UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

Travaux en sciences de l'éducation
Université de Fribourg

Le leadership scolaire face à l'interculturalité :

Étude de cas d'une école primaire fribourgeoise

Zenelaj, Adhurim

Travail de Master

Fribourg 2026

https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2026.039

© Adhurim Zenelaj, 2026

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

Le leadership scolaire face à l'interculturalité :

Étude de cas d'une école primaire fribourgeoise

Adhurim Zenelaj
né le 26 septembre 1997

Mémoire de Master présenté à la
Faculté des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Fribourg (Suisse)
Département des sciences de l'éducation

Master of Science en sciences de l'éducation

Réalisé sous la supervision des professeures Tania Ogay et Cathryn Magno

Fribourg, février 2026

Remerciements

Je tiens, dans un premier temps, à remercier de tout cœur le directeur de l'école primaire du Schoenberg, Monsieur Samuel Glannaz qui m'a ouvert les portes de son établissement et de son quotidien. Merci pour sa confiance, pour son accueil, et pour m'avoir permis de mener ma recherche dans de si bonnes conditions. Cette opportunité a été essentielle pour donner du sens et une vraie portée à ce travail.

Un grand merci également à mes deux directrices, la Professeure Tania Ogay et la Professeure Cathryn Magno, pour leur suivi, leurs précieux conseils et leur patience. Merci pour leur disponibilité, leurs retours toujours constructifs, et pour m'avoir guidé tout au long de ce mémoire, surtout dans les moments de doute et de remise en question. Leur accompagnement m'a aidé à avancer, à clarifier mes idées et à rester exigeant dans mon travail.

Merci à mes parents, Zymer et Lumnije, ainsi qu'à mes sœurs, Vjollca et Florentina, pour leur soutien durant tout ce master. Merci d'avoir été là, de m'avoir encouragé et porté, même quand le doute prenait le dessus. Votre présence, votre patience et votre confiance ont compté plus que vous ne l'imaginez.

Un grand merci également à tous mes ami·e·s qui m'ont écouté parler de ce mémoire, parfois encore et encore, et qui ont supporté mes remises en question constantes. Merci pour votre écoute, vos mots, vos conseils, et simplement pour avoir été là. Une pensée particulière pour Anthony et Géraldine, qui ont été en première ligne, présents dans les moments importants, et qui m'ont vraiment aidé à tenir jusqu'au bout.

Enfin, merci à toutes celles et ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à ce travail, par un échange, un encouragement, ou un soutien.

Merci à toutes et tous.

Adhurim

Résumé

À Fribourg, l'interculturalité n'est pas une simple thématique scolaire : c'est une réalité quotidienne qui bouscule l'organisation, les relations avec les familles et la promesse d'équité. Ce mémoire plonge au cœur de l'école primaire du Schoenberg pour répondre à deux questions clés : comment une direction scolaire intègre-t-elle l'interculturalité dans la gestion du quotidien, et quelles stratégies de leadership mobilise-t-elle pour en soutenir la valorisation ?

En articulant les théories de la justice sociale (redistribution, reconnaissance, représentation), le carré dialectique (égalité-diversité) et le leadership transformatif, l'étude adopte une démarche immersive : quatre journées d'observation en mode *shadowing*, au plus près de l'activité de direction, complétées par quatre entretiens semi-dirigés.

Les résultats mettent au jour une véritable ingénierie de l'accès, aussi discrète qu'essentielle : rendre l'institution plus lisible, outiller la communication multilingue, institutionnaliser la médiation, et enchaîner des microdécisions qui, cumulées, reconfigurent la vie scolaire. Mais le terrain révèle aussi une question dérangeante : jusqu'où une équipe peut-elle « tenir » lorsque l'équité repose sur des ajustements locaux face à des contraintes structurelles ? Entre innovations de proximité et limites institutionnelles, ce mémoire ouvre les coulisses d'un leadership orienté vers la justice et propose des leviers concrets pour une inclusion véritablement interculturelle.

Mots-clés : interculturalité, leadership scolaire, justice sociale, inclusion, étude de cas

Table des matières

Introduction ... ***9***

1. Problématique ... ***11***

2. Objectifs de la recherche ... ***15***

3. Questions de recherche ... ***15***

4. Cadre théorique ... ***16***

4.1 L'Interculturalité : définitions et caractéristiques générales ... 16

4.2 Interculturalité et éducation en Suisse ... 17

4.3 Interculturalité et inclusion ... 17

4.4 Repères historiques ... 18

4.5 Un équilibre délicat entre indifférence et culturalisation ... 19

4.6 Enveloppe psychique culturelle, holding institutionnel et aire transitionnelle à l'école ... 20

4.7 Implicites scolaires et malentendus : comprendre les écarts de codes ... 21

4.8 Diversités interne et externe ... 22

4.9 Politiques, représentations et justice sociale ... 23

4.10 Formation, pratiques et actualisation des politiques ... 24

4.11 Le leadership : définitions et caractéristiques générales ... 26

4.12 Le leadership des directions scolaires ... 26

4.13 Le leadership transformatif : piloter le changement, l'équité et l'inclusion ... 27

4.14 Le leadership scolaire dans le contexte suisse ... 29

4.15 Diversité culturelle et linguistique : un enjeu structurel pour les établissements ... 29

4.16 Collaboration, inclusion et politiques ... 30

4.17 Articuler interculturalité et leadership ... 31

5. Contexte de la recherche ... ***32***

5.1 Contexte fribourgeois ... 32

5.2 Présentation du terrain : l'école primaire du Schoenberg ... 33

5.3 Le cas étudié : parcours et pratiques professionnelles du directeur ... 34

6. Approche méthodologique ... ***35***

6.1 Le type de recherche et la posture épistémologique ... 35

6.2 Délimitation et description du cas ... 36

6.3 Accès au terrain ... 36

6.4 Méthode de collecte des données ... 37

6.4.1 Shadowing (observation participante) ... 37

6.4.2 Entretiens semi-dirigés ... 38

6.4.3 Articulation des méthodes et logique de triangulation ... 39

6.4.4 Déroulement de la collecte (terrain et séquençage) ... 39

6.4.5 Considérations éthiques et protection des données ... 41

6.4.6 Modalités du retour ... 42

6.4.7 Limites méthodologiques ... 42

6.4.8 Positionnement du/de la chercheur·euse ... 43

6.5 Présentation de la méthode d'analyse ... 43

6.5.1 Transcription ... 44

6.5.2 Démarche d'analyse : codage → catégories → thèmes ... 44

6.5.3 Traçabilité du traitement 45
6.5.4 Critères de rigueur et solidité interprétative 45
6.6 La qualité de la démarche de recherche 46
7. Analyse des données 48
7.1 Observations 48
7.1.1 Thème 1, Gouvernance éthique et leadership de proximité 50
7.1.2 Thème 2, Inclusion interculturelle et coéducation 52
7.1.3 Thème 3, Tensions structurelles et équité 54
7.1.4 Synthèse des journées d'observations 55
7.2 Entretiens 56
7.2.1 Thème 1, Gouvernance éthique et réflexivité institutionnelle 58
7.2.2 Thème 2, Inclusion interculturelle et coéducation 60
7.2.3 Thème 3, Tensions structurelles, équité 62
7.2.4 Synthèse des entretiens 63
8. Triangulation des résultats 64
8.1 Thème 1, Gouvernance éthique et leadership de proximité 64
8.1.1 Convergences 64
8.1.2 Tensions 64
8.2 Thème 2, Inclusion interculturelle et coéducation 65
8.2.1 Convergences 65
8.2.2 Tensions 65
8.3 Thème 3 Tensions structurelles, équité et contraintes 66
8.3.1 Convergences 66
8.3.2 Tensions 67
8.4 Synthèse triangulation 67
9. Discussion des résultats 68
9.1 Question n°1 69
9.1.1 Une interculturalité structurelle 69
9.1.2 Traduction des codes scolaires et prévention des malentendus 70
9.1.3 Médiation linguistique et sociale 71
9.1.4 Coéducation et pouvoir d'agir 72
9.1.5 Langues, catégories et hiérarchisations implicites 72
9.1.6 Le carré dialectique : éviter culturalisation et indifférence 73
9.1.7 Contraintes structurelles et logiques de seuil : l'équité entravée 74
9.1.8 Synthèse question de recherche n° 1 75
9.2 Question n°2 76
9.2.1 Leadership de proximité 76
9.2.2 Leadership d'interface 76
9.2.3 Leadership d'interface et gestion partagée 77
9.2.4 Leadership pédagogique et développement professionnel 77
9.2.5 Leadership transformatif et justice sociale : compatibilités et limites 77
9.2.6 Points sensibles : ambivalences et fragilités 78
9.2.7 Synthèse question de recherche n°2 79
10. Apports du cas : ce que l'étude permet de mieux comprendre 81
10.1 L'interculturalité comme accès plutôt que comme différence 81
10.2 La médiation comme infrastructure d'équité 81
10.3 Un leadership transformatif « sous contrainte » 82
10.4 La double interculturalité : externe (familles) et interne (organisation) 82
10.5 Le carré dialectique comme lecture opérationnelle des tensions 82
10.6 Limites liées à l'étude de cas 82

10.7 Limites liées à la temporalité d'observation 83
10.8 Limites liées au point de vue et aux voix disponibles 83
10.9 Effets possibles de présence 83
10.10 Pistes de recherche et implications pour la pratique et les politiques 84
10.11 Implications pour les politiques éducatives 84
11. Pistes de recherche 85
Conclusion 88
Références bibliographiques 92
Annexes 97
Journée n°1 (observation) 97
Journée n°2 (observation) 98
Journée n°3 (observation) 99
Journée n°4 (observation) 100
Entretien n°1 102
Entretien n°2 103
Entretien n°3 105
Entretien n°4 106
Déclaration sur l'honneur 108

Tableau des tableaux

Tableau 1 - Chronologie des observations (shadowing) et entretiens 40
Tableau 2 - récapitulatif des éléments observés journées 1 à 4 48
Tableau 3 - récapitulatif des entretiens 1 à 4 56

Introduction

Un mot inscrit dans le carnet, une consigne traduite…ou pas. Une réunion parents-enseignant·e·s manquée, faute d'avoir compris le courrier d'invitation. Une autre, angoissante, où l'on n'ose pas dire tout haut ce qu'on pense tout bas. Une difficulté d'apprentissage, ou peut-être un malentendu, qu'on attribue trop vite à la langue. Entre l'enfant, ses parents et l'école, le lien vacille, le sens s'efface et se brouille. Ce sont ces frictions du quotidien discrètes mais décisives qui dessinent le vrai visage de l'interculturalité scolaire. Dans l'école ordinaire, la diversité culturelle et linguistique ne se donne pas seulement à voir dans des chiffres ou dans des catégories : elle se joue dans des situations concrètes qui rendent l'établissement plus ou moins lisible, plus ou moins accessible et finalement plus ou moins juste pour les élèves et leurs familles. C'est dans le théâtre du quotidien que l'interculturalité devient un enjeu éducatif central : non pas comme un thème additionnel, mais comme une question de conditions de participation, de reconnaissance et de réussite.

Depuis plusieurs décennies, l'interculturalité s'est imposée comme un objet majeur de réflexion en sciences de l'éducation, en particulier dans l'espace européen, où elle a été progressivement institutionnalisée à travers des dispositifs, des recherches et des espaces de diffusion spécialisés comme en témoigne la revue *Intercultural Education*, créée dès les années nonante. En Suisse, cette thématique s'est affirmée plus tardivement dans les priorités éducatives, mais elle connaît aujourd'hui une visibilité croissante, portée à la fois par l'attention de la sphère publique et par la prise en compte plus explicite des effets de la diversité sur les parcours scolaires et le fonctionnement des établissements. Cette attention se comprend dans un contexte où la pluralité culturelle des élèves se transforme sous l'effet de vagues successives d'immigration, auxquelles s'ajoute une diversité linguistique et culturelle historiquement constitutive de la Suisse. L'école se situe ainsi au croisement de référentiels, de langues, de normes et d'expériences multiples.

Dès lors, l'interculturalité renvoie autant aux conditions d'apprentissage et de socialisation des élèves qu'aux choix organisationnels et pédagogiques susceptibles de garantir la participation et la réussite de tou·te·s (Cohen-Emerique, 2015 ; UNESCO, 2018). Autrement dit, la question n'est pas seulement de « constater » la diversité, mais de comprendre comment l'institution scolaire la traite, la rend visible (ou invisible), et comment elle organise ou non des médiations qui réduisent les asymétries. Dans ce paysage, la littérature souligne de manière récurrente le rôle stratégique du leadership scolaire dans la promotion de l'équité et la construction d'environnements d'apprentissage inclusifs. Les directions influencent en effet les priorités pédagogiques, l'allocation des ressources, le climat scolaire et les normes professionnelles (Gümüş et al., 2021 ; Leithwood, 2021 ; OECD, 2023). Dans une perspective dite

transformative, le leadership scolaire vise à soutenir des chances d'apprentissage comparables, à agir avec justice et équité, et à influencer la culture organisationnelle afin de rendre l'école plus accueillante et attentive aux besoins de l'ensemble de la communauté éducative (Shields, 2017). Analyser le leadership scolaire à travers le prisme de l'interculturalité conduit ainsi à interroger la manière dont les directions interprètent et mettent en œuvre des priorités éducatives définies par les autorités cantonales, tout en élaborant localement leurs axes d'action, leurs modes de régulation et leurs pratiques de pilotage.

Dans un pays multiculturel comme la Suisse, l'interculturalité est devenue une dimension incontournable dans plusieurs secteurs (santé, travail social, éducation). Son rôle apparaît néanmoins particulièrement décisif dans le contexte scolaire, en particulier à l'école primaire et secondaire, où les élèves se trouvent en pleine phase de socialisation et de construction de références communes. Ils et elles passent une part importante de leur quotidien à l'école, y développent des interactions répétées et y construisent progressivement leur rapport à l'altérité, à la norme scolaire et à la société. Promouvoir une approche éducative sensible à la diversité implique donc de dépasser la seule classe : cela engage la culture d'établissement, les modalités de communication, les règles de vie, les pratiques de collaboration avec les familles et, de manière décisive, les orientations et décisions prises par la direction.

C'est dans ce cadre que s'inscrit le présent mémoire en sciences de l'éducation, fondé sur l'hypothèse que l'interculturalité peut être pensée comme une ressource pour le leadership scolaire, à la fois pour piloter l'établissement et pour renforcer l'équité. L'étude se concentre sur un établissement situé dans le canton de Fribourg, choisi parce qu'il constitue un contexte particulièrement pertinent pour analyser la gestion de l'interculturalité à l'école. D'une part, il s'agit d'un canton institutionnellement bilingue (français-allemand), où les enjeux linguistiques structurent les cadres scolaires et les relations entre l'institution et les familles. D'autre part, le canton se caractérise par une diversification croissante de sa population liée aux mobilités, ce qui se traduit, dans certains territoires, par une pluralité de langues, de trajectoires et de rapports différents vis-à-vis de l'école.

Les sections suivantes présenteront la problématique en situant plus précisément les enjeux fribourgeois et suisses de diversité linguistique et culturelle, ainsi que la question des conditions institutionnelles qui rendent l'école plus ou moins équitable. Le cadre théorique explicitera ensuite les repères mobilisés pour analyser ces enjeux, en articulant l'interculturalité et le leadership scolaire notamment dans une perspective transformatrice. La méthodologie sera ensuite présentée, avant l'analyse et la discussion des résultats. Enfin, la conclusion reviendra sur les principaux enseignements, les limites de l'étude et des pistes de recherche futures.

