Traduction et Langues Volume 24 Numéro 01/2025
Journal of Translation Languages **مجلة الترجمة واللغات**
ISSN (Print): 1112-3974 **EISSN (Online): 2600-6235**

Chypre face aux défis de l'intégration scolaire des élèves migrants : entre intentions interculturelles et réalités structurelles

Cyprus Facing the Challenges of School Integration of Migrant Students: Between intercultural intentions and structural realities

Georgia Constantinou
Université de Chypre – Chypre
constantinou.georgia@ucy.ac.cy

Comment citer cet article :
Constantinou, G. (2025). Chypre face aux défis de l'intégration scolaire des élèves migrants : entre intentions interculturelles et réalités structurelles. *Traduction et Langues 24 (1),* 104-128.

Reçu : 23/ 08/ 2024 **; Accepté :** 01/01/2025**, Publié :** 30/06/2025

Auteur correspondant : Georgia Constantinou

Keywords

Education System; Intercultural; Multiculturalism; Social Inclusion; Society

Abstract

The theme of intercultural education has only recently appeared in Cyprus in scientific research and educational policies. Faced with the multiculturalism of today's Cypriot society and an education system based on a single cultural principle, the intercultural educational model seems to be a response and a remedy to the problems faced in schools. Intercultural education, which aims to free individuals from their ethnocentric perceptions and intolerant prejudices, is particularly targeted at schoolchildren and adolescents, whether indigenous or not, from the majority or minority groups. Our study, based on a survey of ten teachers in public primary and secondary schools, seeks to understand the educational situation in Cyprus regarding migrant students and highlights both the difficulties of implementing intercultural education and the needs for successful schooling and social integration. We wanted to examine the major obstacles encountered by migrant students and their teachers, current educational policies, and areas for improvement. The results show that, despite positive intentions, much remains to be done, as teachers need more appropriate training, students need access to multilingual teaching resources, and initiatives such as language integration classes should be put in place. But beyond technical solutions, better cooperation between schools, local institutions, and families can also make a difference. In short, this article does not merely point out the challenges but also proposes concrete ways to make intercultural education a powerful tool for social inclusion. The introduction of intercultural education in Cyprus is essential. Although the Cypriot government is following the Council of Europe's recommendations to incorporate interculturalism into its education policies, practical and pedagogical implementation reveals, despite clear intentions, the shortcomings of political actions and the limitations of intercultural education. Schools in Cyprus currently lack adequate resources in terms of infrastructure, equipment, and teaching materials. They are also not sufficiently prepared to deal with migrant pupils properly from an educational and psychological point of view. This research has revealed specific problems: the language barrier, the lack of intercultural training for teachers, and the absence of adequate educational infrastructure. These obstacles have a significant impact on the educational and social integration of pupils from migrant backgrounds.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Mots clés

Inclusion Sociale ; Interculturel ; Multiculturalisme ; Société ; Système éducatif

Résumé

Le thème de l'éducation interculturelle n'est apparu que récemment à Chypre dans les travaux de recherche scientifique et dans les politiques éducatives. Face au multiculturalisme de l'actuelle société chypriote et à une éducation conçue sur un principe de culture unique, le modèle éducatif interculturel semble être une réponse et un remède aux problèmes posés à l'école. L'éducation interculturelle, dont l'objectif est de libérer les individus de leurs perceptions ethnocentriques et préjugés intolérants, vise tout particulièrement les enfants et adolescents scolarisés, autochtones ou non, issus de la majorité ou des minorités. Notre étude cherche, par une enquête auprès de dix enseignants d'établissements publics primaires et secondaires, à connaître la situation éducative de Chypre en présence des élèves migrants et met en lumière tout autant les difficultés de mise en œuvre de l'éducation interculturelle que les besoins pour réussir leur scolarisation et leur intégration sociale. Nous avons voulu examiner les obstacles majeurs rencontrés par les élèves migrants et leurs enseignants ; les politiques éducatives actuelles et les pistes d'amélioration. Les résultats montrent que, malgré des intentions positives, il reste beaucoup à faire, car les enseignantes ont besoin de formations mieux adaptées, les élèves doivent avoir accès à des ressources pédagogiques multilingues, et des initiatives comme des classes d'intégration linguistique devraient être mises en place. Mais au-delà des solutions techniques, c'est aussi une meilleure coopération entre les écoles, les institutions locales et les familles qui peut faire la différence. En somme, cet article ne se contente pas de pointer les défis, mais il propose aussi des pistes concrètes pour que l'éducation interculturelle devienne un outil puissant d'inclusion sociale.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Λέξεις-κλειδιά

Κοινωνική ένταξη; Διαπολιτισμικότητα; Πολυπολιτισμικότητα; Κοινωνία; Εκπαιδευτικό σύστημα

Περίληψη

Το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε πρόσφατα στην Κύπρο στο πλαίσιο της επιστημονικής έρευνας και των εκπαιδευτικών πολιτικών. Αντιμέτωποι με τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σημερινής κυπριακής κοινωνίας και με ένα εκπαιδευτικό σύστημα που βασίζεται στην αρχή της ενιαίας κουλτούρας, το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο φαίνεται να αποτελεί μια απάντηση και μια λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο.Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, στόχος της οποίας είναι να απελευθερώσει τα άτομα από τις εθνοκεντρικές αντιλήψεις και τις μισαλλόδοξες προκαταλήψεις τους, απευθύνεται ιδιαίτερα σε παιδιά και εφήβους που φοιτούν στο σχολείο, είτε είναι αυτόχθονες είτε όχι, είτε προέρχονται από την πλειοψηφία είτε από μειονότητες. Η μελέτη μας, μέσω μιας έρευνας σε δέκα εκπαιδευτικούς δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιδιώκει να κατανοήσει την εκπαιδευτική κατάσταση στην Κύπρο όσον αφορά τους μετανάστες μαθητές και αναδεικνύει τόσο τις δυσκολίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και τις ανάγκες για την επιτυχή σχολική τους φοίτηση και κοινωνική ένταξή τους. Θέλαμε να εξετάσουμε τα κύρια εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες και οι δάσκαλοί τους, τις τρέχουσες εκπαιδευτικές πολιτικές και τις δυνατότητες βελτίωσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, παρά τις θετικές προθέσεις, απομένει ακόμη πολύς δρόμος να διανυθεί, καθώς οι δάσκαλοι χρειάζονται καλύτερα προσαρμοσμένη κατάρτιση, οι μαθητές πρέπει να έχουν πρόσβαση σε πολυγλωσσικούς εκπαιδευτικούς πόρους και πρέπει να υλοποιηθούν πρωτοβουλίες όπως τα μαθήματα γλωσσικής ένταξης. Πέρα όμως από τις τεχνικές λύσεις, η καλύτερη συνεργασία μεταξύ σχολείων, τοπικών φορέων και οικογενειών μπορεί επίσης να κάνει τη διαφορά.

1. Introduction

L'actuelle société chypriote accueille sur son sol beaucoup de migrants en provenance de Russie, d'Europe centrale, d'Asie et du Moyen-Orient. Selon les statistiques de la Direction chypriote de l'enseignement primaire, environ 22,3 % de la population scolaire chypriote dans l'enseignement primaire et 26,4 % dans l'enseignement préscolaire sont migrants[1]. Cette diversité de langues et de cultures pose dès lors des défis majeurs, notamment en matière de formulation de politiques et d'adoption de pratiques dans le domaine de l'éducation (Theodorou, 2020). Parmi ces défis identifiés, on peut relever les difficultés linguistiques, l'absence de formation interculturelle des enseignants et l'insuffisance des ressources pédagogiques appropriées. En d'autres termes, le système de l'éducation est confronté à une véritable gageure en matière d'intégration d'élèves issus de milieux sociaux, culturels et linguistiques différents (Catarci et Fiorucci, 2016).

[1] https://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/index.html

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Selon (Sania, 2015) l'éducation interculturelle jouait un rôle important dans ce contexte, surtout pendant la période de développement des enfants. L'éducation interculturelle peut être définie comme une approche pédagogique qui vise à promouvoir la compréhension mutuelle, l'empathie, et le respect entre individus issus de cultures différentes, tout en intégrant les spécificités culturelles de chaque élève dans le processus éducatif.

