite. En tous cas, les enseignantes de langue et intégration scolaire interviewées, n'ont, en général, pas l'impression d'être très impliquées dans ce choix. A ce propos, l'interviewée numéro 5 (Tableau 4), précise qu'elle s'impose toujours pour participer à l'entretien initial avec la famille nouvellement arrivée mais elle précise que cela marche seulement parce qu'elle a une très bonne relation avec la direction scolaire de l'établissement dans lequel elle travaille actuellement. De plus, elle affirme avoir une personnalité qui ose en général s'imposer. C'est, selon elle, pour ces deux raisons qu'elle arrive à avoir une certaine implication dans l'accueil et le choix de la classe d'entrée des élèves allophones. Autrement, elle affirme que les enseignant-e-s de langue et intégration scolaire sont en général peu considéré-e-s par le reste du personnel scolaire et que c'est pour cette raison aussi, qu'elles et ils sont moins impliqués dans la prise de décision de la classe d'entrée de ces élèves allophones primo-arrivant-e-s, du moins au niveau du secondaire I. Toutefois, la plupart des enseignantes de langue et intégration scolaire interviewées, n'ont pas exprimé le désir d'être plus impliquées dans cette décision de la classe d'entrée, en affirmant être normalement plutôt d'accord avec les décisions prises par les directions scolaires à ce niveau. Les critères pris en considération leur semblent être plutôt adéquats. L'interviewée numéro 2 et 9 (Tableau 4) ont en particulier relevé avoir beaucoup apprécié, dans leur expérience, que l'école ait inséré dans certains cas des élèves allophones primo-arrivant-e-s à la troisième ou à la quatrième année du secondaire I, malgré qu'elles et ils étaient plus âgés. Ces deux interviewées ont mis l'accent sur le fait que ces choix ont été particulièrement bons pour donner à ces élèves quelques bases scolaires et linguistiques pour leur permettre de faire un apprentissage après. Sans cette année (ou ces deux années) au secondaire I, ces élèves auraient été

probablement totalement perdu-e-s. L'interviewée numéro 8 (Tableau 4), souligne également la flexibilité qu'il y a dans l'établissement dans lequel elle travaille, qui a permis parfois de transférer certain-e-s élèves dans une classe supérieure ou inférieure à celle où celles et ceux-ci avaient été insérés au début, en raison de la prise de conscience que le choix fait au début devait être ajusté. Tous les éléments mentionnés mettent donc en évidence le fait que bien que les enseignantes de langue et intégration interviewées ne soient pas très impliquées dans le choix de la classe d'entrée des élèves allophones, elles apprécient normalement les décisions prises par les directions à ce niveau. Les seules à avoir exprimé un avis plutôt critique par rapport à cette décision de l'insertion scolaire, ce sont l'interviewée numéro 3 et la numéro 6 (Tableau 4). La numéro 6 affirme simplement qu'elle aimerait, peut-être, être plus impliquée dans la phase de l'accueil scolaire, surtout pour pouvoir se faire, elle aussi, une idée initiale du niveau d'italien de l'élève dès son entrée. L'interviewée numéro 3 (Tableau 4) est la plus critique par rapport à comment la décision de la classe d'entrée de l'élève allophone primo-arrivant-e est prise. Elle insiste sur le fait que, comme pour beaucoup d'autres aspects liés à l'accueil et l'intégration de ces élèves allophones, il faudrait avoir des lignes directrices plus précises de la part du Canton, afin d'éviter que chaque direction et chaque établissement scolaire fasse les choses et prenne les décisions de manière différente. A ce propos, l'intervinté numéro 1 (Tableau 4), c'est-à-dire le directeur d'établissement, au cours de l'entretien, a clairement souligné que, de son point de vue, d'une manière générale, il n'est pas possible de penser à introduire des règlements stricts concernant l'accueil et l'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s. La raison, selon lui, est vite énoncée : les situations de ces élèves sont trop différentes les unes des autres, d'où l'impossibilité de fixer des règles précises à ce niveau. Le fait que ce directeur interviewé ait une opinion différente et, à certains égards, opposée à celle de l'interviewée numéro 3 (Tableau 4) peut, à mon avis, s'expliquer par les différentes sensibilités personnelles et surtout par la position différente occupée par ces deux professionnels. Dans le cas de l'enseignante de langue et intégration, n'étant pas aussi impliquée dans la décision de la classe d'entrée des élèves allophones primo-arrivant-e-s, le fait que ce processus de décision ne soit pas réglé par des critères précis, peut être perçu comme un défaut. En revanche, du point de vue du directeur, étroitement impliqué dans cette décision, il se rend compte qu'en pratique, il serait impossible d'avoir des règles strictes pour prendre une telle décision, qui dépend de multiples variables liées avant tout au parcours scolaire préalable de l'élève et à son niveau linguistique.

En ce qui concerne les critères et la procédure de choix de la classe d'entrée des élèves allophones primo-arrivant-e-s, il est donc possible de résumer que les critères pris en considération semblent généralement être perçus comme adéquats. Toutefois, il est remarqué que ces critères et la procédure de décision des classes d'entrée dans son ensemble sont, dans une certaine mesure, arbitraires et ne font pas référence à une réglementation précise. Ce manque de régulation est perçu négativement par une enseignante de langue et d'intégration en particulier. Cependant, les autres

entretiens, et notamment celui avec le directeur, mettent en évidence le fait qu'il ne serait pas possible d'appliquer un règlement précis en ce qui concerne le choix de la classe d'entrée, étant donné l'hétérogénéité des situations de ces élèves allophones à leur arrivée. Quoi qu'il en soit, les choix effectués concernant les classes dans lesquelles les élèves allophones primo-arrivant-e-s ont été placé-e-s, n'ont été jugés négativement par aucune des personnes interrogées. Au contraire, certaines d'entre elles ont déclaré être généralement très d'accord avec celles-ci. Il est donc finalement possible de dire que l'accueil des élèves allophones et la procédure de choix de la classe d'entrée semblent être satisfaisants. Le seul petit défaut qui est apparu dans certains entretiens menés est le fait que lors de l'entretien d'entrée de l'élève allophone, la présence et l'avis de l'enseignant-e de langue et intégration scolaire ne sont souvent pas sollicités. Bien que la plupart des enseignantes de langue et intégration interviewées semblent ne pas avoir cette exigence, quelques-unes, en revanche, souhaiteraient être davantage impliquées à ce niveau.

Toujours en ce qui concerne cette catégorie de l'accueil et de l'insertion scolaire, les interviewé-e-s ont été également interrogé-e-s par rapport à leur avis à propos de l'absence des classes d'accueil au Tessin et de l'insertion directe des élèves allophones primo-arrivant-e-s dans des classes ordinaires. L'enseignante de langue et intégration qui perçoit le plus négativement le système tessinois de ce point de vue est, encore une fois, la numéro 3 (Tableau 4). Elle souligne au moment où l'entretien s'est déroulé (en septembre 2022) qu'il y a une année, elle avait un avis différent par rapport à cette question mais qu'avec l'arrivée des ukrainien-ne-s à la fin de l'année scolaire 2021-2022, elle a pu constater que le système tessinois, sans classes d'accueil, est, à son avis, insatisfaisant (Ticinonews, 2022). Cela du moment où elle a pu voir comme cette situation de l'arrivée d'un nombre massif d'ukrainien-ne-s dans les classes ordinaires a provoqué d'un côté un certain bouleversement chez les élèves autochtones et d'un autre côté un sentiment d'égarement chez les élèves ukrainien-ne-s mêmes. Les camarades autochtones ne savaient pas comment s'approcher et socialiser avec ces pair-e-s allophones primo-arrivant-e-s. En même temps, les enseignant-e-s des différentes disciplines ne savaient pas comment gérer cette situation de manière à se prendre en charge des élèves ukrainien-ne-s et en même temps continuer le programme régulier avec le reste de la classe. Une situation qui, selon cette personne interrogée, se fait au détriment de toutes et tous et pourrait être résolue par l'introduction de classes séparées, dans ce cas pour les ukrainien-ne-s. Dans une perspective d'avenir également, si l'idée est d'accueillir un nombre considérable d'élèves ayant un parcours scolaire préalable très différent de celui des autochtones tessinois-es, selon cette enseignante de langue et d'intégration, les classes d'accueil pourraient s'avérer une bonne solution. Trois autres enseignantes de langue et intégration scolaire interviewées exposent aussi quelques critiques par rapport au système d'intégration tessinoise qui ne prévoit pas les classes d'accueil, même si d'une manière moins importante par rapport à l'interviewée numéro 3 (Tableau 4). Les raisons qu'elles évoquent renvoient principalement au fait qu'étant placé-e-s dans des classes ordinaires, les élèves allophones sont, dès leur arrivée, plongé-

e-s dans cette réalité scolaire trépidante et standardisée, sans avoir le temps de s'y habituer. En revanche, ces enseignantes de langue et intégration considèrent qu'il est important d'avoir un espace un peu plus protégé pour la première période d'insertion. Toutefois, il convient de souligner qu'aucune de ces trois enseignantes de langue et intégration, contrairement à la première citée plus haut, n'a soutenu pleinement les classes d'accueil. Elles critiquent simplement la manière brusque dont parfois ces élèves sont placé-e-s au début. En fait, toutes les trois s'accordent à dire qu'une alternative raisonnable pourrait simplement consister à augmenter le nombre d'heures des cours de langue et d'intégration, sans arriver jusqu'au point d'instituer des classes d'accueil. Deux autres enseignantes de langue et intégration interviewées se sont exprimées complètement en faveur de ce système tessinois sans classe d'accueil, en affirmant, parmi les autres aspects, qu'avec la grande hétérogénéité des élèves allophones primo-arrivant-e-s et de leurs besoins, il n'y aurait pas de sens à regrouper ces élèves ensemble dans une même classe. Toutefois, ces deux enseignantes de langue et intégration scolaire soulignent que les classes d'accueil auraient pu être une bonne solution dans le cas spécifique des élèves ukrainien-ne-s mais uniquement dans ce cas. En effet, ces élèves ukrainien-ne-s sont arrivé-e-s massivement, avec des niveaux scolaires similaires, à la fin d'une année scolaire (moment où il est particulièrement difficile de s'intégrer dans une classe) (Ticinonews, 2022). Pour cette raison, dans ce cas spécifique, certaines enseignantes de langue et intégration ont exprimé un avis en faveur des classes d'accueil. Une autre enseignante de langue et intégration scolaire interviewée n'a pas exprimé un avis spécifique par rapport à l'absence de classes d'accueil au Tessin, en affirmant qu'elle aurait dû approfondir le thème pour pouvoir exprimer un avis éclairé. Une autre enseignante de langue et intégration scolaire ainsi que le directeur d'établissement interviewé, sans faire appel aux ukrainien-ne-s ou à d'autres catégories d'élèves allophones primo-arrivant-e-s spécifiques, affirment d'une manière générale que le fait de ne pas disposer de classes d'accueil est quelque chose de très positif pour l'intégration des élèves allophones primo-arrivant-e-s et enrichissant pour tout le monde.

Dans l'ensemble, pour résumer, les données relatées dans les différents entretiens suggèrent donc que le système tessinois d'intégration scolaire des élèves allophones, sans classe d'accueil, est, dans l'ensemble, perçu plutôt positivement. Ceci principalement pour deux raisons : la première est le fait qu'il est intégratif et enrichissant pour toutes et tous que ces élèves soient placé-e-s dans des classes ordinaires, dès le départ, avec les camarades autochtones. La seconde est le fait que le groupe d'élèves allophones est extrêmement hétérogène, en raison de leurs différentes origines, de leurs différentes langues et de leurs différents parcours scolaires ; il n'y aurait donc pas de sens à les regrouper dans une classe d'accueil ensemble. En effet, les critiques qui émergent parfois ne sont pas directement liées à l'absence de classes d'accueil mais plutôt au trop faible nombre d'heures dévolu aux cours de langue et intégration, ce qui ne permet pas à ces élèves d'être véritablement accompagné-e-s dans leur intégration scolaire par l'enseignant-e de langue et intégration. La situation de l'arrivée des élèves ukrainien-ne-s à la fin de l'année scolaire 2021-2022

a donné à penser à certaines enseignantes de langue et intégration scolaire interviewées que peut-être, dans cette situation particulière que l'école a connue, les classes d'accueil auraient pu être une solution appropriée. En effet, même l'interviewée numéro 3 (Tableau 4), celle qui a le plus critiqué l'absence de classes d'accueil au Tessin, a souligné que sa vision de cet aspect était déjà différente avant l'arrivée des ukrainien-ne-s. Il est donc possible de dire que probablement, également en raison de sa sensibilité personnelle, elle a perçu les limites de l'absence des classes d'accueil au Tessin de manière très marquée, mais encore une fois, accentuée en raison de la situation spécifique qui s'est présentée avec les élèves ukrainien-ne-s.

Pour conclure ce sous-chapitre lié à la catégorie de l'accueil et de l'insertion scolaire des élèves allophones, il est possible d'affirmer que, malgré quelques défauts mentionnés, dans l'ensemble la procédure d'accueil et d'insertion scolaire de ces élèves semble être satisfaisante. Il en va de même pour les avis concernant l'absence de classes d'accueil au Tessin : ce système tessinois semble être généralement bien vu par les professionnel-le-s même si, le nombre d'heures de langue et intégration devrait être augmenté. Seulement avec les élèves ukrainien-ne-s, penser à créer des classes d'accueil aurait pu être bénéfique selon certaines enseignantes de langue et intégration interviewées.

5.3 Catégorie 3 : Déroulement des cours de langue et intégration scolaire

Cette catégorie regroupe toutes les unités de sens qui se réfèrent spécifiquement aux cours de langue et intégration et à leur fonctionnement (Conseil d'État TI, 2020). A ce propos, un premier aspect souligné par toutes les personnes interviewées, autant par les enseignantes de langue et intégration scolaire que par le directeur d'établissement, est que le nombre d'heures des cours de langue et intégration scolaire accordées est, dans plusieurs cas, absolument insuffisant pour répondre au vrai besoin de certain-e-s élèves allophones. Toutefois ne disposer que de deux heures de cours de langue et intégration par semaine la première année et une seule la deuxième année, s'avère parfois amplement suffisant pour certain-e-s élèves, selon les interviewé-e-s : surtout celles et ceux qui viennent par exemple de France, d'Espagne ou de Suisse romande, qui ont donc une langue latine comme langue maternelle et sont donc nettement facilité-e-s dans l'apprentissage de l'italien. De plus, ces élèves ont également une scolarité antérieure basée sur un modèle européen, beaucoup plus proche de celui du Tessin que ceux d'autres parties du monde. A l'exception de ces cas, pour d'autres élèves ayant un niveau scolaire très bas avant leur arrivée au Tessin, des alphabets et des langues totalement différentes de l'italien, ce nombre d'heures est nettement insuffisant. Même les deux ans de base prévus s'avèrent souvent nettement insuffisants. Cependant, les personnes interrogées soulignent la grande compréhension du DECS pour accorder une troisième année de cours de langue et d'intégration lorsque cela est nécessaire et demandé. Le directeur, tout comme les enseignantes de langue et d'intégration interrogées, est également d'accord à ce sujet.

L'interviewée numéro 9 (Tableau 4) affirme qu'il serait bien que les enseignant-e-s de langue et intégration aient le « pouvoir » de faire une demande d'heures pour chaque élève après une période diagnostique à son arrivée pour se faire une idée du besoin d'heures de l'élève en question. De toutes façons, étant donné que cette possibilité n'existe pas, toutes les huit enseignantes de langue et intégration interviewées affirment mettre en place des stratégies pour chercher à répondre aux besoins des élèves malgré le nombre insuffisant d'heures de langue et intégration qui leur sont accordées. La plus importante est celle de regrouper ensemble les élèves allophones qui ont des niveaux linguistiques et scolaires similaires de manière à pouvoir recueillir les heures de toutes et tous ces élèves et augmenter ainsi le temps hebdomadaire dont chaque élève bénéficie en cours de langue et intégration. Le directeur interviewé lui aussi a précisé que dans son établissement, les enseignant-e-s de langue et intégration travaillent normalement en prenant les élèves allophones en groupes, autrement les heures accordées seraient vraiment insuffisantes. De cette manière il y a la création, d'une certaine manière, de classes d'accueil mais d'une façon plus souple. Une autre stratégie mise en place par certaines enseignantes de langue et intégration interviewées consiste à enlever des heures à un-e élève allophone qui n'en a pas besoin pour les donner à un-e autre élève qui en aurait plus besoin. Par exemple, pour un-e élève français-e ou espagnol-e, une heure hebdomadaire même lors de la première année peut suffire, la deuxième peut être donnée à un-e autre élève.

Par rapport aux activités et aux tâches liées aux cours de langue et intégration, la plupart des enseignantes de langue et intégration interviewées soulignent que leur travail est très varié : elles cherchent à répondre au mieux aux besoins variés de leurs élèves, elles ne s'occupent donc pas uniquement de leur enseigner la langue italienne mais également de les aider dans leurs devoirs des différentes disciplines, dans la préparation des évaluations etc. Il est donc possible d'affirmer que pour répondre aux besoins des élèves allophones primo-arrivant-e-s, l'organisation des cours de langue et intégration peut être très différente (autant au niveau d'heures hebdomadaires qu'au niveau des tâches faites avec les élèves en question). Pour cette raison, la plupart des enseignantes de langue et intégration interviewées affirment apprécier la liberté qui leur est confiée dans la gestion de leurs cours et n'aimeraient pas avoir des directives ou des règlements à suivre de manière stricte. L'idée selon laquelle un règlement strict ne serait pas quelque chose d'utile et que cela ne pourrait pas marcher est mise en évidence également par le directeur interviewé. Toutefois, un certain nombre d'enseignantes de langue et intégration interviewées aimeraient quand-même avoir quelques directives plus précises. L'interviewée numéro 3 (Tableau 4) en particulier souligne d'une manière générale, donc pas uniquement par rapport à l'organisation et au déroulement des cours de langue et intégration, que l'absence de directives fait que chacun-e travaille avec les élèves allophones primo-arrivant-e-s un peu comme elle ou il veut et comme elle ou il croit bien faire. Elle ne voit pas cela positivement. Plus ou moins du même avis, par exemple, l'interviewée numéro 5 (Tableau 4) souligne qu'elle a parfois l'impression de s'occuper de tâches dont on ne sait pas si elles

sont vraiment de son ressort. Cette enseignante de langue et intégration souligne que son travail peut prévoir plusieurs tâches (aider à combler les lacunes scolaires, aider à préparer les évaluations, faire les devoirs avec les élèves allophones primo-arrivant-e-s, etc.), tout comme être limité au seul enseignement de la langue italienne. Pour cette raison, selon elle, il faudrait avoir un règlement qui définisse mieux leurs domaines de responsabilité. L'interviewée numéro 2 (Tableau 4), tout en étant une fervente défenseuse de la liberté d'action en ce qui concerne les cours de langue et intégration, en déclarant que, dans sa longue expérience de travail dans ce domaine, elle a toujours apprécié cette liberté, reconnaît néanmoins que, surtout pour un-e enseignant-e novice de langue et intégration, il peut être quelque peu déstabilisant de ne pas avoir de directives claires sur la façon de gérer ces cours de langue et intégration. Elle affirme donc que, bien qu'elle juge la liberté laissée très importante, quelques lignes directrices supplémentaires pour encadrer le travail auraient quand même du bon à être introduites. En voulant résumer les différentes perceptions recueillies à travers les entretiens, il est possible de dire que la question reste ouverte : l'importance de la liberté laissée pour l'organisation des cours de langue et intégration scolaire a été mise en évidence par plusieurs des interviewé-e-s mais en même temps, un certain nombre souligne également un manque de directives qui seraient utiles à avoir. Le fait que ce manque de directives concernant cet aspect des cours de langue et intégration n'ait pas été mis en évidence par le directeur interviewé est probablement dû à son rôle en tant qu'acteur qui n'est pas directement impliqué dans le déroulement de ces cours avec les élèves allophones primo-arrivant-e-s. Dans ce sens, l'opinion des enseignantes de langue et intégration est celle qui a le plus de poids à ce niveau.

Un autre aspect, toujours en lien avec le déroulement des cours de langue et intégration scolaire, sur lequel les actrices et acteurs interviewé-e-s ont été appelé-e-s à s'exprimer, concerne la manière dont les apprentissages des élèves allophones primo-arrivant-e-s effectués lors de ces cours sont évalués. Un aspect confirmé par tout le monde est qu'il n'existe pas de note ou d'évaluation officielle concernant ces cours. Cet aspect est bien vu de la plupart des enseignantes de langue et intégration interviewées. Aucune des interviewées ne s'est exprimée en faveur de l'introduction d'une note pour ces cours. Les raisons de cette prise de position sont d'abord le fait que les élèves allophones primo-arrivant-e-s sont déjà très chargé-e-s vu qu'elles et ils doivent s'insérer dans le nouveau contexte scolaire et apprendre une nouvelle langue, il ne serait donc pas judicieux de les charger encore plus avec l'introduction d'une note pour les cours de langue et intégration. De plus, une autre raison mentionnée se réfère à l'hétérogénéité de ce groupe d'élèves. Etant donné qu'elles et ils ont des niveaux linguistiques et scolaires différents et étant donné que, toujours en raison de cette hétérogénéité, les tâches faites avec celles et ceux-ci lors de cours de langue et intégration sont très variées, il serait impossible de les évaluer à travers un système de notes standardisé. Enfin, dans certains entretiens il a été explicitement souligné que les cours de langue et intégration ont le but de permettre aux élèves allophones primo-arrivant-e-s de s'insérer dans le nouveau contexte scolaire et linguistique et donc de les aider à suivre les différentes matières. C'est donc quelque chose pour

ces élèves qui ne nécessite pas d'être évalué et qui n'aurait pas de sens à être fait. Cependant, plusieurs enseignantes de langue et intégration interviewées précisent qu'elles mettent en place des évaluations formatives internes, pour motiver les élèves en question dans leurs apprentissages et leur montrer leurs progrès (par exemple des tests de langue réguliers). Seulement deux enseignantes de langue et intégration interviewées ont quand même exposé quelques critiques par rapport à cet aspect. L'une souligne qu'étant donné que, surtout à la première année, certain-e-s de ces élèves sont suivi-e-s beaucoup d'heures chaque semaine, en ce qui concerne la note de comportement surtout, elle aimerait être plus impliquée afin que son avis aussi soit davantage pris en considération. L'autre enseignante de langue et intégration scolaire qui a exprimé quelques critiques par rapport à cet aspect de l'évaluation des cours de langue et intégration, souligne clairement qu'elle n'aimerait pas donner des notes mais qu'elle considérerait important de rédiger un petit rapport, formatif mais officiel, à la fin de l'année scolaire. Ce petit rapport aurait l'utilité d'être une indication pour les élèves-mêmes et pour leurs familles. Si elle affirme cela c'est parce que, dans son expérience, bien que rarement, elle a quelques fois travaillé avec des élèves qui n'était pas motivé-e-s à apprendre, selon elle, notamment, à cause de l'absence d'une évaluation quelconque des apprentissages effectués dans ses cours de langue et intégration.

Toutefois, dans plusieurs entretiens il a été dit par les enseignantes de langue et intégration que bien qu'il n'existe pas une évaluation sommative de leurs cours, elles ont quand même l'impression qu'au niveau formatif leurs avis par rapport aux apprentissages des élèves qu'elles suivent sont d'une manière ou d'une autre pris en considération : elles entretiennent un échange de vues avec les enseignant-e-s d'italien et des autres disciplines en ce qui concerne l'apprentissage des élèves allophones. Une des interviewée déclare que dans certains cas, lors des évaluations semestrielles, il lui a été demandé parfois également de rédiger un petit paragraphe dans lequel elle exposait son point de vue. Il est donc possible d'affirmer enfin que, contrairement à une évaluation de type sommative faite par le biais d'une note, une évaluation formative écrite concernant les apprentissages réalisés par les élèves allophones primo-arrivant-e-s lors des cours de langue et intégration scolaire est bien accueillie par les enseignantes de langue et intégration interviewées. Cela semble toutefois quelque chose qui peut se régler si ces enseignant-e-s entretiennent une bonne relation d'échange et de collaboration avec les autres enseignant-e-s des différentes disciplines. Cela semble donc être la clé afin que leurs avis aussi, par rapport aux apprentissages de ces élèves allophones primo-arrivant-e-s, soient pris en considération. Même par rapport à l'interviewée qui affirmait qu'une plus grande implication de leur part serait nécessaire en ce qui concerne l'attribution de la note de comportement, selon moi, cet aspect est également rapidement résolu s'il y a de la collaboration et de l'échange avec les autres enseignant-e-s.

Le directeur interviewé est d'un avis différent par rapport à la question des évaluations des apprentissages des cours de langue et intégration. Il affirme non seulement être en faveur de l'introduction d'une évaluation de ces cours mais aussi que, dans son établissement, dans certains

cas, des fiches d'évaluation internes ont été créées à ce niveau. La motivation qu'il donne à cette prise de position est liée au fait que les élèves allophones, surtout celles et ceux qui ont des parcours scolaires très différents du modèle européen, obtiennent parfois des résultats très faibles dans les différentes disciplines scolaires. Dans certains cas ces élèves n'arrivent même pas à obtenir la licence du secondaire I car les objectifs minimaux n'ont pas été atteints. Dans ces cas, il est vraiment compliqué pour ces élèves de s'insérer dans le monde du travail ou d'entreprendre un apprentissage. Une évaluation des apprentissages réalisés en ce qui concerne la langue locale et l'intégration scolaire pourrait donc s'avérer un élément supplémentaire important pour un-e employeur-euse et donc pour faciliter l'insertion dans le monde du travail de ces jeunes avec ces situations scolaires si difficiles.

En réalité, les positions différentes des enseignantes de langue et intégration scolaire et du directeur d'établissement exposées dans le paragraphe précédent ne sont pas forcément contradictoires et elles sont, selon moi, le fruit des points de vue différents de ces deux types d'actrices et acteurs scolaires. Alors que les enseignantes de langue et intégration semblent avoir une vision centrée sur leurs tâches liées à l'accompagnement de l'insertion scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s et ne se sentent pas vraiment impliquées dans des questions plus larges liées à l'avenir de ces élèves après le secondaire I, le directeur, en tant que responsable de l'école, montre au contraire une vision plus large même sur les besoins futurs des élèves allophones, en particulier celles et ceux qui n'atteignent pas les résultats scolaires minimaux pour obtenir la licence du secondaire I. Ces deux points de vue différents sont, à mon avis, complémentaires. D'une part, les enseignantes de langues et intégration interviewées ont probablement tendance à concevoir l'évaluation comme quelque chose de sommatif faite par le biais d'une note numérique et elles expriment clairement le non-sens d'appliquer les notes aux cours de langues et d'intégration. Cependant, elles ne sont généralement pas opposées à ce que leurs opinions soient prises en compte dans une perspective plus liée aux évaluations formatives. Le directeur, de son point de vue, souligne l'importance de ces évaluations, réalisées non pas au moyen d'une note mais plutôt de fiches décrivant le parcours de l'élève dans ces cours de langue et intégration en vue du futur lié à l'insertion de l'élève dans le monde professionnel. En rassemblant les perceptions des neuf personnes interrogées, il est donc possible de dire qu'il ne serait pas judicieux d'introduire une note pour les cours de langue et d'intégration, mais qu'il faudrait peut-être créer des rapports écrits officiels pour les élèves allophones, rendant compte de leurs parcours dans les cours de langue et d'intégration et de leurs apprentissages à ce niveau.

5.4 Catégorie 4 : Evaluation des apprentissages des différentes disciplines

Après avoir analysé l'aspect lié à l'évaluation des apprentissages effectués dans les cours de langue et intégration dans la catégorie du sous-chapitre précédent, dans cette catégorie liée aux évaluations des apprentissages des différentes disciplines, sont regroupées toutes les unités de sens dans

lesquelles les interviewé-e-s abordent le thème des évaluations dans des différentes disciplines en ce qui concerne les élèves allophones primo-arrivant-e-s.