1. Problématique

Le système éducatif suisse évolue dans un contexte de diversification culturelle et linguistique durable, lié à la fois aux dynamiques migratoires et aux spécificités fédérales et régionales. Cette transformation n'est pas seulement démographique : elle interroge directement la capacité de l'école à garantir un accès équitable aux apprentissages, à la participation et à la reconnaissance. À l'échelle nationale, la part d'élèves de nationalité étrangère dans l'école obligatoire atteint 28,6 % en 2022/23 (OFS, s. d.).

Cette réalité se lit de manière particulièrement nette dans le canton de Fribourg, où la population résidente permanente s'élève à 346'674 habitant·e·s fin 2024 et où la part de la population de nationalité étrangère atteint 25,3 % (SSD s. d.). Fribourg se caractérise en outre par une cohabitation historique de deux langues majoritaires : en 2024, 68,3 % des personnes déclarent le français comme langue principale et 25,1 % l'allemand/suisse allemand, avec des variations marquées selon les districts (SSD, s. d.). À l'école, cette pluralité se traduit par des besoins linguistiques contrastés : selon les données cantonales, la part d'élèves allophones dans les écoles enfantines et primaires varie fortement selon les communes, avec des classes de valeurs pouvant se situer entre 20-29 % et 30 % ou plus (SSD, s. d.). Dans ce cadre, la question centrale n'est donc pas seulement celle de la diversité « en soi », mais celle des conditions institutionnelles qui permettent ou empêchent que cette diversité ne se traduise pas par des écarts durables de réussite, de participation et de reconnaissance.

Pour appréhender cet enjeu, une approche interculturelle, comprise comme un processus relationnel qui travaille la compréhension mutuelle, la décentration et la réciprocité tout en interrogeant les normes dominantes, constitue un cadre pertinent pour penser l'école vers davantage d'équité. Elle invite en particulier à déplacer le regard : il ne s'agit pas uniquement d' « accueillir » des différences, mais de comprendre comment l'institution rend l'école plus ou moins lisible, plus ou moins accessible, et comment ses règles, ses routines et ses implicites peuvent produire de l'invisibilisation ou de la disqualification (Cohen-Emerique, 2015).

Ce déplacement est d'autant plus important que, historiquement, l'éducation interculturelle en Suisse a parfois été rapprochée de la pédagogie spécialisée, contribuant à une lecture déficitaire de certain·e·s élèves, notamment lorsque la diversité a été interprétée comme un « handicap socioculturel » plutôt que comme une ressource éducative (Gremion et al., 2013). Le défi actuel consiste dès lors à sortir de paradigmes réducteurs pour construire une école inclusive à visée interculturelle : une école qui ne se contente pas d'adapter les individus au système, mais qui questionne également ses propres normes, ses attentes implicites et ses modes de fonctionnement.

Par ailleurs, la recherche met en évidence une tendance à traiter de manière dissociée la diversité interne (plurilinguisme suisse) et la diversité externe (migrations), au risque d'affaiblir une compréhension intégrée des dynamiques interculturelles (Ogay, 2021). Cette dissociation se prolonge dans des usages terminologiques socialement situés : certain·e·s élèves sont plus facilement qualifié·e·s de « bilingues » lorsque leur langue première est valorisée, tandis que d'autres sont renvoyé·e·s aux catégories « allophones » ou « migrants » (Ogay, 2021). Or ces catégories ne sont pas neutres : elles orientent les attentes scolaires, les décisions pédagogiques, les dispositifs d'appui et la relation avec les familles, et peuvent contribuer à produire des inégalités d'accès, de reconnaissance et de trajectoires. Dans cette recherche, cet enjeu constituera un fil d'analyse : il s'agira d'examiner, dans le contexte étudié, comment la direction interprète la diversité linguistique, quels termes et cadrages sont mobilisés au quotidien (discours, documents, pratiques de communication) et quels effets ils produisent sur l'équité et la participation des familles.

Face à ces défis, le rôle du leadership scolaire apparaît déterminant. À l'interface entre prescriptions institutionnelles, besoins des équipes, attentes des élèves et relations avec les familles, la direction contribue à organiser des réponses concrètes : elle peut outiller la communication, soutenir des médiations, rendre les attentes plus explicites, et créer des conditions favorables à une collaboration école-familles plus symétrique. À l'inverse, lorsque les implicites demeurent opaques ou que les asymétries ne sont pas travaillées, des malentendus peuvent s'installer et fragiliser l'inclusion. Dans cette perspective, le leadership transformatif tel que défini notamment par Shields (2017) se distingue par son ambition de transformation organisationnelle, culturelle et relationnelle : il vise à développer une culture d'équité, d'inclusion et de justice sociale, en amenant l'institution à interroger ses routines, ses normes implicites et ses mécanismes d'exclusion (Carrington et al., 2024 ; Magno, 2013 ; Shields, 2017).

Afin de faire progresser un leadership scolaire plus engagé face à la diversité et cohérent avec la vision de l'interculturalité défendue dans ce travail, Magno et al. (2022) proposent trois pistes complémentaires :

- Renforcer la préparation des directions, en formation initiale comme en formation continue, en ciblant explicitement les compétences interculturelles (lecture des inégalités, communication avec des familles plurilingues, analyse des routines susceptibles de produire des écarts, posture réflexive outillée à partir de situations professionnelles).

- Mener des études comparatives auprès de directions exerçant dans différents cantons et à différents niveaux d'enseignement, afin de distinguer les dynamiques communes des effets de contexte.

- Développer des enquêtes collaboratives avec les directions, notamment via des communautés de pratique, pour coconstruire des outils et des stratégies transférables. L'enjeu partagé est de soutenir l'apprentissage de soi et de l'autre, de favoriser le décentrement et d'accompagner les directions dans la remise en question de pratiques parfois stabilisées, alors même que les défis interculturels évoluent en permanence.

Ces enjeux prennent une acuité particulière dans le canton de Fribourg : aux défis liés à la cohabitation du français et de l'allemand s'ajoutent ceux des migrations et de l'augmentation du multilinguisme, reconfigurant les questions de communication avec les familles, de lisibilité des attentes, d'accès aux ressources et de reconnaissance. Or, en matière de compétences linguistiques, les deux langues majoritaires demeurent privilégiées, ce qui peut contribuer à des effets discriminatoires et à des inégalités de chances en termes de trajectoires scolaires et sociales (Magno et al., 2022). Dès lors, garantir l'équité ne peut se réduire à des discours d'ouverture : cela suppose des changements plus structurels, capables de questionner certaines pratiques et cadres existants, ainsi qu'une meilleure préparation des professionnel·le·s et des directions à la gestion de contextes plurilingues et multiculturels (Magno et al., 2022).

Cependant, malgré l'importance de ces enjeux, les politiques éducatives semblent encore se concentrer davantage sur l'intégration linguistique des élèves issu·e·s de la migration que sur leurs expériences sociales et interculturelles, et la préparation des directions à l'interculturalité demeure encore peu documentée (Magno et al., 2022). Dans le contexte fribourgeois, une homogénéité marquée des trajectoires parmi les cadres scolaires est également relevée, susceptible d'entretenir des formes d'ethnocentrisme institutionnel (Conus et al., 2020). Ces constats renforcent la nécessité de mieux comprendre ce qui se joue à l'échelle de la direction : là où les orientations se traduisent en décisions concrètes, en priorités, en dispositifs et en relations avec les familles.

Dès lors, ce travail s'inscrit dans une perspective où interculturalité et leadership scolaire sont pensés conjointement : il s'agit d'examiner comment une direction d'établissement peut, dans l'ordinaire de la gestion quotidienne, créer des conditions favorables à une inclusion interculturelle (cadre, priorités, accompagnement des équipes, relation aux familles, dispositifs, partenariats), tout en composant avec les contraintes du système et les ressources disponibles.

L’objectif est ainsi de comprendre, à partir d’un cas situé, comment se construisent concrètement des réponses institutionnelles qui rendent l’école plus lisible, plus juste et plus accueillante pour des élèves et des familles aux trajectoires linguistiques et culturelles diversifiées.

2. Objectifs de la recherche

Afin de structurer ce mémoire et de garantir une cohérence entre la problématique, le cadre théorique, la démarche méthodologique et l'analyse des données, cette recherche s'appuie sur des objectifs clairement définis. Ceux-ci constituent un fil conducteur tout au long du travail : ils permettent de préciser ce que l'étude vise à comprendre, à identifier et à analyser à partir du cas retenu, tout en donnant une direction explicite à l'enquête de terrain.

Les objectifs de cette recherche sont donc les suivants :

- **Comprendre les défis auxquels est confrontée une direction scolaire dans sa pratique quotidienne en contexte d'interculturalité.**

- **Identifier les ressources dont bénéficie une direction scolaire pour gérer l'interculturalité dans le cadre de son établissement scolaire.**

- **Analyser les stratégies utilisées par une direction scolaire pour promouvoir l'inclusion et la compréhension interculturelle au sein de son établissement.**

3. Questions de recherche

Dans la continuité de ces objectifs, et afin de les opérationnaliser dans le cadre de l'enquête de terrain, les questions de recherche ci-dessous ont été formulées. Elles découlent directement des objectifs et orientent la collecte des données ainsi que leur analyse, en apportant un cadre précis à l'observation et aux entretiens.

- **Comment une direction scolaire intègre-t-elle l'interculturalité dans la gestion quotidienne de son école ?**

- **Quelles sont les stratégies de leadership mobilisées par la direction pour soutenir la valorisation l'interculturalité ?**

4. Cadre théorique

Dans ce chapitre, nous examinons successivement les concepts d'interculturalité et de leadership scolaire afin d'éclairer la problématique centrale du mémoire : comprendre comment une direction d'établissement, en contexte culturel et linguistique diversifié, organise concrètement l'accès, la participation et la reconnaissance des élèves et des familles, et quelles stratégies elle mobilise pour soutenir des pratiques équitables.

L'objectif est donc, d'abord, de définir les notions et d'en préciser les enjeux dans le contexte éducatif suisse, ensuite de les articuler en montrant ce qu'elles rendent visibles (défis) et ce qu'elles outillent (ressources) pour analyser un leadership scolaire attentif à l'interculturalité. Autrement dit, il s'agit de passer d'un cadre conceptuel général à des repères opératoires permettant de lire finement les pratiques de pilotage au quotidien.

4.1 L'Interculturalité : définitions et caractéristiques générales

Dans la littérature, l'interculturalité se distingue d'une simple description de la diversité : elle désigne un processus et une dynamique relationnelle. Cohen-Émerique (2015) la conçoit comme une démarche visant à rendre possibles des interactions plus justes entre personnes socialisées dans des univers de référence différents, en travaillant la compréhension mutuelle, la décentration et la réciprocité. La décentration renvoie à un mouvement réflexif par lequel l'acteur·trice prend une distance avec ses propres cadres de référence (normes, valeurs, implicites) afin d'identifier ce qui oriente spontanément son interprétation de l'autre, relativiser ses évidences et s'ouvrir à d'autres significations. La réciprocité, quant à elle, implique que l'ajustement ne soit pas unilatéral : elle suppose une logique d'échange et de co-construction où les attentes et les contraintes sont mises en discussion, et où chaque partie est reconnue comme légitime dans la définition d'un « entre-deux » relationnel praticable (Cohen-Émerique, 2015).

Cette approche suppose donc de considérer que les relations interculturelles sont traversées par des rapports de pouvoir (symboliques, institutionnels, sociaux) qui pèsent sur la possibilité d'échanges réellement égalitaires (Cohen-Emerique, 2015). Autrement dit, l'interculturalité engage une posture d'ouverture, mais aussi une lecture critique : elle invite à repérer comment l'institution (règles, langage, modalités de communication, critères de réussite) produit parfois de l'invisibilisation ou de la disqualification. Sur le plan éducatif, cette définition rejoint des travaux qui rappellent que la diversité culturelle et linguistique n'est pas seulement un « contexte » de l'école, mais un objet de médiation, d'ajustement et de justice dans le fonctionnement ordinaire (Banks, 2008).

Ces premiers repères permettent déjà un déplacement important : penser l'interculturalité, c'est moins parler de « différences » que d'interactions, de normes, et de conditions de reconnaissance. La section suivante montre comment ces enjeux s'inscrivent de manière structurelle dans le cas suisse.

4.2 Interculturalité et éducation en Suisse

Dans le système éducatif suisse, l'interculturalité s'inscrit dans une réalité structurelle : la diversité linguistique (interne) et la diversité liée aux migrations (externe) traversent les établissements de manière durable. Pour rappel, l'Office fédéral de la statistique (OFS) rapporte qu'en 2022/23, 28,6 % des élèves de l'école obligatoire étaient de nationalité étrangère (OFS, s. d). Cependant, comme le soulignent Ogay et al. (2010), l'enjeu ne se limite pas à quantifier la diversité : il s'agit d'analyser comment l'école interprète, catégorise et traite cette diversité dans ses pratiques, ses normes et ses relations avec les familles, parfois dans des rapports asymétriques susceptibles de produire des inégalités.

Dans cette optique, aborder l'interculturalité en éducation revient à interroger la manière dont l'institution rend l'école lisible et accessible, comment elle organise la communication et comment elle reconnaît (ou non) des répertoires linguistiques et des expériences sociales variées. Ce déplacement est central dans ce mémoire : il conduit à envisager l'interculturalité non comme une question périphérique au fonctionnement scolaire, mais comme une dimension structurante portée par des choix institutionnels. Ceux-ci se traduisent concrètement dans les routines, les attentes, les dispositifs d'accompagnement et les interactions du quotidien (Ogay, 2021).

À partir de là, une question se pose logiquement : comment situer l'interculturalité par rapport au cadre plus large de l'école inclusive ? C'est l'objet de la section suivante.

4.3 Interculturalité et inclusion

Dans ce mémoire, il est important de distinguer l'interculturalité de la notion plus large d'école inclusive, tout en reconnaissant leurs zones de recouvrement. Les cadres internationaux définissent l'inclusion non comme un dispositif ciblé, mais comme un processus systémique visant à identifier et à réduire les barrières à l'accès, à la participation et aux apprentissages pour tou·te·s les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques sociales, linguistiques, culturelles ou liées à d'autres formes de vulnérabilité (UNESCO, 2020).

De ce point de vue, l'interculturalité constitue une entrée spécifique dans l'inclusion : elle met l'accent sur les enjeux de reconnaissance, les asymétries entre groupes majoritaires et

minoritaires, ainsi que sur le travail des implicites culturels et linguistiques susceptibles de produire des malentendus et des inégalités. L'inclusion renvoie, plus largement, à une visée transversale qui concerne l'ensemble des élèves et l'organisation de l'école (UNESCO, 2020). L'interculturalité, quant à elle, permet d'analyser plus finement un type particulier de barrières : celles qui se construisent autour de la langue, des normes scolaires et des rapports de pouvoir liés à la diversité (Ogay, 2021).

L'interculturalité constitue l'objet central de ce mémoire. Néanmoins, le terme *inclusion* peut parfois être utilisé. Dans ce cas, il renvoie spécifiquement à une inclusion envisagée sous un prisme interculturel, c'est-à-dire sensible aux dimensions linguistiques, culturelles et relationnelles des inégalités scolaires.

Cette clarification conceptuelle gagne à être replacée dans une perspective historique : elle permet de comprendre d'où viennent certaines confusions, et pourquoi l'éducation interculturelle a dû affirmer progressivement son autonomie. C'est ce que proposent les repères suivants.

4.4 Repères historiques

Dans une perspective historique, plusieurs auteur·e·s rappellent que l'éducation interculturelle a longtemps été comparée, voire associée à la pédagogie spécialisée (Gremion et al., 2013). Cette association a notamment contribué à rapprocher, dans certaines pratiques et représentations, des publics considérés comme « à besoins particuliers » : d'une part, des élèves présentant des handicaps ou des difficultés d'apprentissage et, d'autre part, des élèves qualifiés de porteurs d'un « handicap socioculturel », souvent des enfants dit « allophones » ou issus de la migration.