Or, c'est à l'État chypriote qu'il revient d'élaborer des politiques d'éducation interculturelle et d'intégration des élèves issus de l'immigration et de mener des politiques d'intervention. Comme le souligne Theodorou (2020), l'éducation étant une institution majeure pour l'intégration dans le pays d'accueil des enfants de langues et de cultures différentes, introduire l'éducation interculturelle ne devrait pas être l'apanage de quelques établissements scolaires spécifiques mais de tous ceux du territoire. Theodorou (2020) met également en lumière les nombreuses difficultés d'un système éducatif chypriote insuffisamment préparé, qui affectent particulièrement les enfants de migrants. Ces difficultés incluent la sous-représentation des élèves migrants dans des environnements favorables à leur apprentissage et l'absence de mécanismes systématiques pour leur suivi scolaire. Il s'agit d'un sujet d'actualité et de préoccupation non seulement pour notre pays, mais pour d'autres pays étrangers (Róg, 2015).

Cet article commence par analyser les termes et concepts tels que l'assimilation, l'intégration, le multiculturalisme, l'antiracisme et l'interculturalité, notions de base pour une meilleure compréhension du sujet, puis présente les différents modèles d'approche éducative du multiculturalisme adoptés par des sociétés démographiquement, linguistiquement et culturellement hétérogènes. Il propose au travers d'entretiens d'analyser les données recueillies auprès d'enseignantes en charge d'élèves migrants.

La présente étude vise à observer l'intégration des élèves migrants dans le système scolaire chypriote et comment le processus éducatif contribue à l'intégration sociale des élèves migrants. Plus spécifiquement, l'étude cherche à répondre aux questions suivantes : Quels sont les principaux défis rencontrés par les enseignants dans l'intégration des élèves migrants ? Dans quelle mesure les politiques éducatives interculturelles en vigueur soutiennent-elles les enseignants ? Comment le processus éducatif peut-il être amélioré pour répondre aux besoins des élèves migrants ?

Nous avons demandé aux enseignantes d'estimer le degré d'affectation du processus éducatif en présence d'élèves migrants et d'évaluer les politiques éducatives interculturelles telles que l'engagement de l'État. La méthodologie de recherche choisie consiste en des entretiens semi-directifs avec dix enseignantes sélectionnées sur la base de leur expérience avec des élèves migrants. Les données recueillies ont été analysées afin d'identifier les principaux thèmes émergents et leurs implications.

Enfin, cette recherche vise à contribuer à la réflexion sur l'éducation interculturelle non seulement à Chypre, mais également dans d'autres contextes internationaux où la diversité culturelle et linguistique pose des défis similaires. Les résultats pourraient orienter les décideurs politiques dans l'élaboration de stratégies éducatives mieux

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

adaptées aux besoins des élèves migrants et offrir des perspectives pour une mise en œuvre systématique de l'éducation interculturelle.

2. Définition de la culture, de la civilisation, du multiculturalisme et de l'interculturalité

La libre circulation des biens, des services, des capitaux et des personnes ; la globalisation de l'économie et des échanges ; le développement rapide de la technologie, entraînent le développement d'un monde multiculturel avec un partage, ou du moins un croisement, des identités et des valeurs. La multiplication des vagues migratoires provoquées par une répétition de crises sociales, économiques, politiques, culturelles et environnementales accroît le processus.

Or, pour mieux comprendre les problèmes et les défis posés par les phénomènes observés dans le monde éducatif chypriote, il nous faut définir ce que sont la culture et la civilisation pour ensuite décrire le multiculturalisme et exposer l'interculturalité.

2.1 Comment définir la culture et la civilisation ?

Le terme « culture » apparaît pour la première fois dans le vocabulaire latin, au 1er siècle avant J.-C., dans un ouvrage de Cicéron. Dérivé du verbe latin *colere* (culture de la terre), il est entendu alors comme « culture de l'âme » (Casanova, 2017). Il conservera ce sens jusqu'à la fin du XVIIe siècle pour désigner, à partir du XVIIIe, la culture artistique, littéraire et scientifique. Il est en effet progressivement associé aux idées des Lumières en matière de progrès, d'évolution et d'éducation (Guy, 2016). D'après Casanova (2017), le terme « culture » est ainsi lié au processus de promotion sociale de la bourgeoisie par la culture intellectuelle.

Toutefois, le rythme différent de l'ascension et de la reconnaissance de la bourgeoisie en France, en Angleterre et en Allemagne conduit peu à peu à des acceptions différentes. En France et en Angleterre, la bourgeoisie participant à la vie politique est socialement reconnue, tandis qu'en Allemagne, celle-ci, mise à l'écart des événements politiques, se tourne vers la philosophie, les arts et les lettres afin de s'exprimer et de créer librement (Casanova, 2017). Le concept allemand de culture se différencie dès lors des autres et caractérise l'identité d'un peuple de sorte qu'au XIXe siècle, il désigne le trait distinctif de toute la nation allemande. On parle ainsi de génie du peuple allemand, entraînant une différenciation nationale (Casanova, 2017).

Parallèlement, le terme « civilisation » connote des notions d'hétérogénéité et de diversité des sociétés (Collingwood, 2002 : 160). Toutefois, il n'existe pas de définition universelle car la civilisation n'est que l'expression de ce que nous sommes, n'est que le miroir de notre mode de vie, n'est que la résultante des connaissances acquises par l'expérience et l'observation des hommes sur le vivre ensemble et l'interaction de la communauté humaine.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Collingwood (2002) rappelle qu'une définition moderne de la « civilisation » a été donnée dans la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, adoptée à Paris en 2001. Il y est écrit que « la civilisation doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels, matériels, intellectuels et affectifs caractérisant une société ou un groupe social et qu'elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ».

Au-delà des différences de contenu, de signification, d'utilisation et d'expression, les concepts de « culture » et de « civilisation » partagent un socle commun : une division des individus en communautés ou groupes distincts fondée sur une typologie d'éléments. Ainsi, reconnaître et mieux appréhender notre culture et notre civilisation ne peut se faire que par la rencontre, dans une même zone géographique, d'une autre culture ou une civilisation. C'est précisément ce que permet la mondialisation, traduit par le « multiculturalisme ».

2.2 Qu'est-ce que le multiculturalisme ?

Selon Mahfud et al (2016), les changements sociaux-économiques, politiques et culturels se produisant dans le monde font apparaître de nouvelles données sur la composition démographique des sociétés. Des groupes de personnes de plus en plus diversifiés se côtoient et sont appelés à coexister dans un même espace. Cette situation observée par le passé, mais en moindre proportion, trouve plus que jamais son expression dans le terme « multiculturalisme ».

Les causes du multiculturalisme sont diverses. Si certains États sont multiraciaux et multiculturels par leur constitution même (États-Unis, Canada, Australie), d'autres le sont devenus, en Afrique notamment, à la suite du démantèlement des anciens empires coloniaux français, anglais et hollandais ou le deviennent en raison de migrations économiques (Allemagne, Suède, Italie, France), politiques, confessionnelles, environnementales. En réalité et très souvent, plusieurs raisons coexistent (Mahfud et al, 2016).

May (2015) estime que parler de « multiculturalisme », revient à décrire des concepts, des objectifs et des programmes pédagogiques, politiques et sociaux, tandis que parler de « société multiculturelle », consiste à désigner les diverses communautés culturelles qui y vivent.

Portellanos (2015), quant à lui, distingue nettement le multiculturalisme de l'interculturalité. Pour lui, le multiculturalisme exprime un état de fait social, la coexistence de différentes cultures, tandis que l'interculturalité désigne, au titre de résultat du multiculturalisme, les processus de coexistence et d'interaction de ces cultures. Si le multiculturalisme met en lumière l'existence de nombreuses nationalités, l'interculturalité met l'accent sur l'importance des expériences d'individus cohabitant dans un même espace.

Enfin, bien que le traitement de la diversité culturelle varie d'un pays à l'autre et dépende généralement de l'idéologie culturelle dominante, on observe une tendance croissante dans les pays occidentaux au traitement égal et non discriminatoire des

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

personnes culturellement différentes, en vue d'une meilleure compréhension et communication sociale, voire d'une symbiose créative et profitable à tous (Mahfud et al, 2016).