Une première constatation mise en évidence dans plusieurs interviews et qui avait déjà été mise en évidence précédemment dans ce travail de master, lors de la présentation du règlement des cours de langue et intégration, est qu'avec les élèves allophones primo-arrivant-e-s qui ont langues et parcours scolaires antérieurs très différents de ceux du Tessin, sont souvent appliqués des parcours scolaires différenciés qui prévoient pour ces élèves la dispense de certaines disciplines qui seraient pour celles et ceux-ci très difficiles à suivre (Conseil d'État TI, 2020). Cet aspect est généralement perçu positivement par les interviewé-e-s. Pas tout le monde ne s'est exprimé à ce propos mais les personnes qui ont mentionné ce thème des dispenses, c'est-à-dire le directeur et certaines enseignantes de langue et intégration, ont exprimé des avis positifs à ce regard. Cela est perçu comme une possibilité intéressante afin que ces élèves puissent se concentrer sur certaines disciplines importantes, tout en laissant de côté d'autres disciplines que leurs camarades autochtones suivent, qui seraient trop difficiles pour elles et eux. Une matière où souvent est accordée une dispense est le français, langue qui n'est pas considérée très importante au Tessin pour s'insérer dans le monde du travail ou même pour accéder au lycée (où le français n'est pas une discipline obligatoire). Le raisonnement latent dans ces cas est de ne pas charger les élèves en question avec une autre langue étrangère vu qu'elles et ils sont déjà très sollicité-e-s pour apprendre l'italien. Dispenser l'élève des cours de français est donc considéré comme quelque chose qui normalement ne compromet pas le futur scolaire ou professionnel de ces élèves allophones. Plus rare, selon les données recueillies à travers les entretiens, est la dispense des cours de langue allemande. En effet, cette dernière est une langue qui, au Tessin, est demandée pour accéder au lycée et qui peut également avoir une certaine importance dans le monde du travail local, bien plus que le français. Cela à cause du fait que le Tessin est limitrophe des régions germanophones de la Suisse et entretient donc des relations beaucoup plus importantes avec celles-ci qu'avec les régions francophones du pays. Il est donc possible de dire qu'il existe au Tessin une volonté d'accorder ces dispenses de certaines disciplines au secondaire I, mais sans que celles-ci ne portent préjudice aux choix et possibilités (scolaires et professionnelles) des élèves allophones dans l'avenir.

Autrement, en ce qui concerne les évaluations des apprentissages des élèves allophones primo-arrivant-e-s dans les disciplines scolaires, l'ensemble des neuf personnes interviewées affirment qu'il faudrait impérativement que les enseignant-e-s des différentes disciplines appliquent des évaluations différenciées, surtout au début, pour les élèves allophones qui sont en train d'apprendre la langue italienne et de récupérer des lacunes scolaires. L'interviewée numéro 2 (Tableau 4) indique clairement la possibilité au Tessin d'inclure la mention "cet-te élève a suivi un parcours différencié" sur le bulletin scolaire. En effet, comme l'a exprimé cette personne interrogée, la différenciation est valorisée au Tessin, du moins sur le plan théorique. Toutefois, sur le plan pratique, à partir des entretiens réalisés, il est possible d'affirmer que les enseignant-e-s des différentes disciplines ne

semblent pas souvent appliquer une différenciation en ce qui concerne les évaluations. Certain-e-s enseignant-e-s qui sont plus sensibles à ce thème semblent le faire assez tandis que d'autres ne le font pas. Cet aspect est mis en évidence de manière très claire en particulier par le directeur et par cinq des huit enseignantes de langue et intégration interviewées. L'une de celles-ci affirme qu'au début, lors de l'arrivée des élèves allophones, les enseignant-e-s des différentes disciplines semblent être plus sensibles à appliquer une certaine différenciation dans les évaluations. Après, lorsque ces élèves commencent à se débrouiller un peu avec la langue italienne, les enseignant-e-s des disciplines ont tendance à les considérer à égalité avec les autres aussi en ce qui concerne les évaluations, en oubliant toutefois que ce n'est pas car ces élèves commencent à avoir des bases d'italien qu'elles et ils ont déjà la capacité de suivre des leçons entières et d'être à l'aise dans les apprentissages comme leurs camarades autochtones. Seulement trois enseignantes de langue et intégration parmi celles interviewées ont la perception que les enseignant-e-s des disciplines qui travaillent dans leurs établissements se débrouillent bien dans la manière d'évaluer les apprentissages des élèves allophones primo-arrivant-e-s en appliquant la différenciation. Cependant, deux de ces trois enseignantes de langue et d'intégration sont quand même prudentes dans cette affirmation. Une seule affirme réellement que les enseignant-e-s de son établissement sont susceptibles d'appliquer fidèlement la différenciation en classe, autant en ce qui concerne les évaluations qu'en ce qui concerne leur manière d'enseigner en général. Cette enseignante de langue et intégration travaille cependant dans un site qui, de ce point de vue, est très inclusif en soi, étant donné qu'il entretient également une forte collaboration avec une école spéciale. Il est donc possible d'affirmer d'une manière générale que la différenciation est la stratégie clé à mettre en place, selon les personnes interviewées, pour évaluer les apprentissages des élèves allophones primo-arrivant-e-s dans les différentes disciplines. Pourtant, plusieurs enseignant-e-s titulaires (du secondaire I) ne semblent pas avoir mis en place cette différenciation : tout est un peu laissé à la sensibilité individuelle de chaque enseignant-e. Un aspect qui s'avère donc lacunaire, en lien peut-être aussi avec la formation des enseignant-e-s et qui a donc été approfondi par la suite de ce travail.

Un autre élément important concernant le thème de l'évaluation des apprentissages dans les différentes disciplines au regard des élèves allophones se réfère à la collaboration entre enseignant-e-s des disciplines et enseignant-e de langue et intégration scolaire. À partir des entretiens menés, il est ressorti que certain-e-s enseignant-e-s des différentes disciplines demandent toutefois souvent aux enseignantes de langue et intégration interviewées comment simplifier une évaluation de manière à l'adapter à un-e élève allophone donné-e. Autrement cela arrive qu'elles et ils montrent l'évaluation qu'elles ou ils ont préparée à l'avance à l'enseignant-e de langue et intégration de manière qu'elles ou ils puissent travailler avec l'élève allophone pour la ou le préparer à cette évaluation. Cela fait donc penser que s'il est vrai que les enseignant-e-s des autres disciplines ne savent souvent pas comment appliquer une différenciation des évaluations, celles et ceux-ci recourent, dans certains cas, aux enseignant-e-s de langue et intégration scolaire pour se faire aider.

Cela est une donnée positive, qui est reprise lors de l'analyse de la catégorie liée aux collaborations des actrices et acteurs impliqué-e-s dans l'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s, dans le prochain sous-chapitre.

5.5 Catégorie 5 : Collaboration entre les actrices et acteurs autour des élèves allophones primo-arrivant-e-s

Dans ce sous-chapitre est analysée la catégorie liée à la collaboration entre les actrices et acteurs autour des élèves allophones primo-arrivant-e-s. A ce propos, il a été demandé aux enseignantes de langue et intégration interviewées d'exprimer leurs ressentis par rapport à la manière dont elles collaborent avec les directions d'établissements, les enseignant-e-s des différentes disciplines, les enseignant-e-s de soutien pédagogique, les familles des élèves allophones qu'elles suivent et enfin avec les enseignant-e-s de langue et intégration des autres établissements cantonaux du secondaire I. Il s'agit en effet des collaborations mentionnées dans le règlement des cours de langue et intégration (Conseil d'État TI, 2020). Au directeur d'établissement interviewé, a lui aussi a été demandé d'exprimer ses ressentis par rapport à comment se déroulent ces collaborations dans son établissement.

Toutes les enseignantes de langue et intégration affirment, en général, avoir de bonnes collaborations dans les établissements où elles travaillent, avec le personnel scolaire dans son ensemble : avec les directions, avec les enseignant-e-s des différentes disciplines (en particulier avec les maîtresses et les maîtres de classe et avec les enseignant-e-s d'italien) et avec les enseignant-e-s de soutien pédagogique. Avec les enseignant-e-s des différentes disciplines des élèves allophones primo-arrivant-e-s, suivi-e-s par les enseignant-e-s de langue et intégration, un premier aspect sur lequel il y a normalement collaboration, ce sont les évaluations. Comme déjà précisé, les enseignantes de langue et intégration interviewées aident souvent leurs élèves à préparer les évaluations des différentes disciplines. Parfois, elles ont un échange avec les enseignant-e-s des disciplines pour décider ensemble comment adapter une évaluation donnée pour un-e certain-e élève allophone primo-arrivant-e. Autrement les enseignant-e-s des disciplines informent parfois leurs collègues de langue et intégration interviewées par rapport à une évaluation qu'elles ou ils souhaiteraient faire, de manière que ces dernières puissent travailler avec leurs élèves allophones pour les préparer. Il y a souvent également un échange de matériel scolaire entre les enseignant-e-s des disciplines et celles de langue et intégration interviewées pour travailler avec les élèves allophones primo-arrivant-e-s. Un autre type de collaboration entre les enseignant-e-s des disciplines et enseignantes de langue et intégration mise en évidence dans les entretiens consiste dans l'échange d'avis et d'informations par rapport aux élèves allophones, à l'avancement de leurs apprentissages et aux éventuels problèmes qu'il peut y avoir.

En ce qui concerne la collaboration des enseignantes de langue et intégration interviewées avec leurs autres collègues actives et actifs du Canton dans d'autres établissements du secondaire I,

toutes les huit interviewées affirment que ce type de collaborations est totalement absent. Quelques-unes affirment connaître quelques collègues de manière informelle ou d'en avoir connu-e-s quelques-un-e-s pendant la période du CAS (SUPSI, 2022). En tous cas, il s'agit toujours de contacts informels. Des moments formels de rencontre, d'échange ou de conférence qui les regroupent ne sont pas prévus contrairement à ce qui est mentionné dans le règlement (Conseil d'État TI, 2020). Le contact avec les autres enseignant-e-s de langue et intégration du secondaire I du Canton serait cependant très souhaité par la totalité des enseignantes de langue et intégration interviewées. En effet, elles se sentent parfois un peu abandonnées à elles-mêmes et souhaiteraient comprendre comment leurs collègues travaillent. En raison de cette absence de « réunions communautaires », chacune travaille un peu comme elle l'entend, sans avoir l'occasion de remettre en discussion sa façon de travailler. Une enseignante de langue et d'intégration interrogée a déclaré que l'année scolaire dernière (2021-2022), à la fin de l'année, en raison des nombreuses arrivées d'élèves ukrainien-ne-s, une deuxième enseignante de langue et intégration est arrivée dans son établissement pour l'aider dans son travail. A cette occasion, elle a pu collaborer et avoir un échange avec cette collègue et cela a été pour elle une "aubaine", ce qu'elle n'avait jamais vécu auparavant. En général donc, toutes les enseignantes de langue et intégration interviewées affirment la nécessité que les autorités du DECS organisent des rencontres officielles qui puissent les regrouper avec leurs collègues des autres établissements scolaires. Une autre idée mise en évidence par une des enseignantes de langue et intégration interviewées, afin d'augmenter l'échange avec ses collègues, consiste dans la création d'un centre de documentation cantonal. Il s'agirait d'un lieu (physique ou virtuel) où les enseignant-e-s de langue et intégration peuvent partager le matériel qu'elles et ils créent et qu'elles et ils utilisent avec leurs élèves allophones primo-arrivant-e-s, de manière que les autres puissent aussi s'en inspirer.

Enfin, les enseignantes de langue et intégration interviewées ont également été interpellées par rapport aux collaborations qu'elles entretiennent avec les familles des élèves allophones qu'elles suivent, vu que ce type de collaboration est aussi mis en évidence dans le règlement (Conseil d'État TI, 2020). Elles ne semblent pas avoir beaucoup de contacts avec ces familles. Seulement deux des huit interviewées affirment être plutôt impliquées dans les contacts que l'école entretient avec les familles des élèves allophones et que normalement, dans leur expérience, elles n'ont pas perçu de vrais problèmes de réticence de la part des familles dans le contact avec l'école. Les autres six enseignantes de langue et intégration interviewées soulignent par contre que, dans leur expérience, elles ont pu voir plusieurs situations où les familles des élèves allophones n'étaient ni présentes ni disponibles à collaborer avec l'école. Souvent la cause de cela semblerait être, à leurs avis, un certain malaise des familles vu qu'elles sont de langues et de cultures différentes de celle de l'école. L'école prévoit normalement la possibilité d'appeler des interprètes pour les entretiens avec les parents de ces élèves. Cependant, cette mesure ne semble pas être suffisante pour impliquer et mettre à l'aise certaines de ces familles dans les contacts avec l'école. Certaines enseignantes de

langue et intégration interviewées ont suggéré que pour chercher à impliquer davantage les familles dans les relations avec le milieu scolaire, l'école, de sa part, pourrait en premier lieu proposer plus de rencontres avec celles-ci. En effet, elles ont porté l'attention sur le fait qu'au secondaire I, à la différence de l'école primaire, le milieu scolaire au Tessin est conçu de manière que les enseignant-e-s et les parents ne se rencontrent que très rarement. De plus, une enseignante de langue et intégration a souligné qu'une bonne initiative, apparemment pas mise en place au Tessin, pourrait être d'introduire la présence de médiatrices et médiateurs culturels pour les rencontres avec ces familles des élèves allophones. Il ne s'agit pas simplement des interprètes qui sont normalement appelé-e-s mais de personnes qui puissent comprendre la culture d'origine de la famille et la faire comprendre aux enseignant-e-s, de manière qu'elles et ils puissent la prendre en compte. Au contraire, ces médiatrices et médiateurs pourraient chercher à faire comprendre la « culture de l'école » à la famille en question. Vu que souvent il peut y avoir des incompréhensions entre l'école et les familles des élèves allophones à cause des différences culturelles, l'usage de ces médiatrices et médiateurs pourrait aider à rendre la collaboration école-famille plus productive dans ces cas et à mettre plus à l'aise les parents des élèves allophones à entrer en dialogue avec le milieu scolaire.

Un autre aspect révélé par la plupart des enseignantes de langue et intégration interviewées est que souvent elles sont un peu exclues des relations avec les familles des élèves allophones, lesquelles sont principalement sous la responsabilité de la maîtresse ou du maître de classe et de la direction. Une interviewée affirme même qu'elle n'a jamais eu un entretien avec une famille, malgré qu'elle travaille en tant qu'enseignante de langue et intégration au secondaire I du Tessin depuis huit ans. Elle déclare toujours donner ses disponibilités mais que sa présence aux entretiens avec les familles n'est pas demandée. Une autre affirme au contraire insister toujours pour participer aux rencontres avec les familles des élèves allophones mais précise qu'elle n'est impliquée dans les relations école-familles des allophones que parce qu'elle le demande, parce qu'elle est considérée par le corps enseignant et qu'elle a de bonnes relations avec le directeur de son établissement scolaire. Elle convient également que si l'enseignant-e de langue et d'intégration n'est pas particulièrement entreprenant-e, il y a le risque de ne pas être très considéré-e au sein de l'institution scolaire en étant des figures professionnelles un peu marginales. Par conséquent, elle est également consciente que plusieurs enseignant-e-s de langues et intégration sont quelque peu mis-es à l'écart dans les contacts de l'école avec les familles des élèves allophones. Cela peut donc, selon moi, clarifier pourquoi une minorité des enseignantes de langue et intégration interviewées affirment que dans leur établissement elles sont quand même assez impliquées dans les relations école-familles des élèves allophones, alors que les autres déclarent être plutôt exclues de ces collaborations. Celles qui ont affirmé avoir de meilleures relations de collaboration avec les familles, sont en effet également celles qui soulignent vouloir prendre part aux entretiens avec les familles des élèves allophones vu qu'elles estiment pouvoir souvent jouer un peu le rôle de passerelle, de médiatrices culturelles en quelque sorte, étant donné leur expertise en matière d'interculturalité. Cela met donc

en évidence que le rôle que ces figures scolaires peuvent jouer dans les entretiens école-familles des élèves allophones a un grand potentiel. Ce qui confirme qu'il serait intéressant qu'elles soient plus impliquées dans les relations du milieu scolaire avec ces familles.

Enfin, par rapport à ce thème de la collaboration, le directeur d'établissement interviewé, qui, bien évidemment a un autre point de vue par rapport aux enseignantes de langue et intégration relève, de son côté, un aspect très d'intéressant. Il déclare que dans son établissement, les collaborations entre le personnel scolaire (enseignant-e-s de langue et intégration, enseignant-e-s des disciplines, enseignant-e-s de soutien pédagogique etc.) et aussi celles entre le personnel scolaire et les familles, fonctionnent parfois de manière optimale et parfois un peu moins. Cependant, pour que ces collaborations fonctionnent au mieux, la direction joue, selon lui, un rôle crucial, étant donné qu'elle est censée être « le guide de l'établissement scolaire ». S'il n'y a pas ce guide, chacun-e fait ce qu'elle ou il veut. Au contraire, la base est une direction qui croit dans les avantages et les bénéfices de la collaboration et se montre attentive aux besoins de toutes les actrices et tous les acteurs scolaires. Dans ce cas, les prémices afin que la collaboration puisse marcher (même si des situations où celle-ci marche moins bien seront toujours existantes) sont présentes. Cette considération, trouve également confirmation dans ce qui est ressorti dans les entretiens avec les enseignantes de langue et intégration : celles qui ont affirmé être impliquées dans les relations avec les familles des élèves allophones sont également celles qui affirment avoir des très bonnes relations avec les directions de l'établissement où elles travaillent.

5.6 Catégorie 6 : Finalités et utilité de la « Commissione allievi alloglotti »

Les neuf interviewé-e-s ont également été interrogé-e-s par rapport à leur perception de la « Commissione allievi alloglotti » (Conseil d'État TI, 2020). Cette catégorie regroupe donc toutes les unités de sens où les interviewé-e-s expriment leurs perceptions par rapport à cette commission et donnent leurs avis à son sujet. Cette Commission, comme précédemment mentionné, a en soi le but de suivre l'évolution de l'immigration dans le Canton et de veiller sur les besoins des établissements scolaires en lien avec la scolarisation des élèves allophones, de manière à fournir une réponse toujours meilleure aux nouveaux défis et de proposer des réformes du système scolaire à cette fin. Il est donc possible d'affirmer que cette Commission joue le rôle de pont entre les besoins du terrain et les autorités cantonales en ce qui concerne les élèves allophones au Tessin.

Quatre des huit enseignantes de langue et intégration interviewées affirment connaître l'existence de la « Commissione allievi alloglotti » mais n'avoir aucun contact avec les membres de celle-ci. L'interviewée numéro 2 (Tableau 4), à titre d'exemple, a eu connaissance de l'existence de cette commission lorsqu'elle a fait le CAS (SUPSI, 2022) : là elle a rencontré une personne qui faisait partie de la commission et qui leur a parlé de son fonctionnement et de son rôle. En dehors de cette situation liée au CAS, dans son expérience de 15 ans en tant qu'enseignante de langue et intégration au secondaire I, elle affirme n'avoir jamais eu de contacts ou d'interactions avec cette commission.

Elle n'a donc aucune idée de son fonctionnement et de ce que font réellement ses membres. Au cours des années passées, elle affirme avoir travaillé avec un groupe qui voulait rendre le DECS plus attentif à donner une reconnaissance professionnelle plus étendue aux enseignant-e-s de langue et d'intégration. Même dans ce contexte « politique », affirme cette interviewée, la « Commissione allievi alloglotti » a été absente et ne les a pas soutenu-e-s activement dans leurs revendications. Cela confirme, selon cette interviewée, son caractère peu présent. Elle souligne toutefois qu'elle ne peut pas exclure que la commission ait fait beaucoup pour les soutenir et investi de l'énergie à cet égard, mais si elle l'a fait, elle l'a fait "en coulisses", sans se manifester ouvertement. En fin de compte, cette enseignante de langue et intégration interviewée déclare qu'elle ne sait pas si et comment cette commission travaille, elle trouve que c'est simplement "un peu un fantôme". Du même avis sont aussi les enseignantes de langue et intégration numéros 3, 5 et 6 (Tableau 4) : la 3 et la 5 affirment que la commission les a convoquées en 2017 pour la présentation des lignes directrices (DECS, 2017) et depuis là, il n'y a plus eu aucun contact avec celle-ci. L'enseignante de langue et intégration numéro 6 (Tableau 4), confirme également que la « Commissione allievi alloglotti » est totalement absente et qu'elle ne donne aucune directive. L'interviewée numéro 4 (Tableau 4) affirme n'avoir absolument aucune idée par rapport à cette commission et enfin, les interviewées 7 et 8 (Tableau 4) affirment ne rien savoir de l'existence de cette commission. Les interviewées 4, 7 et 8 (Tableau 4) sont en effet les enseignantes de langue et intégration actives dans le domaine depuis moins longtemps parmi celles interviewées. Le fait qu'elles ne connaissent même pas l'existence de la commission ne fait que confirmer les avis des enseignantes de langues et intégration actives dans ce domaine depuis plus longtemps qui connaissent la commission mais la considèrent absente sur le plan pratique, au point que celles qui sont dans ce métier depuis moins longtemps ne connaissent même pas l'existence de la commission. Une seule enseignante de langue et intégration parmi celles interviewées exprime un avis différent de celui des autres. Il s'agit de la numéro 9 (Tableau 4). Elle affirme que cette commission s'est rendue disponible, par exemple pendant la période de fermeture des écoles à cause du covid-19 en 2020 ; elle a accordé un nombre d'heures de travail plus important pour les enseignant-e-s de langue et intégration (en visioconférence), les élèves allophones primo-arrivant-e-s ayant été particulièrement déstabilisé-e-s à ce moment-là. Le directeur d'établissement interviewé est plus ou moins du même avis. Il affirme qu'à plusieurs occasions, cette commission a été présente et utile pour les enseignant-e-s de langue et intégration. Par exemple, lors de la période d'urgence avec les mineur-e-s non accompagné-e-s, il y a quelques années, la commission a veillé à relever les problèmes rencontrés à l'époque par les enseignant-e-s de langue et intégration. Autrement, le directeur affirme que la commission s'est avérée très utile également pour jeter les bases de la cantonalisation des enseignant-e-s de langue et intégration scolaire (Repubblica e Cantone Ticino, 2019). Les dernières années, le directeur interviewé reconnaît que la « Commissione allievi alloglotti » a été un peu absente à cause du covid-19 mais il a précisé, au

moment où l'entretien s'est déroulé (en août 2022), que bientôt une nouvelle rencontre avec la commission était prévue, pour discuter en particulier de la situation d'urgence liée au conflit en Ukraine et de l'arrivée de nombreux-euses élèves de cette provenance. Le tableau ci-dessous résume les différents avis des interviewé-e-s par rapport à la commission.

Tableau 5

Avis des interviewé-e-s par rapport à la « Commissione allievi alloglotti »

Avis par rapport à la « Commissione allievi alloglotti »	Numéro de l'interviewé-e-s (attribué au Tableau 4)
Aucune connaissance de l'existence de la commission	4 ; 7 ; 8
Connaissance de l'existence de la commission mais aucun contact avec celle-ci et aucune idée de la manière dont elle travaille	2 ; 3 ; 5 ; 6
Commission manifestement présente et engagée sur le terrain	1 ; 9

La question qui se pose est donc de comprendre pourquoi le directeur et une enseignante de langue et intégration ont exprimé un avis qui est, d'une certaine manière, opposé à ceux de toutes les autres enseignantes de langue et intégration interviewées. L'aspect le plus curieux est l'avis de l'enseignante de langue et intégration. Moins surprenant, au contraire, est l'avis du directeur vu qu'en tant qu'acteur dans une autre position que celle des enseignant-e-s de langue et intégration, il peut donc percevoir les choses différemment. Par rapport à l'avis de l'enseignante de langue et intégration contraire à ceux de toutes ses collègues interviewées, différentes hypothèses peuvent être émises pour l'expliquer. La première consiste simplement dans le fait d'avoir mal compris la question : peut-être qu'elle n'a pas compris que la question se référait à la commission et elle l'a interprétée comme une question concernant les relations avec le DECS en général. En effet, lorsqu'elle affirme que la Commission est disponible et qu'elle a accordé un nombre plus important d'heures de langue et intégration (en visioconférence) durant la période de la fermeture des écoles à cause du covid-19, ces affirmations pourraient très bien se référer aux relations avec le DECS et non pas à la Commission. En effet, cela devrait être de la compétence du DECS d'accorder un plus grand nombre d'heures pendant une période si particulière et pas directement de la Commission. De plus, en parlant de la Commission, aucun-e des autres interviewé-e-s n'a fait allusion au fait que cette institution ait accordé un plus grand nombre d'heures de langue et intégration lors de la fermeture des écoles à cause du covid-19. Au contraire, deux enseignantes de langue et intégration interviewées ont affirmé explicitement n'avoir plus eu aucun contact avec la Commission après la présentation de la dernière version des lignes directrices, en 2017 (DECS, 2017). Cette hypothèse d'une mauvaise compréhension de la question posée est donc plausible. Une autre hypothèse

pourrait être que, dans le passé, la Commission était plus présente et que ce n'est que dans les dernières années qu'elle a été absente face aux enseignant-e-s de langue et intégration scolaire et à leurs besoins. Cela trouverait également confirmation dans le fait que le directeur d'établissement interviewé soulignait qu'avec le covid-19 la Commission était en arrêt. En considérant que cette interviewée travaille en tant qu'enseignante de langue et intégration depuis 18 ans, bien plus que la plupart des autres interviewées, en exposant son avis par rapport à la Commission, elle expose peut-être sa vision globale, en se focalisant sur son expérience professionnelle dans son intégralité, sans se concentrer sur les dernières années. Cette hypothèse pourrait aussi aller avec la première : d'un côté, en considérant sa longue expérience professionnelle dans son intégralité, elle n'a pas l'impression que la Commission est absente et en même temps, en réfléchissant sur cet aspect, elle a fait un peu de confusion avec les relations avec le DECS, en citant ainsi l'exemple des heures supplémentaires accordées durant le covid-19, même si cet exemple n'était pas vraiment en lien avec la Commission. Toutefois, la validité de cette deuxième hypothèse est mise en question du moment que les enseignantes de langue et intégration numéro 2 et 3 (Tableau 4), malgré leurs longues expériences de travail, perçoivent quand même quant à elles l'absence de relations avec la Commission. La première hypothèse formulée, liée à une mauvaise compréhension de la question posée reste donc, selon moi, la plus crédible. Il est donc possible d'affirmer que dans leur globalité, les enseignantes de langue et intégration du secondaire I interviewées, affirment n'avoir pas des relations avec la « Commissione allievi alloglotti » et de ne pas savoir comment celle-ci travaille. Quant au directeur d'établissement interviewé, il exprime, comme mis en évidence, un avis différent à propos de la « Commissione allievi alloglotti ». Il affirme que cette Commission a été très utile pour recueillir des besoins des enseignant-e-s de langue et intégration durant la période d'accueil des mineur-e-s non accompagné-e-s et aussi pour poser les bases de leur cantonalisation (Repubblica e Cantone Ticino, 2019). Ce qu'il affirme fait comprendre que la Commission travaille et qu'elle est engagée. Cependant, les entretiens avec les enseignantes de langue et intégration ont mis en évidence qu'elles n'ont pas la perception d'avoir ce soutien de sa part. Cela amène toutefois à penser que le problème n'est pas lié à un manque d'engagement de la part de la Commission mais plutôt à un manque de communication et de relations directes entre elle et les enseignant-e-s de langue et intégration. En effet, aucune des enseignantes de langue et intégration interviewée n'a affirmé être sûre que la Commission ne travaille pas mais plutôt n'avoir aucun échange avec celle-ci et donc aucune idée de ce qu'elle fait et de comment elle le fait. Ensuite, le fait que le directeur interviewé affirme que la Commission a eu un arrêt dans les dernières années à la suite du covid-19, a sûrement accentué cette perception d'absence aussi chez les enseignantes de langue et intégration scolaire interviewées.