Cette logique est éloignée des finalités contemporaines d'une école inclusive, ouverte à tou·te·s, promue aujourd'hui par les politiques éducatives suisses. Elle s'inscrit aussi dans un contexte d'engagements internationaux en faveur du droit à l'éducation. Par exemple, l'Objectif de développement durable 4, adopté dans le cadre de l'Agenda 2030 des Nations unies, vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Dans la même perspective, la Déclaration de Jomtien en 1990, issue de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tou·te·s, affirme le principe d'une scolarisation de base accessible à chacun·e et la nécessité de lever les obstacles qui entravent l'accès et la réussite des publics les plus vulnérables.

Ces repères permettent de comprendre pourquoi l'éducation interculturelle a progressivement dû s'affirmer au-delà d'une lecture déficitaire centrée sur l'adaptation de certains élèves. Ces

évolutions s'inscrivent dans un mouvement plus large vers l'inclusion, qui déplace la focale : il ne s'agit plus de « faire entrer » certains élèves dans une norme inchangée, mais d'interroger comment l'école produit de la marginalisation, et comment elle peut se transformer pour accroître la participation et les apprentissages de tou·te·s (UNESCO, 2020).

Ce déplacement historique conduit directement à un défi contemporain : comment éviter que l'interculturalité oscille entre une invisibilisation des différences et une surinterprétation culturaliste ? C'est l'objet de la section suivante.

4.5 Un équilibre délicat entre indifférence et culturalisation

Un enjeu majeur de l'éducation interculturelle réside dans le risque de déséquilibre entre deux pôles : l'égalité et la diversité. Pour l'expliquer, Ogay et Edelmann (2011) mobilisent la logique du « carré dialectique » : il s'agit d'un schéma qui montre que deux valeurs opposées doivent être tenues ensemble. Chaque valeur est nécessaire, mais elle ne devient constructive que si elle est contrebalancée par l'autre, lorsqu'une seule valeur domine, elle peut se transformer en excès et produire des effets indésirables. Si l'équilibre se rompt, l'exagération d'un pôle devient problématique. Deux dérives peuvent alors apparaître :

- **L'indifférence**, lorsque la diversité est minimisée ou effacée, au risque d'invisibiliser des expériences, des besoins et des inégalités réelles.

- **La culturalisation**, lorsque la variable culturelle est surinterprétée et devient l'explication quasi-exclusive des comportements, difficultés ou tensions.

Ogay (2021) montre que la culturalisation peut être particulièrement séduisante, car elle autorise une célébration apparente de la diversité (symboles, discours) sans affecter les structures qui produisent les inégalités. Dans ce cas, la diversité est valorisée en surface, mais sans remise en cause des mécanismes de justice sociale : l'interculturalité perd alors une partie de sa portée critique et transformatrice. Autrement dit, cette approche valorise les différences culturelles en surface sans remettre en question les systèmes qui produisent des discriminations ou des inégalités, ce qui s'avère problématique puisqu'elle ne soutient pas l'objectif principal de l'éducation interculturelle.

Cette critique rejoint des travaux sur les approches dites culturellement pertinentes : Ladson-Billings (2014) montre que des cadres initialement pensés pour soutenir l'équité peuvent être édulcorés et réduits à des gestes symboliques (contenus culturels superficiels) sans transformation des rapports de pouvoir ni des attentes scolaires. Elle appelle ainsi à un

« remix » plus exigeant, articulé à une perspective de justice. Ces repères renforcent l'idée centrale du carré dialectique : éviter à la fois l'indifférence et la culturalisation suppose de tenir une diversité effective et transformatrice, reliée aux apprentissages et aux mécanismes d'équité.

Dans le même esprit, Beacco (2013) rappelle que l'éducation interculturelle vise à développer chez les apprenant·e·s la capacité d'interagir de manière réflexive et citoyenne avec l'altérité, en faisant de l'école un espace de rencontre, d'échange et de co-construction favorisant le vivre-ensemble et la citoyenneté démocratique.

À ce stade, l'enjeu apparaît double : il s'agit à la fois de tenir une posture critique sur les normes, et de penser les conditions psychiques et institutionnelles qui rendent la scolarité habitable et traduite pour les élèves et les familles. Les deux sections suivantes approfondissent cette dimension.

4.6 Enveloppe psychique culturelle, holding institutionnel et aire transitionnelle à l'école

Dans la perspective d'Overbeck (2011), la culture peut être comprise comme une enveloppe psychique : un ensemble de repères, de significations, de récits et de pratiques qui « contiennent » le sujet, lui donnent une place et assurent une continuité symbolique entre les expériences vécues. La migration qu'elle concerne la première, la deuxième ou la troisième génération peut fragiliser cette enveloppe en introduisant des ruptures de codes (langue, normes éducatives, statuts sociaux, modalités de communication) et en rendant moins évidentes les médiations qui relient l'enfant à son environnement. Cette fragilisation ne renvoie pas uniquement à une « différence culturelle » : elle touche aussi la sécurité psychique, la capacité à mettre en sens les situations scolaires, et la possibilité de se projeter dans des apprentissages lorsque les cadres de référence deviennent instables ou contradictoires (Overbeck, 2011).

Dans ce contexte, l'école est amenée à jouer un rôle de *holding institutionnel* : proposer un environnement « suffisamment bon » qui sécurise, amortit l'angoisse et soutient la continuité d'être, notamment lorsque la famille traverse des recompositions identitaires et sociales (Winnicott, 1975). Concrètement, ce holding se matérialise dans la prévisibilité du cadre (règles explicites, routines stables, attentes clarifiées), mais aussi dans la qualité relationnelle (accueil, disponibilité, attention au rythme de l'enfant) et dans la capacité à rendre l'institution « lisible » pour les familles. Lorsque ce cadre est stable et habité, il peut redevenir un contenant : un lieu où le symbolique se (re)structure par le langage, les rituels scolaires, les normes partagées et les médiations éducatives.

Ce cadre ouvre directement sur une question très concrète en éducation : où se logent, au quotidien, les points de friction ? Les travaux sur les implicites scolaires et les malentendus permettent précisément d'objectiver ces écarts.

4.7 Implicites scolaires et malentendus : comprendre les écarts de codes

Lorsque les parents n'ont plus ou pas encore pu reconstruire leur propre enveloppe culturelle dans le contexte d'accueil, l'accompagnement de la scolarité peut devenir difficile, non pas par désintérêt, mais parce que les repères symboliques et relationnels qui permettent d'habiter l'institution se trouvent fragilisés (Overbeck, 2011). La distance se joue souvent dans les implicites scolaires : attentes non dites, formes légitimes de communication, rapport à l'écrit, manières attendues d'apprendre derrière la tâche, modalités de participation des parents.

Autrement dit, une part importante de ce qui est requis à l'école relève d'un curriculum caché, fait de normes et d'apprentissages non explicités pourtant décisifs pour « tenir son rôle » d'élève et de parent d'élève (Perrenoud, 2010). Ces implicites peuvent conduire à des malentendus : l'enfant (et parfois sa famille) peut se conformer à ce qui semble demandé en surface (faire la tâche, répondre, produire), sans identifier les objets de savoir et les attentes intellectuelles sous-jacentes, ce qui nourrit des écarts de réussite (Bautier, 2016).

Dans ces conditions, certaines familles hésitent à solliciter l'école, craignent d'être jugées, ou ne se sentent pas légitimes pour prendre la parole, ce qui peut alimenter malentendus et retrait, en particulier dans les relations école-familles en contexte de diversité (Conus, 2017 ; Périer, 2019). C'est précisément là que l'école occupe une place décisive : elle peut jouer un rôle de holding institutionnel, en proposant un cadre suffisamment sécurisant et stable, mais aussi « traduisible », qui soutient la continuité de l'enfant et réduit l'anxiété liée à l'incertitude (Winnicott, 1975). Ce soutien passe par des médiations concrètes (explicitation des attentes, supports accessibles, interprétariat, rituels d'accueil, relais par des professionnel·le·s), qui aménagent une aire transitionnelle où l'écart de codes devient un espace de traduction et de co-construction plutôt qu'un motif de disqualification (Cohen-Emerique, 2015).

À l'inverse, lorsque les implicites restent opaques et que les écarts sont lus sur un registre du manque « non-collaboration », l'institution peut produire une forme de déchirure et renforcer la disqualification des familles, un risque bien documenté dans les approches critiques de la diversité à l'école (Ogay, 2021 ; Périer, 2019). Les apprentissages et le bien-être de l'enfant

se jouent alors dans cette zone sensible entre continuité et rupture, où la qualité du cadre scolaire et des passerelles effectivement proposées peut faire une différence déterminante.

Ces analyses conduisent à un autre point important dans le contexte suisse : la diversité ne se réduit ni à la migration ni à la langue comme variable technique. La section suivante introduit donc la distinction entre diversité interne et diversité externe, et ses effets sur les catégorisations.

4.8 Diversités interne et externe

Dans le contexte suisse, Ogay (2021) souligne que la recherche articule encore peu deux réalités pourtant centrales : la diversité externe, liée notamment aux migrations et aux appartenances culturelles, et la diversité interne du pays. Cette dernière renvoie au pluriculturalisme helvétique, marqué par quatre langues nationales et des régions linguistiques. Cette lacune limite une compréhension globale des dynamiques interculturelles, car elle risque de découpler artificiellement des dimensions pourtant imbriquées dans la vie scolaire.

Gohard-Radenkovic (2007) note, en outre, que la diversité interne est souvent abordée, dans les politiques et chez les profesionnel·le·s de l'éducation, sous l'angle de la diversité linguistique, tandis que la diversité externe issue des migrations est davantage envisagée dans sa dimension interculturelle. Or, Ogay (2012) insiste sur la nécessité de penser conjointement langues et cultures, afin d'éviter des représentations simplificatrices qui assimileraient trop vite des statuts et des expériences pourtant distincts, par exemple en opposant langue nationale et langue minoritaire, ou en valorisant un bilinguisme perçu comme ressource tout en stigmatisant l'allophonie comme déficit.

Dans les textes des politiques éducatives, les termes utilisés pour désigner un élève dont la langue « maternelle » est différente de celle de sa scolarisation varient en fonction du statut social de cette langue. Ainsi, un élève sera qualifié de bilingue si sa langue première est une autre langue nationale ou une langue socialement valorisée comme l'anglais. En revanche, on parlera d'un élève allophone ou migrant si sa langue première n'appartient pas à ces catégories (Ogay, 2021), qu'il s'agisse de l'albanais ou du portugais etc. Cette différenciation terminologique reflète une hiérarchisation implicite des langues et des identités culturelles, une critique qui mérite d'être soulignée. Ces catégories ne sont pas neutres : elles orientent les attentes scolaires, les pratiques de soutien et la manière dont l'élève est reconnu·e. Allemann-Ghionda (1993) parle à ce propos d'un « paradoxe de l'éducation helvétique », pointant la tendance à réduire l'éducation interculturelle à une fonction linguistique, sans lui donner toute

sa portée en termes de socialisation, de reconnaissance et d'équité. Même si ce constat remonte à plusieurs années**,** il met en lumière un décalage durable dans le système éducatif suisse : alors que la diversité linguistique et culturelle constitue depuis longtemps une réalité qui le définit, l'interculturalité n'y a été prise au sérieux que tardivement et reste, encore aujourd'hui, trop souvent plus proclamée que réellement traduite en pratiques et en structures à la hauteur des enjeux.

Pour gérer la diversité linguistique et culturelle qui caractérise le système éducatif suisse, il est essentiel de reconnaître et d'articuler ses dimensions internes et externes. La diversité interne englobe les différences individuelles telles que les styles d'apprentissage et les parcours personnels, tandis que la diversité externe renvoie aux origines culturelles et linguistiques des élèves. Dans un contexte bilingue comme celui du canton de Fribourg, cette double dimension peut même constituer un levier stratégique pour le leadership scolaire : intégrer ces dynamiques dans le pilotage revient à penser ensemble communication, médiations, normes implicites et rapports de reconnaissance. Cette ouverture permet justement de basculer vers une lecture en termes de politiques, de représentations et de justice sociale, abordée dans la section suivante.

4.9 Politiques, représentations et justice sociale

Plusieurs travaux récents menés en Suisse romande attirent l'attention sur la manière dont les professionnel·le·s nomment, interprètent et traitent la diversité liée aux migrations, et sur les effets concrets de ces cadrages dans les pratiques scolaires (Ogay, 2021). Ils montrent notamment que la prise en compte de la diversité ne dépend pas seulement d'outils ou de dispositifs, mais aussi de représentations professionnelles qui orientent ce qui est perçu comme un besoin, une difficulté ou au contraire une ressource, et qui conditionnent la relation aux élèves et aux familles (Radhouane, 2022).

Dans cette perspective, l'enjeu n'est pas uniquement pédagogique : il touche à la reconnaissance (ou non) d'expériences sociales et linguistiques, ainsi qu'à la capacité de l'école à questionner ou à reconduire des rapports de pouvoir et des formes d'invisibilisation (Bauer & Radhouane, 2021). C'est pourquoi, dans ce mémoire, la question interculturelle est mise en relation avec les approches de justice sociale, afin de penser conjointement les conditions d'accès, de reconnaissance et de participation. Cohen-Emerique (2015) rappelle d'ailleurs que l'interculturel constitue une voie prometteuse à condition d'être soutenu par des politiques et des cadres institutionnels qui rendent réellement possible sa mise en œuvre.

Abusham (2019) insiste, de son côté, sur le rôle des directions comme actrices de plaidoyer, capables d'orienter l'école vers davantage d'équité en donnant une impulsion institutionnelle aux principes de justice sociale dans l'organisation et les pratiques. Bauer et Borri-Anadon (2021) proposent une modélisation mettant en lumière des dynamiques de reconnaissance mais aussi d'invisibilisation : selon la manière dont la diversité est définie et mobilisée, elle peut être prise en compte de façon émancipatrice ou, au contraire, neutralisée. Enfin, Bauer et Radhouane (2021) rappellent qu'une approche de justice sociale implique de tenir ensemble redistribution (ressources, conditions), reconnaissance (statuts, respect, dignité) et représentation (participation, voix) ; ces trois dimensions servent ici de repères pour analyser comment le pilotage scolaire agit, ou n'agit pas, sur les inégalités et les rapports de pouvoir.

Ces repères posent logiquement la question de l'effectivité : comment ces principes se traduisent-ils dans les pratiques, et de quoi les professionnel·le·s ont-ils besoin pour les porter ? La section suivante aborde donc la formation, le développement professionnel et l'actualisation des politiques.

4.10 Formation, pratiques et actualisation des politiques

Dans la continuité des enjeux de justice sociale évoqués ci-dessus, plusieurs travaux soulignent que l'effectivité de l'interculturalité ne dépend pas uniquement de principes généraux, mais aussi des pratiques professionnelles et des conditions de formation qui permettent de les soutenir. Cochran-Smith (2020) rappelle ainsi que la formation des enseignant·e·s doit être envisagée comme un espace de plaidoyer pour la justice et l'équité. En retraçant plusieurs décennies d'engagement dans ce domaine, elle met en évidence l'importance d'intégrer ces dimensions dans la formation, afin que les futur·e·s professionnel·le·s puissent agir en faveur d'une éducation réellement inclusive.

Dans le même sens, Gorski et Dalton (2020) proposent une typologie des approches réflexives en matière de multiculturalisme et de justice sociale et insistent sur la nécessité d'encourager une réflexion critique permettant de déconstruire les biais implicites et d'appréhender avec davantage de lucidité les défis posés par la diversité et l'inclusion dans l'enseignement. Dans cette perspective, l'objectif devient la construction d'une école inclusive, capable de répondre aux besoins de tou·te·s les élèves, en valorisant la diversité et en promouvant l'équité au sein des pratiques éducatives.