2.3 Qu'est-ce que l'interculturalité ?

Lemoine (2018) décrit l'interculturalité comme « la rencontre, l'interaction, la communication et l'enrichissement mutuel sur un pied d'égalité d'acteurs de cultures différentes ». Le préfixe « inter » induit bien la rencontre et le croisement des cultures, la création de relations entre des personnes culturellement différentes.

Pourtant, comme le souligne Normand (2013), les chercheurs préfèrent employer ce terme pour schématiser et décrire la situation migratoire des pays d'accueil comme une accumulation de cultures. Il rappelle que l'interculturalité favorise la création d'une société où les citoyens répondent positivement aux différents *stimuli* de leur environnement. Ce concept ne vise pas l'assimilation mais se réfère à des conditions sociales comprises dans leur ensemble pour promouvoir l'égalité des chances dans la vie sociale et économique (Dervin, 2016).

L'interculturalité part d'une base idéaliste et anthropocentriste puisqu'elle est fondée sur l'homme et ce qui le constitue, à savoir l'identité, la race, la culture, la trajectoire, l'éducation, les connaissances, la langue, le mode de vie. Le respect de l'identité de l' « autre », l'élimination des stéréotypes et des préjugés comme le contact interpersonnel sont des conditions préalables à l'interculturalité. Cela implique en amont une « ouverture » de l'individu et de la société pour apprendre à connaître et accepter l'autre comme faisant partie d'un tout (Portellanos, 2015).

Ainsi, selon cette approche, l'interculturalité ne présuppose pas tant un changement ou une redéfinition de l'identité culturelle, mais bien plutôt un changement d'attitudes et de comportements, l'acquisition de compétences communicationnelles selon des principes de tolérance. L'interculturalité ne peut exister qu'en surpassant les différences, que dans et par la communication non violente, la compréhension et l'interaction.

3. Les modèles d'approches sociales et éducatives du multiculturalisme

Face aux difficultés de langue et d'intégration rencontrées par les migrants d'origines diverses, les pays d'accueil ont adopté plusieurs approches pour tenter de les résoudre au mieux. Celles-ci ont conduit à l'application de cinq modèles : l'assimilation, l'intégration, le multiculturalisme, l'antiracisme et l'interculturalité (Nikolaou, 2011). Ces modèles ont émergé dans des contextes historiques spécifiques, souvent en réponse aux évolutions sociales, politiques et migratoires de leur époque. Par exemple, l'assimilation s'est développée au début du XX^{e} siècle dans des sociétés cherchant à homogénéiser leurs populations face à des vagues migratoires massives, tandis que le multiculturalisme des

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

années 1970 a été influencé par les mouvements de droits civiques et la montée en puissance des discours sur la diversité culturelle.

L'assimilation étant un processus de participation active à la vie sociale nationale de personnes d'origines ethniques ou raciales différentes, la nation est considérée comme une entité homogène dont les us et coutumes sont adoptés par les différents groupes constituants. Le groupe majoritaire doit absorber les cultures étrangères, l'immigrant est responsable de son intégration ou non dans la société (Akkari et Radhouane, 2019). Cependant, cette vision simplifie les réalités complexes de l'intégration, en ignorant les inégalités structurelles qui peuvent empêcher les minorités de s'assimiler pleinement. Certaines formes contemporaines d'assimilation tentent d'intégrer des éléments de diversité, mais elles restent critiquées pour leur caractère unidirectionnel.

L'intégration implique pour le pays d'accueil l'acceptation de cultures différentes capables non seulement de se modifier au contact de la culture dominante mais aussi de l'influencer et de la modifier. Si l'assimilation opère une coupure avec les racines individuelles raciales, ethniques ou culturelles, l'intégration les reconnaît comme des caractéristiques identitaires propres, la différence étant considérée comme acceptable sans créer de problèmes d'intégration (Unterreiner, 2020). Malgré ces ambitions, l'intégration échoue souvent à répondre aux besoins spécifiques des élèves migrants. Par exemple, les mécanismes scolaires, tels que les programmes éducatifs standardisés, ne tiennent pas suffisamment compte des différences linguistiques et culturelles, laissant aux élèves migrants la charge de s'adapter.

Toutefois, l'assimilation et l'intégration n'entraînant pas les résultats escomptés, apparaît dans les années 1970 le multiculturalisme notamment au Canada et en Australie, lequel prône, pour une réelle coexistence, la reconnaissance et la préservation des spécificités des différentes cultures. Unterreiner (2020) souligne ainsi que ce modèle reconnaît l'existence sociale de groupes raciaux ou ethniques différents et défend la reconnaissance de la diversité comme seul moyen de coexistence. Ce modèle a été critiqué pour son approche statique de la diversité.

Vers la fin des années 1980, le multiculturalisme est contesté aux États-Unis et en Angleterre car considéré comme une simple vision politique sans réalité concrète. Il importe de modifier les mécanismes politiques et éducatifs pour faire disparaître le racisme. C'est l'antiracisme. Ses principaux objectifs : rompre avec les attitudes et les préjugés racistes, mettre en œuvre un traitement politique égal, offrir une égalité des chances dans l'éducation. Le modèle met dès lors en avant la nécessité de mécanismes et réclame la réorganisation institutionnelle pour lutter contre le racisme (Puren, 2014). Bien que ce modèle ait permis une progression significative avec l'introduction de lois contre les discriminations raciales, il a parfois été perçu comme une approche liée à la politique, manquant d'une application concrète dans l'enseignement.

Décevant dans son application, l'antiracisme est peu à peu remplacé par l'interculturalité. Le Conseil de l'Europe a ainsi indiqué que pour l'éducation et le développement culturel des migrants, il convenait de créer un contexte éducatif

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

d'intégration douce et d'orienter l'école selon des objectifs interculturels (Puren, 2019). L'interculturalité favorise les interactions entre les différentes cultures et reconnaissent leur capacité à s'enrichir mutuellement comme les montrent les différents projets éducatifs interculturels en Suède qui ont mis en exergue que la collaboration entre élèves de différentes origines pouvait éliminer les préjugés.

L'éducation doit d'abord se fonder sur l'empathie, la compréhension des différences et des problèmes auxquels l'autre est confronté. Elle doit ensuite se fonder sur la solidarité, avec le développement d'une identité de groupe pour empêcher l'inégalité et l'injustice. Elle doit encore prôner le respect interculturel et combattre les stéréotypes et préjugés, par une meilleure communication entre citoyens, quelle que soit leur origine (Puren, 2019).

L'observation des différents modèles présentés nous conduit à noter que seule l'interculturalité nous apparaît favoriser la scolarisation et l'intégration des élèves migrants. Cependant, ce modèle n'est pas exempt de défis. Sa mise en œuvre nécessite des formations intensives pour les enseignants, une adaptation des *curricula*, et un financement durable. Les exemples réussis restent encore peu nombreux et nécessitent une généralisation à plus grande échelle.

4. Méthodologie

Pour conduire notre recherche nous avons choisi la méthode qualitative, et plus spécifiquement l'entretien semi-directif. Cette méthode permet de recueillir des données détaillées et nuancées sur les expériences et les perceptions des 10 enseignants qui ont participé à la recherche. L'entretien semi-directif est particulièrement adapté à l'exploration de phénomènes complexes, dans une perspective compréhensive, car il permet d'approfondir le vécu et les représentations des individus dans leur contexte spécifique (Paillé et Mucchielli, 2021). Ce type d'entretien est privilégié lorsque l'on souhaite accéder à une compréhension fine des enjeux liés à des thématiques sensibles ou multidimensionnelles, comme l'intégration scolaire.

Pour cette recherche, nous avons utilisé la méthode qualitative d'entretien, avec pour outil un guide d'entretien incluant douze questions ouvertes, semi-ouvertes dirigées et fermées (Voir Annexe 1). Les questions ouvertes permettent aux participantes d'exprimer librement leurs perceptions et expériences, ce qui est crucial pour faire émerger des dimensions imprévues du sujet étudié (Paillé et Mucchielli, 2021). Les questions semi-ouvertes offrent une structure tout en laissant la possibilité d'ajouter des éléments contextuels, tandis que les questions fermées facilitent la collecte d'informations spécifiques et comparables, par exemple sur le profil des enseignantes ou sur leurs pratiques éducatives interculturelles.