Il semble donc que l'existence d'une commission de ce genre, jouant le rôle de pont entre les autorités cantonales et le terrain des établissements scolaires, est quelque chose de précieux. Il semblerait donc pertinent d'organiser de temps en temps des rencontres entre les membres de la

Commission et les enseignant-e-s de langue et intégration scolaire, de manière à favoriser le dialogue et la collaboration entre ces deux entités et impliquer davantage les enseignant-e-s de langue et intégration dans le travail et les projets de la Commission.

5.7 Catégorie 7 : Formation du personnel scolaire concernant la gestion des élèves allophones primo-arrivant-e-s

Cette catégorie se réfère à toutes les unités de sens dans lesquelles les interviewé-e-s parlent de la formation et des cours de perfectionnement des enseignant-e-s des différentes disciplines traitant de la gestion en classe des élèves allophones primo-arrivant-e-s et de tous les aspects qui y sont liés. De plus, cette même catégorie regroupe également les unités de sens en lien avec la formation et les cours de perfectionnement destinés aux enseignant-e-s de langue et intégration.

En ce qui concerne la formation des enseignant-e-s de langue et intégration scolaire, le CAS sur la multiculturalité et le plurilinguisme qui leur est proposé (SUPSI, 2022), présente, selon quelques enseignantes de langue et intégration interviewées, certaines limites mais, malgré cela, semble être perçu généralement comme utile pour exercer leur profession. Cinq des huit enseignantes de langue et intégration interviewées ont déjà réalisé cette formation. De ces cinq, en particulier une souligne que ce CAS est très long (en effet il dure deux ans) et ses contenus sont très dilués. Ce CAS pourrait, selon elle, avoir la même utilité avec une durée beaucoup plus courte. Une des enseignantes qui n'a pas encore réalisé ce CAS, le critique aussi pour sa longueur. Elle estime qu'il n'est pas raisonnable, de son point de vue, de demander aux enseignant-e-s de langue et d'intégration de suivre une formation aussi longue pour un travail qui n'offre aucune certitude d'une année à l'autre : malgré le fait que les choses se soient améliorées avec la cantonalisation des enseignant-e-s de langue et intégration (Repubblica e Cantone Ticino, 2019), leur pourcentage d'emploi n'est pas fixe d'une année à l'autre et varie en fonction du nombre d'élèves allophones primo-arrivant-e-s. Par conséquent, selon cette personne interrogée, pour un tel emploi, soit une formation aussi longue n'est pas demandée, soit, si une telle formation est demandée, il faut alors donner une plus grande sécurité d'emploi, par exemple en trouvant d'autres activités, liées à la langue et à l'intégration. Ces enseignant-e-s pourraient ainsi s'y consacrer au cas où, d'une année à l'autre, il y avait moins d'élèves allophones primo-arrivant-e-s, ce qui ne permettrait pas de donner du travail à tout le monde. Dans le même ordre d'idées, cette enseignante de langue et intégration déclare qu'étant donné qu'elle a un autre emploi en parallèle de son poste d'enseignante de langue et intégration, elle quittera, même à contrecœur, son emploi d'enseignante de langue et d'intégration le jour où elle sera obligée d'effectuer ce CAS pour continuer à exercer dans ce domaine. Ces déclarations font référence à deux aspects différents : le premier concerne la sécurité de l'emploi et les conditions de travail des enseignant-e-s de langue et intégration ; le deuxième concerne strictement la longueur de la formation du CAS. Le premier aspect est repris et abordé lors de l'analyse de la catégorie « mesures et directives institutionnelles » vu qu'il ne s'agit pas de quelque chose strictement en lien

avec la formation. Le deuxième, en revanche, concerne le CAS, donc la formation des enseignant-e-s de langue et intégration en sens stricte. Ce ressenti d'une longueur exagérée du CAS n'est cependant pas apparu dans les entretiens avec les autres six enseignantes de langue et intégration scolaire. Bien qu'il reste vrai que, peut-être, si j'avais demandé explicitement à toutes les interviewées qu'est-ce qu'elles pensaient par rapport à la longueur du CAS, j'aurais pu en trouver d'autres exprimant un avis négatif à ce propos, il reste vrai qu'elles n'ont pas critiqué cela de manière spontanée. Cela signifie donc probablement qu'elles n'ont pas vraiment ce sentiment ou, en tous cas, qu'il ne s'agit pas d'un élément important à expliciter pour elles lors de l'entretien. Il est donc possible d'affirmer que certaines d'entre elles perçoivent la durée du CAS comme trop longue mais ce sentiment est loin d'être communément partagé chez les interviewées.

Une autre critique par rapport au CAS « plurilinguisme et multiculturalité » (SUPSI, 2022) a été mise en évidence, en particulier par deux autres enseignantes de langue et intégration interviewées. L'une de celles-ci avait déjà effectué ce CAS tandis que l'autre pas encore mais elle précise le commencer très prochainement. Ces deux personnes trouvent que le fait que le CAS proposé soit le même pour les enseignant-e-s de langue et intégration du primaire et pour celles et ceux du secondaire I pose problème. En effet, elles trouvent qu'il y a de nombreux aspects qui rendent leur travail différent au primaire et au secondaire I. D'abord, par rapport à l'âge des élèves, il est très différent de s'occuper d'un-e enfant ou d'un-e pré-adolescent-e : la manière de créer une relation et les problèmes qui peuvent surgir sont très différents avec l'un-e ou l'autre. De plus, le travail pour intégrer un-e élève allophone primo-arrivant-e au primaire est très différent de celui qu'il faut réaliser au secondaire I. Enfin, à l'école primaire les enseignant-e-s de langue et intégration doivent collaborer avec un-e seul-e enseignant-e titulaire, tandis qu'au secondaire I, les enseignant-e-s avec lequel-le-s collaborer sont nombreux-euses. Il est bien donc que chaque enseignant-e de langue et intégration soit préparé-e à travailler dans son milieu scolaire, selon ces deux interviewées. Même dans d'autres entretiens avec les enseignantes de langue et intégration, il a été mis en évidence que travailler au secondaire I est très différent par rapport au primaire, malgré le fait que ces autres interviewées ne sont pas allées jusqu'au point de dire que le CAS devrait être différent pour les enseignant-e-s de langue et intégration du primaire et pour celles et ceux du secondaire I. Cependant, vu qu'elles ont quand même cette perception, si je leur avais demandé explicitement ce qu'elles pensaient différencier entre le CAS pour le primaire et celui de secondaire I, elles se seraient probablement exprimées en faveur de cela. Il est donc possible d'affirmer que l'idée de proposer un CAS différencié pour les enseignant-e-s de langue et intégration du primaire et pour celles et ceux du secondaire I est considérée comme pertinente et que l'utilité de cela est perçue clairement de la part de certaines enseignantes de langue et intégration interviewées.

Un autre aspect concernant la formation des enseignant-e-s de langue et intégration qui a émergé est qu'il serait intéressant d'avoir plus occasions de formation continue car effectivement, il y a des cours intéressants qui sont proposés mais ils ne sont pas obligatoires. Cette idée de créer plus

d'occasions de formation à ce niveau est également quelque chose que les enseignantes de langue et intégration interviewées aimeraient pour rencontrer et pour augmenter les échanges et la collaboration avec les autres enseignant-e-s de langue et intégration du Canton, nécessité déjà mise en évidence dans l'analyse de la catégorie liée aux collaborations (sous-chapitre 5.5.).

En ce qui concerne la formation des enseignant-e-s des différentes disciplines du secondaire I, un aspect mis en évidence par le directeur d'établissement interviewé et par six des huit enseignantes de langue et intégration est que les enseignant-e-s des différentes disciplines semblent ne pas avoir les moyens et les compétences adéquates pour appliquer la différenciation pédagogique en classe. Pourtant appliquer une telle différenciation est absolument indispensable également pour gérer la présence des élèves allophones primo-arrivant-e-s dans les classes ordinaires, en plus de toutes et tous les autres élèves ayant des besoins particuliers de tout genre. Ce qui ressort des différents entretiens menés est que certain-e-s enseignant-e-s des disciplines appliquent et mettent en place des mesures de différenciation en classe, tandis que d'autres ne le font du tout. Tout est donc laissé à la sensibilité et aux capacités personnelles de chaque enseignant-e. Par contre, pour faire face à ce problème il faudrait insister dans leur formation pour garantir qu'elles et ils disposent d'outils et de stratégies concrètes pour appliquer la différenciation en classe et gérer des classes hétérogènes au niveau des besoins des élèves. Plusieurs des interviewé-e-s, y-inclus le directeur d'établissement, mentionnent cela comme un aspect important à améliorer dans la formation des enseignant-e-s des disciplines du secondaire I. Une enseignante de langue et intégration interviewée affirme à ce propos bien connaître le domaine de la formation des enseignant-e-s du primaire chez le DFA de la SUPSI. De son point de vue, par rapport à la différenciation, les enseignant-e-s du primaire sont formé-e-s pour appliquer celle-ci en classe. Cette interviewée n'a, en revanche, aucune connaissance par rapport à la formation donnée par le DFA aux enseignant-e-s du secondaire I mais, en voyant, sur le plan pratique, les nombreuses difficultés qu'ont ces enseignant-e-s à appliquer la différenciation pédagogique en classe, elle estime que leur formation à ce niveau est insuffisante. Cette interviewée, toujours, porte l'attention aussi sur le fait qu'être mieux formé-e-s sur le plan de l'application de la différenciation en classe serait très important, pas seulement pour gérer les élèves allophones primo-arrivant-e-s mais également pour suivre tout genre d'élève présentant des besoins spécifiques quelconques. Bien qu'il soit clair que selon la sensibilité personnelle de chaque enseignant-e, certain-e-s d'entre elles et eux pourraient être plus inclinés à chercher à mettre en place une différenciation dans leurs classes, il est cependant vrai qu'il faut savoir comment le faire et de ce point de vue la formation des enseignant-e-s est donc importante. Cela malgré le fait qu'elle ne garantit pas que chacun-e l'applique véritablement sur le terrain, car cela dépendra effectivement aussi de sa sensibilité personnelle de chacun-e par rapport à cet enjeu de la différenciation.

Les deux seules enseignantes de langue et intégration interviewées qui n'ont pas relevé l'aspect des lacunes de préparation des enseignant-e-s des différentes disciplines du secondaire I à

appliquer la différenciation en classe sont les interviewées numéro 8 et 9 (Tableau 4). La 8 est celle qui travaille dans un établissement qu'elle souligne comme étant très inclusif, grâce aussi à la collaboration entretenue avec une école spéciale. Pour cette raison, elle perçoit également que les enseignant-e-s sont habitué-e-s à différencier et cela pas seulement en ce qui concerne les élèves allophones primo-arrivant-e-s. Quant à l'interviewée numéro 9 (Tableau 4), elle aussi, dans sa longue expérience professionnelle affirme avoir perçu que les enseignant-e-s de son établissement sont sensibles à l'altérité, cherchent à différencier et à faire ressortir le potentiel de chaque élève, même en ce qui concerne les allophones primo-arrivant-e-s. Il est possible de postuler que même l'établissement où cette interviewée travaille est plutôt inclusif, bien plus que d'autres. En effet, il s'agit d'un établissement très grand, situé dans une zone d'agglomération urbaine du Tessin où l'école a sûrement affaire à plusieurs élèves ayant des besoins spécifiques (pas seulement en lien avec l'allophonie). Ce qu'il est de toutes façons possible de conclure est qu'en général, à l'exception de quelques établissements particulièrement inclusifs, les enseignant-e-s des différentes disciplines ne semblent pas être suffisamment préparé-e-s à gérer des classes hétérogènes et à appliquer une différenciation en classe, ce qui serait très important de mettre en œuvre aussi avec les élèves allophones primo-arrivant-e-s. Afin donc que cet aspect ne soit pas laissé dans les mains de la seule sensibilité personnelle de chaque enseignant-e et de la seule expertise personnelle, il faudrait insister plus, dans la formation des enseignant-e-s, sur la manière d'appliquer une différenciation en classe et les sensibiliser à ce niveau.

Toujours en lien avec cet aspect de la différenciation, l'interviewée numéro 2 (Tableau 4), souligne aussi, en tant que professionnelle expérimentée qu'elle a pu constater que les enseignant-e-s des disciplines n'arrivent parfois pas à comprendre totalement la situation d'apprentissage des élèves allophones primo-arrivant-e-s. En effet, ces élèves, à leur arrivée, surtout si elles et ils arrivent de pays avec une langue, un alphabet et une scolarisation très différente du Tessin, doivent effectuer toute une série d'apprentissages que les élèves autochtones ont déjà réalisés avant le secondaire I, précisément à l'école primaire. Il s'agit par exemple d'apprendre à écrire correctement les différentes lettres de l'alphabet, d'apprendre à couper tout droit sans zigzaguer etc. Cette enseignante de langue et intégration, en ayant la formation d'enseignante en primaire, se considère avantagée car elle affirme que ses compétences d'enseignante en primaire, liées à la manière d'enseigner ces apprentissages élémentaires, ont été très utiles avec plusieurs élèves allophones primo-arrivant-e-s qui se retrouvaient à devoir réaliser ces apprentissages bien qu'elles et ils étaient au secondaire I. Cette interviewée souligne, comme elle a pu le voir dans sa longue expérience, que souvent, les enseignant-e-s des disciplines se trouvent perdu-e-s face à ces élèves et ne savent pas comment les encadrer. Cela, à cause du fait qu'elles et ils sont habitué-e-s à enseigner des programmes plus avancés et ont de la peine à enseigner ces contenus plus élémentaires. Le témoignage de cette enseignante de langue et intégration interviewée met encore une fois en évidence les lacunes des enseignant-e-s des disciplines du secondaire I à gérer les élèves

présentant des besoins spécifiques. Cela ne fait donc que confirmer les lacunes de celles et ceux-ci dans l'application de la différenciation en classe, aspect sur lequel la formation de ces enseignant-e-s devrait donc insister plus et sur lequel une plus grande sensibilisation devrait être faite.

Enfin, le directeur d'établissement interviewé révèle encore un autre aspect qui selon lui fait défaut dans la formation : davantage que la différenciation, il s'agit de la collaboration, autant chez les enseignant-e-s des disciplines qu'au niveau de la formation des enseignant-e-s de langue et intégration. Il souligne clairement l'importance de cet aspect entre les enseignant-e-s de langue et intégration et les enseignant-e-s des disciplines, dans le but de construire ensemble l'insertion scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s. Malgré le fait qu'en général, comme cela avait déjà été mis en évidence dans le sous-chapitre lié à la collaboration, les enseignantes de langue et intégration considèrent avoir une bonne collaboration avec les enseignant-e-s des disciplines scolaires, selon lui, cet aspect reste quand-même à améliorer. Cette considération n'est pas à sous-évaluer malgré le fait que cet aspect n'est pas ressorti dans les entretiens avec les enseignantes de langue et intégration. D'un côté, il est possible d'émettre l'hypothèse que le directeur n'est pas au courant des nombreuses collaborations existantes entre les enseignant-e-s de langue et intégration et les enseignant-e-s des disciplines. Ces collaborations existent bel et bien mais ne sont pas visibles à ses yeux, ce qui pourrait l'amener à avoir une perception biaisée de la réalité. Une deuxième hypothèse pourrait être, au contraire, que même si les enseignant-e-s de langue et intégration perçoivent de bonnes collaborations avec les enseignant-e-s des disciplines, en réalité, ces collaborations, sous le regard d'une personne externe tel que ce directeur, sont quand-même insuffisantes. Cette deuxième hypothèse est, de mon point de vue, moins plausible que la première, étant donné que les enseignantes de langue et intégration interviewées ont apporté de bons exemples concrets qui témoignent de leurs collaborations avec les enseignant-e-s des disciplines (l'échange en ce qui concerne la préparation des élèves allophones aux évaluations des différentes disciplines, l'échange d'informations et de matériel scolaire etc.). Tout cela ne laisse cependant pas penser que les enseignant-e-s de langue et intégration travaillent parfois seul-e-s, comme semble s'en inquiéter le directeur. Une troisième hypothèse est que, peut-être y a-t-il quelques problèmes de collaboration entre les enseignant-e-s de langue et intégration scolaire et les enseignant-e-s des disciplines mais que, ces problèmes ne concernent que l'établissement de ce directeur. Cela est aussi une hypothèse plausible. Enfin, une dernière hypothèse, également fiable, est que, comme cela avait été mis en évidence par certaines enseignantes de langue et intégration interviewées, celles-ci ne semblent pas toujours être considérées par le reste du corps enseignant. Dans ce sens, le directeur perçoit-il peut-être quelques problèmes de collaboration. Toutefois après la cantonalisation des enseignant-e-s de langue et intégration scolaire (Repubblica e Cantone Ticino, 2019), leur statut s'est amélioré et ainsi leur considération de la part du reste du corps enseignant. Par conséquent, si dans le passé certaines collaborations entre les enseignant-e-s de langue et intégration et les enseignant-e-s des disciplines ont peut-être posé quelques problèmes à cause

d'une faible considération de ces premiers-ères par les second-e-s, aujourd'hui cette situation devrait s'améliorer toujours plus.

5.8 Catégorie 8 : Mesures et directives institutionnelles

Ce sous-chapitre tente d'analyser la huitième catégorie, celle liée aux mesures et directives institutionnelles. Entrent dans cette catégorie toutes les unités de sens où la personne interviewée parle des directives officielles ou d'autres aspects qui sont de la compétence du DECS. Il s'agit d'une catégorie très en lien avec des éléments qui sont déjà ressortis dans plusieurs des catégories précédentes. C'est pour cette raison que c'est aussi la dernière à être abordée. Certains éléments sont à mettre en lien avec ce que pourrait faire le DECS. Par exemple, le fait qu'il serait pertinent d'augmenter le nombre d'heures de langue et intégration est, en fin des comptes, une décision qui devrait être prise au niveau politique. Toutefois, ces éléments déjà évoqués ne sont pas repris dans ce sous-chapitre.

Le premier élément à mentionner est qu'effectivement, les directives officielles qui sont données en ce qui concerne les élèves allophones primo-arrivant-e-s sont peu nombreuses et vagues (Conseil d'État TI, 2020). Le nombre d'années de cours de langue et intégration est en effet l'un des seuls aspects précis des directives existantes. En plus, il y a les lignes directrices de 2017 mais elles restent aussi assez générales (DECS, 2017). Cela est une première constatation confirmée par toutes les personnes interviewées. Face à ce fait, la plupart des enseignantes de langue et intégration interviewées déclarent aimer la liberté que ces directives laissent et la considérer comme importante. En effet, les élèves allophones primo-arrivant-e-s ayant des situations et des besoins très différentes les un-e-s des autres, la marge de manœuvre laissée aux enseignant-e-s leur permet d'adapter leur manière de travailler à chaque élève. Il ne serait pas possible de suivre un règlement strict pour les insérer dans le milieu scolaire au secondaire I. Le directeur d'établissement interviewé est exactement du même avis, comme d'ailleurs déjà mis en évidence. Cependant, presque toutes les enseignantes de langue et intégration interviewées et le directeur aussi, déclarent que, pour régler certains aspects, quelques directives ou lignes directrices plus précises et mises à jour, seraient tout de même souhaitables. La seule enseignante de langue et intégration interviewée qui n'a du tout mentionné l'importance de la liberté laissée, a mis beaucoup l'accent sur cet aspect en soulignant que des directives plus précises seraient bien nécessaires. En général, les arguments ressortis des différents entretiens pour soutenir la nécessité d'avoir quelques directives plus précises sont le fait que les enseignant-e-s de langue et intégration interviewées se rendent compte d'être parfois un peu perdues dans la gestion des cours de langue et intégration et elles pensent que cela est autant plus vrai en particulier pour celles et ceux qui débutent ce métier. Comprendre comment gérer les cours pourrait être difficile. Un autre argument mis en évidence concerne les enseignant-e-s des différentes disciplines scolaires. Il avait déjà été mis en évidence que c'est souvent le cas pour celles et ceux qui ne disposent pas d'instruments pour gérer la présence d'élèves allophones

primo-arrivant-e-s en classe. Par conséquent, selon certaines enseignantes de langue et intégration interviewées, des directives qui définiraient mieux la manière dont il faut différencier en classe et comment évaluer les apprentissages au début, seraient nécessaires et contribueraient à améliorer la situation actuelle (à côté d'une formation plus importante à ce niveau et d'une plus grande sensibilisation par rapport à ce thème), autrement tout serait trop laissé à la sensibilité et à l'expertise personnelle de chaque enseignant-e. Pour résumer, il est donc possible de dire que, par rapport aux directives officielles, des avis plutôt opposés ont été exprimés : d'un côté la liberté laissée est bien perçue et de l'autre quelques directives officielles de plus seraient tout de même perçues positivement. Presque toutes les personnes interviewées ont mis l'accent sur les deux aspects, même si certaines l'ont davantage mis sur l'un plutôt que sur l'autre. Selon moi, cela pourrait être imputable au fait que, selon les expériences personnelles faites, il y a certaines professionnelles qui ont vu davantage les bénéfices de la liberté laissée et d'autres qui ont en revanche vu plus le problème causé par le manque de directives officielles. En tous cas, les deux aspects reposent sur des arguments justifiés. Les deux ne sont donc pas des aspects à sous-estimer. Au contraire, lorsque ce débat autour de l'importance à la fois de la liberté et du besoin de directives plus précises a été abordé dans les entretiens, trois des huit enseignantes de langue et intégration interviewées ont souligné aussi que dans toutes les disciplines il y a l'expert-e de matière qui est une figure qui guide les enseignant-e-s de cette matière afin qu'elles et ils ne soient pas laissé-e-s à elles et à eux-mêmes dans leur enseignement (Conseil d'État TI, 2018). Selon elles, il faudrait mettre en place une telle figure pour les enseignant-e-s de langue et intégration aussi : une personne ressource qui les guiderait, à qui elles et ils peuvent s'adresser pour n'importe quelle raison, etc. Cela pourrait être une bonne idée, peut-être meilleure que celle d'instituer de directives plus strictes étant donné, encore une fois, l'hétérogénéité des élèves allophones primo-arrivant-e-s.

Un autre élément, lié aux aspects institutionnels, qui a été spontanément mentionné en particulier par trois des huit enseignantes de langue et intégration interviewées mais auquel d'autres ont également fait brièvement allusion, consiste en leurs conditions de travail et en leurs salaires. Il a été mentionné qu'en général, les enseignant-e-s de langue et intégration du secondaire I sont beaucoup moins bien payé-e-s que leurs collègues des différentes disciplines. En outre, comme cela a été souligné précédemment, le fait qu'il n'y ait aucune sécurité de l'emploi d'une année à l'autre pose également des problèmes. Le travail de l'enseignant-e de langue et intégration devrait donc être davantage reconnu et valorisé selon ces personnes interrogées et de ce point de vue, il devrait y avoir une prise de conscience de la part des autorités politiques. Dans le même ordre d'idées, plusieurs enseignantes de langues et intégration interrogées ont également déclaré qu'elles aimeraient intervenir dans les classes pour sensibiliser toutes et tous les élèves aux questions liées aux différences culturelles. Cependant, malgré le fait qu'elles considèrent que cela serait important, elles ne trouvent pas le temps pour le faire. Cela ramène au thème de la valorisation de la figure professionnelle des enseignant-e-s de langue et intégration : avoir la possibilité de réaliser d'autres

activités utiles que les cours de langue et intégration pour les élèves allophones primo-arrivant-e-s, comme ces « interventions interculturelles » dans les classes pourrait être bénéfique pour tout le monde.

6 Points de vue des actrices et acteurs du terrain : interprétation et discussion des résultats

À ce stade, pour cerner au mieux les points forts et les lacunes du système tessinois d'accueil et d'insertion scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I, tels que les perçoivent des enseignantes de langue et intégration interviewées ainsi que le directeur d'établissement, une analyse SWOT est réalisée (Jenco, & Lysa, 2018). Le chapitre précédent a permis aussi de chercher des explications possibles aux avis, quelques fois opposés, des interviewé-e-s. Cela a permis de mieux définir, pour tous les aspects investigués, s'ils rentrent plutôt dans la catégorie des forces, des faiblesses, des opportunités ou des menaces pour le système tessinois d'accueil et d'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I. Ce chapitre discute donc les résultats principaux du précédent en mettant ensemble les éléments des différentes catégories.

Par rapport aux forces (points forts internes aux établissements scolaires) il est possible de mentionner d'abord la collaboration entre les enseignantes de langue et intégration interviewées et le reste du personnel scolaire, c'est-à-dire les directions d'établissements, les enseignant-e-s de soutien pédagogique, les maîtresses et les maîtres de classe, les enseignant-e-s d'italien et des autres disciplines. Ces collaborations se révèlent particulièrement importantes pour préparer les élèves allophones primo-arrivant-e-s aux évaluations des différentes disciplines mais également pour échanger par rapport à différents aspects liés aux élèves allophones. Une autre force constatée est en lien avec la liberté laissée aux enseignant-e-s de langue et intégration dans la gestion de leur travail. Cela leur permet de diversifier les tâches faites avec les élèves allophones primo-arrivant-e-s, de manière à répondre au mieux à leurs besoins différents. De plus, cette liberté permet aussi aux enseignant-e-s de langue et intégration d'organiser les heures à leur disposition de manière à en donner plus à leurs élèves qui ont plus besoin tout en les prenant à d'autres qui ont moins besoin ou en regroupant ensemble celles et ceux qui ont des niveaux scolaires et linguistiques similaires. Même le fait que la classe dans laquelle les élèves allophones sont inséré-e-s au début est normalement bien choisie selon les personnes interviewées et que même au cas où cette décision se révèle erronée, il est possible de procéder à une correction, représente une force.

Au niveau des faiblesses (points faibles internes aux établissements scolaires) se retrouve parfois le peu de considération de l'école pour les enseignant-e-s de langues et d'intégration. Cela se voit par exemple dans le fait que celles qui ont été interviewées ont souligné être souvent plutôt exclues des relations école-famille en ce qui concerne les élèves allophones primo-arrivant-e-s, malgré qu'elles soient des figures professionnelles centrales dans la scolarisation de ces élèves. De plus,

même dans la décision de la classe d'entrée de ces élèves, les enseignantes de langue et intégration interviewées ont dit de n'être en général pas impliquées.

Au niveau des opportunités (points forts externes aux établissements scolaires) se trouve d'abord l'attention des autorités cantonales au fait que les élèves allophones primo-arrivant-e-s ont des besoins très hétérogènes et par conséquent des directives strictes à leur égard ne sont pas prévues. Il en va de même pour le fait qu'une évaluation sommative pour les cours de langue et intégration n'est pas prévue : cela n'aurait pas beaucoup de sens comme il l'a été mis en évidence dans les entretiens effectués. Ensuite, l'existence de la « Commissione allievi alloglotti » est perçue positivement : les enseignantes de langue et intégration interviewées trouvent bien en général qu'il existe cette institution qui puisse faire de pont entre le terrain et les autorités cantonales. Toutefois, cette Commission devrait avoir plus de contacts avec les enseignant-e-s de langue et intégration, afin que celles et ceux-ci puissent véritablement la percevoir comme un point de référence. L'existence en soi de cette Commission est donc une opportunité. Son opérativité est cependant perçue comme peu visible. Enfin, au niveau du CAS prévu pour les enseignant-e-s de langue et intégration (SUPSI, 2022), les contenus de celui-ci sont jugés importants et pertinents pour exercer leur profession. Il faut toutefois clairement souligner que ce CAS semble présenter tout de même des limites : il est pour certaines enseignantes de langue et intégration interviewées trop long et trop dilué et de surcroît, ce CAS devrait peut-être être différent pour les enseignant-e-s de langue et intégration du primaire et pour celles et ceux du secondaire I. Cela met en évidence que le CAS en tant que tel est une opportunité même si ses contenus et la manière dans laquelle il est conçu sont probablement améliorables. Le fait qu'au Tessin il n'existe pas de classes d'accueil est une décision politique plutôt bien jugée par les personnes interviewées dans ce travail de master. Enfin, la possibilité accordée par le DECS de donner des dispenses de certaines disciplines aux élèves primo-arrivant-e-s là où cela se révèle nécessaire est également une opportunité bien perçue (Conseil d'État TI, 2020).