Ces enjeux se retrouvent dans les recherches sur le développement professionnel pour l'inclusion : Waitoller et Artiles (2013) montrent que de nombreuses formations restent centrées sur une approche unitaire de la différence (par exemple uniquement le handicap, ou

uniquement la migration), alors que les situations scolaires combinent souvent plusieurs dimensions (langue, classe sociale, trajectoires migratoires, etc.). Ils plaident pour des dispositifs de formation qui outillent les équipes à analyser les contextes, à identifier les barrières et à transformer les pratiques de manière située. Par ailleurs, les travaux sur *l'inclusive pedagogy* rappellent que l'inclusion n'implique pas d'enseigner « différemment pour certains », mais de développer des pratiques ordinaires suffisamment flexibles pour soutenir la participation de tou·te·s, ce qui requiert un accompagnement et une culture d'établissement cohérente (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Cette ambition suppose également un cadre institutionnel en mesure d'accompagner l'évolution des réalités scolaires. Les politiques éducatives d'un pays caractérisé par une diversité culturelle importante sont ainsi amenées à actualiser leurs orientations interculturelles pour répondre à une réalité éducative en constante progression. Or, Akkari et al. (2011) relèvent que des enseignant·e·s en Suisse peuvent percevoir la diversité dans des termes limités et considérer que l'adaptation relève principalement des élèves issus d'autres cultures, sans prise en compte suffisante des dimensions sociopolitiques associées aux migrations internationales et aux inégalités sociales. De tels constats soulignent l'importance de dispositifs de formation et d'accompagnement qui permettent de déplacer les représentations, de questionner les normes implicites de l'institution et de soutenir des pratiques réellement inclusives.

À la lumière de ces éléments, des efforts ont certes été déployés afin de développer une éducation adoptant une approche interculturelle, visant à dépasser une vision réduite aux seules questions migratoires. Toutefois, Ogay (2021) observe que l'attention et les actions concrètes dans les écoles demeurent souvent principalement centrées sur les défis rencontrés par les élèves issus de milieux migratoires, ce qui fait écho de manière problématique à certaines logiques historiques de catégorisation que l'éducation interculturelle a précisément tenté de dépasser. Dans ce contexte, l'enjeu consiste à mieux intégrer les principes de l'interculturalité dans le système éducatif suisse en adoptant une approche globale : celle-ci implique non seulement des pratiques pédagogiques interculturelles, mais aussi un travail sur les stéréotypes, les préjugés, les dynamiques entre groupes majoritaires et minoritaires, ainsi que sur la communication interculturelle, afin de créer un environnement éducatif véritablement, inclusif et équitable.

Ainsi, l'objectif est de permettre l'épanouissement d'un apprentissage interculturel chez l'ensemble des élèves, qu'ils soient issus ou non de la migration (Ogay, 2021), et d'éviter une réduction schématique des enjeux : d'un côté, une diversité « interne » pensée presque exclusivement sous l'angle linguistique, de l'autre, une diversité « externe » ramenée à une

perspective migratoire. Une telle réduction limite la portée de l'éducation interculturelle et fragilise l'ambition d'égalité des chances. C'est précisément à ce niveau qu'émerge la nécessité d'articuler l'interculturalité avec le rôle central du leadership.

L'éducation interculturelle suppose des pratiques pédagogiques et des postures professionnelles spécifiques, elle dépend également de conditions institutionnelles permettant de les soutenir et de les stabiliser dans le temps. Dans cette perspective, le rôle de la direction d'établissement apparaît déterminant : il s'agit de comprendre comment un leadership scolaire peut contribuer à organiser, orienter et transformer l'école afin de promouvoir l'équité et l'inclusion dans un contexte marqué par la diversité. C'est pourquoi la section suivante précise les principaux repères théoriques relatifs au leadership.

4.11 Le leadership : définitions et caractéristiques générales

Le leadership renvoie à un processus par lequel un individu influence un groupe ou une organisation afin d'atteindre des objectifs communs. Il ne se confond pas avec la gestion hiérarchique : il mobilise des compétences relationnelles et organisationnelles telles que la communication, la formulation d'une vision, la capacité à motiver, ainsi que la gestion des conflits et des tensions (Northouse, 2018). Le leadership suppose une compréhension des dynamiques humaines et une capacité d'adaptation aux contraintes contextuelles.

Dans les organisations publiques, il est souvent présenté comme un levier de transformation. Yvon et al. (2022) soulignent que certaines pratiques de leadership peuvent modifier en profondeur des cultures organisationnelles et professionnelles, en soutenant des environnements de travail plus collaboratifs et résilients. Dans cette optique, le leadership vise à construire une orientation partagée, à soutenir la mobilisation collective et à rendre possible une action cohérente face à des enjeux complexes, dont l'inclusion et l'équité.

Ces caractéristiques générales prennent une forme particulière à l'école, où l'influence et l'organisation se jouent dans un espace fortement normé, mais traversé par des attentes multiples (institution, équipes, élèves, familles). La section suivante précise donc ce que recouvre le leadership des directions d'établissements scolaires.

4.12 Le leadership des directions scolaires

Dans le domaine de l'éducation, le leadership scolaire renvoie aux pratiques par lesquelles une direction gère l'établissement et influence, directement ou indirectement, les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Les directions doivent maintenir un équilibre entre les

prescriptions institutionnelles, les besoins des équipes, et les attentes des élèves et de leurs familles. Leithwood (2006) décrit un leadership scolaire qui se déploie sur plusieurs axes :

- Une dimension **administrative et organisationnelle** (fonctionnement, ressources, cadre institutionnel)

- Une dimension **pédagogique** (priorités éducatives, soutien à la qualité, conditions d'apprentissage)

- Une dimension **relationnelle** (climat scolaire, collaboration, liens avec les familles et partenaires)

Marzano et al. (2017) insistent, de leur côté, sur des compétences clés pour les directions, telles que la communication stratégique, la gestion des conflits et la mobilisation autour d'une vision commune, particulièrement importantes dans des contextes hétérogènes culturellement, linguistiquement ou socialement. Un autre repère important est celui de la gouvernance partagée. Fullan et al. (2015) soulignent qu'un leadership efficace encourage une responsabilité collective et des processus décisionnels fondés sur le jugement professionnel, individuel et collectif. Cette logique rejoint des formes de leadership distribué, susceptibles de soutenir l'innovation pédagogique et l'amélioration continue. Enfin, Magno (2013) rappelle que les directions se situent aussi dans une tension : elles doivent exécuter certaines politiques publiques tout en agissant comme catalyseurs locaux, capables d'adapter les orientations aux réalités de terrain.

Parmi les approches du leadership scolaire, le leadership transformatif est particulièrement mobilisé lorsqu'on s'intéresse à l'équité, à l'inclusion et au changement institutionnel. C'est l'objet de la section suivante.

4.13 Le leadership transformatif : piloter le changement, l'équité et l'inclusion

Le leadership transformatif est souvent mobilisé pour dépasser une conception strictement hiérarchique de la direction. Shields (2017) le présente comme une réponse aux défis d'un monde marqué par l'incertitude, la complexité et l'ambiguïté. Dans le champ éducatif, cette approche suppose que les leaders ne se limitent pas à gérer l'organisation, mais contribuent à transformer les pratiques, les relations et la culture de l'établissement (Magno, 2013). Cette transformation ne se limite pas à des changements structurels, elle implique également une évolution des mentalités, des pratiques et des relations interpersonnelles.

Selon Shields (2017), le leadership transformatif vise explicitement l'équité, l'inclusion et la justice sociale. Il engage la direction à interroger les routines, les normes implicites, et les mécanismes organisationnels qui peuvent produire de l'exclusion ou de la stigmatisation. Cette perspective met également l'accent sur le soutien aux enseignant·e·s, la construction d'espaces de réflexion professionnelle et la co-construction de solutions éducatives en favorisant des pratiques éducatives centrées sur les besoins diversifiés des élèves.

En outre, cette approche influence positivement l'ensemble des acteurs gravitant autour de l'institution scolaire, qu'il s'agisse des collaborateurs, des élèves ou des parents. En favorisant la construction commune des solutions éducatives et en éliminant le modèle hiérarchique dépassé, où toutes les décisions importantes émanaient du seul « grand chef », le leadership transformatif crée un climat de collaboration et d'ouverture. Carrington et al. (2024) soulignent que ces dynamiques favorisent un climat de collaboration, de confiance et de respect mutuel, renforçant le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. Ainsi, le leadership transformatif n'agit pas uniquement sur les structures : il agit aussi sur les relations, la reconnaissance et les conditions de participation.

Les principes fondamentaux du leadership transformatif incluent :

- **L'inclusion active** : mettre en œuvre des pratiques qui garantissent que tous les élèves, enseignant·e·s et parents se sentent valorisés et respectés, quelle que soit leur origine (Shields, 2017).

- **La promotion de l'équité** : identifier et combler les écarts de réussite en abordant les inégalités systémiques (Magno, 2013).

- **La justice sociale** : lutter contre les discriminations et préjugés en soutenant des politiques et pratiques équitables (Shields, 2017).

- **Le renforcement de la collaboration** : créer des partenariats solides entre les divers acteurs de la communauté scolaire pour favoriser des solutions construites ensemble (Carrington et al., 2024).

- **La capacité de transformation :** engager un changement de culture scolaire qui privilégie l'ouverture, la compréhension interculturelle et la justice sociale (Shields, 2017).

Ces principes prennent une coloration particulière en Suisse, où la décentralisation, les prescriptions cantonales et l'autonomie relative des établissements façonnent le travail des directions. La section suivante précise ce contexte.

4.14 Le leadership scolaire dans le contexte suisse

Le système éducatif Suisse est marqué par une forte décentralisation : la responsabilité principale de l'éducation scolaire revient aux cantons, conformément à la Constitution fédérale (Confédération suisse, 1999, art. 62). Dans ce cadre, les cantons assurent la régulation et la supervision de l'école obligatoire, tandis que les communes sont souvent responsables de la mise à disposition et du fonctionnement des écoles au niveau local (CDIP, s. d.). Les directions d'établissement se trouvent ainsi à l'interface entre des prescriptions institutionnelles, notamment cantonales, parfois coordonnées à l'échelle intercantonale et aux réalités du terrain : elles disposent d'une autonomie opérationnelle partielle pour organiser la vie de l'école et piloter le fonctionnement quotidien, tout en garantissant la conformité aux attentes fixées par les autorités scolaires.

Cette configuration peut générer une tension entre, d'une part, des exigences de standardisation et, d'autre part, la nécessité de flexibilité pour répondre à des besoins locaux et évoluer dans des contextes parfois instables. Les directions sont alors amenées à adapter leur leadership aux caractéristiques de leur équipe, à l'héritage organisationnel de l'établissement et aux contraintes émergentes (Conjard, 2014).

Or, cette tension institutionnelle se combine aujourd'hui à un autre élément structurant : la diversité culturelle et linguistique, qui traverse le quotidien des établissements. C'est ce point que développe la section suivante.

4.15 Diversité culturelle et linguistique : un enjeu structurel pour les établissements

Le contexte helvétique est marqué par une diversité culturelle et linguistique importante, notamment liée aux dynamiques migratoires et au plurilinguisme, diversité qui se reflète directement dans l'école (Magno et al., 2022). Dès lors, les directions sont confrontées à des situations qui exigent un pilotage attentif aux interactions, aux normes implicites et aux relations entre l'école, les élèves et les familles.

Magno et al. (2022) soulignent que, dans la pratique, les directions ne sont pas toujours suffisamment préparées pour se positionner face à des interactions complexes, particulièrement lorsque des tensions émergent autour de la diversité, de la communication ou des attentes réciproques. Dans cette perspective, Noël (2022) rappelle que les directions

jouent un rôle clé dans la gestion de la diversité et la mise en œuvre de pratiques inclusives. Les défis liés à l'hétérogénéité peuvent ainsi être conçus non seulement comme des contraintes, mais également comme des opportunités de développer des réponses situées, adaptées au contexte local, en construisant des stratégies organisationnelles et pédagogiques favorisant la cohésion scolaire.

Cette action se joue aussi dans un environnement de politiques, de standards et de gouvernance où l'autonomie peut être une ressource, mais aussi une contrainte. La section suivante complète donc l'analyse en liant collaboration, inclusion et cadres politiques.

4.16 Collaboration, inclusion et politiques

La gouvernance des établissements suisses est souvent décrite comme favorable à des formes de leadership distribué, où la direction partage certaines responsabilités avec les enseignant·e·s et d'autres acteurs (Progin & Perrenoud, 2018). Cette logique peut soutenir une culture de collaboration, particulièrement utile dans des environnements hétérogènes et en constante évolution. Toutefois, Maulini et Progin (2016) relèvent que l'autonomie et la distribution des rôles soulèvent également des défis : les directions doivent concilier le respect des standards administratifs et pédagogiques avec la nécessité d'innover et de s'adapter aux besoins des élèves.

Cette dualité requiert un leadership à la fois réactif et structurant, capable de maintenir une vision tout en ajustant l'action. Dans le même sens, Noël et Rody (2024) indiquent que l'inclusion à l'école repose sur un processus davantage adaptatif que strictement normatif, impliquant une capacité d'innovation continue.

Enfin, plusieurs travaux interrogent la manière dont les politiques éducatives rendent visibles (ou non) les enjeux de diversité, d'équité et d'intégration. Magno (2022) met en évidence que l'intégration et l'équité ne sont pas toujours formulées explicitement dans les textes de politique éducative, à l'exception de certains domaines. Magno et al. (2022) suggèrent aussi que la diversité peut être faiblement présente dans certains cadres, ce qui tend à reporter sur les établissements et donc sur les directions une partie de l'interprétation et de la mise en œuvre concrète.

Dans ce contexte, la notion d'« intégration » apparaît centrale mais ambivalente. Magno et al. (2022) montrent que la migration est souvent abordée, en éducation, sous l'angle de l'intégration des élèves nouvellement arrivés, fréquemment réduite à l'acquisition rapide des compétences linguistiques nécessaires à la scolarisation. Cette focalisation peut entretenir des malentendus si l'intégration est comprise comme une adaptation unilatérale à la norme

majoritaire, et si l'attention se porte davantage sur la performance scolaire que sur les expériences sociales des élèves et les rapports de pouvoir liés aux trajectoires migratoires (Magno et al., 2022). Or, l'enjeu majeur pour les directions consiste précisément à construire un cadre scolaire qui reconnaisse la diversité tout en poursuivant des objectifs d'équité.
Ces éléments permettent maintenant de formuler l'articulation centrale de ce mémoire : l'interculturalité comme enjeu de pilotage, et le leadership comme levier pour agir sur les conditions de justice au sein de l'établissement.

4.17 Articuler interculturalité et leadership

À partir des repères précédents, l'interculturalité et le leadership scolaire peuvent être articulés autour d'une idée centrale : l'interculturalité n'est pas seulement un contexte, mais un enjeu de pilotage. Un leadership attentif à l'interculturalité ne consiste donc pas uniquement à « gérer » des différences, il vise à créer les conditions organisationnelles, relationnelles et pédagogiques permettant une école plus équitable, tout en évitant les deux écueils identifiés par la littérature : l'indifférence et la culturalisation (Ogay & Edelmann, 2011 ; Ogay, 2021).

Dans la même perspective, Khalifa (2018) insiste sur le fait que le leadership culturellement réactif vise à transformer l'école pour mieux servir les élèves minorisés, en travaillant explicitement les normes, les attentes institutionnelles et les conditions de participation.
Ces apports rejoignent le leadership transformatif et le leadership pour la justice sociale, qui placent au centre l'analyse des mécanismes d'exclusion et la capacité à conduire des changements organisationnels et culturels (Theoharis, 2007).