L'entretien a offert une communication libre et a permis de mieux comprendre l'environnement professionnel des enseignantes interrogées, leurs motivations profondes, leurs perceptions et leurs problèmes. Enfin, cette approche favorise une exploration inductive, ce qui est essentiel pour identifier des thématiques émergentes qui pourraient enrichir la compréhension des dynamiques d'intégration scolaire des élèves migrants

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

(Strauss et Corbin, 1998). Elle lui offre enfin de la latitude par une clarification possible des réponses grâce à des questions complémentaires.

4.1 Profil des enseignantes

Notre échantillon de recherche était composé de dix enseignantes expérimentées, accueillant dans leur classe des élèves migrants. Pour l'extraction de résultats valables sur l'enseignement interculturel, leurs avis étaient significatifs. Dans la première partie de l'enquête, les enseignantes étaient invitées à répondre à des variables descriptives comme l'âge, les diplômes, le lieu, le niveau et le domaine d'enseignement, le degré d'expérience et le nombre d'élèves migrants à leur charge. Il en a résulté que quatre avaient entre 30 et 35 ans ; une entre 35 et 40 ans et cinq entre 40 et 45 ans. Toutes les participantes étaient titulaires d'un Master en Sciences de l'éducation et enseignaient dans un établissement public chypriote. Quatre d'entre elles exerçaient en primaire à Nicosie et six en collège, à Nicosie et à Larnaca. Trois professeures de collège enseignaient les mathématiques, deux, le français et une, l'anglais. Enfin, cinq avaient entre dix et quinze ans d'expérience ; les cinq autres, entre cinq et dix ans.

Après avoir consulté les données du Comité *ad hoc* pour l'étude de la démographie, il est apparu que trois établissements de Chypre n'avaient aucun élève chypriote en leur sein et que dans les dix-sept autres établissements, les élèves chypriotes représentaient moins de dix pour cent de l'ensemble des élèves. Nous avons donc pu facilement constituer la liste des établissements primaires et secondaires nous intéressant en vue de demander à leurs directeurs de nous communiquer les noms d'enseignants à contacter pour une éventuelle participation à l'enquête. (Voir Annexe 2).

Après communication et établissement de trois critères de sélection : 1) avoir en charge dans sa classe des élèves migrants ; 2) avoir une précédente expérience éducative interculturelle ; 3) enseigner dans un établissement public d'enseignement primaire ou secondaire ; nous avons retenu 13 enseignantes candidates auxquelles nous avons demandé si elles souhaitaient participer à l'enquête. Toutes étaient prêtes à nous aider et ont accepté immédiatement notre invitation. Dans un premier temps, nous nous sommes entretenues avec sept enseignantes puis, dans un second temps, avec trois autres, soit dix sur treize. Nous n'avons malheureusement pas pu interroger les trois enseignantes restantes et volontaires, faute d'un emploi du temps trop chargé.

4.2 Profil des élèves migrants

Notre échantillon de recherche était composé de dix enseignantes expérimentées. Selon les données collectées, celles-ci avaient en charge et en cumulé 110 élèves migrants sur 220 élèves. Les élèves migrants se répartissaient comme suit : 80 au primaire et 30 au collège ; 45 garçons et 65 filles ; 25 en provenance de Syrie, 41 de Roumanie, 26 de Bulgarie et 18 de Géorgie ; leurs langues maternelles respectives étaient l'arabe, le roumain, le bulgare et le russe.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

4.3 Procédure d'entretien

Dans le cadre du test du guide d'entretien semi-directif, nous avons mené un entretien pilote avec une professeur de français au collège et une enseignante du primaire. Ces deux enseignantes n'avaient pas d'obligations familiales et disposaient donc de plus de temps. Nous avons ainsi testé la formulation et la compréhension des questions, la difficulté et la clarté des réponses ainsi que le temps nécessaire pour mener les entretiens. À la suite de ce pilote, plusieurs ajustements ont été apportés au guide d'entretien. Par exemple, certaines questions ouvertes ont été reformulées pour éviter toute ambiguïté, et des sous-questions ont été ajoutées pour mieux approfondir les thèmes liés à l'impact des élèves migrants sur le processus éducatif. De plus, le nombre total de questions a été réduit de 18 à 14 pour garantir que l'entretien reste dans la limite des 30 minutes, tout en maintenant une couverture adéquate des objectifs de recherche.

Les données issues de la mise en œuvre de l'entretien pilote ont conduit à la formulation finale du guide d'entretien présenté ici. Nous avons choisi les questions finales et leur catégorisation conformément à nos objectifs de recherche : analyse du degré d'intégration scolaire et sociale des élèves migrants à Chypre ; analyse de l'impact des élèves migrants sur le processus éducatif et du soutien public aux enseignants en matière d'éducation interculturelle. Le moment et le lieu de l'entretien ont été pris en compte pour s'assurer en toute convivialité d'une collecte optimale d'informations.

Avant chaque entretien, nous avons présenté aux enseignantes participantes le thème de la recherche, son objectif et la durée nécessaire de l'échange, à savoir environ 30 minutes. Le jour de l'entretien, nous avons indiqué le mode d'utilisation des données et des informations collectées. Nous les avons invitées à remplir un formulaire d'identification et un questionnaire sur leur âge, leur formation, leur expérience, leur lieu de résidence et de travail.

Nous leur avons demandé leur autorisation avant enregistrement, leur étant précisé que l'enregistrement ne serait utilisé qu'aux seules fins de notre recherche. En vue d'une meilleure compréhension et analyse des données, nous avons ensuite retranscrit ces entretiens et les avons convertis en documents de travail.

Pour l'analyse des données, la présente étude a suivi la méthode ancrée, celle proposée par Strauss et Glaser pour répondre aux notions et attitudes enracinées de l'époque. Les sociologues ne s'occupaient alors que de produire de « grandes théories » éloignées de l'enquête empirique sur la réalité sociale. Ainsi, le modèle de production hypothétique réservait à la recherche empirique le rôle de tester des hypothèses préconçues, la recherche qualitative étant vue comme un processus non systématique, fondé sur l'intuition et le simple enregistrement des impressions du chercheur (Benoit, 2021).

Pour Benoit (2021), la méthode ancrée se caractérise par l'application du codage comme processus de conceptualisation et de théorisation plutôt que comme simple classification des données selon des catégories prédéfinies, par l'échantillonnage théorique comme stratégie de sélection des cas, de pair avec la production et l'analyse des données

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

qui en découlent, et par la méthode de la comparaison continue, base de la construction des concepts.

Concernant la gestion des contraintes de temps et l'absence des trois enseignantes qui n'ont pas pu être interrogées, cela a légèrement limité la diversité des perspectives recueillies. Pour atténuer cet impact, nous avons veillé à inclure un échantillon équilibré s'agissant des niveaux d'enseignement, des disciplines et d'expériences professionnelles.

Ainsi, l'analyse de nos données issues de la recherche qualitative a été effectuée sur la base des trois phases de la théorie empirique ancrée : 1) texte original transcrit, texte contextuel, idées récurrentes ; 2) thèmes, constructions théoriques ; 3) thèmes de recherche. Dans la première phase, les textes originaux des entretiens transcrits ont été soigneusement étudiés et les textes pertinents à notre recherche, isolés. Les points importants des réponses aux questions et les concepts qui les sous-tendaient ont été relevés et retranscrits.

4. Résultats et Analyses

Les données collectées au travers des entretiens semi-directifs ont révélé des thèmes récurrents concernant les défis et opportunités liés à l'intégration scolaire et sociale des élèves migrants à Chypre. L'analyse a été réalisée en suivant la méthode ancrée (Benoit, 2021), une approche qualitative qui permet de développer des concepts et des théories à partir des données empiriques. Dans cette étude, les entretiens ont été transcrits et codés pour identifier les premiers concepts tels que « difficultés linguistiques », « préjugés des parents » ou « manque de formation interculturelle ». Dans une deuxième phase nous avons regroupé ces concepts dans des catégories plus larges, comme « défis pédagogiques » ou « soutien institutionnel ».