Au niveau des menaces (points faibles externes aux établissements scolaires), pour certains aspects, il manque vraiment de directives officielles et pour le peu qu'il y en ait, elles ne sont pas assez précises. Selon les résultats obtenus dans l'analyse des entretiens, il n'y a pas de directive qui clarifie précisément quelles sont les tâches et les compétences des enseignant-e-s de langue et intégration, tout comme il manque de directive définissant la manière dont les enseignant-e-s des différentes disciplines sont censé-e-s approcher les élèves allophones primo-arrivant-e-s et évaluer, de manière différenciée, leurs apprentissages. Les conditions de travail des enseignant-e-s de langue et intégration ne semblent pas être optimales, autant en ce qui concerne les salaires qu'en ce qui concerne la sécurité de l'emploi d'une année à l'autre. En ce qui concerne la formation des enseignant-e-s des différentes disciplines, celle-ci ne semble pas insister suffisamment sur la manière de différencier en classe. Les heures accordées aux enseignant-e-s de langue et intégration semblent être insuffisantes et de plus ne permettent pas à ces professionnel-le-s d'avoir la possibilité

de faire des interventions dans les classes pour sensibiliser tout le monde aux questions liées à l'interculturalité. Les enseignantes de langue et intégration interviewées perçoivent également que les relations école-famille des élèves allophones primo-arrivant-e-s, sont parfois absentes. Elles constatent que l'école, de sa part, ne fait souvent pas assez pour stimuler la collaboration avec ces familles. Le directeur d'établissement interviewé met également l'accent sur le fait que l'absence de fiches officielles d'évaluation des cours de langue et intégration représente aussi une menace. Enfin, toutes les enseignantes de langue et intégration interviewées soulignent également le manque de réunions et de contacts formels avec leurs collègues d'autres établissements malgré qu'elles souhaiteraient les avoir.

L'analyse SWOT menée a permis de cerner les points forts (forces et opportunités) et les points faibles (faiblesses, menaces ainsi que les « opportunités améliorables » telles que le CAS et l'opérativité de la « Commissione allievi alloglotti ») du système tessinois d'accueil et d'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I, selon les perceptions des interviewé-e-s (Jenco, & Lysa, 2018). Un résumé de ces points se trouve dans le tableau suivant.

Tableau 6

Résumé de l'analyse SWOT menée

FORCES	FAIBLESSES
<ul style="list-style-type: none"> - Bonnes collaborations entre les enseignantes de langue et intégration interviewées et le reste du personnel scolaire. - Liberté laissée aux enseignant-e-s de langue et intégration dans la gestion de leur travail. - Choix normalement bien évalué de la classe d'entrée des élèves allophones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faible considération des enseignant-e-s de langues et d'intégration de la part du monde scolaire. - Enseignantes de langue et intégration interviewées souvent pas impliquées dans les relations de l'école avec les familles des élèves allophones et dans le choix de la classe d'entrée des élèves allophones.
OPPORTUNITÉS	MENACES
<ul style="list-style-type: none"> - Attention des autorités cantonales aux besoins très hétérogènes des élèves allophones primo-arrivant-e-s, en renonçant à imposer des directives strictes à leur égard. - Absence de notes pour les cours de langue et intégration. - Existence de la « Commissione allievi alloglotti » (même si les contacts entre cette commission et les enseignant-e-s de langue et intégration sont absents). - Contenus du CAS (SUPSI, 2022) qui sont importants et pertinents (même si ce CAS présente quand même certaines limites). 	<ul style="list-style-type: none"> - Directives officielles pas assez précises sur certains aspects. - Conditions de travail des enseignant-e-s de langue et intégration améliorables au niveau salarial et de la sécurité de l'emploi. - Formation des enseignant-e-s des différentes disciplines qui n'insiste pas suffisamment sur la manière de différencier en classe. - Nombre d'heures insuffisant accordées aux enseignant-e-s de langue et intégration. - Relations école-familles peu présentes. - Absence de fiches officielles d'évaluation.

-Absence de classes d'accueil réservées aux élèves allophones primo-arrivant-e-s. - Possibilité d'accorder des dispenses pour certaines disciplines aux élèves allophones primo-arrivant-e-s.	- Aucun contact formel entre les enseignant-e-s de langue et intégration des différents établissements cantonaux du secondaire I.
--	---

Dans les prochains sous-chapitres, ces points sont regroupés et discutés en lien avec la littérature existante sur les différents thèmes abordés. Comme annoncé au début de ce travail de master, le but de cette analyse est celui de chercher de mettre en évidence comment les points forts se sont développés et comment les faibles pourraient être améliorés.

6.1 Points forts du système tessinois d'accueil et d'intégration des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I

Ce sous-chapitre vise à la discussion des points forts du système tessinois d'accueil et d'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s allophones au secondaire I, repérés à travers les perceptions investiguées dans les entretiens. Ces points forts peuvent enfin être regroupés en cinq points principaux en prenant ensemble les forces et les opportunités identifiées précédemment :

- 1) Les collaborations internes entre enseignantes de langue et intégration scolaire interviewées et le reste des actrices et acteurs scolaires (enseignant-e-s des disciplines, enseignant-e-s de soutien pédagogique et directions scolaires).
- 2) La liberté laissée aux établissements scolaires dans la gestion de l'accueil et de l'insertion scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s : en effet, n'avoir pas de règlement strict à suivre est fondamental étant donné qu'il est impossible de traiter ces élèves, si différent-e-s entre elles et eux, toujours de la même manière.
- 3) Le fait de baser l'insertion scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s sur des cours de langue et intégration plutôt que les séparer complètement des élèves autochtones, en les plaçant dans des classes d'accueil.
- 4) La possibilité d'être, dans certains cas, dispensé de certaines matières scolaires dont, compte tenu de la situation linguistique et scolaire de l'élève en question, celle ou celui-ci ne pourrait pas en tirer profit (Conseil d'État TI, 2020).
- 5) L'institution de la « Commissione allievi alloglotti » (Conseil d'État TI, 2020) (bien que son travail ne soit pas visible aux enseignant-e-s de langue et intégration).

En ce qui concerne le premier point, c'est-à-dire la collaboration entre actrices et acteurs scolaires, il est intéressant de considérer le travail de Hammoud (2018). Il s'agit d'un travail de fin d'études basé sur le canton du Valais. Ce Canton, tout comme le Tessin, a un système d'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s qui ne prévoit pas de classes d'accueil mais qui, au contraire, prévoit d'insérer ces élèves dans des classes ordinaires avec l'accompagnement d'un-e enseignant-e pour le soutien à l'insertion scolaire et à l'apprentissage de la langue locale. Dans ce

cadre, cette autrice a montré que la collaboration entre enseignant-e-s titulaires et enseignant-e-s de soutien contribue à l'intégration et à la réussite scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s. Cela surtout car la période de l'accueil scolaire doit être très soignée par les enseignant-e-s titulaires, afin de ne pas laisser l'élève allophone primo-arrivant-e abandonné-e à soi-même. La gestion des élèves allophones primo-arrivant-e-s en classe peut toutefois laisser les enseignant-e-s titulaires désarmé-e-s et démuné-e-s. Il est donc important pour cette raison-même d'avoir une bonne collaboration avec ces enseignant-e-s de soutien afin que les enseignant-e-s titulaires puissent avoir des échanges et ne pas être abandonné-e-s à elles et eux-mêmes dans ce défi de la gestion de ces élèves allophones primo-arrivant-e-s en classe. Dans ce sens, ces collaborations sont fondamentales pour favoriser l'intégration et la réussite scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s. Bien que l'importance de ces collaborations soit claire, il est moins évident d'établir ce qui a favorisé son développement au Tessin au secondaire I.

Les enseignantes de langue et intégration interviewées ne sont pas en mesure de dire précisément ce qui a favorisé les bonnes collaborations qu'elles affirment avoir à l'intérieur de leurs établissements scolaires. Généralement, elles affirment simplement bien se trouver dans leurs établissements et avoir trouvé des personnes disponibles à collaborer avec elles. En revanche, l'entretien avec le directeur donne quelques éléments de plus à ce propos. Il affirme que la collaboration entre le personnel scolaire est favorisée en particulier si la direction d'établissement donne de l'importance à cela et la soutient. Si elle s'engage à transmettre l'importance qu'elle voit dans cette collaboration, le personnel scolaire peut donc devenir plus sensible à ce propos et mieux collaborer, selon ce directeur interviewé. Il est donc possible d'émettre l'hypothèse que si la collaboration entre personnel scolaire fonctionne bien, cela peut être aussi le fruit d'une attention à ce propos de la part de la direction. Le postulat de ce directeur interviewé semble pertinent et il est donc possible d'affirmer que dans les écoles (de n'importe quelle nation ou canton suisse) où il y a des problèmes de collaboration entre le personnel scolaire, il serait peut-être bon d'insister davantage sur la sensibilisation des directions pour favoriser ces collaborations, afin qu'elles puissent guider leur personnel scolaire dans ce sens. Effectivement, Rusconi-Kyburz (2021) aussi met en évidence le rôle clé des directions d'établissements dans le guidage de toutes les actrices et tous les acteurs scolaires et souligne particulièrement que la direction scolaire a une influence importante sur la manière dont est valorisée la diversité culturelle. Rusconi-Kyburz en effet a pris en considération en particulier trois établissements d'école primaire du Tessin et les a examinés. Ce qu'elle a pu constater est que dans ces établissements les directions ont joué un rôle très important dans la mise en place de changements pour rendre ces écoles plus équitables envers toutes et tous les élèves. Larochelle-Audet et al. (2018) approfondissent ce thème en affirmant en effet que la direction joue un rôle crucial pour la réussite des réformes et des changements des systèmes scolaires. En particulier, ces autrices se réfèrent au développement de systèmes scolaires plus inclusifs, où l'école doit s'adapter toujours mieux aux besoins spécifiques de chaque élève pour

favoriser leur réussite scolaire. A ce propos, ces autrices insistent sur le fait que pour mettre en place ces changements du système scolaire, il est fondamental que la direction guide les choix de l'institution scolaire et suive attentivement le développement des pratiques inclusives dans son établissement. Ce que ces autrices affirment souligne donc ce rôle clé des directions et clarifie que les directions ont des grandes responsabilités dans le guidage de tout le personnel scolaire de leurs établissements. L'importance du guidage de la direction pour le développement des pratiques inclusives dans les écoles et des collaborations entre les différent-e-s actrices et acteurs scolaires est de plus mis en évidence aussi par De Ketele (2020) et par Rousseau et al. (2017). Il est donc possible d'affirmer qu'il est fondamental que les directions d'établissements soient sensibilisées et conscientes de ce grand rôle du guidage qu'elles devraient jouer dans leurs établissements scolaires.

Le deuxième point fort du système tessinois d'accueil et d'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I constaté sur la base des perceptions des interviewé-e-s dans ce travail de master, est l'absence de directives et de règlements stricts en ce qui concerne la gestion de ces élèves. Il semble clair que des règlements stricts ne sont pas la bonne solution pour gérer ni l'accueil, ni l'insertion scolaire de ces élèves, étant donné qu'elles et ils sont très différent-e-s entre elles et eux et il n'est donc pas possible et pas pertinent d'appliquer pour toutes et tous les mêmes mesures. Dans ce sens cette absence de directives strictes à ce propos représente un point fort du système tessinois. De l'autre côté, différentes autrices aussi précisent clairement que chaque élève allophone primo-arrivant-e a son histoire propre et qu'il s'agit donc d'un groupe d'élèves extrêmement hétérogène (Aebischer & Ribet, 2017 ; Hammoud, 2018 ; Rigoni, 2017). Le fait que cet élément soit mentionné dans la littérature signifie qu'il s'agit d'un aspect qui a des conséquences importantes et que cela ne peut être négligé. En même temps, il est important que l'absence de directives strictes n'amène pas les actrices et acteurs scolaires censés s'occuper de l'accueil et de l'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s à se sentir abandonnées à elles et eux-mêmes. Pour faire face à ce risque, dans certains de mes entretiens il a été mis en évidence que plutôt que de devoir suivre des directives strictes, l'introduction d'expert-e-s auquel-le-s les enseignant-e-s de langue et intégration pourraient se référer et par lequel-le-s être guidé-e-s représenterait une bonne solution. Pour résumer, il est possible d'affirmer que ce travail de master a mis en évidence que l'imposition de règlements ou de directives très strictes ne semble pas être l'approche idéale pour soutenir et ne pas abandonner à elles et eux-mêmes les actrices et acteurs scolaires censés s'occuper de l'accueil et de l'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I. Cela représente donc un élément qui peut être pris en considération aussi de la part de systèmes scolaires d'autres contextes géopolitiques.

Le troisième point perçu plutôt positivement du système tessinois d'accueil et d'intégration des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I concerne l'absence de classes d'accueil. Comme vu, de la part les personnes interviewées dans ce travail de master sont pour la plupart en

défaveur de ces classes et satisfaites qu'au Tessin n'existent pas. Pourtant ces classes sont encore présentes dans la plupart des cantons suisses (Hammoud, 2018). Cela est probablement quelque chose qui va changer car il semble qu'en Suisse, se développe de plus en plus une conscience encore plus grande que les solutions d'intégration dans les classes ordinaires des élèves allophones primo-arrivant-e-s sont meilleures que celles ségrégatives qui consistent à placer ces élèves dans des classes d'accueil (André, & Orzan, 2017). Car depuis quelques années, non seulement en Suisse mais aussi dans d'autres pays comme l'Angleterre ou la France, contrairement au passé, de l'importance et de la valeur est accordée à l'inclusion, c'est-à-dire au fait de ne pas placer les élèves présentant des besoins spécifiques dans des classes ou des écoles séparées (Rigoni, 2017). En effet, l'école est reconnue comme un lieu important de socialisation et d'intégration sociale. Ce sont des valeurs qui sont considérées comme importantes dans notre société. Comme déjà mis en évidence précédemment, il semble qu'il y ait une bonne prise de conscience au Tessin que l'intégration des immigré-e-s, également sur le plan social, peut (et doit) passer par l'école, qui peut jouer un rôle fondamental à cet égard (Benini, et al., 2020). En effet, le rapport « IN SCUOLA : promozione dell'integrazione e dell'interculturalità nella scuola ticinese » a été élaboré dans le but de vérifier si les écoles tessinoises fonctionnent de manière suffisamment efficace pour intégrer les élèves immigré-e-s dans la société locale.

Sur la base des constatations du paragraphe précédent, il est donc possible d'affirmer que le choix effectué par le Tessin, dans les années nonante, de ne pas instituer des classes d'accueil comme mesure de soutien aux élèves allophones primo-arrivant-e-s, sur la base de la ferme conviction que ces classes pouvaient ghettoïser ces élèves (DECS, 2017), a été une conviction qui dans les décennies suivantes s'est imposée de manière encore plus claire. En effet, déjà au début de ce travail de master il avait été mis en évidence que le système scolaire tessinois vise à être inclusif (Benini et al., 2020). De plus, Hammoud (2018), dans son étude menée dans le canton du Valais, qui comme le Tessin intègre dès le début les élèves allophones primo-arrivant-e-s dans les classes ordinaires, met en évidence que cela est quelque chose de positif même pour les élèves autochtones : être scolarisé-e-s dans des classes culturellement hétérogènes aide tout le monde à combattre les stéréotypes, le racisme et les préjugés envers les pair-e-s d'origines culturelles différentes. Ce même aspect est ressorti également dans plusieurs des entretiens menés dans le cadre de ce travail de master.

Malgré les effets bénéfiques de l'insertion scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s dès le début dans des classes ordinaires, il ne faut tout de même pas négliger que la littérature exprime également quelques avis en faveur des classes d'accueil pour ces élèves. Selon Vuille (2018) par exemple, les classes d'accueil sont bénéfiques pour les élèves qui arrivent en Suisse avec des niveaux de scolarisation précédente vraiment très faibles, lesquel-le-s ne pourraient pas tirer de profit d'une scolarisation dans une classe régulière. Même Aebischer et Ribet (2017) ont montré des avis en faveur des classes d'accueil dans leur étude qui a voulu interviewer des élèves allophones

du canton du Vaud, inséré-e-s à leur arrivée dans les classes d'accueil mais ayant déjà terminé leur période dans ces classes et se trouvant désormais dans les classes ordinaires. Ces élèves interviewé-e-s, dans leur globalité ont apprécié de ne pas avoir été plongé-e-s dans des classes ordinaires au début. Les avis en faveur des classes d'accueil ayant émergé dans les travaux d'Aebischer et Ribet et Vuille n'annulent en tous cas d'aucune manière les éléments en défaveur de ces classes, exposés précédemment. Cependant, il ne s'agit pas de résultats négligeables ou à ignorer. En effet, les résultats d'Aebischer et Ribet et Vuille mettent clairement l'accent sur le fait que l'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s doit être soigneusement accompagnée et qu'il n'est pas possible de simplement placer ces élèves dans des classes ordinaires et de ne plus s'en occuper. En particulier, les élèves mentionné-e-s par Vuille qui arrivent avec une scolarisation antérieure très faible auront spécialement besoin d'être suivi-e-s pour un grand nombre d'heures par semaine, surtout au début, par des figures telles que les enseignant-e-s de langue et intégration. De plus, pour ces élèves, comme il est usage de le faire au Tessin, accorder des dispenses pour certaines matières scolaires serait particulièrement utile (Conseil d'État TI, 2020). Ces mesures pourraient permettre à ces élèves d'être malgré tout inséré-e-s dans des classes ordinaires dès le début en considérant qu'il y a sûrement certaines disciplines qu'elles et ils peuvent suivre avec leurs camarades autochtones, en particulier les arts et l'éducation physique vu qu'il n'y a pas des prérequis scolaires particuliers qui sont demandés dans ces disciplines. Suivre au moins ces disciplines avec leurs camarades autochtones serait positif, en regard des bénéfices de l'intégration dans les classes ordinaires de ces élèves, exposés précédemment. Même en ce qui concerne les résultats d'Aebischer et Ribet, il est possible de dire que les élèves interviewé-e-s par ces chercheuses portent l'attention sur la nécessité de bénéficier au début de bonnes mesures d'accompagnement à l'insertion scolaire. Cela dit, il est possible que les élèves interviewé-e-s dans cette recherche soient peu conscients des bénéfices de l'intégration en classe ordinaire dès le début (en n'ayant pas vécu cette expérience), au point de mettre l'accent seulement sur les bénéfices de leur période d'accueil dans les classes séparées. A ce propos, un effet cocon rassurant des classes d'accueil pour les élèves allophones primo-arrivant-e-s est bien connu : il est clair que ces « milieux protégés » peuvent donner un effet rassurant (mais pas forcément bénéfique) à l'élève primo-arrivant-e (Fumeaux, 2022).

Le quatrième point perçu positivement du système tessinois d'accueil et d'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I est la possibilité de leur accorder des dispenses pour certaines disciplines, là où cela se révèle nécessaire (Conseil d'État TI, 2020). A ce propos, il n'y a pas de grandes analyses à faire par rapport à comment la possibilité d'avoir des dispenses pour certaines disciplines, là où cela est nécessaire, s'est affirmée. En d'autres termes, il s'agit simplement d'une mesure qui a été décidée au niveau politique sur la base d'une nécessité relevée sur le terrain, et non de quelque chose qui a été mis en place à travers un processus long et inconnu. Au contraire, ce qui est intéressant à relever est que cela est perçu comme une mesure

absolument idéale pour ne pas surcharger ces élèves allophones primo-arrivant-e-s avec des disciplines qui seraient très difficiles à suivre pour elles et eux. Il est donc possible d'affirmer que la concession de ces dispenses est à promouvoir même dans les systèmes scolaires d'autres contextes géopolitiques qui ne font pas recours à cela comme alternative aux classes d'accueil. En effet, le canton du Valais qui, comme vu précédemment, a aussi un système scolaire d'accueil et d'intégration des élèves allophones primo-arrivant-e-s très similaire à celui du Tessin, même si en réalité pas pour toutes les disciplines, exonère les élèves allophones primo-arrivant-e-s des notes dans les matières où la langue joue un rôle très important (Hammoud, 2018). Dans ce sens, il est pertinent de promouvoir cette pratique des dispenses même pour les contextes scolaires d'autres États ou cantons qui ne le font pas actuellement.

Il est également intéressant de souligner, comme mis en évidence dans les entretiens réalisés, qu'au Tessin, accorder des dispenses pour certaines disciplines pour les élèves allophones primo-arrivant-e-s est réfléchi de manière à ne pas trop impacter les possibilités formatives ou d'apprentissages de ces élèves après le secondaire I : en effet, l'exemption est souvent accordée en français et plus rarement en allemand. Cela est dû au fait qu'au Tessin, le français est moins utile que l'allemand pour entrer sur le marché du travail et, de plus, que si l'allemand est requis pour accéder au lycée, il n'en va pas de même pour le français. Effectivement, accorder des dérogations pour certaines disciplines tout en veillant à ne pas trop compromettre l'avenir professionnel ou scolaire des élèves en question est un point auquel tout système scolaire devrait prêter attention. Cela représente donc un autre point fort du système tessinois à promouvoir également pour d'autres systèmes scolaires qui portent peut-être moins d'attention à cela.

Enfin, en ce qui concerne le dernier point fort principal, c'est-à-dire l'institution de la « Commissione allievi alloglotti » (Conseil d'État TI, 2020), il est possible de dire simplement que, l'introduction de cette Commission, avec les buts mentionnés dans le règlement des cours de langue et intégration, semble être une bonne mesure pour faire le pont entre le terrain des établissements scolaires et les autorités politiques cantonales. En effet, bien que l'activité et les projets de cette Commission semblent être inconnus dans la réalité des établissements scolaires et bien que la Commission elle-même n'est pas connue de la part des plus jeunes enseignantes de langue et intégration interviewées, certaines de ce celle-ci, dans le cadre des entretiens de ce travail de master, affirment qu'en soi l'existence de cette commission est perçue positivement et qu'il est dommage qu'elle soit absente dans la réalité du terrain. Il est donc possible d'affirmer que la création d'une commission pareille, avec ces objectifs, pourrait être envisagée aussi dans les systèmes scolaires d'autres cantons ou États qui n'ont pas d'institutions ou de commissions similaires. En même temps, afin d'avoir une utilité réelle sur le terrain, l'opérativité de cette commission devrait se développer au Tessin.

En conclusion, ce sous-chapitre a mis en évidence les aspects qui pourraient être pris comme repère dans le système tessinois d'accueil et d'intégration des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I, de la part d'autres systèmes scolaires, d'autres cantons ou États.

6.2 Points lacunaires du système tessinois d'accueil et d'intégration des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I

Dans ce sous-chapitre, sont discutés les points faibles (faiblesses, menaces et éléments améliorables) du système tessinois, toujours repérés sur la base des perceptions des personnes interviewées, afin de mettre en évidence comment ceux-ci pourraient être améliorés. Ces points faibles ont été regroupés, tout comme cela avait été fait avec les points forts dans le sous-chapitre précédent. Cela pour arriver au final à cinq points principaux :

- 1) Le manque de reconnaissance des enseignant-e-s de langue et intégration de la part des autorités cantonales en comparaison des autres enseignant-e-s : les conditions salariales et de sécurité de l'emploi d'une année à l'autre sont précaires. De plus, les enseignant-e-s de langue et intégration ne peuvent pas se référer à des expert-e-s qui les guident, différemment des enseignant-e-s des disciplines qui au contraire bénéficient de ces expert-e-s (Conseil d'État TI, 2018). Enfin, même le fait que le DECS ne s'engage pas pour organiser des rencontres et favoriser les échanges entre enseignant-e-s de langue et intégration des différents établissements scolaires cantonaux peut être interprété comme un signe de manque de considération de ces professionnel-le-s scolaires.
- 2) L'absence de directives ponctuelles qui puissent régler certains aspects précis liés à la scolarisation des élèves allophones primo-arrivant-e-s et aux cours de langue et intégration.
- 3) Le nombre d'heures accordé aux enseignant-e-s de langue et intégration qui est absolument trop faible pour intégrer de la juste manière toutes et tous les élèves allophones dans le contexte scolaire tessinois du secondaire I. De plus, le temps accordé ne permet pas aux enseignant-e-s de langue et intégration de faire des interventions en classe pour sensibiliser tout le monde par rapport aux valeurs interculturelles. Enfin, même les deux années de cours de langue et intégration prévus pour chaque élève allophone primo-arrivant-e dans beaucoup de cas ne suffisent pas (Conseil d'État TI, 2020).
- 4) La faible collaboration école-famille au secondaire I au Tessin, en particulier dans le cas des familles des élèves allophones primo-arrivant-e-s.
- 5) La formation du personnel scolaire dans la gestion des élèves allophones primo-arrivant-e-s : les enseignant-e-s des différentes disciplines ne semblent pas être toujours préparé-e-s à gérer la présence de ces élèves dans leurs classes. De plus, en ce qui concerne le CAS proposé aux enseignant-e-s de langue et intégration (SUPSI, 2022), celui-ci semble être perçu par certaines de ces interviewées comme trop long et qu'il ne considère pas que travailler au primaire ou au secondaire I est différent.

En ce qui concerne le premier point, cette faible considération des enseignant-e-s de langue et intégration sous plusieurs points de vue de la part des autorités cantonales et de la part du système scolaire dans son ensemble avait déjà été mis en évidence dans le rapport « IN SCUOLA : promozione dell'integrazione e dell'interculturalità nella scuola ticinese » (Benini et al., 2020). Mon travail de master a donc confirmé que la perception des enseignant-e-s de langue et intégration est encore la même aujourd'hui : il n'y a donc pas grand-chose qui semble avoir changé. Cela malgré la cantonalisation de ces enseignant-e-s qui aurait dû augmenter leur considération et contribuer à les mettre sur un pied d'égalité avec les autres enseignant-e-s (Repubblica e Cantone Ticino, 2019).

Il est donc possible d'affirmer, sur la base des constatations faites, qu'il serait nécessaire d'agir sur la considération des enseignant-e-s de langue et intégration. Il faut toutefois se demander comment. A ce propos, dans certains des entretiens réalisés, il a été mis en évidence qu'entre la réalité du terrain de l'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s et celle du DECS il ne semble pas y avoir de réels contacts. Certaines des interviewées affirment que les autorités cantonales devraient regrouper toutes et tous les enseignant-e-s de langue et intégration et se mettre à l'écoute de leurs ressentis : de ce qui selon celles et ceux-ci devrait être changé et de quelle manière. Cette mise à l'écoute de la part des autorités cantonales envers les enseignant-e-s de langue et intégration pourrait, selon moi aussi, être la seule voie pour tenter de résoudre les problèmes liés à la faible considération professionnelle de ces enseignant-e-s. Un tel dialogue pourrait en effet permettre de faire émerger le besoin des enseignant-e-s de langue et intégration scolaire d'organiser plus de rencontres officielles entre elles et eux, en mettant en évidence l'importance de leurs collaborations et de leurs échanges. De plus, le besoin souligné dans certains entretiens de disposer de figures susceptibles de les guider, comme les expert-e-s dans les différentes disciplines (Conseil d'État TI, 2018), afin qu'elles et ils ne soient pas livré-e-s à elles et eux-mêmes dans leur travail, pourrait également être un thème à aborder avec les autorités cantonales. Enfin, même les aspects liés aux conditions salariales et à la sécurité de l'emploi d'une année à l'autre pourraient être discutés entre les autorités cantonales et les enseignant-e-s de langue et intégration. Dans les entretiens menés, comme d'ailleurs souligné dans les chapitres précédents de ce travail de master, certaines enseignantes de langue et intégration interviewées ont proposé d'autres travaux auxquels elles pourraient se consacrer au cas où elles se retrouveraient une année sans un nombre significatif d'élèves allophones primo-arrivant-e-s avec lesquelles travailler. Par exemple, le fait de s'occuper davantage des interventions dans les classes en vue de sensibiliser aux thèmes liés à l'interculturalité ou bien de s'occuper de la gestion d'un éventuel centre de documentation qui pourrait être un lieu d'échange de matériel entre les différent-e-s enseignant-e-s de langues et d'intégration actives et actifs dans le Canton. Cette idée est en effet très pertinente et cela est clairement visible en prenant en considération aussi la recherche de Deambrosi (2018) menée notamment au Tessin. Dans cette recherche mentionnée au début de ce travail de master, cette autrice montre comment les livres illustrés se sont avérés être d'excellents

outils, tant sur le plan didactique que sur celui de la motivation, avec lesquels les enseignant-e-s de langue et intégration peuvent travailler avec les élèves allophones primo-arrivant-e-s. Des outils utiles tels que ceux-ci pourraient alors être proposés dans un tel centre de documentation afin de permettre à toutes et tous les enseignant-e-s de langues et intégration d'y avoir accès en tant que ressources possibles pour leur travail. Toutes ces idées pourraient donc être proposées et discutées avec les autorités du DECS.