En somme, cette revue de la littérature scientifique met en évidence que l'interculturalité, lorsqu'elle est pensée comme processus relationnel et comme enjeu de justice sociale (Cohen-Emerique, 2015 ; Ogay, 2021), requiert des conditions de mise en œuvre qui dépassent la classe et engagent l'établissement dans son ensemble. Le leadership scolaire, en particulier dans une perspective transformative (Shields, 2017), apparaît alors comme un levier déterminant pour organiser ces conditions, agir sur la culture de l'école et soutenir l'équité.

5. Contexte de la recherche

Cette recherche examine la manière dont une direction d'établissement articule leadership scolaire et interculturalité dans une école primaire du canton de Fribourg. Comme les pratiques de direction se construisent au croisement de contraintes démographiques, d'attentes institutionnelles et de réalités locales, il est nécessaire de situer d'emblée le cadre dans lequel elles se déploient.

5.1 Contexte fribourgeois

Le canton de Fribourg occupe une place singulière dans le paysage suisse en raison de son statut bilingue, qui structure déjà une partie des équilibres scolaires et institutionnels. À cette particularité, s'ajoute une diversité migratoire marquée : fin 2024, la population de nationalité étrangère y atteint 25,3 % (SSD, s. d.). Cette réalité s'inscrit dans une dynamique démographique soutenue, où les mobilités et les trajectoires migratoires pèsent fortement sur l'évolution de la population. Fribourg constitue ainsi un terrain particulièrement pertinent pour une recherche en sciences de l'éducation portant sur l'interculturalité, précisément parce que l'école en est un lieu d'expression directe : dans les classes, ces caractéristiques se traduisent par une pluralité de langues, de parcours et de références culturelles.

Sur le plan institutionnel, la scolarité obligatoire fribourgeoise couvre les degrés 1H à 11H. Dans la partie francophone, elle est pilotée par le Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF), notamment en matière de conduite pédagogique et de gestion de l'enseignement (État de Fribourg, s. d.). L'organisation scolaire distingue principalement les écoles primaires (1H à 8H) et les écoles du cycle d'orientation (9H à 11H). Les directions y assument des responsabilités en ressources humaines, en gestion pédagogique et organisationnelle, tout en jouant un rôle d'interface avec les communes et les instances de supervision (État de Fribourg, s. d.). Dans ce cadre, la direction occupe une position stratégique : elle doit traduire les prescriptions cantonales comme la mise en œuvre du plan d'études, répondre aux attentes de la communauté scolaire et ajuster le pilotage aux besoins du contexte local.

Au niveau curriculaire, la scolarité obligatoire s'inscrit dans une logique d'harmonisation intercantonale (CIIP, s. d.). En Suisse romande, le Plan d'études romand (PER) met notamment en avant des dimensions relevant du « vivre-ensemble » et de la socialisation citoyenne, qui peuvent constituer des repères pour aborder l'interculturalité à l'école (CIIP, s. d.). Par ailleurs, les dispositifs cantonaux liés à la scolarisation des élèves allophones privilégient l'intégration dans l'école ordinaire, assortie de soutiens linguistiques : les élèves

sont scolarisé·e·s avec leurs pairs et peuvent bénéficier de cours spécifiques en français (ou en allemand) en complément (État de Fribourg, s. d.). Côté francophone, les cours de français langue seconde (FLS) sont présentés comme un appui destiné aux enfants plurilingues nécessitant un accompagnement ciblé (État de Fribourg, s. d.). Enfin, la thématique de l'intégration est également portée par les programmes d'intégration cantonaux (PIC), qui visent notamment l'équité des chances, la participation, la reconnaissance de la diversité et la cohésion sociale, dans un cadre légal fédéral et cantonal (État de Fribourg, s. d.). Sans se confondre avec la politique scolaire, cet environnement contribue à définir un horizon normatif où l'école est attendue comme lieu d'intégration et de non-discrimination, ce qui rend particulièrement pertinente l'analyse du rôle des directions dans la mise en œuvre concrète d'une approche interculturelle.

5.2 Présentation du terrain : l'école primaire du Schoenberg

En accord avec mes directrices de mémoire, j'ai retenu une approche qualitative fondée sur une étude de cas. Le terrain retenu est l'école primaire du Schoenberg, située en ville de Fribourg. Ce choix s'inscrit dans une logique de pertinence contextuelle : l'établissement se situe dans un quartier qui compte 9'283 habitant·e·s fin 2022 (soit 22,36% de la population de la commune) et dont la population se caractérise par une forte diversité de statuts et de langues, avec 4'481 ressortissant·e·s étrangers pour 4'658 ressortissant·e·s suisses, ainsi qu'une correspondance administrative majoritairement francophone (7'531) mais aussi germanophone (1'608), ce qui renvoie à un bilinguisme concret (Ville de Fribourg, 2023). Cette diversité est également décrite, à l'échelle du quartier, comme une réalité multiculturelle rassemblant « une centaine de nationalités » (Ville de Fribourg, s.d.). Enfin, la taille moyenne des ménages (2,30 personnes contre 1,99 à l'échelle de la ville) suggère une présence importante de familles, ce qui renforce la pertinence d'un terrain scolaire pour observer ces enjeux au quotidien (Ville de Fribourg, 2023).

Ces caractéristiques renforcent la présence, au quotidien, de réalités linguistiques, culturelles et sociales variées, susceptibles d'influencer l'organisation scolaire, la communication avec les familles, les modalités d'accompagnement des élèves et le travail collectif des équipes. Dans un tel contexte, la gestion de l'interculturalité constitue un enjeu transversal, notamment lorsqu'il s'agit de construire un climat scolaire inclusif et de soutenir des conditions d'apprentissage équitables. L'établissement représente ainsi un terrain favorable pour analyser comment des enjeux interculturels se traduisent concrètement dans le pilotage d'une école, au-delà de principes généraux.

5.3 Le cas étudié : parcours et pratiques professionnelles du directeur

Cette étude de cas se centre sur un acteur clairement identifié : Monsieur Samuel Glannaz, directeur de l'école primaire du Schoenberg. En poste depuis six ans, il assure la direction de la partie francophone de l'établissement. L'école primaire francophone du Schoenberg se caractérise par une forte diversité linguistique et culturelle. Elle comprend six classes enfantines (1–2H) et vingt-et-une classe primaire (3H–8H). Le site est partagé avec la Primarschule Schönberg germanophone : les deux entités cohabitent dans les mêmes bâtiments et se répartissent les espaces extérieurs, ce qui implique une organisation quotidienne en interaction avec le versant germanophone.

Le parcours professionnel de Monsieur Glannaz est marqué par des expériences variées au sein du canton de Fribourg. Avant d'assumer sa fonction actuelle, il a exercé comme enseignant, puis comme formateur à la Haute école pédagogique fribourgeoise, où il a accompagné la formation de futur·e·s enseignant·e·s. Il a ensuite occupé une première fonction de direction dans un établissement situé en milieu plus rural, avant de rejoindre le Schoenberg.

Ce parcours, traversant des contextes socio-éducatifs contrastés, offre une opportunité d'analyse particulièrement féconde pour comprendre comment un·e directeur·rice construit et ajuste ses pratiques de leadership selon les réalités de son environnement scolaire. L'étude cherchera ainsi à éclairer la manière dont il articule ses décisions, ses modes d'action et ses priorités face aux enjeux interculturels : quelles stratégies sont mobilisées, comment elles s'insèrent dans le fonctionnement global de l'établissement, et dans quelle mesure elles répondent aux besoins perçus au sein de la communauté éducative.

6. Approche méthodologique

6.1 Le type de recherche et la posture épistémologique

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative et mobilise une étude de cas. La recherche qualitative vise à comprendre un phénomène en profondeur à partir des expériences vécues, des significations attribuées par les acteur·ices·s et du contexte dans lequel elles prennent forme (Pires, 1997). Elle est pertinente pour analyser des dynamiques complexes (interactions professionnelles, arbitrages, communication, contraintes institutionnelles) difficilement réductibles à des indicateurs standardisés (Miles & Huberman, 2003).

Sur le plan épistémologique, l'étude adopte une posture compréhensive et interprétative : il s'agit moins d'expliquer par des causalités généralisables que de documenter comment les acteurs donnent sens à leurs pratiques dans un contexte organisationnel situé (Pires, 1997). Dans cette logique, les données ne sont pas considérées comme un « reflet » neutre de la réalité, mais comme des matériaux produits dans une relation d'enquête. Elles émergent dans des conditions concrètes qui influencent ce qui devient observable, dicible et accessible. La présence du chercheur ou de la chercheuse, les moments d'accès au terrain, le degré de proximité avec les acteurs, ainsi que le cadrage institutionnel dans lequel l'enquête prend place orientent nécessairement le corpus. Certaines scènes, certains échanges ou certaines décisions peuvent être partiellement visibles, tandis que d'autres restent hors champ, soit parce qu'ils sont sensibles, soit parce qu'ils relèvent de contraintes de confidentialité, soit encore parce qu'ils se déroulent en l'absence du chercheur ou de la chercheuse. Reconnaître cela ne fragilise pas l'analyse ; au contraire, cela permet de situer les résultats et d'éviter l'illusion d'une transparence totale. C'est pourquoi la réflexivité occupe une place centrale comme principe de rigueur.

Le choix de l'étude de cas vise à saisir le phénomène dans son contexte réel, au plus près des situations de travail, afin de comprendre comment la gestion de l'interculturalité et l'exercice du leadership s'articulent au quotidien (Pires, 1997). L'objectif n'est pas une généralisation statistique, mais une compréhension contextualisée et argumentée. L'approche s'appuie sur Pires (1997) pour l'ancrage contextuel et la construction du sens, et sur Miles et Huberman (2003) pour la structuration de l'analyse (organisation du corpus, codage, catégorisation, mise en relation). Dans cette logique, l'échantillonnage est raisonné/théorique : le cas est retenu pour sa pertinence, non pour sa représentativité (Pires, 1997). La délimitation du cas (site, protagoniste, temporalité) est centrale : elle circonscrit l'analyse tout en rendant visibles les conditions concrètes d'exercice du leadership en contexte interculturel.

6.2 Délimitation et description du cas

Le cas a été défini comme un échantillon d'acteur (Pires, 1997) : le directeur de l'école primaire du Schoenberg à Fribourg. Le terrain est limité à un établissement identifié, aux activités, interactions et décisions liées à la fonction de direction, et à une période d'observation définie : quatre journées au total, non-consécutives. Ce cadrage vise une description dense et une comparaison interne entre moments et épisodes de travail.

Le choix de centrer le cas sur l'activité du directeur correspond à l'objet du mémoire : comprendre l'exercice quotidien du leadership lorsque des enjeux interculturels traversent décisions, échanges et régulations. La délimitation porte ainsi moins sur une population que sur une activité et des situations caractéristiques (pilotage, coordination, communication, médiation, gestion de l'imprévu).

6.3 Accès au terrain

L'accès au terrain a été préparé avec mes directrices de mémoire, puis formalisé auprès du Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF), compétent pour autoriser une recherche en école obligatoire. En mars 2025, j'ai reçu l'accord officiel du SEnOF selon les modalités prévues (protection des données, consentement en cas d'enregistrement). Le contact avec le terrain s'est ensuite concrétisé par un échange avec le directeur, à qui j'ai présenté objectifs, dispositif (observations et entretiens) et conditions éthiques. Il a donné son accord de principe et facilité l'organisation du recueil (planification, identification de moments clés, mise en relation avec les personnes concernées).

Dans une étude de cas unique, le rapport au terrain est un élément méthodologique : il conditionne les données accessibles, la position d'observation et les interprétations produites (Pires, 1997). L'étude a donc précisé le périmètre d'observation (activité de la direction et situations liées au leadership en contexte interculturel) en respectant les contraintes institutionnelles.

Le shadowing, ou suivre une personne sur une période prolongée pour observer actions et interactions en temps réel (Czarniawska, 2007 ; Vásquez, 2013) peut générer un effet d'observateur. Celui-ci est souvent associé à l'effet Hawthorne, renvoie au fait que la simple présence du chercheur ou de la chercheuse peut amener les personnes observées à ajuster leurs comportements parfois de manière subtile parce qu'elles savent qu'elles sont observées, ce qui peut influencer le déroulement ordinaire des situations et les données produites (Jim

McCambridge et al., 2014). Pour limiter cet effet, l'observation a été conduite dans une posture de discrétion et de non-intervention, en réduisant au minimum les interruptions ; de plus, les demandes d'explicitation ont été déplacées autant que possible en fin de séquence, via des entretiens post-observation, afin de préserver la dynamique des situations observées tout en recueillant les éléments de compréhension nécessaires.

Enfin, une démarche réflexive a été maintenue (Pires, 1997) : expliciter les choix d'observation et les biais possibles (attentes, catégories spontanées, interprétations initiales). Concrètement, cela a pris la forme de notes distinguant description et commentaires réflexifs (impressions, hypothèses, étonnements), ainsi que d'un retour sur les interprétations lors des entretiens de fin de journée.

6.4 Méthode de collecte des données

La collecte a été menée à l'école primaire du Schoenberg centrée sur l'activité de la direction et l'exercice du leadership dans un contexte interculturel. Le dispositif combine shadowing et entretiens semi-dirigés afin de documenter à la fois les pratiques en situation et leur mise en sens. Ce choix méthodologique articule deux niveaux d'accès complémentaires au travail de direction. D'une part, l'observation saisit les pratiques en train de se faire : les interactions quotidiennes, les micro-arbitrages face aux urgences, l'organisation du temps, la coordination avec l'équipe et les partenaires, ainsi que la manière dont se construisent progressivement les priorités. D'autre part, les entretiens donnent accès au sens attribué par les acteur·rice·s, aux contraintes qu'ils perçoivent, aux justifications qu'ils formulent et aux dilemmes qu'ils doivent trancher (Czarniawska, 2007 ; Savoie-Zajc, 2009 ; Vásquez, 2013). En combinant ces deux matériaux, l'étude limite à la fois une lecture uniquement déclarative et, à l'inverse, une interprétation trop inférentielle à partir de l'observation seule. Le croisement observation/entretiens permet ainsi de mieux comprendre à la fois le comment des pratiques et le pourquoi des choix, tout en soutenant la triangulation des résultats.

6.4.1 Shadowing (observation participante)

Afin de documenter les pratiques en situation et de les mettre en regard des propos recueillis en entretien, la recherche intègre une observation en mode shadowing. Cette méthode consiste à suivre la direction dans son environnement de travail afin d'observer directement ses interactions, ses routines, les imprévus et les prises de décision, réciproquement, les entretiens permettent d'interpréter et de contextualiser ce qui a été observé (Czarniawska, 2007 ; Vásquez, 2013).

Sur le plan instrumental, l'observation s'est appuyée sur des notes de terrain prises au fil des situations, puis reprises et complétées « à chaud » dès que les conditions le permettaient. Ces notes avaient pour objectif :

- de décrire précisément les épisodes observés (qui est impliqué, où et quand la scène se déroule, quel est l'objet de l'échange, et comment s'enchaînent les actions)

- de repérer les moments de décision et d'arbitrage (ce qui est tranché, sur la base de quels critères, et sous quelles contraintes)

- de documenter les interactions de la direction avec les différent·e·s acteur·trice·s (équipe pédagogique et éducative, familles, services et ressources partenaires)

- d'identifier, lorsque cela apparaissait, les dimensions liées à l'interculturalité (enjeux de compréhension et de communication, besoins de médiation, accès aux droits et aux ressources, tensions d'interprétation, implicites institutionnels).

Cette méthode permet de repérer des dimensions qui ne sont pas toujours verbalisées : micro-arbitrages, ajustements, contraintes implicites, temporalités et priorisations. Elle contribue ainsi à replacer les discours dans des épisodes concrets et à mieux saisir l'écologie réelle du travail de direction.