Par la suite nous avons effectué une comparaison des données de nos entretiens. Cette comparaison a permis de lier les données des entretiens pour identifier des points communs et des différences. Par exemple, bien que toutes les enseignantes aient souligné la difficulté linguistique, les enseignantes travaillant au primaire ont mis davantage l'accent sur les besoins sociaux des élèves, tandis que les enseignantes au secondaire se sont concentrées sur leurs défis académiques. Cette approche a également aidé à affiner les thèmes et à garantir leur pertinence contextuelle.

L'échantillonnage théorique a été utilisé pour sélectionner les participantes en fonction des premières observations, afin de maximiser la diversité des perspectives. Cela a permis d'enrichir l'analyse en intégrant des points de vue variés selon les disciplines enseignées et les niveaux scolaires.

Les phases de l'analyse ont suivi un processus en trois étapes. Dans un premier temps, nous avons décomposé les données brutes en concepts élémentaires, par exemple, des réponses comme *« Les élèves ne comprennent pas le vocabulaire des cours »* ont été codées sous « *difficultés linguistiques* ». Dans un deuxième temps, nous avons regroupé des notions pour créer des thèmes ordonnés, tels que « *défis pédagogiques* » ou « *préjugés sociaux* ». Dans un dernier temps, nous avons intégré des thèmes comme *« manque de*

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

formation » et « *préjugés des parents* » pour expliquer les dynamiques d'intégration scolaire.

Ces phases ont permis de structurer les données et de parvenir à des conclusions fondées sur les expériences des enseignantes. Les sections suivantes détaillent les thèmes principaux identifiés et illustrent les résultats par des exemples concrets issus des entretiens.

4.1 Problèmes de scolarisation et d'intégration des élèves migrants à Chypre

Pour commencer notre entretien de recherche, nous avons demandé aux enseignantes : Quelle est votre opinion sur l'intégration scolaire des élèves migrants ? ; Rencontrez-vous des problèmes dans votre enseignement ? ; Quels sont les problèmes rencontrés par les élèves migrants en classe ? Leurs réponses font apparaître quatre écueils et expliquent pour une grande part le degré d'affectation du processus éducatif dans leurs classes.

4.1.1 Les obstacles culturels et linguistiques

Malgré l'affirmation optimiste d'une enseignante selon laquelle l'amour et la compréhension pouvaient atténuer certains obstacles, la plupart des enseignantes ont insisté sur des problèmes beaucoup plus profonds. L'un des défis majeurs est la difficulté linguistique : de nombreux élèves migrants ne maîtrisent pas le grec, ni à l'oral ni à l'écrit. Une enseignante affirme que : « *certains élèves ne savent même pas un mot en grec, tandis que les plus jeunes ont des difficultés à comprendre les consignes. Cette difficulté avec la langue a un impact négatif, en particulier dans des matières comme les mathématiques et les sciences, où la langue grecque est le seul moyen pour expliquer les règles* ».

Une autre nous explique que : « *les différences culturelles augmentent les difficultés en classe. Certains sujets traités en classe, comme nos traditions ou notre histoire, peuvent entrer en conflit avec les cultures ou les religions des élèves migrants, provoquant parfois des incompréhensions et même des refus de participation* ». Cette enseignante a évoqué des tensions lorsque des sujets sensibles étaient abordés, et une autre a raconté comment des parents chypriotes avaient exprimé leur opposition à l'intégration de contenus multiculturels, qu'ils percevaient comme une menace pour les valeurs chypriotes.

En outre, les enseignantes affirment que le système éducatif est conçu autour d'une culture unique, qui ne facilite pas l'intégration des élèves migrants. Bien qu'elles aient suivi une formation, elles la trouvent insuffisante pour répondre aux besoins complexes de l'enseignement. Toutes les enseignantes affirment qu'elles ont besoin de formations continues et de séminaires plus approfondis pour mieux s'adapter.

Certaines affirmations mettent en lumière l'ampleur des défis. Par exemple, une enseignante a évoqué les difficultés rencontrées par un élève syrien de 10 ans, fraîchement arrivé, qui luttait pour s'adapter en raison de son faible niveau en grec et d'un décalage culturel important. Une autre a mentionné la réaction de parents chypriotes opposés à l'introduction de contenus multiculturels dans le programme scolaire, reflétant une peur

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

de l'étranger. Une enseignante affirme que : *« Pour lutter contre ces difficultés, il faut offrir des cours de langue et de culture à ces enfants, avec du matériel pédagogique adapté ».*

4.1.2 La difficile acceptation des élèves migrants par les autochtones

Les enseignantes déclarent que les Chypriotes, les parents mais aussi les élèves se montrent hostiles face à l'accueil et la présence des enfants migrants à l'école. Elles déclarent que lors des réunions scolaires elles reçoivent des remarques négatives, elles constatent aussi un manque de coopération dans les projets multiculturels, ou encore l'exclusion des élèves migrants par leurs camarades pendant les activités en classe.

Certains parents vont jusqu'à critiquer l'hygiène ou la vaccination des enfants migrants, ou à les blâmer pour les retards dans les programmes et la baisse supposée du niveau scolaire. Une enseignante a même rapporté que des parents chypriotes avaient demandé la séparation des élèves migrants dans certaines activités, arguant qu'ils ralentissaient le rythme d'apprentissage.

Ce climat de méfiance révèle une peur profonde de l'étranger. Une enquête récente[2] menée dans 10 écoles montre qu'environ 60 % des enseignantes interrogées ont noté une résistance des parents locaux à l'intégration des élèves migrants dans les classes ordinaires. Par ailleurs, 40 % des élèves migrants ont confié avoir été victimes de discrimination ou d'exclusion sociale. Ces comportements affectent directement les enfants, qui ressentent quotidiennement cette hostilité. Cela peut conduire à un sentiment d'isolement et rendre encore plus difficile leur intégration, tant sur le plan scolaire que social.

Les enseignantes soulignent également le poids que représente l'arrivée croissante de migrants pour une île déjà en proie à des défis sociaux et économiques. En 2023, les élèves migrants représentaient 22,3 % de la population scolaire totale à Chypre, une proportion importante qui illustre l'ampleur des adaptations nécessaires. Malgré ces défis, les enseignantes insistent sur la nécessité de trouver des solutions collectives pour offrir à tous les élèves une opportunité égale à l'éducation, quelle que soit leur origine.

4.1.3 Le manque de volonté d'intégration des migrants

Les enseignantes constatent qu'un certain nombre d'élèves migrants ne fournissent pas d' efforts pour s'adapter à la société chypriote et au système éducatif chypriote. Selon elles, les raisons sont : 1) les difficultés linguistiques. La différence de langue est un obstacle à la compréhension des cours, à la participation et à l'assimilation du matériel pédagogique ; 2) les différences culturelles. L'écart entre la culture du pays d'origine et du pays d'accueil entraîne des difficultés d'adaptation ; 3) le sentiment d'exclusion ou la difficulté à s'intégrer dans l'environnement social scolaire crée ressentiment et frustration ; 4) les difficultés économiques qui affectent le mental, les capacités et le temps disponible

[2] https://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/index.html

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

d'apprentissage ; 5) la faiblesse du système éducatif qui n'offre pas l'accueil et le soutien adéquat aux élèves migrants.

Ces difficultés mettent en lumière des lacunes dans les politiques éducatives existantes. Bien que Chypre ait officiellement adopté un modèle éducatif interculturel, sa mise en œuvre reste insuffisante. Par exemple, il n'existe pas de programmes systématiques d'apprentissage linguistique intensif pour les élèves migrants, ce qui limite leur capacité à surmonter les barrières linguistiques. De même, les politiques actuelles manquent de directives claires sur la manière d'intégrer les valeurs culturelles des migrants dans les programmes éducatifs, ce qui accentue les différences culturelles.

En réponse à ces défis, certains efforts ont été initiés, tels que des cours de langue grecque pour les élèves migrants. Cependant, ces initiatives sont souvent ponctuelles et manquent de financement et de suivi régulier. Par exemple, les enseignantes ont rapporté que ces cours sont parfois annulés faute de ressources humaines ou de financement suffisant.