En ce qui concerne le deuxième point faible, c'est-à-dire l'absence de directives ponctuelles qui règlent certains aspects tels que la manière d'évaluer les apprentissages des élèves allophones primo-arrivant-e-s, il faut d'abord préciser que cet aspect n'est pas en contradiction avec l'importance de laisser la liberté aux enseignant-e-s de langue et intégration dans la gestion de chaque situation, soulignée dans le sous-chapitre précédent lié aux points forts du système tessinois. L'importance de cette liberté et ne pas avoir de règlement strict à suivre ont été clairement mis en évidence dans les entretiens réalisés. Cependant, dans ces mêmes entretiens, il a également été mis en évidence qu'avec cette absence presque totale de directives officielles, les enseignant-e-s de langue et intégration, surtout lorsqu'elles ou ils sont novices dans ce métier, pourraient se retrouver un peu perdu-e-s face à leur travail. En même temps, il a été souligné dans les entretiens menés que les enseignant-e-s des différentes disciplines au secondaire I gèrent la présence d'élèves allophones primo-arrivant-e-s en classe de manière non univoque, chacun-e selon sa sensibilité et son expertise personnelle. Afin qu'elles et ils disposent de moyens définis pour gérer la présence de ces élèves en classe, il est clair que d'un côté il faut les y préparer durant leurs formations (André & Orzan, 2017 ; Hammoud, 2018 ; Rigoni, 2017 ; Vuille, 2018) et que d'un autre côté, il faut également que des directives leur soient données pour savoir comment se comporter avec ces élèves. Comme postulé en début de ce travail, des directives claires et univoques à suivre sont nécessaires (au moins là où il est possible d'en avoir) pour assurer une égalité de traitement des élèves allophones primo-arrivant-e-s indépendamment de l'établissement cantonal où elles et ils sont scolarisé-e-s. Les lignes directrices, ainsi que le règlement des cours de langue et intégration, qui est resté plus ou moins le même depuis les années nonante, devraient donc être mis à jour car les connaissances scientifiques, ainsi que les types de migrations ont changé au long des décennies (Benini et al., 2020). Bissonnette et al. (2009) soulignent par exemple l'importance de vérifier constamment le niveau scolaire et linguistique des élèves, ainsi que les progrès faits, de manière à adapter les interventions qui leur sont destinées. Cela peut se faire grâce à des évaluations formatives. Vu son importance, la passation de ces évaluations formatives pourrait donc être mieux réglementée, autant en ce qui concerne le travail des enseignant-e-s de langue et intégration qu'en ce qui concerne celui des enseignant-e-s dans les différentes disciplines. Bien évidemment, le travail de mise à jour et d'approfondissement des directives et règlements, est de la compétence des autorités cantonales. Mais il est possible d'affirmer que celui-ci pourrait se baser davantage sur la prise en compte des ressentis et perceptions des actrices et acteurs scolaires,

ainsi que sur celle de la littérature scientifique et des méthodes qu'elle expose comme pertinentes pour la gestion des élèves allophones primo-arrivant-e-s. En outre, les avis, ressentis et perceptions des élèves allophones directement concerné-e-s et ceux de leurs familles pourraient également être pris en considération.

En ce qui concerne le troisième point faible, lié au temps à disposition des enseignant-e-s de langue et intégration, considéré comme insuffisant de la part des interviewé-e-s, il faut d'abord dire que cette conclusion avait déjà été mise en évidence dans d'autres travaux menés au Tessin, et exposés en début de ce travail de master (Benini et al., 2020 ; Hyde, 2020). En effet, le rapport « IN SCUOLA : promozione dell'integrazione e dell'interculturalità nella scuola ticinese » avait déjà mis en évidence que le temps accordé aux enseignant-e-s de langue et intégration n'était pas suffisant pour assurer un bon apprentissage de la langue italienne et une bonne intégration scolaire chez toutes et tous les élèves allophones. Hyde avait montré aussi qu'il faut jusqu'à cinq ans pour bien apprendre une langue étrangère. Dans son étude menée au Tessin, l'autrice mentionnée a montré que les élèves allophones arrivé-e-s dans le Canton depuis moins de trois ans ont un niveau d'italien qui ne leur permet pas encore de comprendre véritablement les leçons d'italien ou d'histoire mais seulement celles des matières où la langue joue un rôle mineur, par exemple l'éducation physique. De plus, cette autrice a constaté que le nombre d'heures prévu pour les cours de langue et intégration scolaire est également insuffisant. Cela amène donc à postuler qu'il faut que les autorités cantonales prennent conscience de ce problème et accordent à chaque élève qui en a besoin un nombre plus important d'heures et d'années de cours de langue et intégration scolaire. Cela pourrait passer aussi à travers une plus grande écoute de la part des autorités cantonales de ces exigences des enseignant-e-s de langue et intégration, avec les autres mis en évidence dans l'analyse du premier point faible, notamment le niveau bas de considération des enseignant-e-s de langue et intégration scolaire, et du deuxième, lié aux directives et règlements (Conseil d'État TI, 2020). En même temps, il est également vrai que dans les entretiens menés, il a été mis en évidence que ce nombre d'heures et d'années prévu pour les cours de langue et intégration, n'est pas forcément insuffisant pour toutes et tous les élèves allophones : cela dépend de la proximité entre leur langue maternelle et l'italien et de leur niveau scolaire antérieur à leur arrivée au Tessin. Chaque cas devrait donc être évalué et traité différemment. Comme une enseignante de langue et intégration interviewée l'avait dit, il serait peut-être pertinent de pouvoir faire une demande d'heures au Canton une fois testé le niveau linguistique et scolaire de l'élève allophone primo-arrivant-e en question. Ensuite, pouvoir continuer avec les cours de langue et intégration scolaire tant que cet-te élève en a besoin, sans avoir une limite de deux ans. La mise en place d'une proposition de ce genre devrait être amplement discutée et examinée de la part des autorités, de manière à prendre en considération tous les éléments en question, y-compris les aspects financiers. Il s'agit en tous cas d'une proposition qui devrait être prise au sérieux. A cet égard, il faut souligner que probablement, la volonté des autorités à approfondir cette question est bien présente étant donné que dans l'entretien mené dans le cadre

de ce travail de master avec les deux membres du DECS, déjà eux avaient souligné des perplexités par rapport au fait que le système actuellement en vigueur ne prévoit pas de traitement différent en terme d'heures et d'années de cours de langue et intégration scolaire pour les élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I, selon leur langue d'origine et leur parcours scolaire antérieur.

L'autre question liée au trop faible nombre d'heure de travail accordé aux enseignant-e-s de langue et intégration scolaire est l'impossibilité de trouver le temps pour faire des interventions dans les classes pour sensibiliser les écoliers autochtones aux questions liées à l'interculturalité. Cependant, il faut remarquer que dans les entretiens réalisés dans le cadre de ce travail de master, plusieurs enseignantes de langue et intégration ont souligné qu'elles aimeraient faire des interventions de ce genre si elles avaient du temps à disposition pour les faire. Cela également en raison du fait que plusieurs interviewées affirment aussi que les enseignant-e-s des différentes disciplines ne pratiquent pas de la pédagogie interculturelle dans leurs classes et de ce point de vue, les interventions en classe des enseignant-e-s de langue et intégration scolaire pourraient compenser l'absence d'intervention et d'activités interculturelles faites en classe par les autres enseignant-e-s titulaires des différentes disciplines.

Pour Loewen (2013), la pédagogie interculturelle a le but, à travers la mise en place de discussions et différentes activités, d'amener les classes scolaires à développer une vision positive de la diversité culturelle, tout en luttant contre les stéréotypes et le racisme. Il n'est pas surprenant qu'au secondaire I, où chaque enseignant-e doit s'occuper de l'enseignement d'une discipline, il n'y a que très peu d'occasion pour mener des discussions ou des activités sur des thèmes transversaux de ce genre. Pour cette raison, il serait nécessaire que les enseignant-e-s de langue et intégration aient le temps de faire parfois des interventions en classe de ce genre. Cela sur la base aussi de certaines constatations repérées dans la littérature qui soulignent ce besoin de sensibilisation interculturelle dans les classes. Il s'agit de constatations faites dans des contextes géopolitiques autres que le Tessin mais qu'il n'y a pas raisons de croire qu'elles pourraient être différentes dans ce Canton. Rigoni (2017), par exemple, dans son étude dans le contexte français, souligne que les camarades autochtones souvent ne sont pas enclin-e-s et ouvert-e-s au contact avec leurs pair-e-s allophones. En lien avec cela, Hammoud (2018) dans son étude basée sur le Canton de Valais, a montré que pour les élèves allophones, la socialisation avec les pair-e-s autochtones est souvent difficile. Les difficultés que ces élèves peuvent rencontrer dans la socialisation en classe ne sont donc pas à négliger et pour les aider, la sensibilisation dans les classes aux enjeux interculturels, à travers par exemple les interventions des enseignant-e-s de langue et intégration, serait donc souhaitable.

Le quatrième point faible important du système tessinois d'accueil et d'insertion scolaire des élèves allophones, mis en évidence dans les entretiens réalisés dans ce travail de master, concerne les problèmes liés aux relations école-familles. A ce niveau, dans les entretiens réalisés, deux causes ont été évoquées comme les responsables souvent du manque de collaboration entre l'école et les

familles des élèves allophones. La première est le fait que certaines de ces familles ne sont pas à l'aise dans le contact avec l'école pour les différences culturelles et linguistiques, qui sont vues comme des obstacles à se rapprocher du milieu scolaire. La seconde est le fait que le secondaire I au Tessin ne prévoit que très peu de rencontres avec les familles des élèves. Toutefois, la collaboration avec les familles, en particulier avec celles des élèves allophones est mentionnée comme quelque chose d'extrêmement important dans la littérature car cela contribue à favoriser leur intégration et réussite scolaire (Aebischer & Ribet, 2017 ; Akamba Meke, 2019 ; André & Orzan, 2017 ; Rocha Ferreira, 2018). Aebischer et Ribet soulignent à ce propos en particulier le fait que les encouragements de la part des parents, tout comme ceux des pair-e-s et des enseignant-e-s, ont un effet positif sur la motivation de l'élève et contribuent ainsi à son intégration, voire à sa réussite scolaire. Cela met donc encore une fois en évidence l'importance de la collaboration école-famille.

Il reste cependant à comprendre ce que l'école pourrait faire différemment pour favoriser la collaboration avec les familles des élèves allophones. A ce propos Deslandes et Bertrand (2004) attirent l'attention sur le fait que les familles des élèves en général sont plus susceptibles de collaborer avec l'école lorsqu'elles ont l'impression que celle-ci valorise et encourage cette collaboration. A l'inverse, elles sont moins enclines à de telles collaborations lorsque le milieu scolaire semble ne pas y accorder beaucoup d'importance. A partir de là, il est possible de déduire que si les familles des élèves allophones craignent déjà le contact avec l'école à cause de leurs différences culturelles et de leurs difficultés avec la langue locale, le fait qu'au Tessin, au secondaire I, il y ait peu de rencontres prévues avec les familles et que ces collaborations ne soient pas stimulées par l'école, l'effet sera une fermeture encore plus grande de la part de ces familles. Ainsi, en particulier dans le cas des familles d'élèves allophones, il serait essentiel que l'école stimule largement la collaboration avec celles-ci. A ce propos, dans leur recherche menée en Suisse romande dans le contexte de l'école primaire, Conus et Fahrni (2019) ont montré comme les familles avec des cultures différentes de celle du milieu scolaire sont parfois mises à l'écart et pas vraiment prises en considération par l'école. En d'autres termes, l'école semble avoir une certaine inaptitude à gérer les contacts avec ces familles. Cependant, Conus et Fahrni rappellent que les relations école-famille se construisent réciproquement et aussi à travers les échanges informels. Il est donc important que l'école fasse tout son possible pour stimuler ces échanges. Les échanges informels, selon ces auteurs, ont une grande importance car ils permettent de construire une relation de confiance aussi avec les familles des groupes minoritaires, lesquelles ne sont pas à l'aise dans les contacts plus formels. De plus, ces auteurs soulignent également l'importance d'organiser par exemple des journées portes ouvertes afin d'accueillir les familles à entrer en contact avec le milieu scolaire. Cette idée peut bien sûr être mise en place également au secondaire I, tandis qu'en ce qui concerne les échanges informels, ceux-ci sont plus difficile à avoir au secondaire I étant donné que les élèves n'ont pas un-e mais plusieurs enseignant-e-s. Et vu qu'elles et ils sont plus âgés, peut-

être les parents viennent-ils moins souvent les chercher à l'école par rapport à l'école primaire et ainsi, y a-t-il moins d'occasions d'échanges informels possibles.

Dans leur recherche, Conus et Fahrni (2019) ont également constaté que, parfois, les enseignant-e-s sont parfaitement disposés à informer les parents s'il y a un problème avec leur enfant à l'école, mais sinon, elles et ils partent du principe que s'il n'y a rien de particulier à communiquer, c'est aux parents de demander plus d'informations s'ils le souhaitent et d'entamer ainsi un dialogue avec l'enseignant-e. Face à cette responsabilité d'initier la communication avec l'enseignant-e, les parents des groupes minoritaires ont tendance à ne pas oser initier un échange en raison de leur méconnaissance du système scolaire local et de leur crainte de déranger l'enseignant-e. A leur tour, voyant que les parents de ces élèves n'initient pas le contact avec elles et eux, les enseignant-e-s ont parfois tendance à interpréter cela comme un manque d'intérêt de la famille pour la scolarité de leur enfant au lieu de l'interpréter, comme c'est souvent le cas, comme un manque de familiarité de ces parents avec le système scolaire local. Un cercle vicieux finit donc par s'installer, basé sur des interprétations erronées de la part des enseignant-e-s, qui ne sont pas vraiment conscient-e-s que laisser la responsabilité d'initier la communication avec elles et eux aux familles des groupes minoritaires n'est pas une bonne idée. Il est difficile de dire si les conclusions de cette étude centrée sur une école primaire de Suisse romande peuvent également être vraies pour le secondaire I au Tessin. En tout cas, cette recherche met en évidence l'importance pour l'école d'initier une relation avec les familles des groupes minoritaires et non l'inverse. Une bonne sensibilisation à ce sujet est donc également essentielle pour les enseignant-e-s du secondaire I au Tessin. Même si, au secondaire I par rapport au primaire, il peut être plus difficile de maintenir un contact plus informel avec les familles, l'école ne doit pas oublier l'importance d'essayer d'y parvenir autant que possible. Le fait que cela soit plus difficile n'est pas une raison pour y renoncer mais au contraire une raison pour prendre cet enjeu encore plus au sérieux dans la formation des enseignant-e-s aussi.

En ce qui concerne les stratégies dont dispose l'école pour favoriser le contact avec les familles (en général, et pas seulement avec celles des élèves allophones), la littérature souligne l'importance de l'attitude des enseignant-e-s envers les parents, qui doit être respectueuse, ouverte à l'écoute et au dialogue et exempte de jugement (Deslandes & Bertrand, 2004 ; Guerdan, 2004 ; Milani & Orlando, 2004). Il est possible d'affirmer que ces attitudes des enseignant-e-s sont encore plus importantes à soigner dans le cas des contacts avec les familles des élèves allophones qui sont souvent déjà hésitantes dans leur coopération avec l'institution scolaire. Cela pourrait passer à travers une sensibilisation des enseignant-e-s à ce niveau, ainsi qu'une plus grande préparation dans leurs formations à gérer les contacts avec les familles en tenant compte des éléments exposés. De plus, comme il l'avait été constaté, les enseignantes de langue et intégration interviewées ne sont souvent pas impliquées dans les relations que l'école entretient avec les familles des élèves allophones. Une plus grande implication de ces figures professionnelles avec des compétences interculturelles dans ces relations seraient peut-être aussi bénéfique. Enfin, afin que l'école soigne autant que possible

le contact avec ces familles, l'hypothèse d'introduire des médiatrices et médiateurs culturels, en plus des interprètes, comme l'a suggéré une enseignante de langue et intégration scolaire interviewée pourrait également être envisagée.

Enfin, le dernier point faible du système tessinois d'accueil et d'intégration des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I révélé à travers les entretiens menés, est lié à la formation du personnel scolaire, qui présente certaines lacunes. En ce qui concerne la formation spécifique des enseignant-e-s de langue et intégration, c'est-à-dire le CAS proposé (SUPSI, 2022), pour résumer ce qui a été constaté, celui-ci semble être, selon quelques enseignantes de langue et intégration interviewées, trop long et trop dilué. Un autre point discutable de ce CAS est sa non-différentiation pour les enseignant-e-s de langue et intégration qui travaillent dans le primaire et pour celles et ceux qui travaillent dans le secondaire I, malgré le fait que ces deux contextes de travail soient différents. Cette critique semble être pertinente car le fait que le fonctionnement des écoles et aussi l'âge des élèves soient différents entre ces deux cycles scolaires sont des éléments objectifs. L'idée d'un CAS différencié pour les enseignant-e-s de langue et intégration pour chaque cycle scolaire est donc un point sur lequel les autorités cantonales pourraient se pencher et réfléchir. En revanche, il est difficile de se prononcer sur la question de la durée du CAS. Pour comprendre si, tel qu'il est proposé aujourd'hui, il est vraiment trop long et dilué, il faudrait entreprendre une étude plus approfondie : une étude qui viserait à comprendre dans quelle mesure cet aspect est réellement perçu par les personnes qui ont suivi cette formation, ce qui pourrait concrètement être changé et comment. Les résultats empiriques recueillis dans ce travail de master ne permettent pas d'aller au point de pouvoir formuler des hypothèses à cet égard. Cela pourrait donc être l'objet d'une autre recherche.

Dans la gestion des élèves allophones primo-arrivant-e-s en classe, en ce qui concerne la formation pour les enseignant-e-s des différentes disciplines du secondaire I, là aussi, différentes lacunes ont été révélées selon les perceptions des interviewé-e-s dans le cadre de ce travail de master. Selon la littérature consultée, il est important que les enseignant-e-s soient formé-e-s à la gestion des classes culturellement hétérogènes (Hammoud, 2018 ; Rigoni, 2017). Cela car effectivement la gestion de la présence d'élèves allophones primo-arrivant-e-s en classe représente un travail supplémentaire pour l'enseignant-e. Toutefois les enseignant-e-s ne semblent pas toujours être bien préparé-e-s à la gestion des classes présentant des élèves de cultures différentes. Dans sa recherche, Rusconi-Kyburz (2021), ayant investigué, notamment au Tessin, la formation des enseignant-e-s du primaire qui travaillent dans des classes culturellement hétérogènes, a en effet tiré la même conclusion : les enseignant-e-s du primaire ne semblent pas être suffisamment préparé-e-s à travailler dans des classes culturellement hétérogènes, tout comme ne semblent pas l'être celles et ceux du secondaire I qui sont très peu formé-e-s sur les enjeux liés à l'interculturalité. Les entretiens réalisés dans le cadre de ce travail de master ont finalement confirmé cet aspect. En particulier, Rusconi-Kyburz met en évidence le fait que la diversité culturelle en classe est perçue assez négativement même par les enseignant-e-s du primaire qui sont en fin de formation. De là

l'idée que les enseignant-e-s, dans le cadre de leur formation, devraient être sensibilisé-e-s davantage sur le thème de la diversité culturelle en classe de manière à en développer une vision plus positive et à percevoir qu'elle peut être enrichissante même pour les élèves autochtones. Cela est la base pour transmettre aussi à toutes et tous les élèves une vision positive de la diversité culturelle. Il est donc important que l'enseignant-e s'engage pour transmettre aux élèves une vision positive de la présence en classe des élèves allophones. De plus, la vision positive de l'enseignant-e envers l'élève allophone est également importante pour d'autres raisons. D'abord, afin que l'enseignant-e valorise la langue maternelle de l'élève allophone, car la langue maternelle est la base pour apprendre une deuxième langue. Deuxièmement, afin que l'enseignant-e puisse se montrer, dès le début, disponible envers l'élève allophone et attentif-ve à la ou le rassurer par rapport à son insertion dans le nouveau contexte scolaire et linguistique (Hammoud). Le fait que les enseignant-e-s en formation doivent être sensibilisé-e-s aux enjeux et à la valorisation de la diversité culturelle est en effet un aspect mis en évidence par exemple par André et Orzan, (2017). Cela car les enseignant-e-s aussi peuvent avoir des sensibilités différentes par rapport aux autres langues et cultures (en raison de leurs expériences de vie différentes) et il est important d'être sensibilisé-e-s à ce niveau en vue de gérer au mieux la présence d'élèves allophones en classe. Pour favoriser cette sensibilisation, Rusconi-Kyburz met en évidence une idée intéressante qui peut bien sûr valoir également pour les enseignant-e-s du secondaire I en formation. Cette idée consiste à introduire dans les programmes de formation un stage obligatoire à mener dans un contexte culturel et linguistique différent (par exemple, dans le cas du Tessin, en Suisse alémanique ou romande) de manière à faire l'expérience de la diversité culturelle et à comprendre véritablement les sentiments et les difficultés liées au fait de se retrouver plongé-e-s dans un contexte culturel et linguistique qui n'est pas le sien.

Hammoud (2018), en parlant du contexte valaisan, très similaire à celui tessinois, du point de vue de l'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s étant donné que même ce Canton prévoit une insertion directe de ces élèves dans les classes ordinaires, expose l'importance que les enseignant-e-s fassent de l'éducation interculturelle en classe. Au Tessin, des activités d'éducation interculturelle semblent être peu faites au secondaire I selon les résultats issus des entretiens menés dans le cadre de ce travail de master. Toutefois, comme d'ailleurs déjà souligné, au secondaire I où chaque enseignant-e est responsable de l'enseignement d'une discipline, je ne vois pas des grandes possibilités qu'un enseignant-e de mathématiques ou des sciences naturelles, par exemple, puisse introduire dans ses leçons des activités d'éducation interculturelle. Cela serait peut-être envisageable pour les enseignant-e-s d'histoire ou de géographie mais, pour les autres disciplines je ne vois pas des grands liens que les enseignant-e-s peuvent faire entre leurs leçons et la mise en place d'activités spécifiques d'éducation interculturelle. Comme déjà mis en évidence, je trouve donc plus pertinent qu'au secondaire I, les activités et les interventions d'éducation interculturelle soient plutôt laissées aux enseignant-e-s de langue et intégration, lequel-le-s pourraient avoir la possibilité

et le temps d'intervenir parfois dans les différentes classes, en particulier celles avec des élèves allophones primo-arrivant-e-s.

Un autre aspect lié à la formation des enseignant-e-s des disciplines mis en évidence comme déficitaire dans les entretiens de ce travail de master est la mise en place de la différenciation en classe, qui semble pourtant être primordiale, surtout dans les classes culturellement hétérogènes avec la présence des élèves allophones (Bissonnette et al., 2009 ; Hammoud, 2018 ; Levy, 2008 ; Rigoni, 2017 ; Rocha Ferreira, 2018 ; Vuille, 2018). Par conséquent, il est fondamental que les enseignant-e-s soient formé-e-s à bien appliquer la différenciation dans leurs classes et sensibilisé-e-s à ce propos. Rigoni (2017) souligne que cette différenciation en classe est importante aussi pour que l'élève allophone puisse se sentir considéré-e et garder ainsi de la confiance en soi et dans ses potentialités. Toutefois, comme mis en évidence, les actrices et acteurs scolaires qui ont été interviewé-e-s dans ce travail de master ont souligné percevoir en général un manque de préparation et de formation des enseignant-e-s des différentes disciplines au secondaire I dans l'application de cette différenciation en classe. Il s'agit donc d'un aspect sur lequel la formation de ces enseignant-e-s pourrait probablement être améliorée.

La littérature présente plusieurs instruments aptes à mettre en place une différenciation pédagogique en classe (Levy, 2008). Il est d'abord possible de varier les outils mis à disposition de l'élève. De plus, il est également possible de varier le temps à disposition pour l'exécution d'une tâche scolaire. Varier le niveau de difficulté d'une tâche est également possible : construire des tâches plus faciles pour les élèves qui ont plus de difficulté, par exemple pour les élèves allophones primo-arrivant-e-s lorsqu'elles et ils ont des lacunes scolaires à combler. Une autre chose qui peut être différenciée est le niveau de guidage de l'enseignant-e dans l'exécution d'une tâche : les élèves allophones primo-arrivant-e-s (et toutes et tous les élèves faibles) pourraient bénéficier un guidage plus important de l'enseignant-e pour l'exécution d'une tâche, tandis que d'autres élèves qui n'ont pas des difficultés particulières pourraient être encouragés à travailler dans une plus grande autonomie. Les explications données par l'enseignant-e peuvent aussi être différenciées : elle ou il peut, par exemple, expliquer un même concept de manière différente au groupe d'élève qui est plutôt auditif et à celui qui est plutôt visuel (en basant dans ce cas ses explications sur la création de matériel graphique qui aide à fixer les concepts qu'il faut apprendre). Un autre aspect auquel l'enseignant devrait porter attention est à vérifier constamment la compréhension des élèves des choses expliquées, tout en portant son attention à donner des explications supplémentaires aux élèves qui en ont besoin. Demander aux élèves si elles et ils ont compris ne semble en effet pas suffire pour s'assurer de leur compréhension car elles et ils peuvent ne pas oser demander des explications supplémentaires. Il est donc nécessaire que l'enseignant-e vérifie (en les interrogeant ou en leur donnant des exercices spécifiques) ce que les élèves plus faibles ou ayant des besoins spécifiques ont compris, de manière à établir si celles et ceux-ci nécessitent d'explications supplémentaires. Enfin, en ce qui concerne les évaluations sommatives, celles-ci ne doivent pas

forcément être les mêmes pour toutes et tous les élèves. Cependant, par rapport à ce dernier point, dans les entretiens réalisés dans ce travail de master, il a été mis en évidence par plusieurs enseignantes de langue et intégration interviewées qu'il y a souvent une bonne collaboration entre elles et les enseignant-e-s des disciplines de manière à préparer des évaluations adéquates pour les élèves allophones primo-arrivant-e-s. De toutes façons, il est possible de dire que ces différentes techniques et moyens de différencier en classe exposés dans la littérature pourraient, peut-être, être abordés et approfondis davantage dans la formation des enseignant-e-s des différentes disciplines au secondaire I au Tessin de manière qu'elles et ils soient plus préparé-e-s à les appliquer dans leurs classes, avec les élèves allophones mais aussi avec toutes et tous les autres ayant des besoins particuliers. De plus, une plus grande sensibilisation à ce niveau semblerait être également nécessaire car dans les entretiens réalisés il a été mis en évidence que certain-e-s enseignant-e-s sont plus sensibles et cherchent à mettre en place des mesures de différenciation avec les élèves tandis que d'autres ne semblent pas le faire suffisamment.