6.4.2 Entretiens semi-dirigés

Les entretiens semi-dirigés ont été réalisés afin de recueillir des données riches et contextualisées tout en laissant une place déterminante au point de vue du/ de la participant·e. Cette modalité s'appuie sur une trame de questions ouvertes garantissant une cohérence entre entretiens, tout en permettant d'approfondir certains points en fonction du discours et des situations évoquées (Savoie-Zajc, 2009).

Les entretiens portaient notamment sur : les défis rencontrés dans une communauté scolaire diversifiée, les stratégies de leadership mobilisées, la coordination d'équipe, ainsi que la communication et la collaboration avec les familles. Ils ont été menés à l'aide d'un guide semi-directif comprenant environ une dizaine de questions principales et des relances, et ont duré entre 15 et 45 minutes selon les journées d'observations.

Le choix de conduire les entretiens en fin de journée d'observation répondait à une logique de « retour sur les situations » : revenir sur des épisodes précis observés, clarifier les intentions et critères de décision, et accéder à des éléments peu visibles pendant l'action (contraintes

institutionnelles, historique des dossiers, marges de manœuvre) (Savoie-Zajc, 2009). Les entretiens ont été enregistrés avec consentement, afin de permettre une transcription fidèle et un traitement analytique rigoureux (Poland, 1995). Dans la mesure où le terrain comporte des dimensions sensibles (personnes, situations scolaires, familles), la confidentialité des autres acteur·trice·s et des épisodes rapportés constitue une condition de base de la collecte et de l'exploitation des données.

6.4.3 Articulation des méthodes et logique de triangulation

L'articulation des observations et des entretiens vise à croiser les matériaux : l'observation renseigne sur ce qui se fait et se joue dans les situations, tandis que l'entretien éclaire la manière dont les acteurs interprètent leurs pratiques et leurs décisions. Cette complémentarité renforce la solidité interprétative en permettant de confronter les registres de données entre ce qui est observé, ce qui est raconté et ce qui est justifié pour en identifier les convergences, les écarts ou les tensions entre discours et pratiques (Pires, 1997).

Cette triangulation n'a pas pour fonction de « vérifier » une vérité unique, mais de renforcer la compréhension : un même épisode peut être lu à différents niveaux, organisationnel, relationnel, éthique, ou institutionnel, et c'est précisément le croisement des matériaux qui permet d'étayer les interprétations.

6.4.4 Déroulement de la collecte (terrain et séquençage)

Les observations ont été planifiées de manière à reconstituer, autant que possible, une semaine de travail « type » du directeur, en veillant à inclure chacun des jours de la semaine. Ce choix répondait à un objectif précis : saisir la diversité des temporalités et des tâches associées à la fonction de direction, qui ne se répartissent pas uniformément d'un jour à l'autre. Certaines activités sont, en effet, plus probables à des moments spécifiques du cycle hebdomadaire (réunions planifiées et points d'équipe, temps de coordination interne, échanges avec les familles, traitement de situations urgentes, décisions organisationnelles liées au fonctionnement courant de l'établissement). En observant des journées correspondant à différents jours, il devenait possible de documenter la variété des registres de l'activité de direction (pilotage, médiation, gestion de l'imprévu, communication, suivi des dossiers) et d'identifier ce qui relève de routines stabilisées ou, au contraire, d'ajustements situés.

Pour des raisons d'organisation du terrain, cette « semaine » a toutefois été constituée à partir de journées non-consécutives, réparties sur plusieurs semaines. Ce dispositif permettait de maintenir la logique de couverture des jours tout en s'adaptant aux contraintes du terrain et en

limitant l'effet d'une semaine singulière (période exceptionnelle, événement ponctuel). Il autorisait également une observation plus représentative de la variabilité du quotidien : ce qui se rejoue régulièrement, ce qui dépend des acteurs présents, et ce qui émerge de manière imprévisible.

À la fin de chaque journée d'observation, un entretien semi-dirigé a été mené afin de revenir sur les situations vécues. Cet échange visait, d'une part, à expliciter les choix effectués (priorités, arbitrages, critères de décision, marges de manœuvre) et, d'autre part, à approfondir les dynamiques de leadership particulièrement saillantes au fil de la journée (coordination, régulation, travail de médiation, relation aux familles, gestion de tensions, articulation avec les ressources disponibles). En procédant ainsi, l'entretien jouait un rôle de mise en sens du matériau observé : il permettait de clarifier les intentions, de vérifier certaines interprétations et d'accéder à des éléments moins visibles dans l'observation (contraintes institutionnelles, historique des situations, logiques organisationnelles).

L'ensemble du matériau (notes d'observation et entretiens) a ensuite été transcrit et rassemblé dans un corpus unique, afin de faciliter l'analyse croisée et la mise en relation systématique des deux sources. Cette mise en corpus soutenait une lecture « en va-et-vient » entre ce qui a été fait et ce qui a été dit : repérer des régularités, identifier des épisodes significatifs, et trianguler les informations lorsque des points de vue ou des niveaux d'explication se complétaient.

Tableau 1

Chronologie des observations (shadowing) et entretiens

Type	Date	Heure (début-fin)	Durée
Observation 1	**18.03.2025**	8h30 - 15h00	6h30
Entretien 1		15h15 - 15h45	30 min
Observation 2	**14.04.2025**	9h00 - 16h00	7h00
Entretien 2		16h15 - 17h00	45 min
Observation 3	**15.04.2025**	9h00 - 16h00	7h00
Entretien 3		16h15 - 16h30	15 min
Observation 4	**07.05.2025**	10h00 - 16h00	6h00
Entretien 4		16h20 - 16h40	20 min

6.4.5 Considérations éthiques et protection des données

Le terrain scolaire soulève des enjeux éthiques spécifiques, notamment parce que certaines situations observées peuvent concerner des élèves, des familles ou des professionnel·le·s et renvoyer à des informations sensibles. La collecte des données a donc reposé sur un consentement éclairé du directeur, incluant une information claire sur les objectifs de la recherche, le périmètre de l'étude de cas et l'usage prévu des données, ainsi que sur la possibilité de se retirer de l'étude à tout moment, sans justification. Les entretiens n'ont été enregistrés qu'avec son accord explicite, conformément aux principes de prudence liés à l'enregistrement en recherche qualitative (Poland, 1995).

Concernant l'identification, le directeur a donné son accord pour être nommé et cité dans le mémoire, de même que l'établissement qu'il dirige, afin de respecter la cohérence d'une étude de cas ancrée dans un contexte clairement situé. Cet accord ne signifie toutefois pas que l'ensemble des propos recueillis ou des épisodes observés est restitué de manière exhaustive ou littérale. Par souci de protection, et afin de respecter les tiers, certains éléments renvoyant à des dynamiques internes, à des épisodes sensibles ou à des situations potentiellement reconnaissables sont reformulés, résumés ou présentés à un niveau plus général. L'objectif est de préserver la valeur analytique du matériau tout en limitant les risques d'exposition inutiles des personnes concernées.

Deux dimensions complémentaires de la confidentialité ont ainsi été prises en compte. D'une part, une confidentialité vis-à-vis de l'extérieur : même si le directeur et l'établissement sont identifiés avec leur accord, toutes les autres personnes mentionnées dans les données comme les élèves, les familles, les membres de l'équipe et les partenaires demeurent protégées. Les extraits et épisodes sont donc présentés de façon à empêcher l'identification de tiers, notamment par la suppression de détails trop spécifiques lorsque nécessaire. D'autre part, une confidentialité vis-à-vis de l'interne : au sein d'un établissement, certaines situations peuvent être reconnues par des collègues ou des personnes proches du terrain. Il a donc été convenu d'éviter l'attribution de propos ou d'épisodes sensibles à des personnes identifiables, en limitant le cumul d'indices et, lorsque le risque de reconnaissance était trop élevé, en traitant la situation de manière plus agrégée.

Enfin, la protection des données a été assurée par des mesures de sécurisation du corpus : conservation des notes d'observation, enregistrements et transcriptions dans un espace à accès limité, séparation des fichiers d'identification et des données de travail, et anonymisation systématique des tiers dans les documents de traitement et d'analyse.

6.4.6 Modalités du retour

Les modalités de retour ont également été prévues. Le directeur aura accès à une synthèse des résultats, ainsi qu'aux éléments de restitution le concernant, et un échange pourra être organisé avec lui s'il le souhaite afin de discuter des principaux enseignements de l'étude.

Par ailleurs, une restitution destinée à l'équipe pédagogique sera proposée sous une forme adaptée, par exemple une présentation courte ou un document de synthèse. Cette restitution mettra en avant les thèmes majeurs et les apprentissages transversaux, sans rapporter d'épisodes sensibles ni attribuer de propos à des personnes identifiables. L'objectif est de reconnaître la contribution du terrain, de favoriser une appropriation collective des résultats et de respecter les exigences de confidentialité.

6.4.7 Limites méthodologiques

Comme toute étude de cas, ce dispositif présente des limites qu'il convient d'expliciter. Premièrement, le choix d'un cas unique implique que les résultats ne relèvent pas d'une généralisation statistique, mais d'une généralisation théorique : il s'agit de produire une compréhension située et approfondie, susceptible d'éclairer des mécanismes, des tensions et des configurations transférables à d'autres contextes comparables. Ils prennent sens dans un contexte situé (un établissement scolaire) et doivent être compris comme une contribution à la compréhension du phénomène étudié, plutôt que comme une preuve de validité universelle (Pires, 1997). La portée des résultats repose ainsi sur la qualité de la description du cas et des situations, permettant au lecteur d'évaluer leur transférabilité à d'autres contextes (Lincoln & Guba, 1985).

Deuxièmement, la temporalité du terrain constitue une contrainte. La période d'observation, menée sur environ une semaine au total et répartie en plusieurs journées, permet d'accéder à une diversité d'épisodes de travail, mais elle ne donne pas accès à l'ensemble des cycles qui rythment l'activité d'une direction (rentrée scolaire, évaluations, réunions spécifiques, moments de tension ou de crise). Certains événements potentiellement déterminants peuvent ainsi ne pas apparaître durant la fenêtre d'observation.

Troisièmement, la présence du/de la chercheur·euse en mode shadowing peut produire un effet d'observateur, susceptible de modifier à la marge certaines interactions ou certaines manières de faire. Bien que la posture de discrétion adoptée et l'organisation d'entretiens en fin de journée contribuent à limiter cet effet, celui-ci ne peut être totalement éliminé. De plus, l'accès à certaines situations peut rester partiel, notamment lorsqu'elles impliquent d'autres

personnes que le protagoniste principal, des échanges sensibles ou des contraintes institutionnelles de confidentialité.

Enfin, l'analyse qualitative repose sur un travail d'interprétation. Malgré les dispositifs de rigueur mis en place (traçabilité du codage, articulation observation/entretiens, ancrage des résultats dans des extraits), l'interprétation demeure liée au cadre analytique mobilisé et aux choix opérés lors du traitement des données (Miles et al., 2014 ; Nowell et al., 2017).

6.4.8 Positionnement du/de la chercheur·euse

Dans cette recherche, le positionnement du chercheur s'inscrit dans une démarche qualitative et interprétative, où la production de connaissances repose sur une relation située au terrain (Pires, 1997). Sa présence, ses attentes, son parcours et sa sensibilité aux enjeux d'interculturalité constituent à la fois des ressources et des points de vigilance, dans la mesure où ces dimensions peuvent orienter l'attention portée à certaines situations et la manière de les interpréter.

Une posture réflexive a donc été mobilisée tout au long du processus, afin d'objectiver au mieux ces effets : clarification de mes présupposés en amont, explicitation de mon rôle auprès du participant, et retour régulier sur les interactions vécues pendant le terrain. Concrètement, cette réflexivité s'est appuyée sur des notes consignées au fil des observations (impressions, étonnements, hypothèses, questionnements) et sur un travail d'allers-retours entre observations et entretiens, permettant de confronter mes interprétations aux explications de l'acteur. Cette démarche vise à renforcer la transparence de l'enquête et la crédibilité des analyses, en reconnaissant que la neutralité n'est pas un point de départ, mais un horizon travaillé.

6.5 Présentation de la méthode d'analyse

L'analyse a été conduite selon une démarche inductive, en laissant émerger progressivement catégories et thèmes à partir des données plutôt qu'en imposant un cadre préétabli (Pires, 1997). Les notes d'observation et les transcriptions d'entretiens ont été traitées par une analyse thématique, inspirée de l'analyse qualitative de contenu (Braun & Clarke, 2006). Cette démarche vise à dégager des régularités, des variations et des tensions autour des enjeux de leadership et d'interculturalité, tout en conservant l'épaisseur contextuelle propre à l'étude de cas.

Afin de répondre aux exigences de rigueur, une attention particulière a été portée au passage des données aux interprétations :

- Ancrer les affirmations dans des extraits identifiables.

- Expliciter le cheminement qui relie un épisode ou un verbatim à une catégorie, puis à un thème.

- Confronter systématiquement les deux types de données (observations et entretiens) pour étayer ou nuancer les interprétations.

6.5.1 Transcription

La transcription a été réalisée selon une approche équilibrée entre fidélité et lisibilité. Certains éléments du langage oral susceptibles d'éclairer l'interprétation (reformulations, hésitations significatives, pauses) ont été conservés lorsque leur valeur analytique était avérée, tout en évitant une surcharge nuisant à la maniabilité du corpus (Poland, 1995 ; Savoie-Zajc, 2009).

Les notes d'observation ont été mises au propre sous forme de matrices afin de stabiliser les épisodes (séquences, acteurs présents, enjeux, décisions), en distinguant autant que possible la description factuelle et les commentaires réflexifs.

6.5.2 Démarche d'analyse : codage → catégories → thèmes

L'analyse s'est organisée en étapes itératives selon la démarche recommandée par Miles et Huberman (2014). Un point important concerne l'articulation des deux matériaux : les observations et les entretiens ont d'abord été travaillés séparément, puis mis en relation de manière systématique dans un second temps. Cette procédure permettait de respecter la spécificité de chaque registre (l'action observée versus le récit et la justification), tout en construisant progressivement des thèmes communs.

- **Codage** : attribution de codes à des extraits précis (verbatim, épisodes observés, séquences d'action). Les codes correspondent à des étiquettes brèves décrivant l'idée centrale de l'extrait (actions, stratégies, dilemmes, justifications, émotions, contraintes). Une première phase de codage « ouvert » a permis de rester proche des données, puis une seconde phase a consisté à regrouper et à préciser les codes pour éviter la dispersion et stabiliser un vocabulaire analytique.

- **Catégorisation** : regroupement des codes proches en catégories plus englobantes, permettant d'organiser le corpus en dimensions transversales liées à la problématique (par exemple : « rendre l'école lisible », « médiation et traduction des implicites », « arbitrages sous contrainte », « régulation des tensions », « articulation avec les ressources »).

- **Construction de thèmes** : articulation de plusieurs catégories en thèmes analytiques correspondant à des enjeux majeurs mis au jour par les données. À ce stade, l'analyse a été consolidée par un va-et-vient entre : des épisodes observés, des verbatims d'entretien, et le cadre théorique, afin de fonder les interprétations et de rendre explicites les choix analytiques.

6.5.3 Traçabilité du traitement

Afin de garantir la cohérence et la transparence du passage « données → résultats », les extraits retenus ont été consignés selon une structure constante : Extrait / Code / Catégorie / Thème. Cette organisation rend explicites les opérations analytiques, permet de justifier la construction des résultats à partir du corpus et renforce la rigueur de l'interprétation (Lincoln & Guba, 1985 ; Miles et al., 2014 ; Nowell et al., 2017).