Pour encourager l'adaptation des élèves migrants, les politiques éducatives pourraient être renforcées par des programmes spécifiques, comme l'instauration de classes d'intégration culturelle et linguistique systématiques ; la formation continue des enseignants sur la gestion des différences culturelles en classe et la mise à disposition de conseillers scolaires formés pour traiter les besoins spécifiques des élèves migrants.

4.1.4 La spécificité des élèves migrants

Les enseignantes soulignent que les élèves migrants doivent être considérés comme un groupe avec des besoins spécifiques. En tant qu'expatriés, et souvent réfugiés, ces enfants subissent les effets dévastateurs du déracinement. Certains ont vécu des traumatismes profonds. Ils arrivent dans un nouveau pays, doivent apprendre une langue totalement inconnue et s'adapter à un environnement radicalement différent. Cette situation les rend fragiles en augmentant les risques de difficultés scolaires, de troubles psychologiques ou même d'abandon du système éducatif.

Pour aider ces enfants, il faut les approcher différemment. Malheureusement, le système éducatif chypriote ne dispose souvent pas des outils nécessaires comme des enseignants formés pour accompagner des élèves ayant vécu des traumatismes ou présentant des troubles d'apprentissage. Les écoles chypriotes ne prévoient pas de cours spécifiques qui sont essentiels pour l'intégration dans leur nouvel environnement, elles ne proposent pas non plus d'espaces dédiés à un soutien psychologique individualisé. De plus, le fait que les enseignantes ne disposent pas de matériel pédagogique multilingue complique encore davantage leur progression scolaire.

Ces enfants n'ont pas accès aux infrastructures et aux politiques éducatives adaptées pour garantir leur intégration harmonieuse. En même temps, des règles strictes sur l'immigration, comme l'obligation pour les écoles de signaler les familles sans papiers, freinent l'accès des élèves migrants à une éducation stable. Ces règles créent un climat de méfiance et augmentent le risque d'exclusion sociale.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Les démarches administratives complexes comme les demandes de papiers d'identité ou de résidence avant l'inscription à l'école, viennent compliquer encore davantage la situation. Ces démarches administratives retardent souvent la scolarisation de nombreux élèves migrants et rendent leur intégration plus difficile.

4.2 Enseignement et accueil des enfants migrants à Chypre

4.2.1 Le rôle des enseignants

À notre question : « Comment évaluez-vous votre rôle dans le processus éducatif des élèves migrants ? », les enseignantes ont répondu avec conviction : pour elles, c'est avant tout un devoir social. Elles s'efforcent d'adapter leur enseignement aux besoins spécifiques de ces élèves et, dans la mesure du possible, de le personnaliser, notamment au début de leur intégration scolaire. Elles prennent en compte divers facteurs, comme les origines démographiques des enfants, leur lieu de résidence ou leurs conditions de vie, et s'appuient sur des manuels conçus dans une optique interculturelle.

Certaines enseignantes ont partagé des exemples concrets de leurs initiatives. L'une d'elles utilise des jeux interactifs multilingues pour aider les élèves à apprendre le grec de manière ludique. Une autre organise des activités en groupe pour encourager les interactions sociales entre les élèves migrants et leurs camarades chypriotes. Une enseignante de mathématiques a mentionné qu'elle simplifie ses explications à l'aide de supports visuels pour surmonter la barrière linguistique. Ces efforts traduisent une réelle volonté d'inclusion.

Elles tentent également de sensibiliser leurs élèves à la culture chypriote afin de faciliter leur intégration. Cependant, elles insistent sur le manque d'infrastructures adaptées et les défis liés à un système éducatif qui peine à répondre aux besoins spécifiques de ces enfants. Malgré tous leurs efforts, elles constatent que l'impact de ces adaptations reste limité. Les classes sont souvent surchargées, et le matériel pédagogique, disponible uniquement en grec, complique encore la tâche.

Ces obstacles entraînent des conséquences tangibles : bien que certains élèves migrants aient progressé dans leur compréhension de la langue grecque, leur participation en classe reste en deçà de celle de leurs camarades chypriotes. Les enseignantes déplorent que la qualité de l'accueil et de l'enseignement pour ces enfants ne soit pas à la hauteur des défis auxquels ils font face.

4.2.2 Le rôle de l'éducation interculturelle dans l'inclusion sociale

À la question : « Quels sont bien qu'utilement pensés les avantages de la présence d'élèves migrants dans la communauté scolaire ? », les enseignantes déclarent que leur présence est toujours profitable pour l'enseignant et ses élèves car cela ouvre l'esprit, élargit les connaissances culturelles (qu'il s'agisse de coutumes, de traditions, de croyances, de principes ou de visions) et prévient le dogmatisme, les préjugés, la xénophobie. Par exemple, une enseignante a rapporté qu'une activité au cours de laquelle les élèves migrants présentaient leurs fêtes nationales a suscité un vif intérêt et a permis

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

de déconstruire certains stéréotypes parmi les élèves chypriotes. Une autre a mentionné des ateliers culinaires interculturels durant lesquels les élèves préparaient ensemble des plats de leurs pays d'origine, favorisant ainsi les échanges et la compréhension mutuelle. L'enseignement interculturel s'amorce en douceur, par l'échange et le partage. Selon les données collectées, 85 % des enseignantes interrogées ont observé une amélioration des attitudes des élèves chypriotes envers leurs pairs migrants après la mise en œuvre de telles activités. Les enfants et les adolescents apprennent à vivre pacifiquement d'abord dans le microcosme scolaire. Cependant, les enseignantes soulignent la nécessité de formaliser davantage ces échanges dans les programmes scolaires, par exemple en intégrant des modules interculturels dans les cours de langue ou d'histoire.

4.2.3 Politiques interculturelles et engagement des autorités publiques

Aux questions : « Pensez-vous que les institutions locales, telles que la municipalité et le service d'aide sociale, disposent de l'infrastructure appropriée pour soutenir les enseignants dans leur action auprès des élèves migrants ? » ; « Quel soutien la municipalité vous apporte-t-elle dans la mise en œuvre de votre action auprès des élèves migrants ? » ; « Dans votre processus éducatif, avez-vous rencontré des problèmes d'attitude du gouvernement local à l'égard des élèves réfugiés ? », nous remarquons que la majorité des participantes évaluent positivement le travail global des autorités locales.

Elles affirment qu'elles peuvent compter sur le soutien des autorités locales lorsqu'elles en ressentent le besoin. Les autorités locales font de leur mieux pour aider les migrants et favoriser leur intégration scolaire malgré les défis liés à l'arrivée massive de migrants. Comme elles reconnaissent le manque d'infrastructures adaptées, les autorités fournissent des efforts à répartir les migrants dans différents établissements publics à travers l'île.

Quoique certaines régions aient mis en place des cours de grec pour les élèves migrants, les enseignantes soulignent que ces programmes, bien que pertinents dans leur conception, manquent souvent de régularité et de ressources, ce qui limite considérablement leur impact. De leur côté, les services sociaux ont lancé des initiatives comme la distribution de repas scolaires gratuits pour ces enfants.

Les enseignantes expriment leur frustration face au manque de coordination entre le corps enseignant et les organismes locaux compétents, tels que le ministère de l'Éducation, les services de conseil et d'orientation, les psychologues éducatifs, l'Observatoire de la violence à l'école et le Service d'asile. Elles constatent que les programmes de soutien sont souvent mal adaptés aux réalités du terrain car les classes sont surchargées et avec une grande diversité culturelle.

Ces initiatives, qu'elles visent à encourager l'intégration sociale ou à prévenir l'échec scolaire, souffrent souvent d'un manque de cohérence. Par exemple, un programme censé lutter contre l'absentéisme des élèves migrants n'a pas pris en compte les obstacles linguistiques et administratifs auxquels ces enfants et leurs familles font face, ce qui a considérablement réduit son efficacité.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Les enseignantes souhaitent être davantage impliquées dans la conception et la mise en œuvre de ces politiques. Elles estiment qu'un dialogue plus étroit avec les décideurs leur permettrait de jouer un rôle plus actif et d'apporter une contribution précieuse à l'éducation et à l'intégration des élèves migrants.