Un autre aspect sur lequel il est pertinent que les enseignant-e-s soient formé-e-s pour gérer au mieux la présence d'élèves allophones primo-arrivant-e-s dans leurs classes concerne la mise en place de la pédagogie coopérative. Utiliser la pédagogie coopérative signifie amener les élèves à travailler ensemble pour la réalisation de certaines tâches ou activités scolaires en classe (Lavoie et al., 2012). Les buts de cette pédagogie sont d'un côté celui de favoriser la socialisation entre élèves et de l'autre côté celui d'amener les élèves à apprendre d'une manière différente, notamment à travers la coopération et l'échange entre elles et eux. Ces activités pourraient être bénéfiques en particulier pour les élèves allophones primo-arrivant-e-s, de manière à aider leur socialisation avec les pair-e-s autochtones et ainsi leur intégration. Même si aucun-e des interviewé-e-s n'a explicitement parlé de la pédagogie coopérative, la littérature démontre que la proposition de ces activités et tâches coopératives améliore les relations sociales entre les pair-e-s (Belacchi, et al., 2010 ; Mikami et al., 2010). Pour mettre en place des activités de ce genre qui demandent aux élèves de coopérer, il est toutefois important que les enseignant-e-s soient formé-e-s à cet égard car il y a plusieurs aspects à ne pas négliger dans la mise en place de cette pédagogie coopérative (Lavoie et al.). En particulier, les enseignant-e-s doivent tenir compte d'abord du fait que la manière de créer les groupes de travail ne peut pas être aléatoire mais demande toujours une réflexion de leur part : dans le cas des élèves allophones primo-arrivant-e-s par exemple, l'enseignant-e doit réfléchir et se questionner par rapport à qui sont les élèves avec lequel-le-s il y a plus de sens que l'élève allophone primo-arrivant-e en question travaille, par exemple un élève autochtone qui parle sa langue maternelle et qui peut ainsi l'aider davantage, ou bien quelqu'un-e qui est particulièrement apte à aider d'autres camarades. De plus, un autre élément important auquel les enseignant-e-s doivent veiller dans la mise en place de la pédagogie coopérative est le fait de penser à des tâches coopératives dans lesquelles la collaboration de chacun-e est fondamentale (Kanouté, 2002). Autrement, certain-e-s élèves pourraient être mis-es à l'écart par les pair-e-s et ne pas contribuer

au déroulement de la tâche coopérative. Bien évidemment, les élèves allophones primo-arrivant-e-s pourraient avoir un risque très accru d'être mis-es à l'écart vu qu'elles et ils ne parlent pas (ou peu) la langue de leurs camarades de classe et vu qu'elles et ils n'ont pas de liens sociaux établis avec leurs pair-e-s en classe. C'est pour cette raison que l'enseignant-e doit être particulièrement attentif-ve à cet aspect. Une autre stratégie qui pourrait être mise en place pour éviter ce risque de mise à l'écart est la création de groupes de travail réduits car dans un groupe nombreux il est plus facile qu'un-e élève soit exclu-e. En effet, Hammoud (2018) montre que les élèves allophones apprécient les activités scolaires de groupe mais préfèrent travailler en binôme plutôt que dans des groupes nombreux. Cette même autrice affirme également que l'utilisation de la pédagogie coopérative en classe est l'un des éléments positifs pour contribuer à favoriser la réussite scolaire des élèves allophones à travers notamment l'intégration sociale dans la classe. Il appartiendra ensuite à chaque enseignant-e de créer des activités coopératives spécifiques en fonction de la matière enseignée. Buchs et al. (2018), en se référant au canton de Genève et en parlant spécifiquement du niveau primaire, confirment les conclusions exposées par rapport à l'utilisation de la pédagogie coopérative, en particulier dans les classes hétérogènes au niveau de leur composition. Elles et ils soulignent aussi que les activités coopératives favorisent l'acceptation par les pair-e-s des élèves avec des besoins particuliers comme les élèves allophones, lesquel-le-s sont en effet souvent plutôt mis-es à l'écart par les camarades autochtones. Elles et ils confirment également l'importance de ne pas faire travailler les élèves dans des groupes trop nombreux mais plutôt de mener des activités coopératives en petits groupes, où la collaboration de chacun-e est importante, afin de diminuer le risque que les élèves plus faibles puissent être mis-es à l'écart par les plus fort-e-s. De plus, ces autrices et auteurs confirment aussi l'importance de bien expliquer le sens de ces activités coopératives aux élèves, afin qu'elles et ils ne développent pas un refus envers celles-ci. Ces autrices et auteurs ont en effet montré que la corrélation entre le niveau de français des élèves et leur statut social est devenue plus faible après une intervention basée sur la mise en place d'activités coopératives. Les résultats de cette étude confirment donc le rôle que la pédagogie coopérative peut avoir dans l'intégration dans le milieu scolaire des élèves allophones avec les pair-e-s autochtones. Il s'agit donc d'une confirmation en plus qu'il faut former et stimuler les enseignant-e-s également à utiliser cette pédagogie même au secondaire I vu qu'elle peut avoir des effets positifs autant en ce qui concerne l'intégration sociale dans la classe des élèves allophones qu'en ce qui concerne leur participation dans les activités proposées et donc dans leurs apprentissages. En outre ces autrices et auteurs exposent également la possibilité de proposer aux classes des activités qui puissent valoriser les langues d'origine des élèves allophones. A ce propos, il faut toutefois préciser que si des activités transversales de ce genre sont envisageables au primaire, difficilement elles pourront l'être au secondaire I où chaque enseignant-e est responsable de l'enseignement spécifique d'une discipline. Cependant, en ce qui concerne les langues étrangères étudiées au secondaire I au Tessin, les compétences linguistiques d'éventuel-le-s élèves primo-arrivant-e-s qui ont cette langue

comme langue maternelle pourraient être valorisées afin de favoriser aussi leur intégration sociale dans la classe avec les camarades autochtones.

Enfin, Rousseau et al. (2017) se concentrant sur le contexte canadien et précisent que les pratiques inclusives sont plus difficiles à mettre en place au secondaire qu'au primaire étant donné que l'école secondaire est en général moins flexible. Cela est vrai également dans le cas du contexte tessinois, comme mis en évidence à plusieurs reprises dans ce travail de master, où au secondaire il y a des programmes scolaires rigides à suivre ce qui donne moins de possibilités par rapport au primaire de mener des tâches transversales. Cela ne signifie cependant pas que les enseignant-e-s du secondaire I ne peuvent rien faire pour mettre en place des pratiques plus inclusives. A ce propos, les autrices et auteurs cités, davantage en lien avec l'importance de la collaboration entre actrices et acteurs scolaires pour l'échange d'expertises, insistent beaucoup également sur l'importance de la formation des enseignant-e-s afin d'être formé-e-s à mettre en place des pratiques plus inclusives et appliquer la différenciation pédagogique. Insister sur ces aspects dans la formation des enseignant-e-s est également important afin de les rassurer par rapport à la mise en place de ce changement au niveau de l'enseignement car, comme les autrices et auteurs cités le disent, certain-e-s enseignant-e-s pourraient être freiné-e-s et craindre d'adopter des pratiques nouvelles d'enseignement, comme les pratiques inclusives, en ne les connaissant pas bien. Une des peurs qu'elles et ils peuvent avoir, soulignée par ces autrices et auteurs est par exemple de pénaliser les élèves autochtones à travers l'instauration d'un rythme scolaire trop lent. Elles et ils nécessitent donc d'être rassuré-e-s par exemple sur ce point et d'être formé-e-s à la mise en place de stratégies qui évitent ce risque d'ennuyer les élèves autochtones ou de baisser le niveau général de la classe.

Avec ce sous-chapitre, même les points faibles du système tessinois d'accueil et d'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I ont été discutés et des pistes pour les améliorer ont été identifiées.

6.3 Discussion des résultats pris dans leur ensemble et considérations supplémentaires concernant le système tessinois d'intégration des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I

Le but de ce dernier sous-chapitre de discussion des résultats de ce travail de master est de donner une vue d'ensemble de ceux-ci. En outre, le but est également de mettre en évidence des éléments importants qui n'ont pas été mentionnés dans les deux sous-chapitres précédents. Une première observation à faire est que les résultats de ce travail de master s'inscrivent parfaitement dans la continuité de ceux déjà trouvés lors de précédentes recherches menées au Tessin sur le même thème. Aucun résultat important en contradiction avec ceux trouvés dans les études présentées dans le chapitre 2 (Benini et al., 2020 ; Deambrosi, 2018 ; Hyde, 2020 ; Rusconi-Kyburz, 2021) n'a été observé dans ce travail de master. Cependant celui-ci a permis d'aller plus loin, de manière spécifique, en ce qui concerne le secondaire I et de montrer différents aspects non étudiés dans ces

recherches antérieures. Le fait que ce travail de master ait tiré certaines conclusions qui avaient déjà été mises en évidence dans des recherches précédentes signifie que depuis la réalisation de ces recherches, il ne semble pas y avoir eu de changements concrets. Il faut toutefois rappeler que ces études ne remontent qu'à quelques années, et il est donc hasardeux d'affirmer qu'elles n'ont pas contribué aux évolutions et changements de pratiques. Il ne faut pas non plus oublier qu'entre 2020 et début 2022, l'école a été confrontée à une urgence sans précédent, celle de la pandémie de covid-19, qui a eu de nombreuses répercussions : fermeture des écoles, enseignement à distance, quarantaines de classe, recherche de remplaçant-e-s pour substituer les nombreux-euses enseignant-e-s absent-e-s pour cause de maladie ou de quarantaine, etc. Il n'est donc pas surprenant qu'au cours des dernières années, toutes les autres questions liées à l'école et à ses éventuelles réformes soient passées au second plan, même de la part des autorités cantonales. L'espoir est qu'avec la nouvelle urgence à laquelle l'école a dû faire face à partir de mars 2022, liée à la scolarisation des élèves ukrainien-ne-s ayant fui la guerre, une plus grande importance puisse être accordée à cette question de l'accueil et de l'intégration scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s et que certaines réformes à cet égard pourront être discutées, également sur la base de ce travail de master et des autres études mentionnées.

Une autre observation générale s'impose : le système tessinois d'accueil et d'intégration des élèves allophones primo-arrivant-e-s à l'âge du secondaire I présente à la fois des points forts et des points faibles. Certains aspects peuvent certainement encore être développés et améliorés grâce aussi aux pistes mises en évidence dans le sous-chapitre précédent (6.2). L'observation de Benini et al. (2020) et de Rusconi-Kyburz (2021) selon laquelle, même au Tessin, la réussite scolaire des immigré-e-s, en particulier de celles et ceux de la première génération, est en moyenne inférieure à celle des autochtones, confirme qu'il y a encore des étapes importantes à franchir. Cependant, les résultats scolaires inférieurs des allophones par rapport aux natif-ve-s semblent être un problème non seulement au Tessin mais dans toute la Suisse selon Rusconi-Kyburz. Au contraire, cette autrice précise qu'au Tessin, la situation semble être un peu meilleure que dans d'autres cantons. Cela semble attribuable au système scolaire tessinois qui est plutôt inclusif (ne prévoyant pas, par exemple, de classes d'accueil séparées pour les élèves allophones primo-arrivant-e-s) (Benini et al.). Il est donc possible de dire que chaque système scolaire semble présenter des lacunes du point de vue de l'accueil et de l'intégration scolaire des élèves allophones et que des changements et des réformes à ce niveau pourraient être souhaitables partout. Dans cette optique, ce travail de master, comme déjà postulé au début de celui-ci, peut également constituer une piste de réflexion pour les autorités cantonales des autres cantons outre que pour celles du Tessin lui-même : non seulement pour comprendre si les points forts, discutés dans le sous-chapitre 6.1, pourraient d'une certaine manière guider les réformes de leurs systèmes scolaires, mais également en tenant compte de la discussion des points faibles du système tessinois du sous-chapitre 6.2, et de la manière dont ils

pourraient être améliorés, puisque les mêmes points faibles pourraient également être présents dans d'autres systèmes scolaires d'autres cantons ou même d'autres États.

Enfin, il y a un autre aspect qui a été mentionné au début de ce travail de master mais qui n'a pas été repris et discuté jusqu'à maintenant. En parlant d'accueil et d'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s au Tessin, au secondaire I, il faut quand-même relever que pas toutes et tous ces élèves sont forcément allophones : il est bien possible d'avoir des Italien-ne-s qui ont suivi leur scolarité en Italie et qui se transfèrent au Tessin à l'âge du secondaire I et doivent par conséquent être intégré-e-s dans le nouveau contexte scolaire. Comme précisé au début de ce travail de master, bien que l'intégration scolaire ne présente pas l'obstacle de la langue étant l'italien la langue officielle du Tessin, des difficultés d'intégration dans le nouveau contexte scolaire sont quand-même bien possibles même dans ces cas en raison des différences de programmes et de matières scolaires entre l'Italie et le Tessin. Comme clarifié lors de l'entretien avec les deux membres du DECS, pour ces élèves qui ne sont pas allophones, aucune mesure spécifique d'intégration scolaire n'est prévue sauf, dans de très rares cas, une éventuelle dispense de l'allemand. La seule mesure à laquelle ces élèves peuvent faire appel en cas de difficultés scolaires dans le nouveau contexte formatif est le service de soutien pédagogique, service qui n'est pas expressément destiné à elles et eux mais à toutes et tous les élèves qui présentent des difficultés scolaires (Benini et al., 2020). La question qui se pose à ce niveau est donc de comprendre si cela est suffisant ou si d'autres mesures spécifiques de soutien devraient être prévues pour ces élèves italien-ne-s primo-arrivant-e-s au secondaire I au Tessin. A ce propos, l'étude de Akamba Meke (2019) se révèle intéressante. Cette autrice a interviewé des élèves francophones venant de pays africains, arrivé-e-s dans la partie francophone du canton de Berne à l'âge du secondaire I. Ces élèves, dans leur globalité, affirment avoir pu s'intégrer dans les classes ordinaires du nouveau contexte scolaire sans trop de difficulté, malgré une certaine adaptation au début, surtout en ce qui concerne les matières scolaires qu'elles et ils n'avaient pas suivi précédemment. En tous cas, leur intégration scolaire semble être beaucoup plus rapide par rapport à celle des allophones. Ces interviewé-e-s ne voient donc pas la nécessité que l'école introduise des mesures spécifiques pour celles et ceux qui se trouvent dans leur situation. Ce témoignage semble donc confirmer qu'il n'y a pas la nécessité de prévoir des mesures spécifiques d'intégration scolaire pour les élèves primo-arrivant-e-s d'autres pays mais qui ne sont pas allophones : sans la difficulté de la langue, le rattrapage d'éventuelles lacunes scolaires semble être beaucoup plus facile et la possibilité de s'adresser au cas échéant à un service tel que le soutien pédagogique prévu au Tessin (Benini et al.), semble être suffisante. Si cela semble être vrai dans le cas des arrivées de l'étranger d'élèves francophones en Suisse romande, cela le sera encore plus pour les arrivées d'Italie au Tessin. Cela car l'italien est parlé presque exclusivement en Italie. Il n'y a pas de pays d'autres continents dans lesquels cette langue est parlée. Etant dans le contexte européen, le système et les programmes scolaires tessinois sont bien plus proches de ceux de l'Italie que ceux des pays africains francophones de ceux des cantons romands. Si même ces élèves

africain-ne-s interrogé-e-s ne semblent pas avoir vécu de grandes difficultés à être inséré-e-s dans les contextes scolaires romands, encore moins le seront probablement les élèves italien-ne-s à être inséré-e-s dans le contexte scolaire tessinois. Donc pour résumer, il est possible d'affirmer que comme souligné déjà par les deux membres du DECS interviewés dans le cadre de ce mémoire, il n'y a pas une vraie nécessité au Tessin d'introduire des mesures spécifiques d'intégration scolaire pour les élèves italien-ne-s qui immigreront dans le Canton à l'âge du secondaire I.

Conclusion

Dans ce travail de master, il a été proposé d'investiguer le thème de l'accueil et de l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s, en particulier si elles et ils sont allophones, dans le milieu scolaire tessinois, à l'âge du secondaire I. Cela a été fait à travers l'étude des perceptions de certain-e-s actrices et acteurs scolaires parmi les plus concerné-e-s dans l'accueil et l'intégration scolaire de ces élèves au secondaire I, au Tessin. Ainsi, a été interviewé le directeur d'un établissement cantonal du secondaire I particulièrement exposé à l'arrivée d'élèves immigré-e-s et huit enseignantes de langue et intégration scolaire actives dans plusieurs écoles secondaires I réparties dans les différentes zones et districts du Canton. Avant d'interviewer ces actrices et acteurs scolaires, un entretien initial a été mené avec deux membres du DECS, dans le but de prendre connaissance en détail du système tessinois d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I, en particulier celles et ceux qui sont allophones. Cet entretien a contribué à cerner les actrices et acteurs scolaires à interviewer pour investiguer cette thématique et les questions à leur poser. Tous les entretiens menés, à l'exception de ce premier, ont été analysés selon la méthode de l'analyse inductive générale (Blais & Martineau, 2022). Ces entretiens ont permis de répondre aux questions de recherche posée au début du travail.

La première question de recherche était : quel est, selon les actrices et acteurs interviewés, l'écart existant entre les directives officielles et ce qui est réellement fait sur le terrain en ce qui concerne l'accueil et l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s (en particulier allophones) au secondaire I ? Quelles sont les raisons qui expliquent cet écart (ou l'absence de cet écart), selon les actrices et acteurs interviewés ?

A cet égard, il a été constaté qu'il n'existe que très peu de directives au Tessin liées à l'accueil et à l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s (Conseil d'État TI, 2020). Les seules directives existantes règlent principalement les années à disposition de chaque élève allophone primo-arrivant-e pour les cours de langue et intégration scolaire et présentent d'une manière très générale les tâches desquelles les enseignant-e-s de langue et intégration sont responsables. Comme il y a très peu de directives, la liberté laissée à ces enseignant-e-s est très grande : chacun-e a une marge de décision importante sur sa manière de travailler. Les directives spécifiant les tâches de ces enseignant-e-s, bien que très générales, sont également très exigeantes et comprennent des tâches telles qu'assurer le contact avec les familles des élèves allophones ou collaborer avec leurs collègues d'autres établissements scolaires. Autant de tâches que, dans les faits, la plupart des enseignantes de langue et d'intégration interrogées disent ne pas effectuer, non pas tant par manque de volonté, mais surtout par manque de temps ou en raison d'autres obstacles. En ce sens, il semble y avoir un décalage sur certains aspects entre les directives officielles et leur mise en œuvre par les actrices et acteurs scolaires actifs sur le terrain. Ce décalage est imputable à des directives qui semblent générales, pas à jour et détachées des dynamiques réelles du terrain.

La deuxième question de recherche que ce travail de master a voulu investiguer était : ce qui est fait dans le Canton, est-il satisfaisant, d'après l'avis des actrices et acteurs interviewés, pour garantir une intégration efficace des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I et une réduction des inégalités scolaires entre ces élèves et les autres ? Pourquoi ?

En ce qui concerne cette question de recherche, ce qui est ressorti est que pour certain-e-s élèves allophones, par exemple espagnol-e-s ou français-e-s, l'offre de cours de langue et intégration scolaire est largement suffisante pour assurer une bonne intégration scolaire. En effet, les élèves originaires de ces pays ont plus de facilité que les autres à apprendre la langue italienne puisqu'elles et ils ont déjà une langue latine comme langue maternelle. De plus, ayant été scolarisé-e-s auparavant dans des pays européens dont le système scolaire est similaire à ceux de la Suisse, ces élèves n'auront probablement pas de retard scolaire particulier à rattraper. En revanche, les années et les heures hebdomadaires réservées aux cours de langue et d'intégration semblent absolument insuffisantes pour assurer l'intégration et la réussite scolaire d'autres élèves qui arrivent au Tessin avec un niveau scolaire antérieur très bas et avec des langues et des alphabets complètement différents.

La troisième question de recherche à laquelle ce travail de master a voulu répondre était : quels sont les points forts concernant le système d'intégration tessinois des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I (les points qui pourraient même être pris comme exemple par d'autres cantons ou États), selon les avis des actrices et acteurs interviewés ? Comment ces points forts se sont-ils développés, toujours selon les avis des actrices et acteurs interviewés ?

En ce qui concerne cette question de recherche, les points forts concernant la politique d'intégration tessinoise des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I identifiés sur la base des perceptions des actrices et acteurs scolaires interviewé-e-s, sont en particulier au nombre de cinq :

- 1) Les collaborations internes entre enseignantes de langue et intégration scolaire interviewées et le reste des actrices et acteurs scolaires (enseignant-e-s des disciplines, enseignant-e-s de soutien pédagogique et directions scolaires).
- 2) La liberté laissée aux établissements scolaires dans la gestion de l'accueil et de l'insertion scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s : en effet, n'avoir pas de règlement strict à suivre est fondamental étant donné qu'il est impossible de traiter ces élèves, si différent-e-s entre elles et eux, toujours de la même manière.
- 3) Le fait de baser l'insertion scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s sur des cours de langue et intégration plutôt que les séparer complètement des élèves autochtones, en les plaçant dans des classes d'accueil.
- 4) La possibilité d'être, dans certains cas, dispensé de certaines matières scolaires dont, compte tenu de la situation linguistique et scolaire de l'élève en question, celle ou celui-ci ne pourrait pas tirer profit (Conseil d'État TI, 2020).

- 5) L'institution de la « Commissione allievi alloglotti » (Conseil d'État TI, 2020) (malgré le fait que son travail ne soit pas visible aux enseignant-e-s de langue et intégration).

Identifier les facteurs qui ont permis le développement de ces points forts n'a pas été facile : les actrices et acteurs scolaires interrogé-e-s n'ont pas su s'exprimer pleinement à cet égard. Ce qui est cependant clair, c'est que plusieurs de ces points forts sont la conséquence de décisions des autorités. Cela souligne qu'au Tessin la tendance est d'être attentif-ve-s aux élèves ayant des besoins particuliers (comme les élèves allophones) et à faire tendre le milieu scolaire vers l'inclusivité.

Enfin, la dernière question de recherche de ce travail de master était : quels sont les points faibles et les lacunes concernant le système d'intégration tessinois des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I, selon les actrices et acteurs interviewés ? Comment ceux-ci pourraient-ils être améliorés ?

A propos de cette dernière question de recherche, les points faibles concernant la politique d'intégration tessinoise des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I identifiés sur la base des perceptions des actrices et acteurs scolaires interviewés sont :

- 1) Le manque de reconnaissance des enseignant-e-s de langue et intégration de la part des autorités cantonales comparé aux autres enseignant-e-s : les conditions salariales et de sécurité de l'emploi d'une année à l'autre sont précaires. De plus, les enseignant-e-s de langue et intégration ne peuvent pas faire référence à des expert-e-s qui les guident, au contraire des enseignant-e-s des disciplines qui bénéficient de ces expert-e-s (Conseil d'État TI, 2018). Enfin même le fait que le DECS ne s'engage pas pour organiser des rencontres et favoriser les échanges entre enseignant-e-s de langue et intégration des différents établissements scolaires cantonaux peut être interprété comme un signe de sous-considération de ces professionnel-le-s scolaires.
- 2) L'absence de directives ponctuelles pouvant régler certains aspects précis liés à la scolarisation des élèves allophones primo-arrivant-e-s et aux cours de langue et intégration.
- 3) Le nombre d'heures accordé aux enseignant-e-s de langue et intégration absolument trop faible pour intégrer de la juste manière toutes et tous les élèves allophones dans le contexte scolaire tessinois du secondaire I. De plus, le temps accordé ne permet pas aux enseignant-e-s de langue et intégration de faire des interventions en classe pour sensibiliser tout le monde par rapport aux valeurs interculturelles. Enfin, même les deux années de cours de langue et intégration prévus pour chaque élève allophone primo-arrivant-e semblent aussi être dans beaucoup de cas insuffisantes (Conseil d'État TI, 2020).
- 4) La faible collaboration école-famille au secondaire I au Tessin, en particulier dans le cas des familles des élèves allophones primo-arrivant-e-s.

- 5) La formation du personnel scolaire dans la gestion des classes comprenant des élèves allophones primo-arrivant-e-s : les enseignant-e-s des différentes disciplines ne semblent pas être toujours préparé-e-s à gérer la présence de ces élèves dans leurs classes. De plus, en ce qui concerne le CAS proposé aux enseignant-e-s de langue et intégration (SUPSI, 2022), celui-ci semble être perçu par certaines de ces interviewées comme trop long et ne prenant pas en compte que travailler au primaire ou au secondaire I est différent.

En considérant ces points faibles dans leur ensemble, il a été possible de constater que pour les changer, des actions surtout de la part du DECS seraient nécessaires. La meilleure façon d'entreprendre des réformes à ce niveau semblerait partir d'une récolte des besoins du terrain, afin que les autorités cantonales s'y penchent en collaboration avec les actrices et acteurs du terrain pour élaborer des réformes concrètes.

Globalement, ce travail de master semble donc avoir mis en évidence que le système tessinois d'accueil et d'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I présente autant de points forts que de lacunes. Cela signifie que sur ce thème il y a encore un chemin important à réaliser. Le fait-même qu'au Tessin les inégalités scolaires entre élèves autochtones et élèves immigré-e-s (surtout celles et ceux de première génération) restent encore très marquées (Benini et al., 2020 ; Rusconi-Kyburz, 2021) confirme cela. Cependant, les études consultées pour la rédaction de ce travail montrent clairement que les systèmes d'accueil et d'intégration scolaire des élèves allophones existants dans d'autres cantons suisses présentent aussi certaines lacunes. En examinant les inégalités scolaires, il est possible de constater que le Tessin est encore mieux loti que la moyenne des autres cantons suisses (Rusconi-Kyburz). C'est certes encourageant, mais il ne faut pas oublier que la situation peut encore évoluer et changer pour le mieux à travers les améliorations proposées dans ce travail de master en ce qui concerne le système cantonal d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I.

Limites de ce Travail de Master et perspectives de recherches futures

Ce travail de master et ses résultats comportent certaines limites. Une première limite concerne la littérature sur laquelle celui-ci se base. En effet, en lien avec le thème des élèves allophones, ont été menées plusieurs recherches empiriques dans des travaux de bachelor et de master. Certains de ces travaux ont été menés par des étudiant-e-s tessinois-e-s de la SUPSI et ont donc été de grand intérêt comme bases pour ce travail de master (Deambrosi, 2018 ; Hyde, 2020). D'autres ont été menés dans d'autres contextes mais présentaient de toutes façons des résultats qui ont été très intéressants à reprendre dans ce travail de master (Aebischer & Ribet, 2017 ; Akamba Meke, 2019 ; André & Orzan, 2017 ; Hammoud, 2018 ; Rocha Ferreira, 2018 ; Vuille, 2018). Toutefois, il ne s'agit pas de thèses de doctorat et leur qualité scientifique pourrait être remise en discussion du moment qu'il n'est pas possible de savoir comment ils ont été évalués. Bien que la prise en considération de ces recherches ait été importante, je suis conscient qu'avoir pris en considération ces études, en dépit de leur qualité scientifique non garantie, représente une limite de ce travail de master. Davantage en rapport avec cet aspect, quatre autres limites importantes de ce travail de master ont pu être relevées. Cependant, chacune de celles-ci peut ouvrir sur des perspectives de recherche futures comme présenté dans les paragraphes suivants.