De plus, lorsque des interprétations mobilisent des inférences (par exemple : relier un épisode à une logique d'accès, ou à une forme de leadership), elles sont systématiquement appuyées sur des indices observables dans la séquence (actions, interlocuteurs, contraintes), et/ou des éléments de justification donnés en entretien. Cette explicitation vise à éviter un propos trop rapide et à rendre discutables les interprétations.

6.5.4 Critères de rigueur et solidité interprétative

La rigueur de l'analyse qualitative a été recherchée à travers plusieurs principes classiquement mobilisés : crédibilité, transférabilité, fiabilité et confirmabilité (Lincoln & Guba, 1985). La crédibilité est renforcée par la complémentarité des matériaux (entretiens et observations), qui permet de mettre en regard les pratiques observées et les interprétations formulées par l'acteur, et par l'ancrage systématique des résultats dans des extraits empiriques (Pires, 1997). La transférabilité ne repose pas sur une généralisation statistique, mais sur la description contextualisée du cas et des situations, permettant au·à la lecteur·trice d'évaluer la portée des résultats au regard d'autres contextes (Lincoln & Guba, 1985).

La fiabilité et la confirmabilité sont soutenues par la traçabilité du traitement (structure Extrait / Code / Catégorie / Thème) et par une explicitation des opérations analytiques (Miles et al., 2014 ; Nowell et al., 2017). Cette organisation constitue un « fil » entre données et résultats, rendant visible le raisonnement interprétatif et facilitant la discussion des choix de codage, de regroupement et de construction des thèmes.

6.6 La qualité de la démarche de recherche

Afin d'apprécier la qualité de la démarche de recherche, il est pertinent de discuter, dans un premier temps, les choix relatifs à la collecte des données, puis, dans un second temps, la cohérence et la rigueur de l'analyse au regard des objectifs poursuivis.

Premièrement, le recours à des entretiens semi-dirigés ainsi qu'au shadowing apparaît cohérent avec l'ambition de comprendre l'exercice concret du leadership en contexte interculturel. Les entretiens ont permis d'accéder aux significations attribuées par l'acteur aux situations vécues, ainsi qu'à leurs justifications, perceptions et dilemmes (Poland, 1995 ; Savoie-Zajc, 2009). L'observation en mode shadowing, quant à elle, a rendu possible l'observation directe des interactions, des arbitrages et des ajustements quotidiens, parfois peu verbalisés en entretien, et a ainsi contribué à documenter la dimension située et processuelle du travail de direction (Czarniawska, 2007 ; Vásquez, 2013). L'articulation des deux méthodes renforce la solidité du corpus, dans la mesure où elle permet de confronter ce qui est dit à ce qui est fait, et d'adosser l'interprétation à des épisodes concrets, participant ainsi à la crédibilité des résultats (Lincoln & Guba, 1985 ; Pires, 1997).

Dans le même temps, le terrain scolaire impose des contraintes : certaines situations sensibles peuvent rester partiellement accessibles ou difficilement observables, et la présence du/de la chercheur·euse peut influer à la marge sur certaines interactions. Ces limites ont été prises en compte par une posture de discrétion, par l'organisation d'entretiens en fin de journée pour déplacer les clarifications hors des séquences d'action.

Deuxièmement, concernant l'analyse des données, l'adoption d'une démarche inductive et d'une analyse thématique a permis de traiter le corpus de manière systématique tout en respectant l'épaisseur contextuelle propre à l'étude de cas (Braun & Clarke, 2006 ; Pires, 1997). L'articulation des deux types de données a été rendue explicite : un premier travail de codage a été réalisé sur chaque matériau, puis une mise en relation a permis de stabiliser des catégories communes et de construire des thèmes étayés simultanément par des épisodes observés et des verbatims. La rigueur du traitement a été renforcée par une exigence de traçabilité, structurée de manière constante (Extrait / Code / Catégorie / Thème), rendant

explicites les opérations analytiques et le cheminement « données → résultats » (Miles et al., 2014 ; Nowell et al., 2017).

Enfin, la combinaison d'observations et d'entretiens ouvre des pistes pour de futures recherches : étendre le dispositif à d'autres établissements selon des configurations de diversité différentes, comparer plusieurs directions (études de cas multiples), ou intégrer davantage d'acteur·trice·s du système scolaire (enseignant·e·s, médiateur·trice·s, familles) afin d'enrichir la compréhension des dynamiques de leadership en contexte interculturel.

7. Analyse des données

7.1 Observations

Les quatre journées d'observation menées au sein de l'établissement de l'école primaire du Schoenberg permettent d'accéder aux pratiques effectives de la direction et aux dynamiques organisationnelles liées à l'interculturalité dans l'ordinaire scolaire. L'intérêt de ces données est double : elles documentent, d'une part, des gestes de gouvernance situés (présence, arbitrage, cadrage collectif), et, d'autre part, des dispositifs concrets d'inclusion (médiation, interprétariat, outils multilingues) pris dans des contraintes structurelles (instabilité des effectifs, limites spatiales et institutionnelles). Les résultats sont présentés ci-dessous par thèmes, selon un tableau récapitulatif, puis détaillés par la suite.

Tableau 2

Récapitulatif des éléments observés journées 1 à 4

Thèmes	Catégories associées	Codes indicatifs (exemples)
1) Gouvernance éthique et leadership de proximité		
1	**1.1 Proximité et communication**	• Présence visible (couloirs / porte ouverte) • Reformulation, ton posé, cadre relationnel • Micro-régulations avec l'équipe (ajustements rapides) • Contacts directs avec les familles (accueil / appels)
1	**1.2 Vision éducative et éthique**	• Rappel des finalités (bien-être, apprentissages) • Décisions argumentées par des valeurs (équité, respect) • Mise en cohérence des acteurs (sens partagé) • Lecture systémique (classe–école–canton)
1	**1.3 Pilotage sous contraintes**	• Priorisation urgences vs planifié (gestion du temps) • Ajustement des règles au contexte sans perdre le cadre • Recherche de marges de manœuvre / négociation • Co-construction de solutions face aux contraintes

Thèmes	Catégories associées	Codes indicatifs (exemples)
1	**1.4 Apprentissage organisationnel**	• Feedback / accompagnement informel (micro-coaching) • Retours d'expérience et ajustements collectifs • Partenariats et collaboration école–université • Stabilisation d'outils / routines (capitalisation)
2) Inclusion interculturelle et coéducation		
2	**2.1 Lien école–familles (médiation)**	• Accueil multilingue, traduction / reformulation des messages • Interprétation / médiation lors d'entretiens (culturelle et pédagogique) • Outils numériques multilingues (KLAPP) / supports visuels • Clarification des attentes et des droits (prévention des malentendus)
2	**2.2 Plurilinguisme institutionnel**	• Arbitrages FR/ALL (réunions, documents, communication) • Gestion des groupes / classes selon la langue • Tensions liées à la séparation linguistique interne • Valorisation des répertoires linguistiques des élèves
2	**2.3 Pédagogies inclusives et accès culturel**	• Projet lecture accessible (choix d'albums, ateliers, médiations) • Différenciation et outils ciblés pour soutenir l'accès • Pédagogie plurilingue participative (implication des élèves) • Accès à des ressources / activités culturelles (ouverture)
3) Tensions structurelles et équité		
3	**3.1 Volatilité des effectifs**	• Arrivées / départs en cours d'année • Menace de fermeture / ouverture de classe • Effets 18 → 24 élèves : bruit, fatigue, différenciation plus difficile • Réorganisations (groupes, horaires, répartition)
3	**3.2 Ressources vs besoins (dispositifs sous tension)**	• FLE / alpha saturés : crainte de dilution de l'accompagnement • Priorisation des « plus fragiles » quand la capacité manque • Surcharge des dispositifs d'appui (files d'attente / tri implicite)

Thèmes	Catégories associées	Codes indicatifs (exemples)
		• Inclusion plus coûteuse (temps, énergie, coordination)
3	**3.3 Contraintes politico-administratives et équité**	• Logiques de seuil (effectifs, critères d'accès aux soutiens) • Dépendance aux décisions cantonales / règles administratives • Risque d'iniquité entre établissements selon ressources • Travail de plaidoyer / négociation pour garantir l'accès

7.1.1 Thème 1, Gouvernance éthique et leadership de proximité

Les observations montrent un leadership incarné, relationnel et fortement situé, qui s'exerce au plus près du terrain et se manifeste dans une continuité d'actions ordinaires (présence, échanges, arbitrages, cadrage). Cette gouvernance s'apparente à un pilotage adaptatif : il s'agit simultanément de maintenir un cadre, de produire du sens face aux tensions quotidiennes et de soutenir l'équipe, tout en composant avec des marges institutionnelles explicitement limitées. L'interculturalité apparaît ainsi moins comme un domaine séparé que comme une dimension transversale de la conduite de l'établissement, intégrée aux choix de communication, aux décisions organisationnelles et aux médiations avec les familles.

Une première dimension saillante concerne le leadership de proximité et la présence comme modalité de pilotage. Dès la journée n°1, le directeur est observé en circulation dans les bâtiments : il s'arrête dans les couloirs, échange avec des enseignant·e·s et des élèves, répond à des sollicitations, arbitre, et sait aussi reporter quand il faut (Journée n°1). Ces micro-interactions ne relèvent pas simplement d'un style chaleureux, elles fonctionnent comme une forme de gouvernance par le terrain, où la direction se donne à voir dans des régulations continues : une question traitée rapidement, une tension désamorcée, une décision différée avec justification, un rappel de cadre. La répétition de ces scènes suggère que la proximité constitue un outil de pilotage, car elle permet de capter les signaux faibles, d'ajuster au fil de la journée et de rendre la direction accessible dans un contexte de sollicitations multiples.

Cette proximité est aussi un levier de construction du lien avec les familles et d'ancrage de la confiance dans l'institution. La fin de journée observée en Journée n°1 (salutations aux élèves et aux parents, présence au moment de la sortie) souligne que la relation n'est pas seulement gérée dans le bureau : elle est aussi cultivée dans l'espace public de l'école, par des gestes simples mais réguliers. L'idée d'un leadership visible se traduit ici par une disponibilité

relationnelle qui soutient une forme de continuité éducative entre l'établissement et les familles.

Une deuxième dimension concerne la posture éthique et la production de sens dans la relation aux familles. Lors d'un entretien avec la mère d'un élève de 2H, le directeur explicite les attentes (routines, écrans, cohérence école-maison) avec une fermeté posée, tout en réaffirmant une posture de soutien, « l'école est là pour soutenir aussi les parents » (Journée n°1). Cette scène met en évidence une gouvernance qui cherche à rendre l'institution lisible : il ne s'agit pas seulement de rappeler une règle, mais d'expliciter son sens et sa finalité (favoriser des conditions stables pour l'enfant) afin de limiter les malentendus. Dans un contexte interculturel au sens large (diversité de normes éducatives, rapports différenciés à l'institution), cette posture s'apparente à un travail de traduction des implicites scolaires, visant à éviter que l'écart de codes soit interprété comme un manque ou un défaut de volonté.

La dimension éthique apparaît également dans la manière dont la direction nomme certaines contraintes externes, notamment autour de l'enjeu de stigmatisation : la formule « ils ne veulent pas stigmatiser le Schoenberg » (Journée n°1) renvoie à une vigilance institutionnelle sur les étiquettes, mais elle montre aussi que la direction se situe à l'interface entre ce discours public et les conditions concrètes du terrain. Ainsi, la production de sens ne porte pas uniquement sur des attentes éducatives : elle concerne aussi le cadre de fonctionnement de l'école, la manière dont certaines décisions « viennent d'en haut » et les effets que cela produit au quotidien.

Une troisième dimension se lit dans la capacité à organiser la décision sous contrainte et à soutenir des formes de gouvernance partagée. La journée n°4, lors de la réunion sur la répartition des classes 2025-2026, rend cette logique particulièrement visible. Face à des inquiétudes fortes de l'équipe (effectifs, différenciation, élèves suivis PPLS), le directeur nomme explicitement l'absence de marge (la décision vient d'en haut), sans minimiser la difficulté. Mais il ramène ensuite le collectif vers un travail opératoire : poser des principes, construire deux scénarios, puis « revalider ensemble » (Journée n°4). Cette séquence montre une gouvernance pragmatique, orientée vers la faisabilité, qui protège l'équipe d'une impasse : plutôt que laisser la discussion se figer sur une absence de solution, il transforme la contrainte en processus collectif de scénarisation. L'idée de revalider ensemble indique également que la direction ne se limite pas à trancher, elle cherche à faire tenir la décision dans un accord minimum partagé, condition importante pour la soutenabilité du travail.

Enfin, les observations font apparaître une dimension d'apprentissage organisationnel et de développement professionnel, où l'établissement tente d'outiller ses pratiques et d'anticiper les besoins. La préparation d'une journée pédagogique visant des « outils concrets par cycle »

(Journée n°3) montre une volonté de transformer les défis observés (différenciation, gestion de classe, médiation) en objets de travail collectif. La collaboration avec l'Université de Fribourg autour de l'adaptation des MER pour élèves allophones (Journée n°4) prolonge cette dynamique : l'innovation y est travaillée comme un levier pédagogique, mais sous une vigilance explicite face au risque de surcharge (un levier, pas une couche de plus). Cette précaution est centrale : elle suggère que le leadership ne se limite pas à impulser des projets, mais qu'il intègre une réflexion sur les conditions de faisabilité et sur la protection des ressources professionnelles.

7.1.2 Thème 2, Inclusion interculturelle et coéducation

Les observations montrent que l'inclusion interculturelle se déploie principalement comme une ingénierie de l'accès : rendre l'école compréhensible, praticable et relationnellement sécurisante pour des familles aux trajectoires linguistiques et sociales diversifiées. Dans ce cadre, l'inclusion ne se réduit pas à une intention ou à un « bon accueil », elle se construit à travers des dispositifs, des médiations et des outils concrets qui visent à limiter les asymétries d'information et les malentendus, tout en soutenant la coéducation. Les scènes observées suggèrent également que l'interculturalité n'est pas seulement une affaire de relation école-familles : elle traverse l'organisation elle-même (bilinguisme institutionnel, circulation des pratiques, cohésion interne).

Une première dimension forte de cette inclusion concerne la médiation et la coéducation à travers des relais identifiés. Les travailleur·euse·s sociaux·ales rattaché·e·s à l'école sont décrit·e·s et mobilisé·e·s comme des acteurs qui « tissent des ponts » entre l'école et les familles, mais aussi entre les familles et les services du quartier (Journées n°1 et n°2). Leur rôle dépasse l'accompagnement ponctuel : il s'agit d'une fonction de traduction des mondes (attentes, codes, démarches), particulièrement importante dans un contexte où certaines familles découvrent l'école « à la suisse » et où l'accès aux ressources dépend souvent de la capacité à comprendre qui fait quoi, quand, et comment. Cela donne à l'inclusion interculturelle un caractère institutionnalisé : la médiation n'est pas uniquement portée par la bonne volonté individuelle des enseignant·e·s, mais outillée par des ressources humaines explicitement dédiées à la réduction des écarts d'accès.

Cette logique d'accès est particulièrement visible lors de la journée n°3, centrée sur la rencontre avec les parents ukrainiens. L'inclusion apparaît ici comme un dispositif organisé, préparé en amont, avec des objectifs explicités : expliquer le fonctionnement de l'école, identifier les besoins des enfants, et surtout favoriser la mise en lien entre familles afin qu'elles puissent se rencontrer, se reconnaître et se transmettre des informations (Journée

n°3). L'interprète joue un rôle central dans ce dispositif : son cadrage (« traduire l'intention, pas seulement les mots ») souligne que l'enjeu est bien une médiation de sens, et non une simple traduction littérale. La séance montre ensuite une école qui explicite des droits, des ressources et des canaux de communication : possibilité de demander un·e interprète, dimension gratuite et confidentielle et présentation d'outils numériques multilingues.