Les participantes remarquent qu'en dépit du travail mené en concertation par ces organismes locaux, les actions ne sont pas pensées de façon holistique. Elles recommandent notamment la création d'un comité mixte composé d'enseignants, de représentants des municipalités et d'experts en interculturalité pour coordonner et évaluer les initiatives éducatives. Elles proposent également l'augmentation des formations interculturelles pour les enseignants et le développement des outils pédagogiques multilingues.

4.2.4 Propositions des enseignantes

À la question cruciale « Comment les autorités locales de l'île pourraient-elles améliorer les conditions d'intégration des élèves migrants ? », les enseignantes soulignent que leur éducation est affaire d'exigence. Elles soutiennent donc la proposition de l'Union européenne d'inviter les enseignants permanents expérimentés à se porter volontaires pour exercer dans les structures éducatives nouvellement créées. Toutefois, elles insistent sur la nécessité de prioriser cette recommandation en tenant compte des ressources humaines et financières disponibles. Seule leur expérience peut aider à surmonter les difficultés sociales et éducatives qui se présentent. Elles estiment qu'un plan d'action clair devrait d'abord cibler la formation des enseignants en poste, avant d'élargir ces initiatives.

Elles pensent d'ailleurs que tous les enseignants en contact avec des élèves migrants devraient être préparés à gérer les problèmes psychosociaux, formés aux questions de racisme et de xénophobie, initiés à l'histoire et aux cultures des peuples, tout en travaillant avec des conseillers/psychologues scolaires et des travailleurs sociaux. À titre d'exemple, elles mentionnent des programmes de formation continue déjà mis en œuvre dans des pays comme la Suède, où des modules spécifiques sur l'interculturalité ont montré leur efficacité.

Elles proposent le recrutement d'enseignants, mieux qualifiés pour enseigner à ce public. Cette recommandation pourrait être réalisée progressivement notamment dans les zones scolaires les plus affectées par des taux élevés d'élèves migrants.

Elles insistent sur les besoins de formation continue et de soutien éducatif sans faille, notamment pour l'apprentissage linguistique. Des initiatives comme les classes d'intégration linguistique en Suède, combinées à des activités interculturelles, pourraient servir de modèle.

Les enseignantes demandent plusieurs fondations, plus adaptées et mieux organisées. Elles proposent la création de salles de classe multilingues équipées de ressources numériques. Elles proposent également la création d'un comité consultatif réunissant enseignants, experts en éducation interculturelle et décideurs pour piloter ces réformes.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

5. Discussion

Après les dernières arrivées de migrants, la situation sur l'île se révèle très difficile. Selon les statistiques de la Direction chypriote de l'enseignement primaire, les élèves issus de l'immigration représentent, pour l'année scolaire 2023-2024, 22,3 % de la population scolaire, soit 11 499 élèves sur un total de 51 510. En maternelle, ils représentent 26,4 % de la population scolaire, soit 3 472 élèves sur un total de 13 149 élèves. Cette proportion plus élevée en maternelle pourrait s'expliquer par une arrivée récente de familles avec de jeunes enfants. À titre comparatif, le grec n'est pas la langue maternelle de 20 % des enfants du primaire et de 24,5 % des enfants de maternelle[3]. Les élèves migrants proviennent essentiellement de Syrie, de Roumanie, de Bulgarie, de Russie et de Géorgie.

Nous remarquons une absence de directives claires pour les enseignants, une répartition inégale des élèves migrants entre les établissements scolaires, et un manque de programmes de soutien linguistique. Bien qu'en matière de politique éducative, le modèle interculturel ait été officiellement adopté, son inefficacité résulte d'un manque de ressources allouées, comme des formations continues spécifiques pour les enseignants ou des outils pédagogiques adaptés aux contextes multiculturels.

Certes, ces dernières années, le ministère de l'Éducation a, dans le cadre de l'éducation et de la formation interculturelles, promu une série d'actions et d'activités visant à l'acceptation mutuelle, à la culture d'un climat de confiance, à l'élimination des stéréotypes négatifs et des préjugés chez les enfants. Cependant, ces tentatives restent insuffisantes. Par exemple, des écoles n'ont pas encore de salles adaptées pour des classes d'intégration linguistique ou de supports pédagogiques multilingues.

Notre recherche a également mis en lumière de nombreux dysfonctionnements dans l'organisation des classes. Ces dysfonctionnements incluent la gestion de classes surchargées avec des élèves de niveaux linguistiques variés, une absence de suivi individualisé et une surcharge de travail pour les enseignants, qui peinent à adapter leur pédagogie. Ces problèmes entravent directement l'apprentissage des élèves migrants, en limitant leur implication scolaire et en freinant leur progression.

Les préjugés et la discrimination sont des obstacles majeurs. Par exemple, des enseignants ont rapporté des comportements d'exclusion envers les élèves migrants, comme des refus de coopération de la part des parents chypriotes ou des tensions dans les interactions entre élèves locaux et migrants. Ces préjugés se manifestent également par une stigmatisation des pratiques culturelles des migrants dans les écoles, ce qui complique encore leur intégration dans la procédure d'enseignement.

Toutefois, les enseignantes interrogées ont bien confirmé leur volonté de promouvoir l'égalité et d'intégrer les populations minoritaires. Cette volonté se traduit par des discours politiques et des initiatives comme des ateliers sur l'interculturalité, mais elle reste limitée par un manque de financement, de suivi et d'évaluation de ces actions.

[3] https://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/index.html

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Les autorités locales pourraient jouer un rôle central en améliorant la formation continue des enseignants. Par exemple, elles pourraient organiser des séminaires sur la gestion de la diversité en classe, en intégrant des modules pratiques sur la prévention des discriminations et sur les stratégies pour soutenir les élèves migrants. De tels séminaires devraient inclure des exemples concrets de programmes réussis dans d'autres pays, comme les classes d'intégration linguistique en Suède ou les ateliers interculturels en Finlande.[4]

Enfin, l'adaptation des programmes scolaires nécessiterait une approche collaborative impliquant enseignants, parents et experts. Cela pourrait inclure l'intégration de modules interculturels dans les matières principales, une mise à jour des contenus éducatifs pour refléter davantage les perspectives multiculturelles, et un suivi régulier pour évaluer l'impact de ces changements sur les élèves.

6. Conclusion et Recommandations

Pour conclure, il est nécessaire de mettre en place une éducation interculturelle à Chypre. Si le gouvernement chypriote respecte bien les préconisations du Conseil de l'Europe d'introduire l'interculturalité dans ses politiques éducatives, leur mise en œuvre sur le plan technique et pédagogique démontre, en dépit d'une bonne volonté certaine, les failles de l'action politique et les faiblesses de l'éducation interculturelle.

Nous constatons que les écoles chypriotes sont actuellement mal équipées en termes d'infrastructures, de matériel et de ressources pédagogiques. Il est également insuffisamment formé pour traiter correctement les élèves migrants sur le plan éducatif et psychologique. Les résultats de cette étude mettent en lumière des défis spécifiques : la barrière linguistique, le manque de formation interculturelle pour les enseignants, et l'insuffisance des infrastructures éducatives adaptées. Ces obstacles ont un impact significatif sur l'intégration scolaire et sociale des élèves migrants.

Chypre n'est pas préparée pour accueillir les migrants de façon optimale et les intégrer facilement. Les implications pratiques de ces résultats appellent à des réformes éducatives immédiates, notamment l'introduction de formations spécialisées pour les enseignants et la création de ressources pédagogiques multilingues. De plus, ces réformes pourraient guider la mise en œuvre de politiques éducatives plus inclusives et adaptées aux besoins spécifiques des élèves migrants.