Une limite identifiée concerne le fait que les résultats obtenus dans ce travail de master sont basés sur les entretiens menés avec huit enseignantes de langue et intégration scolaire du secondaire I et un directeur d'établissement du secondaire I. S'agissant d'une recherche qualitative, ce serait donc un peu sauter les étapes de considérer que les résultats obtenus correspondent véritablement aux perceptions de toutes les actrices et de tous les acteurs scolaires impliqués dans l'accueil et l'intégration scolaire des élèves allophones. Ceci compte tenu du fait qu'un seul directeur d'établissement ait été interviewé, alors que pour recueillir les perceptions des directeurs d'établissement qui, comme déjà vu, jouent de toute façon un rôle important surtout dans l'accueil des élèves allophones, il aurait fallu en interviewer beaucoup d'autres. Du moment que cela n'a pas été fait, il faut bien préciser que ce travail de master expose des réflexions sur les données recueillies sur le terrain mais n'a aucune prétention d'être généralisable à l'ensemble de la population des enseignant-e-s de langue et intégration ni, d'autant moins à celle des directrices et directeurs d'établissements cantonaux du secondaire I. Par ailleurs, en plus des directions d'établissements et des enseignant-e-s de langue et intégration, il a été mis en évidence que d'autres actrices et acteurs scolaires jouent des rôles tout aussi importants dans l'intégration scolaire des élèves allophones. En particulier les enseignant-e-s des différentes disciplines et aussi celles et ceux de soutien pédagogique, il a été vu qu'elles et ils jouent aussi un rôle déterminant à ce niveau. Leurs perceptions auraient aussi été importantes à prendre en considération, d'autant plus que des hypothèses ont été avancées par rapport à des aspects qui les concernent, comme par exemple,

leur formation et leur préparation à gérer la présence d'élèves allophones en classe, sans toutefois prendre en considération ce qu'elles et ils mêmes pensent de cela. Dans ce sens, il aurait été également particulièrement intéressant de mener des entretiens avec des enseignant-e-s des différentes disciplines qui ont eu affaire à des élèves allophones en classe ainsi qu'avec les enseignant-e-s de soutien pédagogique. Ils auraient pu compléter les résultats tirés de ce travail de master. Une recherche future pourrait donc s'intéresser aux enseignant-e-s du secondaire I des différentes disciplines, de manière à avoir aussi une vue des perceptions de ces professionnel-le-s par rapport à ce thème de l'accueil et de l'intégration scolaire des élèves allophones. Les perceptions des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I ne sont pas non plus pris en considération dans ce travail de master et pourraient être l'objet d'un futur travail de manière que celles-ci puissent aussi contribuer à l'élaboration d'éventuelles réformes du système d'intégration scolaire de ces élèves. En effet, pour envisager des changements et réformes des systèmes scolaires, De Ketele, (2020) souligne clairement l'importance de prendre en compte toutes les actrices et tous les acteurs qui d'une manière ou d'une autre sont concerné-e-s dans ces changements ou peuvent de toutes façons apporter des idées intéressantes. Cela signifie donc de prendre en compte davantage les directions d'établissements, l'ensemble des enseignant-e-s mais également les élèves et leurs parents et enfin d'autres actrices et acteurs encore comme les chercheuses et chercheurs ou les formateurs et formatrices des enseignant-e-s. Cela permettrait de chercher à changer ensemble l'école, en prenant en considération les avis de toutes les parties.

Une autre limite concerne les résultats-mêmes obtenus dans ce travail de master qui pourraient parfois être biaisés par des interprétations erronées dans l'analyse des entretiens. En particulier, dans l'analyse des résultats, des hypothèses ont été formulées pour expliquer pourquoi, à propos d'un thème donné, une personne interviewée avait un avis différent par rapport la majorité des autres interviewé-e-s. Toutefois, ces hypothèses d'explication ont toujours été formulées sur la base de mes interprétations. Il aurait été intéressant dans ces cas, comme d'ailleurs déjà mis en évidence, de revenir une deuxième fois vers la personne interviewée et lui demander si mon hypothèse d'explication de son avis était, selon elle, pertinente ou non. Du moment que cela n'a pas été convenu avec les interviewé-e-s ni donc été fait, il est possible que certains interviewé-e-s puissent ne pas être d'accord avec les explications formulées et donc avec certains des résultats de ce travail de master. Pour remédier à cette limite, il serait intéressant de demander aux personnes qui ont été interviewées dans le cadre de ce travail de master, une fois qu'elles l'auraient lu, si elles sont ou non d'accord avec les interprétations données lors de l'analyse des données des entretiens ainsi qu'avec les résultats globaux de ce travail de master. Cela pourrait donc être une perspective de recherche future pour remédier à cette limite.

Une autre limite identifiée concerne les points faibles du système tessinois d'accueil et d'intégration des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I révélées dans ce travail de master. Des pistes ont été proposées pour améliorer ces points faibles constatés. Toutefois, il s'agit d'idées

générales et tenant compte uniquement des aspects formatifs et pédagogiques. Il ne s'agit d'aucune manière de plans précis pour entreprendre des réformes du système actuel d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I au Tessin. Des plans de ce genre devraient aussi clairement tenir compte des aspects financiers liés à leurs mises en place. Ce travail de master se limite donc à donner des idées qui, dans une perspective ultérieure, pourraient être reprises par les autorités cantonales pour élaborer des réformes spécifiques et concrètes. Bien qu'il soit clair qu'un travail de master n'a pas pour objectif d'aller jusqu'à formuler des plans de réforme précis, cela met en évidence que les résultats de ce travail peuvent être encore beaucoup plus approfondis et discutés, sur la base d'éléments pas pris en considération ici.

Enfin, la dernière limite à mentionner est liée au fait que ce travail de master est focalisé uniquement sur l'intégration scolaire des élèves primo-arrivant-e-s au secondaire I. Cette intégration devrait servir à donner à ces élèves des possibilités concrètes de réussite dans le parcours scolaire ou professionnel qu'elles et ils vont entreprendre par la suite. Cependant, leurs possibilités de réussite dans le post-obligatoire sont aussi conditionnées par la manière dont les filières du post-obligatoire prennent en compte leur situation et leurs lacunes peut-être encore présentes en italien. Un prolongement de ce travail de master pourrait donc également se focaliser sur le secondaire II du Tessin.

Liste de références

- Aebischer, N., & Ribet, R. (2017). *De la classe d'accueil à la classe « régulière » : quand les élèves intégrés racontent leurs expériences* (16392) [Mémoire de master, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. Patrinum.
- Akamba Meke, F. (2019). *Je ne suis pas allophone, mais... : la question de l'intégration socio-scolaire des élèves primo-arrivants francophones* (327594) [Travail de Bachelor, Haute école pédagogique BEJUNE]. RERO.
- André, C., & Orzan, D. (2017). *Quelles sont les représentations des enseignants quant à l'intégration d'un élève étranger et allophone dans le milieu scolaire ?* (16340) [Travail de Bachelor, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. Patrinum.
- Belacchi, C., Mei, V., & Pierucci, V. (2010). Strategie per la prevenzione del bullismo : una ricerca nella scuola. *Studi urbinati, b-scienze umane e sociali*, 80, 113-140. <https://doi.org/10.14276/2464-9333.175>
- Benini, S., Calvo, S., Chiesa, S., & Egloff, M. (2020). *IN SCUOLA: promozione dell'integrazione e dell'interculturalità nella scuola ticinese* (Rapport mandaté par la commission cantonale tessinoise pour l'intégration des étrangers-ères). Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Berry, J. (1999). Acculturation et adaptation. In M.-A. Hily & M.-L. Lefebvre (Eds.), *Identité collective et altérité. Diversité des espaces / spécificité des pratiques*. (p. 177-196). L'Harmattan.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Richard, M. (2009). Diversité des élèves et pratiques pédagogiques adaptées. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1-7. <https://doi.org/10.4000/ries.5714>
- Blais, M., & Martineau, S. (2022). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Buchs, C., Margas, N., Cazin, C., Ramírez, M., & Fratianni, S. (2018). Favoriser l'équité dans les classes caractérisées par une forte diversité linguistique : Recours aux activités plurilingues dans une perspective coopérative. *Éducation et francophonie*, 46(2), 249-269. <https://doi.org/10.7202/1055571ar>
- Confédération suisse. (s.d.). *Hautes écoles pédagogiques*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/diplomes/degre-tertiaire-hautes-ecoles/pedagogiques.html>

- Conus, X., & Fahrni, L. (2019). Routine communication between teachers and parents from minority groups: an endless misunderstanding? *Educational Review*, 71(2), 234-256. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1387098>
- Deambrosi, R. (2018). "*Giriamo la pagina?*": *l'albo illustrato come strumento didattico per l'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2 nella scuola media* (2151) [Mémoire de Master, Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana]. SUPSI.
- DECS. (2017). *Linee guida per l'accoglienza e la frequenza scolastica degli allievi alloglotti nella scuola dell'obbligo* [Document cantonal tessinois]. https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIM/Cosa_facciamo/Diversi/Linee_guida_allievi_alloglotti_scuola_dell_obbligo.pdf
- De Ketele, J. M. (2020). Réformer l'éducation : travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 205-233. <https://doi.org/10.4000/ries.9463>
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfants au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Fumeaux, C. (2022). La Nouvelle École de l'Accueil Une réforme à contre-courant ? *Revue pluridisciplinaire d'Education par et pour les Doctorant-e-s*, 1(1), 26-36. <https://doi.org/10.57154/journals/red.2022.e988>
- Governo italiano. (s.d.). *Scuola secondaria di primo grado*. <https://miur.gov.it/scuola-secondaria-di-primo-grado>
- Guay, M. H., Legault, G., & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.
- Guerdan, V. (2004). La formation des enseignants au partenariat avec les familles : quel avenir ? In *Questions d'éducation familiale* (p. 313-330). Les Édition Logiques.
- Hammoud, Y. (2018). *Bilan du vécu des élèves migrants primo-arrivants en fin desoutien pédagogique sur leur accueil et leur intégration au sein d'une classe* (R009040197) [Mémoire de fin d'études, Haute école pédagogique du Valais]. RERO.
- Hyde, J. R. (2020). *Il successo linguistico e scolastico degli allievi alloglotti: 3 fattori influenzali* (3195) [Mémoire de master, Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana]. SUPSI.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M., & Doré, E. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : Pistes pour les cadres de référence et la formation* (rapport réalisé avec le soutien financier de la direction des services d'accueil et d'éducation

interculturelle [DSAEI] du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES]).
Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE).

- Lavoie, A., Drouin, M., & Héroux, S. (2012). La pédagogie coopérative : une approche à redécouvrir. *Pédagogie collégiale*, 25(3), 4-8.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161-164. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.4.161-164>
- Loewen, N. (2013). La pédagogie interculturelle : favoriser l'internationalisation dans le cadre d'une pédagogie de la tolérance positive. *Pédagogie collégiale*, 26(3), 29-34.
- Kanouté, F. (2002). Un regard sociométrique sur la classe : pour mieux enseigner et pour mieux intégrer. *Vie pédagogique*, 122, 24–26.
- Milani, P. et Orlando, D. (2004). L'école comme lieu de formation des parents. In *Questions d'éducation familiale* (p. 331-348). Les Édition Logiques.
- Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child development perspectives*, 4(2), 123-130.
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x>
- Mottier Lopez, L. (2020, novembre 13). *Microculture de classe*.
<https://revue.leeonline/index.php/info/encyclope-lee/microculture>
- Regolamento dei corsi di lingua italiana e delle attività di integrazione du 2 décembre 2020 (TI), BU 400.140.
- Regolamento della scuola media du 30 mai 2018 (TI), BU 412.110.
- Repubblica e Cantone Ticino. (2019, avril 3). *Cantonalizzazione dei docenti di lingue e integrazione delle scuole comunali*. https://m4.ti.ch/user_librerie/php/GC/allegato.php?allid=128740
- Repubblica e Cantone Ticino. (s.d.). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* [Plan d'études de l'école obligatoire tessinoise].
https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Documents/Piano_di_studio_della_scuola_dell_obbligo_ticinese_COMPLETO.pdf
- République et canton de Genève. (s.d.). *Bienvenue dans l'espace Classe d'accueil du CO*.
<https://edu.ge.ch/enseignement/cycle-orientation/classe-daccueil>
- Rigoni, I. (2017). Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France. *Alterstice*, 7(1), 39–50. <https://doi.org/10.7202/1040610ar>

- Rocha Ferreira, R. (2018). *Accueil d'élèves allophones en classe régulière : quels sont les moyens mis en oeuvre par les enseignants du cycle 1 et 2 afin de les intégrer ?* (323582) [Travail de Bachelor, Haute école pédagogique BEJUNE]. RERO.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K., & Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29.
- Rusconi-Kyburz, L. (2021). *La prise en compte de la diversité culturelle dans la formation des enseignants et dans les institutions scolaires communales. Une étude à partir du contexte tessinois* (160457) [Thèse de doctorat, Université de Genève]. UNIGE.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- SIM. (2017). *Nazionalità allievi alloglotti nelle SM - INIZIO anno scolastico 2017-18* [Document cantonal].
https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIM/Cosa_facciamo/Statistiche/Nazionalita_degli_allievi_2017-18.pdf
- SIM. (2018). *Nazionalità allievi alloglotti nelle SM - INIZIO anno scolastico 2018-19* [Document cantonal].
https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIM/Cosa_facciamo/Statistiche/Nazionalita_degli_allievi_2018-19.pdf
- SIM. (2019). *Nazionalità allievi alloglotti nelle SM - INIZIO anno scolastico 2019-20* [Document cantonal].
https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIM/Cosa_facciamo/Statistiche/Nazionalita_degli_allievi_2019-20.pdf
- SIM. (2020). *Nazionalità allievi alloglotti nelle SM - INIZIO anno scolastico 2020-21* [Document cantonal].
https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIM/Cosa_facciamo/Statistiche/Nazionalita_degli_allievi_2020-21.pdf
- SIM. (2021). *Nazionalità allievi alloglotti nelle SM - INIZIO anno scolastico 2021-22* [Document cantonal].
https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIM/Cosa_facciamo/Statistiche/Nazionalita_degli_allievi_2021-22_01.pdf
- SIM. (2022). *Nazionalità allievi alloglotti nelle SM - INIZIO anno scolastico 2022-23* [Document cantonal].
https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIM/Cosa_facciamo/Diversi/Nazionalita_degli_allievi_2022-23.pdf
- SUPSI (2022). *Certificate of Advanced Studies (CAS) Interculturalità e plurilinguismo nella scuola* [Plan d'étude].

Ticinonews. (2022). *Scuola, è stato un anno ricco di sfide*.

<https://www.ticinonews.ch/ticino/scuola-e-stato-un-anno-ricco-di-sfide-DX5440126>

Vuille, D. (2018). *L'intégration scolaire des élèves primo-arrivants* (323590) [Travail de Bachelor, Haute école pédagogique BEJUNE]. RERO.

Jenco, M., & Lysa, L. (2018). Evaluation of a work team strategy by using the SWOT analysis. *Quality- Access to Success*, 19(165), 39–44.

Annexes

Annexe 1 : Carte des districts du Tessin

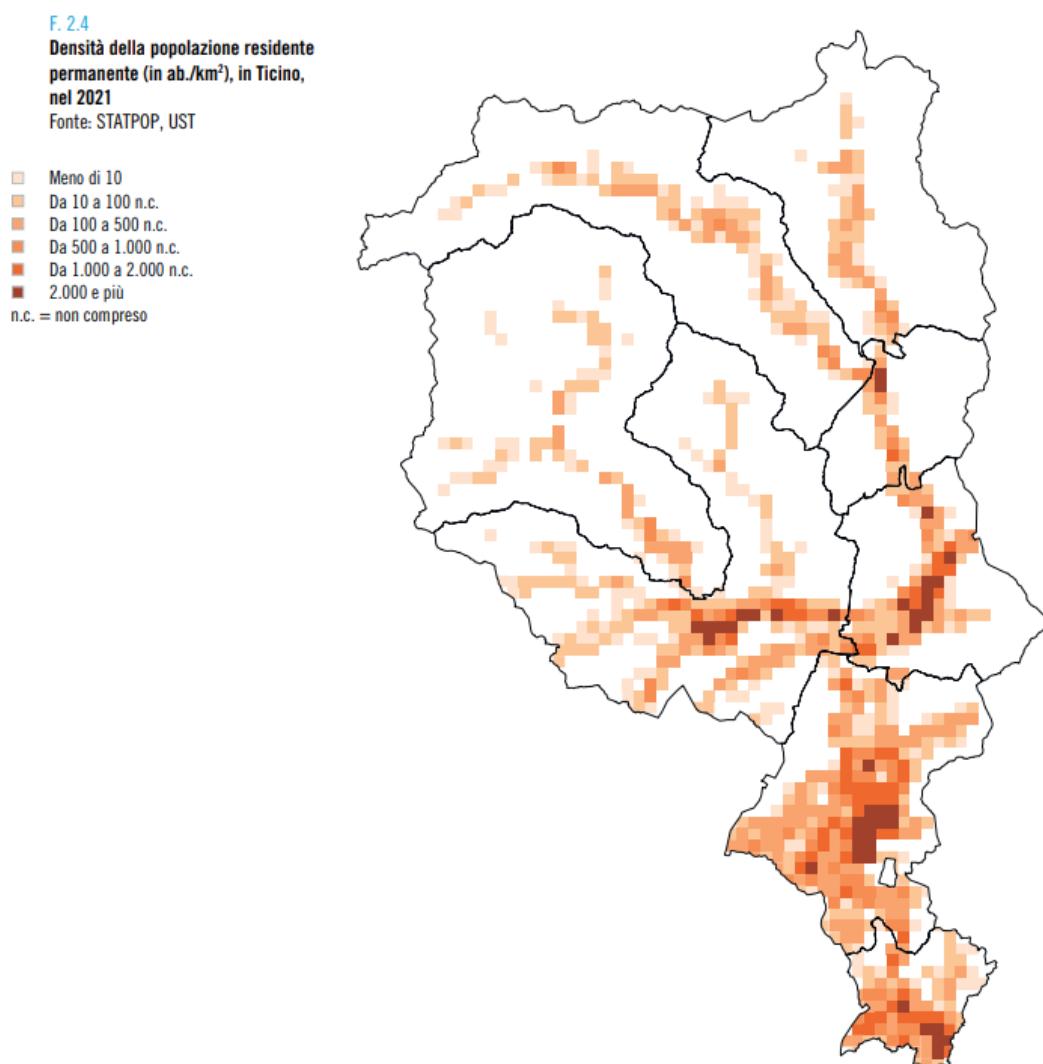
Source de l'image : <https://swisskarte.ch/it/canton/ticino/>



Cette carte représente les différents districts du Tessin. Seulement celui de Mendrisio et celui de Lugano composent le « Sottoceneri ». Les autres six districts font partie du « Sopraceneri ». Comme il est possible de le voir, le « Sottoceneri » est en surface bien moins étendu que le « Sopraceneri ».

Annexe 2 : Distribution de la population dans le territoire tessinois

Source de l'image : https://www3.ti.ch/DFE/DR/USTAT/allegati/volume/ast_2023.pdf (page 66)



Cette carte représente la densité de population sur le territoire cantonal au 2021. Comme il est possible de le voir, ce sont le « Sottoceneri » et les agglomérations du « Sopraceneri » de Bellinzona et Locarno qui regroupent la majorité de la population tessinoise.

Pour des chiffres à ce niveau, faire référence à ce document montrant la population de chaque commune et de chaque district à la fin de l'année 2021 :

https://m4.ti.ch/fileadmin/DI/DI_DI/SEL/Comuni/Perequazione/FU_pop2021.pdf

Annexe 3 : Règlement des cours de langue et intégration

Source du règlement : <https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/pdfatto/atto/6821>

400.140

Regolamento dei corsi di lingua italiana e delle attività di integrazione (del 2 dicembre 2020)

IL CONSIGLIO DI STATO
DELLA REPUBBLICA E CANTONE TICINO

visto l'art. 72 della legge della scuola del 1° febbraio 1990,

decreta:

Capitolo primo
Generalità

Campo di applicazione

Art. 1 Il presente regolamento disciplina le modalità organizzative dei corsi di lingua italiana e delle attività d'integrazione in conformità ai principi indicati dall'art. 72 della legge della scuola del 1° febbraio 1990.

Dipartimento competente

Art. 2 ¹Il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (di seguito Dipartimento) è competente per l'applicazione del presente regolamento.

²Le deleghe alle sezioni dell'insegnamento si riferiscono:

- a) alla Sezione delle scuole comunali per le scuole dell'infanzia e le scuole elementari;
- b) alla Sezione dell'insegnamento medio per le scuole medie;
- c) alla Sezione della formazione industriale, agraria, artigianale e artistica, alla Sezione della formazione commerciale e dei servizi e alla Sezione della formazione sanitaria e sociale per le rispettive scuole professionali di base;
- d) alla Sezione dell'insegnamento medio superiore per le scuole medie superiori;
- e) alla Sezione della pedagogia speciale per le scuole speciali.

Obiettivi generali

Art. 3 ¹I corsi di italiano e le attività di integrazione sono organizzati nell'intento di favorire un'adeguata padronanza della lingua italiana e l'integrazione di allievi di altra lingua (di seguito allievi alloglotti) nel nostro contesto sociale e culturale; essi, in un'ottica collaborativa, completano le iniziative promosse da tutti i docenti e dall'istituto scolastico.

²In particolare i corsi e le attività hanno lo scopo di aiutare gli allievi alloglotti ad acquisire capacità linguistiche sufficienti, tali da permettere loro di seguire i piani di studio e di conoscere l'ambiente sociale e culturale in cui sono inseriti.

Obiettivi settoriali

Art. 4 ¹Per ogni ordine e grado di scuola il Dipartimento definisce gli obiettivi specifici e le modalità d'attuazione dei corsi e delle attività in rapporto all'età e alla situazione scolastica degli allievi alloglotti, alle proprie particolarità, ai piani di studio e alle risorse disponibili.

²A questo scopo esso emana delle direttive o delle linee guida.

Capitolo secondo **Destinatari e modalità dei corsi ed attività**

Destinatari

Art. 5 Sono ammessi ai corsi e alle attività, previo accertamento delle necessità, gli allievi alloglotti residenti nel Cantone.

Durata

Art. 6 ¹I corsi e le attività sono limitati nel tempo, per una durata di due anni scolastici.

²In casi particolari e documentati, nelle scuole dell'obbligo le rispettive sezioni dell'insegnamento possono estendere la durata dei corsi e delle attività in deroga a quanto stabilito dal cpv. 1. L'estensione è subordinata alla valutazione dei bisogni linguistici e d'integrazione evidenziati al termine del biennio e alla definizione di un progetto pedagogico da parte della direzione di istituto, nelle scuole comunali in accordo con l'ispettorato.

Adattamento del curriculum scolastico

Art. 7 ¹A dipendenza della situazione scolastica e personale di ciascun allievo, il curriculum scolastico degli allievi alloggiati può anche contemplare esoneri temporanei da singole discipline o essere temporaneamente personalizzato.

²La relativa decisione spetta alla direzione di Istituto, su preavviso dell'ispettorato per le scuole comunali e del consiglio di classe per le scuole medie.

Capitolo terzo

Fabbisogno e dotazione annuale

Fabbisogno

Art. 8 ¹Il fabbisogno dei docenti di lingua e integrazione viene stabilito all'inizio di ogni anno scolastico dal Dipartimento in unità didattiche (di seguito UD), sulla base dei parametri di cui agli articoli 9 e 10 e delle risorse disponibili.

²Definito il fabbisogno, l'assegnazione delle UD annuali ai singoli istituti cantonali e comunali (dotazione annuale) spetta poi alle sezioni dell'insegnamento; nel settore delle scuole comunali essa viene decisa dall'ispettorato, sentita la Commissione circondariale.

³Nel caso di arrivi di nuovi allievi dopo l'inizio dell'anno scolastico, la dotazione annuale è aumentata, previo accordo della sezione d'insegnamento, in ragione di 36 UD per ogni allievo giunto entro il 31 marzo; dopo tale data l'aumento è proporzionale al numero di settimane che restano alla fine dell'anno scolastico.

Parametri per le scuole dell'obbligo

Art. 9 ¹Di principio il rapporto tra allievi beneficiari e numero di UD annuali assegnate è di 36 UD per ogni allievo, ma al minimo:

scuola dell'infanzia	36 UD	per gruppi fino a 2 allievi
scuola elementare	36 UD	per 1 allievo
	144 UD	per il gruppo dei primi 2-4 allievi
scuola media	72 UD	per 1 allievo (sia al primo che al secondo anno)
		per il gruppo dei primi 5 allievi al secondo anno
	144 UD	per il gruppo dei primi 2-4 allievi al primo anno
	216 UD	per il gruppo dei primi 6-10 allievi al secondo anno
		per il gruppo dei primi 11 e più allievi al secondo anno

²Oltre a quanto previsto al cpv. 1, per lo svolgimento dei compiti di cui all'art. 14 lett. b-d, è riconosciuta una dotazione annuale supplementare di 36 UD per gruppi fino a 10 allievi e di 72 UD per gruppi di 11 e più allievi giunti entro il 31 marzo; dopo tale data il riconoscimento è proporzionale al numero di settimane che restano alla fine dell'anno scolastico.

Parametri per le scuole postobbligatorie

Art. 10 Per le scuole post-obbligatorie il Dipartimento definisce caso per caso le UD previste.

Utilizzo della dotazione annuale

Art. 11 Le UD possono essere utilizzate sia durante l'anno scolastico che nei periodi di vacanza, secondo le necessità e le modalità proprie ad ogni ordine e grado scolastico.

Capitolo quarto

Fatturazione dei costi e convenzione per le scuole comunali

Fatturazione dei costi

Art. 12 Il Cantone fattura al Comune 40 franchi per ogni UD assegnata giusta l'art. 8 cpv. 2 prestata dal docente di lingua e integrazione cantonale; l'importo totale viene dedotto dal contributo cantonale annuale per sezione di scuola comunale.

Convenzione

Art. 13 ¹Negli istituti scolastici con almeno 26 sezioni il Comune, tramite convenzione pluriennale con il Cantone, può assumere direttamente la competenza di organizzare i corsi e le attività attraverso l'assunzione in proprio dei docenti di lingua e integrazione, che svolgeranno i compiti di cui agli art. 14 e 15, in base al fabbisogno definito e calcolato secondo gli art. 8 e 9, secondo i requisiti, il rapporto d'impiego e la retribuzione di cui agli art. 16 e 17.¹

²Nel caso di Istituti scolastici con un numero di sezioni inferiore alle 26 sezioni, i Comuni possono fare una richiesta alla Sezione delle scuole comunali per assumere in proprio dei docenti di lingua e integrazione secondo le modalità previste al cpv. 1; la decisione finale spetta al Dipartimento.

³In caso di convenzione, in deroga a quanto previsto all'art. 12, i Comuni fatturano al Cantone 35 franchi per ogni UD assegnata giusta l'art. 8 cpv. 2 prestata dal docente di lingua e integrazione comunale; l'importo totale viene aggiunto al contributo cantonale annuale per sezione di scuola comunale.

⁴La stipulazione della convenzione di cui ai cpv. 1-3 è di competenza del Dipartimento per la parte cantonale e del Municipio per la parte comunale.²

Capito quinto

Docenti di lingua e integrazione

Compiti

Art. 14 I compiti del docente di lingua e integrazione sono i seguenti:

- a) l'insegnamento dell'italiano secondo le UD attribuite;
- b) l'accompagnamento degli allievi allogliotti appena giunti nell'istituto nel percorso di progressivo inserimento nella nuova realtà scolastica;
- c) la partecipazione alle attività collegiali nell'istituto (collaborazione con gli altri docenti, colloqui, programmazione, informazione), la sensibilizzazione dei docenti (presentazione di materiali, temi da trattare, progetti d'istituto, dotazione di mezzi) e la collaborazione con la direzione e con l'ispettorato nell'ambito delle iniziative di educazione interculturale;
- d) i contatti con le famiglie degli allievi allogliotti e con enti e servizi preposti all'assistenza degli immigrati;
- e) la partecipazione a giornate di studio e ad attività di formazione continua;
- f) la partecipazione almeno ad una riunione annuale di tutti i docenti di lingua e integrazione attivi nelle scuole ticinesi.

Collaborazione

Art. 15 I docenti e i diversi servizi scolastici collaborano con i docenti di lingua e integrazione nell'attuazione dei programmi di accoglienza e inclusione degli allievi allogliotti.

Concorso e requisiti

Art. 16 ¹Annualmente la Divisione della scuola e la Divisione della formazione professionale, in collaborazione con la Sezione amministrativa del Dipartimento, aprono il concorso per la nomina e l'incarico dei docenti di lingua e integrazione.