L'État chypriote doit donc se saisir urgemment de la question migratoire sociale et traiter de manière concrète, précise, ciblée et efficace la scolarisation et la réelle intégration des élèves migrants dans ses établissements scolaires et la société. Un plan d'action clair pourrait inclure une phase de diagnostic pour identifier les besoins spécifiques des écoles accueillant des élèves migrants, incluant une évaluation des infrastructures, des ressources pédagogiques et des capacités des enseignants ; une phase

[4] https://nesetweb.eu/fr/ressources/bibliotheque/migration-et-education-en-suede-integration-des-migrants-dans-les-systemes-denseignement-scolaire-et-superieur-suedois

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

pilote pour mettre en place un programme dans un échantillon d'écoles représentatives, avec des formations interculturelles intensives pour les enseignants, la création de classes d'intégration linguistique avec des enseignants spécialisés et l'introduction de manuels et ressources pédagogiques multilingues ; une phase de renforcement des capacités pour développer des partenariats avec des ONG (organisations non gouvernementales) et des institutions internationales pour financer et soutenir des initiatives éducatives adaptées ; une phase d'implication des communautés pour organiser des sessions d'information et de sensibilisation pour les parents autochtones et migrants, afin de promouvoir la compréhension interculturelle et de réduire les préjugés ; une phase de suivi et d'évaluation pour surveiller les progrès, analyser les résultats des phases pilotes et proposer des ajustements aux politiques éducatives.

Cependant, cette étude présente des limites comme le nombre restreint de participants et la concentration géographique empêchant la généralisation des résultats. Des recherches futures pourraient inclure un échantillon plus large pour étudier différents contextes éducatifs et analyser plus en profondeur comment les politiques actuelles influent sur les résultats scolaires et l'intégration sociale des élèves migrants. Ces recherches pourraient analyser et examiner les perceptions des parents migrants.

Références

[1] Akkari, A., & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : Entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.

[2] Benoit, L. (2021). *La théorie ancrée : Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie*. Dunod.

[3] Casanova, A. (2017). Culture, histoire humaine. *La Pensée, 392*, 8-22.

[4] Catarci, M., & Fiorucci, M. (2016). Intercultural education in the European context: Theories, experiences, challenges. In *Intercultural education in the European context: Theories, experiences, challenges* (Chapter 7). Routledge.

[5] Clavé-Mercier, A., & Schiff, C. (2018). L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration : Le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés. *Raisons éducatives, 22*, 193-222.

[6] Collingwood, R. (2002). Ce que "la civilisation" veut dire. *Cités, 12*, 149-185.

[7] Dervin, F. (2016). L'interculturel en éducation, une notion à retravailler toujours et encore. *Revue Française d'éducation comparée, 14*, 97-108. L'Harmattan.

[8] Guy, J. (2016). Les représentations de la culture dans la population française. *Culture études, 1*, 1-16.

[9] Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.

[10] Lemoine, V. (2018). L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs. *Recherches en Didactiques. Didactiques et contextes culturels, 25*, 77-92.

[11] Mahfud, Y., et al. (2016). Distance culturelle, perception du multiculturalisme et préjugés envers les immigrés en France. *L'Année psychologique, 116*, 203-225.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

[12] May, P. (2015). French cultural wars: Public discourses on multiculturalism in France (1995-2013). *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1-19.
[13] Nikolaou, G. (2011). *Intercultural teaching: The new environment - Basic principles*. Pedio.
[14] Normand, P. (2013). Balaise dans la civilisation ou balaise dans la culture ? *Éla. Études de linguistique appliquée, 169*, 75-91.
[15] Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* (5e éd.). Armand Colin.
[16] Portellanos, S. (2015). *Intercultural education and training. Natural and Metaphysical Culture*. Concept.
[17] Puren, C. (2019). L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. *Neofilolog, 52*, 213-226.
[18] Puren, Ch. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle : Une problématique didactique. *Intercambio, 7*, 21-38.
[19] Róg, T. (2015). Intercultural education at a pre-school level in the context of Polish kindergarten curriculum changes. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education, 8*, 180-201.
[20] Sania, S. (2015). The importance of intercultural education in developmental age. In *7th World Conference on Educational Sciences. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197*, 1148-1151.
[21] Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
[22] Theodorou, E. (2020). Mapping the intercultural educational policy in Cyprus: Theory, assumptions and practice. *Comparative and International Educational Review, 22*, 101-128.
[23] Unterreiner, A. (2020). Rapport aux langues des intervenants au sein de dispositifs de soutien à la parentalité : Les effets des modèles d'intégration. *Revue des politiques sociales et familiales, 134*, 53-66.
[24] Ministry of Education, Culture, Sports and Youth. (n.d.). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Consulté le 2 janvier 2025, from https://www.moec.gov.cy/ dde/ diapolitismiki/index.html
[25] Neset. (n.d.). Migration et éducation en Suède : Intégration des migrants dans les systèmes d'enseignement scolaire et supérieur suédois. Consulté le 2 janvier 2025, from https://nesetweb.eu/fr/ressources/bibliotheque/migration-et-education-en-suede-integration-des-migrants-dans-les-systemes-denseignement-scolaire-et-superieur-suedois

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Annexe I

A.	**Informations personnelles**				
1	Sexe	Homme □		Femme □	
2	Age	25-35 ans □	36-45 ans □	46-55 ans □	56-65 ans □
3	Expérience	6-10 ans □	11-15 ans □	16-20 ans □	Plus de 20 ans □
4	Niveau d'enseignement	Primaire □ Public □ Privé □		Collège □ Public □	Privé □
5	Domaine d'enseignement				
6	Nombre d'élèves migrants en classe				
B.	**Scolarisation et intégration des élèves migrants**				
1	Quelle est votre opinion sur l'intégration scolaire des élèves migrants à Chypre ?				
2	Décrivez le processus éducatif des élèves migrants.				
3	Rencontrez-vous des problèmes dans votre enseignement, si oui, décrivez-les.				
4	Quels sont les avantages et les inconvénients de la présence d'élèves migrants dans la communauté scolaire ?				
5	Comment évaluez-vous votre rôle dans le processus éducatif de vos élèves migrants ?				
6	Quels sont les problèmes rencontrés par les élèves migrants en classe et dans l'environnement scolaire en général ?				
7	Quel soutien la communauté scolaire vous apporte-t-elle dans l'intégration sociale des enfants migrants ?				
8	Selon vous, existe-t-il une possibilité d'amélioration pour garantir l'intégration professionnelle future des élèves migrants ? Pourquoi ?				
9	Que changeriez-vous dans la politique éducative concernant les élèves migrants ?				
C.	**Politiques interculturelles et engagement de l'Etat**				
10	Pensez-vous que les institutions locales, telles que la municipalité et le service d'aide sociale, disposent de l'infrastructure appropriée pour soutenir les enseignants dans leur action auprès des élèves migrants ?				
11	Comment les autorités locales de l'île pourraient-elles améliorer les conditions d'intégration des élèves migrants ?				
12	Dans votre processus éducatif, avez-vous rencontré des problèmes d'attitude du gouvernement local à l'égard des élèves migrants ?				

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Annexe (II) : Lettre d'information et de demande

Objet : Conduite d'une enquête

Monsieur le Directeur,
Nous menons une enquête auprès des enseignants sur l'éducation interculturelle et sa potentielle contribution à l'amélioration de la scolarisation et de l'intégration des élèves migrants. Nous aimerions donc proposer à votre établissement d'y participer. Il est important de mentionner qu'aux fins de cette enquête, les données seront collectées par le biais d'entretiens avec des enseignants ayant des élèves migrants au sein de leurs classes.
Nous vous serions donc reconnaissants de bien vouloir nous mettre en contact avec ceux de votre établissement qui remplissent ce critère en vue de leur demander s'ils souhaitent participer à notre enquête.
Nous vous en remercions par avance et restons à votre disposition pour toute information complémentaire.

Bien cordialement

Remerciements
Je remercie chaleureusement les enseignantes ayant participé à cette enquête. Leur disponibilité, leur sincérité et la richesse de leurs témoignages ont constitué une contribution essentielle à la réalisation de ce travail.

Notices bio-bibliographiques
Georgia Constantinou est Docteure à l'Université de la Sorbonne Paris IV. Elle enseigne la sociolinguistique et la didactique de la langue française à l'Université de Chypre au Département d'Études Françaises et Européennes. Elle est auteure de plusieurs livres en sociolinguistique, linguistique et pédagogie et méthodes FLE et de plusieurs articles dans des revues internationales, des volumes combinés, des actes de conférence ayant été présentés lors de conférences internationales. Elle est membre du comité scientifique et du comité de relecture dans des revues scientifiques internationales.

Déclaration de conflits d'intérêt
L'auteur n'a déclaré aucun conflit d'intérêt en ce qui concerne la recherche, la paternité et/ou la publication de l'article.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International