²I requisiti sono i seguenti:

- a) per le scuole comunali è richiesto il bachelor in insegnamento per il livello prescolastico o elementare, rispettivamente la patente per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia o nella scuola elementare, nonché una certificazione di studi avanzati nell'ambito del plurilinguismo e dell'integrazione;
- b) per le scuole cantonali sono richieste le abilitazioni all'insegnamento nella scuola media o nelle scuole professionali (abilitazione per l'insegnamento a titolo principale corrispondente a 1800 ore (60 ECTS))

¹ Cpv. modificato dal R 24.2.2021; in vigore dal 1.8.2021 - BU 2021, 79.

² Cpv. modificato dal R 24.2.2021; in vigore dal 1.8.2021 - BU 2021, 79.

e una certificazione di studi avanzati nell'ambito del plurilinguismo e dell'integrazione, oppure in alternativa i titoli di cui alla lett. a.

³In difetto della certificazione di studi avanzati di cui al capoverso precedente, il docente di lingua e integrazione assunto è tenuto a conseguirla entro 5 anni dalla prima assunzione.

Rapporto d'impiego e retribuzione

Art. 17 ¹Il rapporto d'impiego dei docenti di lingua e integrazione è disciplinato come segue:

- a) attività a tempo parziale o completo, con orario flessibile a seconda delle esigenze;
- b) assunzione e dipendenza amministrativa dal Cantone, salvo per i docenti di lingua e integrazione assunti dai Comuni nel quadro delle convenzioni pluriennali con il Cantone di cui all'art. 13.

²I docenti di lingua e integrazione hanno lo statuto di docenti ai sensi della legge sull'ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti del 15 marzo 1995 e sono retribuiti in base alle classi di stipendio dei docenti di scuola elementare.

Capitolo sesto

Lingua e cultura d'origine

Corsi di lingua e cultura d'origine

Art. 18 ¹Il Dipartimento collabora con le autorità straniere e le comunità di stranieri riconosciute che organizzano dei corsi di lingua e cultura d'origine nel Cantone per gli allievi delle scuole dell'obbligo.

²A sostegno dei corsi riconosciuti Cantone e Comuni mettono a disposizione gratuitamente i locali scolastici e le infrastrutture di base; i corsi sono coperti dall'assicurazione sulla responsabilità civile e sugli infortuni scolastici.

³I corsi riconosciuti dal Dipartimento sono considerati parte integrante dell'attività scolastica; i risultati ottenuti sono certificati e figurano nel dossier dell'allievo.

Capitolo settimo

Disposizioni finali

Commissione

Art. 19 ¹È istituita la Commissione allievi alloggiati con i seguenti compiti:

- a) seguire l'evoluzione dei fenomeni d'immigrazione in relazione alle loro conseguenze di natura scolastica;
- b) proporre ai servizi cantonali l'elaborazione di dati intesi a valutare la pertinenza e l'efficacia dell'opera di integrazione svolta nelle scuole;
- c) suggerire verifiche e misure pedagogiche e organizzative atte a fornire una risposta sempre più adeguata ai problemi dell'integrazione;
- d) promuovere contatti con enti e servizi operanti in Ticino e fuori Cantone.

²La composizione della Commissione e le modalità di collaborazione con i servizi e i settori scolastici sono definiti dal Dipartimento.

Valutazione

Art. 20 Il Dipartimento presenta al Consiglio di Stato un rapporto di valutazione del presente regolamento entro due anni dalla sua entrata in vigore.

Abrogazione

Art. 21 Il regolamento sui corsi di lingua italiana e le attività di integrazione del 31 maggio 1994 è abrogato.

Entrata in vigore

Art. 22 Il presente regolamento è pubblicato nel Bollettino ufficiale delle leggi ed entra in vigore il 1° agosto 2021.

Pubblicato nel BU **2020**, 380.

Annexe 4 : Formulaire pour l'autorisation à la recherche de la part des autorités cantonales tessinoises

Viale Portone 12
6501 Bellinzona
telefono 091 814 18 11
fax 091 814 18 19

e-mail deccs-ds@ti.ch
url www.ti.ch/ds



Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport
Divisione della scuola

Formulario per sottoporre una ricerca da realizzare nelle scuole cantonali o comunali del Canton Ticino

Titolo della ricerca
<p>Le soutien à l'intégration scolaire au secondaire I des élèves primo-arrivants au Tessin. Fonctionnement et dynamiques.</p> <p><i>Analyse des points de vue de certains acteurs directement concernés sur le terrain.</i></p> <p>Traduzione in italiano:</p> <p>Il sostegno all'integrazione scolastica nella scuola media ticinese degli allievi immigrati nuovi arrivati sul territorio cantonale. Funzionamento e dinamiche.</p> <p><i>Analisi dei punti di vista di alcuni attori direttamente implicati sul terreno.</i></p>

Proponente principale: azienda, istituzione, associazione, scuola, ecc.	nome e cognome	Alessio Strahm
	indirizzo	Via Piro 10
	CAP e luogo	6948 Porza
	telefono	0041 79 959 65 32
	email	alessio.strahm@unifr.ch
Responsabile	nome e cognome	Tania Ogay (docente responsabile della supervisione)
	telefono	0041 26 300 75 44
	email	tania.ogay@unifr.ch
Scuola dove si svolgerà la ricerca	sede	Una decina di sedi non ancora identificate. Il principale criterio di scelta si basa sulla disponibilità di queste.
	telefono	-----
Referente scolastico	nome e cognome	Dipenderà dalle sedi di scuola media che prenderò in considerazione.
	telefono	-----
	email	-----
Finanziamento	costo totale	0 CHF (come precisato in seguito si tratta di una tesi di master, di conseguenza la ricerca sarà svolta gratuitamente e non comporterà alcun costo).
	richiesta crediti al Cantone	0 CHF
	ev. fondi comunali	0 CHF

	altri fondi	0 CHF
Durata della ricerca	Data di inizio	Non appena riceverò l'autorizzazione.
	Eventuali tappe intermedie	Non prevedo pause programmate nello svolgimento della ricerca se non per alcune settimane di vacanza durante l'estate.
	Data di conclusione	La parte empirica della ricerca, quella che prevede le varie interviste, dovrebbe essere conclusa per la fine del mese di giugno di quest'anno (2022). Nel caso non dovessi riuscire, prevedo di terminare le mie interviste con la ripresa dell'anno scolastico entro al più tardi ad ottobre (2022). Considerando la parte di analisi, di redazione della tesi e la discussione e difesa della stessa, prevedo di terminare il lavoro (e di conseguenza il mio master) entro al più tardi febbraio 2023. Salvo cause di forza maggiore, questa data non dovrebbe essere posticipata.
Collaborazioni (enti e persone)		Département des sciences de l'éducation Université de Fribourg Rue P.-A. de Faucigny 2 1700 Fribourg – Svizzera

1. Breve riassunto

In quanto studente in scienze dell'educazione e della formazione presso l'università di Friburgo (CH), sono chiamato a redigere la mia tesi di master sotto forma di ricerca empirica. Il tema che intendo approfondire riguarda l'integrazione scolastica nella scuola media ticinese degli allievi immigrati nuovi arrivati sul territorio, nell'età di questo ciclo scolastico; si tratta di ragazzi provenienti da altri cantoni o Stati con programmi scolastici e lingue di scolarizzazione diverse (eccezion fatta per l'Italia) dal Ticino. La mia tesi mira a far luce sulle misure di integrazione scolastica di questi allievi attualmente in vigore nel Cantone, tramite le interviste di alcuni attori direttamente implicati sul campo (principalmente docenti di lingua ed integrazione scolastica). Una volta che avrò preso conoscenza nel dettaglio di ciò che prevedono le direttive politiche a tal scopo, l'obiettivo sarà quello di comprendere come queste vengano recepite, considerate e messe in pratica da questi attori nei vari istituti di scuola media del Cantone e come questi ultimi giudichino l'efficacia di tale integrazione. Si tratta in effetti di situazioni complesse da gestire, dove occorre continuamente valutare possibili adattamenti e sviluppi delle direttive politiche e della loro messa in pratica sul campo. In ogni sistema scolastico esistono sicuramente possibili margini di miglioramento. Sulla base della letteratura disponibile sul tema, delle mie conoscenze e di ciò che avviene altrove (in altri Cantoni o Stati), mi prefiggo quale obiettivo di proporre eventuali nuove idee che potrebbero essere messe in pratica in Ticino per migliorare ulteriormente il sistema di integrazione di questi allievi nella scuola media. Parallelamente, mi pongo anche l'obiettivo di mettere in luce gli aspetti che, secondo gli attori sul campo intervistati,

sono particolarmente positivi in Ticino. In tal modo, questi aspetti potrebbero essere presi come spunto anche da parte di altri Cantoni o Stati. L'obiettivo finale è quindi che, prima di tutto il Ticino, ma anche altre realtà territoriali, possano disporre di spunti per sviluppare e potenziare le loro politiche e pratiche di integrazione degli allievi immigrati nuovi arrivati, in particolare nell'età della scuola media.

2. Scopi e obiettivi

2.1 Quali sono gli obiettivi della ricerca?

L'obiettivo iniziale consiste nell'espone l'importanza del sostegno agli allievi immigrati nuovi arrivati su territorio ticinese per quanto riguarda la loro integrazione scolastica. Chiarire le ragioni per le quali il tema è attuale e non può essere sottovalutato.

Gli altri obiettivi, subordinati a questo, sono già stati messi in evidenza nel punto 1 "breve riassunto".

2.2 Si prevedono ricadute a breve, medio e/o lungo termine? Se sì, in quale contesto?

La presente ricerca vuole essere uno spunto di riflessione per tutti gli attori coinvolti nell'integrazione scolastica degli allievi immigrati nuovi arrivati in Canton Ticino, ma anche in altri contesti. Per quanto riguarda gli attori attivi in altri Cantoni o Stati, la riflessione di questi, qualora si interessassero alla mia tesi, potrebbe orientarsi verso la possibile introduzione di determinate misure attualmente praticate in Ticino che sembrano essere particolarmente interessanti. Per quanto riguarda gli attori attivi in Ticino invece, la riflessione potrebbe orientarsi sugli aspetti che lasciano margine di sviluppo e potenziamento rispetto all'integrazione di questi allievi nella scuola media ed eventualmente anche in quella elementare o del post obbligo.

Sulla base delle considerazioni sopraesposte, ritengo che, anche se è difficile stabilirlo con certezza, la mia ricerca potrebbe avere ricadute nel contesto ticinese e non solo; non nel breve termine ma sul medio/lungo termine.

3. Destinatari

3.1 A chi è destinata la ricerca? (grado scolastico / target in termini di età / singole scuole)

Come ho già avuto modo di precisare, la ricerca è destinata in particolare all'attenzione di tutti gli attori attivi nell'integrazione scolastica degli allievi immigrati nuovi arrivati e alle autorità politiche che si occupano di questo.

3.2 È prevista una collaborazione con i docenti o le famiglie?

Non è previsto nessun tipo di collaborazione con le famiglie e di principio nemmeno con i docenti titolari di classe. La collaborazione, nel senso delle interviste, sarà soprattutto con gli insegnanti di lingua ed integrazione scolastica ed eventualmente con altri attori attivi in questo ambito, quali i docenti di sostegno pedagogico o i direttori di certi istituti di scuola media.

3.3 La ricerca è già stata svolta in alcune sedi scolastiche? Se sì in quali e quando?

Ricerche simili sono già state svolte di recente. Mi riferisco in particolare al rapporto INSCUOLA ed alla tesi di dottorato della Signora Lorenza Rusconi. Tuttavia, queste due ricerche si differenziano notevolmente dalla mia per la metodologia utilizzata, le domande di ricerca specifiche e per il fatto di non essere mirate specificatamente sulla scuola media.

4. Modalità di svolgimento della ricerca
4.1 Attività previste - ricerca di letteratura sul mio tema (in parte già eseguita); - interviste e colloqui con i docenti di lingua ed integrazione (ed inizialmente uno con un membro del DECS); -eventuali altri colloqui; -analisi dei colloqui; -redazione della tesi; -consegna prima versione della tesi; -correzione e miglioramento della prima versione; -discussione e difesa della tesi.
4.2 Modalità per la raccolta dei dati e strumenti utilizzati (allegare eventuali materiali che saranno distribuiti agli allievi) Per i colloqui e le interviste allestirò una guida con le differenti tematiche precise sulle quali vorrei investigare. Non sono previsti questionari e non verranno coinvolti né gli allievi, né le loro famiglie nella ricerca.
4.3 Programma di svolgimento della ricerca, con durata degli interventi e frequenza Ogni intervista durerà approssimativamente un'ora, per un totale di circa 15 interviste. Di regola, nessuno verrà intervistato più di una volta.

5. Persone e istituzioni coinvolti nella ricerca
5.1 Forma giuridica del proponente e suo legame con la ricerca Come spiegato, si tratta di una tesi di master per il dipartimento di scienze dell'educazione dell'università di Friburgo (CH) Département des sciences de l'éducation Regina Mundi Rue P.-A. de Faucigny 2 1700 Fribourg
5.2 Altri enti e/o persone coinvolti nella ricerca e sinergie auspiccate. Direttrice di tesi: Tania Ogay RM 02 bu. S-3.102 Rue P.A. de Faucigny 2 1700 Fribourg
5.3 Qual è l'impegno a livello temporale richiesto alle direzioni scolastiche e ai docenti? Circa 15 ore per le interviste. I principali intervistati sarebbero i docenti di lingua ed integrazione scolastica. Sarebbe inoltre inizialmente intervistato un membro del DECS ed eventuali altre figure (direttori d'istituti di scuola media, docenti di sostegno pedagogico ecc.). Le interviste ad ogni persona non dureranno approssimativamente più di un'ora e nessuno sarà di principio intervistato più di una sola volta.
5.4 Quale ruolo avrà il personale scolastico coinvolto? Il loro ruolo è quello di essere intervistati.

6. Risultati e valutazione della ricerca
6.1 Come avviene l'informazione e la comunicazione dei risultati della ricerca? Tramite mail comunicherei al DECS i risultati e l'accesso alla tesi una volta che questa sarà ultimata.
6.2 È prevista una valutazione o un monitoraggio della ricerca? Sì, dato che si tratta di una tesi di master. Questa valutazione sarà data dal dipartimento di scienze dell'educazione e della formazione dell'università di Friburgo (CH) ed in particolare dalla professoressa Tania Ogay.
6.3 Chi effettua la valutazione? (autovalutazione, ente esterno) e con quali modalità? La professoressa Tania Ogay, del dipartimento di scienze dell'educazione e della formazione dell'università di Friburgo valuterà la mia tesi. La valutazione verterà sullo scritto e sull'orale (presentazione e discussione della tesi).
6.4 I risultati della valutazione saranno comunicati? Sì, questi ultimi saranno senz'altro comunicati.

7. Preventivo
7.1 Quali sono i mezzi finanziari e le risorse di personale del promotore destinati alla ricerca? Come già specificato, trattandosi di una tesi di master, la ricerca non comporterà costi.
7.2 Quali altri attori partecipano al finanziamento alla ricerca (in termini finanziari e di risorse umane)? -----
7.3 Qual è l'impegno in termini finanziari, di risorse umane e di tempo richiesto alla sede (direzione e docenti)? La risposta a questa domanda è già stata fornita precedentemente.

Il formulario completo e gli eventuali allegati sono da trasmettere a: decs-ds@ti.ch

o da inviare per posta a:

Divisione della scuola
Viale portone 12
6500 Bellinzona

La persona di riferimento è Lara Sosio, tel.: (+41) 091 814 18 03

I criteri per la selezione della ricerca sono i seguenti:

- qualità dell'attività;
- pertinenza con il piano di studio di ogni ordine di scuola;
- mezzi finanziari richiesti e impegno da parte delle scuole;
- priorità del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.

Annexe 5 : Guide d'entretien avec les membres du DECS

Misure previste in Ticino, a livello di scuola media, riguardo all'accoglienza, al sostegno ed all'integrazione scolastica degli allievi nuovi arrivati sul territorio cantonale

Come viene deciso in quale classe di scuola media inserire un allievo nuovo arrivato nel Cantone?
Che attori sono coinvolti in questa decisione?

Cosa è previsto a livello di scuola media per l'insegnamento della lingua italiana quando questa non è conosciuta dall'allievo nuovo arrivato (al momento del suo arrivo)? Quali attori sono coinvolti? Che tempistiche si prevede prenda questo processo di acquisizione della lingua locale?

Cosa è previsto, a livello di scuola media, per colmare le lacune scolastiche legate alle differenze di programmi e di materie rispetto alla scolarizzazione seguita dall'allievo nuovo arrivato in precedenza nel suo paese d'origine? Tali misure sono previste anche per i nuovi arrivati italiani (non alloglotti)?

Come vengono valutati gli apprendimenti di questi allievi nuovi arrivati?

Ci sono altre misure specifiche legate all'accoglienza ed all'integrazione scolastica degli allievi nuovi arrivati?

Come giudicate le misure ed il regolamento attualmente in vigore?

Elaborazione delle misure e direttive politiche

Come sono state decise le misure e direttive politiche in vigore legate all'accoglienza ed all'integrazione degli allievi nuovi arrivati?

Si sono resi necessari adattamenti significativi di queste direttive nel corso degli anni? Per quali motivi?

Nel futuro prossimo, sono previsti adattamenti significativi di queste misure e direttive? Per quali motivi?

Annexe 6 : Guide d'entretien avec les enseignantes de langue et intégration scolaire

Dati iniziali

Da quanto tempo svolgete la professione di DLI? Come siete arrivati ad esercitare tale professione?
In che istituti di scuola media avete lavorato fino ad ora?

Inserimento scolastico

La procedura di decisione rispetto alla classe nella quale inserire l'allievo alloglotta nuovo arrivato vi sembra appropriata? Per quali ragioni? Proporreste delle modifiche rispetto alle pratiche attuali? Quali e per quali ragioni?

Cosa ne pensate rispetto alla non presenza in Ticino delle cosiddette "classes d'accueil" esistenti per esempio nel Canton Ginevra? Gli insegnanti di scuola media, le direzioni scolastiche ed il personale scolastico nel suo insieme sembra preparato e formato a gestire le situazioni di classi culturalmente eterogenee?

Corsi di lingua ed integrazione

Come vengono organizzati i corsi di lingua ed integrazione (numero di ore settimanali, all'interno o all'interno della classe, corsi individuali o di gruppo)? Ritenete efficaci e ben strutturati tali corsi o delle modifiche potrebbero rivelarsi necessarie? Per quali ragioni?

Come vengono valutati gli apprendimenti effettuati dagli allievi alloglotti nei corsi di lingua ed integrazione scolastica? Tale sistema di valutazione sembra essere appropriato o dovrebbe essere modificato? Per quali ragioni?

Valutazioni degli apprendimenti degli allievi alloglotti nuovi arrivati

Come vengono valutati gli apprendimenti scolastici degli allievi alloglotti nuovi arrivati nelle diverse discipline scolastiche? Come viene deciso l'indirizzamento verso i livelli A o B per quanto riguarda questi allievi? Come giudicate tali procedure di valutazione? Proporreste delle possibili modifiche alle procedure di valutazione attuali? Se sì, quali e per che motivi?

Collaborazioni professionali

Il vostro lavoro prevede di collaborare e di mantenere costantemente un contatto con diversi partners (famiglie allievi alloglotti, docenti delle diverse discipline dell'insegnamento medio, direzioni degli istituti scolastici, altro personale scolastico, altri DLI del Cantone, autorità cantonali del DECS). Come giudicate il funzionamento di queste collaborazioni? Cosa funziona bene e a causa di cosa? Cosa potrebbe essere migliorato e come?

Percezione ed applicazione delle direttive politiche

Che difficoltà pone l'applicazione delle direttive politiche nella vostra realtà professionale? Pensate che degli eventuali adattamenti/riforme di tali direttive politiche siano necessarie al fine di rendere le stesse più concrete, comprensibili ed applicabili? Quali sono i punti forti di queste direttive politiche rispetto alla loro messa in pratica?

Formazione DLI

Giudicate la vostra formazione appropriata per svolgere la vostra professione? Proporreste dei cambiamenti a livello di tale formazione per garantire una maggiore preparazione? Quali e per quali ragioni?

Annexe 7 : Guide d'entretien avec le directeur d'établissement

Dati iniziali

Da quanto tempo svolgete la professione di direttore d'istituto di scuola media? Di cosa vi occupavate in precedenza?

Inserimento scolastico

La procedura di decisione rispetto alla classe nella quale inserire l'allievo alloggio nuovo arrivato vi sembra appropriata? Per quali ragioni? Proporreste delle modifiche rispetto alle pratiche attuali? Quali e per quali ragioni?

Cosa ne pensate rispetto alla non presenza in Ticino delle cosiddette "classes d'accueil" esistenti per esempio nel Canton Ginevra? In quanto direzione scolastica, insieme agli insegnanti ed a tutto il personale scolastico, vi sentite sufficientemente formati e preparati nella gestione delle situazioni di classi culturalmente eterogenee composte anche da allievi alloggiati?

Corsi di lingua ed integrazione

Come vengono organizzati i corsi di lingua ed integrazione (numero di ore settimanali, all'interno o all'interno della classe, corsi individuali o di gruppo) nel vostro istituto? Ritenete efficaci e ben strutturati tali corsi o delle modifiche potrebbero rivelarsi necessarie? Per quali ragioni?

Come vengono valutati gli apprendimenti effettuati dagli allievi alloggiati nei corsi di lingua ed integrazione scolastica? Tale sistema di valutazione sembra essere appropriato o dovrebbe essere modificato? Per quali ragioni?

Valutazioni degli apprendimenti degli allievi alloggiati nuovi arrivati

Come vengono valutati gli apprendimenti scolastici degli allievi alloggiati nuovi arrivati nelle diverse discipline scolastiche? Come viene deciso l'indirizzamento verso i livelli A o B per quanto riguarda questi allievi? Come giudicate tali procedure di valutazione? Proporreste delle possibili modifiche alle procedure di valutazione attuali? Se sì, quali e per quali ragioni?

Collaborazioni professionali

Il vostro lavoro potrebbe prevedere di collaborare con diversi partners implicati, in modi differenti, nell'integrazione degli allievi alloggiati (famiglie allievi alloggiati, insegnanti di lingua ed integrazione scolastica, docenti delle diverse discipline dell'insegnamento medio, autorità cantonali del DECS). Come funzionano queste collaborazioni nella vostra realtà professionale? Che importanza rivestono secondo voi? Cosa funziona bene a questo livello? Cosa potrebbe invece essere migliorato e come?

Percezione ed applicazione delle direttive politiche

Che difficoltà pone, secondo voi, l'applicazione delle direttive politiche riguardanti l'integrazione degli allievi alloggiati a livello istituzionale? Pensate che degli eventuali adattamenti/riforme di tali direttive politiche siano necessari al fine di rendere le stesse più concrete, comprensibili ed applicabili? Quali sono invece i punti forti di queste direttive politiche rispetto alla loro messa in pratica, secondo voi?

Formazione DLI

Cosa ne pensate della formazione attualmente prevista per i DLI? Proporreste dei cambiamenti a livello di tale formazione per garantire una maggiore preparazione di queste figure professionali? Quali e per quali ragioni ?

Annexe 8 : Catégories finales d'analyse des entretiens

Numéro de la catégorie	Nom de la catégorie	Définition de la catégorie	Exemples de citations
1	Données initiales concernant les personnes interviewées	Catégorie qui regroupe les unités de sens référées aux données personnelles des différent-e-s interviewé-e-s.	«lo ho fatto lettere a Losanna e dopo ho lavorato in ambiti di integrazione e quindi ho fatto un master in formazione interculturale a Milano per indirizzarmi in quella direzione e nel 2015 ho fatto anche la, il CAS plurilinguismo ed interculturalità che adesso sta organizzando il DFA.»
2	Accueil et insertion scolaire	Catégorie qui regroupe les unités de sens qui se réfèrent au processus d'accueil et d'insertion scolaire des élèves allophones primo-arrivant-e-s au secondaire I au Tessin et à comment celui-ci est perçu de la part des interviewé-e-s.	“Quello che ho osservato è che comunque viene fatta dal direttore questa procedura. Lui tiene in considerazione ovviamente la scolarizzazione, il livello di scolarizzazione, però anche l'età.”
3	Déroulement des cours de langue et intégration scolaire	Catégorie qui regroupe les unités de sens qui se réfèrent aux cours de langue et intégration et à leur fonctionnement.	“Ognuno è libero, questa è una cosa che apprezzo comunque, che ognuno è libero di gestire un po' il tempo ed i ragazzi nel modo più giusto per loro.”
4	Evaluation des apprentissages des différentes disciplines	Catégorie qui regroupe les unités de sens dans lesquelles les interviewé-e-s abordent le thème des évaluations dans des différentes disciplines en ce qui concerne les élèves allophones primo-arrivant-e-s.	“La valutazione invece, in riferimento poi ai colleghi che, loro hanno questo stress veramente della valutazione alla scuola media: tutto dev'essere valutato e poi senza possibilità di ricorso, questo è fondamentale, non lasciare spazio ad un eventuale ricorso. Quindi quello che poi in teoria si dice la differenziazione, la valutazione differenziata e così, nella pratica esiste pochissimo, questo viene fatto solo se un ragazzo è veramente poco competente.”
5	Collaboration entre les actrices et acteurs autour des élèves allophones primo-arrivants	Catégorie qui regroupe les unités de sens liées à la collaboration entre les enseignant-e-s de langue et intégration et les autres personnes qui sont autour des élèves allophones primo-arrivant-e-s (les	“L'aspetto famiglie devo dire che, allora, i genitori alcune volte non parlano la lingua, per cui loro dimissionano un po' dalla relazione con la scuola perché è troppo, troppo impegnativo, c'è troppo confronto, hanno anche paura di essere un po' giudicati e così.”

		directrices et directeurs d'établissements, les enseignant-e-s des différentes disciplines, les enseignant-e-s de soutien pédagogique, les familles des élèves allophones et enfin les enseignant-e-s de langue et intégration des autres établissements cantonaux du secondaire I).	
6	Finalités et utilité de la « Commissione allievi alloglotti »	Catégorie qui regroupe les unités de sens où les interviewé-e-s s'expriment par rapport à leur perception concernant la « Commissione allievi alloglotti ».	“Allora, qui posso dirti che anch'io ho saputo che esisteva quando ho fatto il CAS perché c'era anche una persona, che ha anche insegnato alcuni moduli o delle lezioni, che ne faceva parte e che ce ne aveva parlato. Mi sembrava una buona cosa, poi non ho mai avuto contatto.”
7	Formation du personnel scolaire concernant la gestion des élèves allophones primo-arrivant-e-s	Catégorie qui regroupe les unités de sens où les interviewé-e-s parlent de la formation des enseignant-e-s des différentes disciplines en ce qui concerne la gestion des élèves allophones primo-arrivant-e-s. De plus, cette catégorie regroupe également les unités de sens en lien avec la formation des enseignant-e-s de langue et intégration mêmes.	“I docenti di materia non sono sempre preparati ad una differenziazione.”
8	Mesures et directives institutionnelles	Catégorie qui regroupe les unités de sens où la personne interviewée parle des directives officielles ou d'autres aspects qui sont de compétence du DECS.	“Sicuramente se ci fossero delle direttive non dovremmo, ogni volta, scontrarci con queste sensibilità o personalità. Cioè, di fondo questa, questa professione, questa situazione è lasciata lì, è lasciata lì e, è da anni che si fa così, hanno modificato negli ultimi anni certe cose ma non, non so fino a che punto ci si è messi veramente ad approfondire il discorso perché non ci sono direttive.”

Déclaration sur l'honneur

Par ma signature, j'atteste avoir rédigé personnellement ce travail écrit et n'avoir utilisé que les sources et moyens autorisés, et mentionné comme telles les citations et paraphrases.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Alessio Strahm'.

Alessio Strahm