À ce titre, l'utilisation de KLAPP (outil de communication école-familles) illustre une stratégie concrète de réduction des barrières linguistiques : les parents peuvent écrire un message dans leur langue et l'école reçoit en français, ce qui sécurise l'échange et diminue la dépendance à une présence physique ou à une maîtrise préalable du français (Journée n°3). Le message associé (« utilisez ces outils… on progresse ensemble si on se comprend vraiment ») donne à voir une conception de la coéducation fondée sur la compréhension partagée : la communication devient une condition d'équité, puisqu'elle permet aux parents de poser des questions, de signaler une difficulté et de participer à la relation scolaire malgré la barrière linguistique.

Une troisième dimension apparaît sur le versant pédagogique : l'inclusion interculturelle n'est pas seulement communicationnelle, elle est aussi didactique. La journée n°4 illustre une inclusion pensée comme transformation des supports et des démarches, avec un travail autour de l'adaptation des MER pour élèves allophones. Les échanges montrent une recherche d'outils ciblés (gestes, pictogrammes, capsules audios) et une logique de conception qui vise à partir du plurilinguisme comme moteur d'apprentissage, plutôt que comme déficit à combler. La donnée « 17 élèves sur 24 parlent une autre langue à la maison » ancre cette démarche dans une réalité très concrète (Journée n°4) : l'enjeu n'est pas marginal, il concerne la majorité du groupe. Dans cette perspective, l'inclusion devient une manière de rendre l'accès aux apprentissages plus faisable au quotidien, en évitant que la différenciation ne repose uniquement sur des ajustements improvisés.

Enfin, les observations rappellent que l'interculturalité travaille l'organisation en interne, notamment via le bilinguisme institutionnel. La séparation linguistique observée à la salle des maîtres (tables francophone et germanophone distinctes, interactions limitées) (Journée n°2) constitue un indice discret mais significatif : elle suggère que la circulation des informations, la coordination et la diffusion des pratiques ne vont pas forcément de soi entre sous-ensembles. Or, cette cohésion interne est un enjeu direct pour l'inclusion : si l'institution est fragmentée, la médiation risque d'être portée par certaines personnes ou certains moments, plutôt que distribuée dans l'ensemble de l'organisation. Le fait qu'une proposition de dialogue interne entre sections soit évoquée (Journée n°3) indique que la direction identifie cette question

comme un point à travailler, afin que l'inclusion ne soit pas seulement tournée vers l'extérieur (familles), mais aussi soutenue par une unité institutionnelle suffisante.

7.1.3 Thème 3, Tensions structurelles et équité

Les observations rendent visibles des tensions structurelles persistantes qui pèsent sur l'équité au quotidien : instabilité des effectifs, saturation de certains dispositifs d'appui, contraintes politico-administratives et logiques de seuil. Ces facteurs ne produisent pas seulement des difficultés ponctuelles, ils reconfigurent de manière continue les conditions concrètes d'enseignement et tendent à déplacer la charge d'ajustement sur l'établissement et ses professionnels.

Une première tension concerne la volatilité des effectifs, décrite comme une réalité constitutive « réalité du Schoenberg » (Journée n°2). Elle se traduit par des effets très concrets sur l'organisation scolaire : la perspective d'une fermeture de classe revient comme une menace récurrente et reconfigure immédiatement les scénarios internes. Les observations montrent que quelques départs ou arrivées suffisent à faire basculer l'équilibre : on passe d'une organisation tenable à l'hypothèse de classes à 24 élèves, avec des impacts anticipés et explicités sur le bruit, la gestion de classe, la différenciation, la fatigue des enseignant·e·s et la qualité du suivi individuel (Journées n°1, n°2, n°4). Cette instabilité ne se limite donc pas à une donnée statistique : elle agit comme un mécanisme qui rend l'inclusion plus coûteuse, car elle réduit la possibilité de stabiliser des routines, des groupes et des répartitions adaptées aux besoins.

Une deuxième tension touche les dispositifs d'appui, en particulier l'accompagnement des cours de français langue étrangère (FLE), observé comme sous pression. Dès la première journée, l'inquiétude formulée autour du risque de « diluer » l'accompagnement d'un groupe déjà très chargé (Journée n°1), est reprise et intensifiée en Journée n°2 par le sentiment d'un dispositif « plein à craquer » et la crainte de perdre les plus fragiles si l'on élargit encore la prise en charge. Les scènes observées montrent alors une inclusion qui se construit dans l'urgence et dans l'ajustement : recherche de solutions immédiates, redéploiement d'heures, fractionnement de groupes, mutualisations possibles. Toutefois, cette logique de bricolage reste partiellement contrainte par le cadre institutionnel : certaines décisions nécessitent un aval externe, ce qui limite la capacité de l'école à transformer durablement l'appui en réponse structurelle (Journée n°2). Autrement dit, l'établissement peut ajuster à la marge, mais il ne peut pas toujours renforcer là où les besoins s'accumulent.

Une troisième tension traverse la relation aux autorités et met en évidence le poids des logiques politico-administratives. Dans les observations, cette relation apparaît moins comme un espace de co-décision que comme un régime d'attente et de preuve : « On compte, on documente, on attend » (Journée n°2). En Journée n°4, la formulation est encore plus explicite : « On documente, on remonte, mais aujourd'hui, on doit composer ». Cette logique s'articule à une logique de seuil, dans laquelle l'octroi de renforts ou l'ouverture et le maintien d'une classe semblent dépendre de critères comptables et de temporalités administratives, alors même que les besoins pédagogiques comme la différenciation, les suivis psychologiques et logopédiques (PPLS) et la composition des classes se manifestent au quotidien dans le travail réel des enseignant·e·s (Journée n° 4).

Enfin, les observations mettent au jour un paradoxe autour de l'argument de non-stigmatisation. L'expression « ils ne veulent pas stigmatiser le Schoenberg » (Journée n°1) et sa reprise implicite dans les discussions de répartition (Journée n°4) montrent que l'évitement de l'étiquette peut fonctionner comme justification de l'absence de réponse différenciée. Or, les scènes observées soulignent que les équipes ne demandent pas une étiquette, mais une amélioration des conditions d'apprentissage face à une combinaison de facteurs (effectifs élevés, diversité de besoins, dispositifs saturés). Dans ce contexte, l'éthique de l'inclusion (accueillir, soutenir, outiller, différencier) se heurte à une économie de ressources qui tend à fixer l'établissement dans une position de compensation : l'école ouvre des portes et construit des ponts, mais elle le fait souvent sans marge supplémentaire, ce qui renforce le risque d'usure et de fragilisation.

7.1.4 Synthèse des journées d'observations

Les journées d'observations montrent une école en adaptation quasi-permanente, portée par un leadership de proximité et des dispositifs concrets de médiation qui soutiennent une inclusion effective au quotidien. Cependant, ces pratiques se déploient dans un cadre structurel fortement contraint (effectifs, ressources, décisions externes, logiques de seuil et temporalités institutionnelles), ce qui rend l'équité largement dépendante de la capacité des acteurs locaux à ajuster, compenser et « tenir ». Ainsi, l'inclusion au Schoenberg se construit dans une tension continue entre créativité organisationnelle et limites systémiques : lorsque les conditions structurelles font défaut, la charge se déplace sur le terrain, avec un risque accru de surcharge et de fragilisation de l'organisation.

7.2 Entretiens

Les entretiens donnent accès à la manière dont le directeur interprète l'inclusion de l'interculturalité et les contraintes institutionnelles. Ils complètent les observations en explicitant : une lecture située du quartier et du public scolaire, une posture éthique et réflexive et des mécanismes structurels (mobilités, temporalités du diagnostic, accès aux soutiens, stigmatisation). Les résultats sont organisés selon les thèmes du tableau récapitulatif des entretiens présenté ci-dessous.

Tableau 3

Récapitulatif des entretiens 1 à 4

Thèmes	Catégories associées	Codes indicatifs (exemples)
1) Gouvernance éthique et réflexivité institutionnelle		
1	**1.1 Lecture du contexte & rôle**	• Définition du rôle de direction (priorités, limites) • Lecture fine du quartier / profils des familles • Ajustements aux attentes institutionnelles (canton / commune) • Anticipation des effets de certaines décisions
1	**1.2 Éthique & amélioration continue**	• Questionnement des implicites / routines professionnelles • Protection des élèves et du collectif (cadre, sécurité) • Débriefing après situations sensibles (retour réflexif) • Ajustements itératifs (essai–erreur / amélioration continue)
1	**1.3 Gouvernance partagée**	• Groupe de pilotage : décisions et suivi partagés • Leadership « hybride » : direction + équipe • Répartition des responsabilités / délégation structurée • Communication interne stabilisée (routines, canaux)
1	**1.4 Recherche / développement & changement**	• Recherche-action : projets, expérimentations, bilan • Formation continue ancrée dans les besoins locaux • Développement de compétences au sein de l'équipe

		• Conduite du changement (accompagnement, temporalité)
2) Inclusion interculturelle et coéducation		
2	**2.1 Accès & communication avec les familles**	• Interprètes médiateurs (accueil, entretiens, suivi) • Communication clarifiée (langage simple, explicitation) • Multiplication des canaux (écrit / oral / numérique)
2	**2.2 Coéducation & pouvoir d'agir**	• Création de lien entre familles (rencontres, réseaux) • Soutien à la légitimité parentale (encourager la prise de parole) • Prise en compte des trajectoires migratoires dans l'accompagnement
2	**2.3 Climat et organisation en diversité**	• Gestion de la diversité linguistique (40+ langues) au quotidien • Prévention des malentendus et tensions (médiations) • Règles communes explicitées pour sécuriser le climat scolaire
2	**2.4 Dispositifs linguistiques / inclusion**	• Dispositif d'alphabétisation / parcours adaptés • Articulation FLE–classe ordinaire (coordination) • Adaptations pédagogiques pour garantir l'accès
2	**2.5 Participation élèves & pairs**	• Participation citoyenne (conseils, projets collectifs) • Socialisation entre pairs / entraide • Élèves comme ressources (médiateurs, relais, soutien)
3) Tensions structurelles, équité et contraintes		
3	**3.1 Mobilités & instabilité**	• Mobilité élevée, arrivées tardives / départs fréquents • Effets sur la continuité pédagogique et l'organisation des classes
3	**3.2 Ressources et conditions d'apprentissage**	• Inégalités de répartition des ressources (selon situations) • Tension besoins vs moyens disponibles • Débats sur quotas / refus de différenciation

3	**3.3 Temporalités institutionnelles & accès aux soutiens**	• Lenteur du diagnostic / délais pour obtenir des appuis • Temporalités administratives incompatibles avec l'urgence du terrain
3	**3.4 Stigmatisation & attractivité**	• Stigmatisation de l'établissement / du quartier • Difficultés de recrutement / enjeux d'attractivité
3	**3.5 Adaptation démographique locale**	• Transformations du public scolaire (évolution du quartier) • Adaptations progressives de l'offre au contexte local

7.2.1 Thème 1, Gouvernance éthique et réflexivité institutionnelle

Les entretiens mettent en évidence une gouvernance fondée sur une lecture contextualisée du milieu (quartier, trajectoires familiales, prérequis des élèves), une réflexivité éthique centrée sur les effets concrets des pratiques ordinaires, et un leadership hybride combinant participation et cadrage. Cette gouvernance est orientée vers l'amélioration continue : elle vise à faire évoluer l'établissement en l'adaptant à son écosystème, tout en cherchant à préserver la soutenabilité du travail des équipes dans un contexte fortement contraint.

Une première dimension structurante concerne la lecture située du contexte. Dans l'entretien n°1, le directeur présente l'interculturalité non comme un thème ajouté, mais comme une donnée structurelle liée au milieu urbain et à la taille de l'établissement : « les grandes écoles sont en milieu urbain » et l'interculturalité est décrite comme intrinsèquement liée à ce contexte (Entretien n°1). Cette lecture est approfondie par une description du Schoenberg comme quartier périphérique et dense, marqué par des ressources économiques limitées et par la présence de dispositifs d'aide. L'interculturalité est ainsi pensée en articulation avec des enjeux socio-économiques, ce qui soutient une conception de la direction comme capacité à adapter l'institution à un écosystème (profil des familles, conditions d'accès, besoins d'explicitation des codes, stabilité des parcours).

Une deuxième dimension centrale renvoie à la réflexivité éthique et à la remise en question des routines scolaires. Dans son propre récit, le directeur identifie un moment déclencheur à partir d'une pratique qu'il considérait comme « habituelle » : la réunion de rentrée destinée aux parents des futur·e·s élèves de 1H, organisée sous forme de présentation PowerPoint. Il explique que, dans son contexte professionnel antérieur, ce format « fonctionnait », alors qu'au Schoenberg il s'est révélé inadéquat, en raison de la barrière linguistique et d'une

incompréhension largement partagée. Il qualifie cet épisode de prise de conscience marquante « plus jamais » et l'associe à une posture d'apprentissage continu « j'apprends encore… au quotidien » (Entretien n°1). Dans notre analyse, cet épisode peut être compris comme un déclencheur de réflexivité pour le directeur, au sens où il rend visibles les effets d'une routine institutionnelle supposée neutre, mais qui, dans un contexte plurilingue, produit des inégalités d'accès à l'information et à la participation. Il marque ainsi un déplacement du directeur vers une vigilance accrue quant à l'accessibilité des formats de communication et aux ajustements nécessaires pour construire une relation école-familles plus inclusive (Entretien n°1). Cette scène met en évidence une éthique qui ne se situe pas uniquement dans l'intention de bien faire, mais dans l'attention aux effets : le directeur évoque même la possibilité d'une « violence » symbolique de certaines pratiques ordinaires lorsqu'elles ne sont pas ajustées au public. La compétence interculturelle est ainsi conceptualisée comme un travail de détection et d'atténuation des implicites institutionnels, plutôt qu'une simple disposition d'ouverture.

Une troisième dimension concerne la vision du rôle et le pilotage adaptatif. Dans l'entretien n°3, le directeur formule une conception dynamique de la fonction : « un bon directeur, il ne fait pas tourner une école, il fait avancer une école ». Cette vision se traduit par un leadership dit hybride, assumant une combinaison entre participation et cadrage : d'un côté, la nécessité d'embarquer une équipe large et de s'appuyer sur des relais (notamment un groupe de pilotage), et, de l'autre, la responsabilité de poser un cadre lorsque les contraintes ou les tensions l'exigent (Entretien n°3). La gouvernance partagée n'est donc pas présentée comme une posture uniforme, mais comme un équilibre situé, ajusté selon les situations, les urgences et les marges disponibles.

Enfin, la dimension de développement professionnel et de conduite du changement apparaît nettement dans l'entretien n°4, où la recherche est évoquée par le directeur comme un moteur de transformation. Le directeur décrit la recherche non comme un discours externe, mais comme un outil pour comprendre, ajuster et produire des petits impacts : « dire les choses autrement » pour aider certains élèves, faire évoluer les pratiques et soutenir l'établissement dans une logique d'amélioration (Entretien n°4). Cette orientation renforce l'idée d'une gouvernance réflexive : apprendre de l'expérience, outiller les équipes et conduire le changement de manière pragmatique, au service d'une inclusion plus effective et plus soutenable.

7.2.2 Thème 2, Inclusion interculturelle et coéducation

Les entretiens montrent que l'inclusion interculturelle est pensée à la fois comme un accès effectif à l'institution scolaire via la communication, l'explicitation des codes et la médiation et comme renforcement du pouvoir d'agir des familles dans la relation école-maison. Par pouvoir d'agir, nous entendons la capacité des parents à comprendre les attentes scolaires, à se sentir légitimes pour prendre la parole, à participer aux échanges, et à coconstruire des solutions avec l'école (plutôt que de se limiter à exécuter des consignes). Cette inclusion s'appuie sur des ressources spécifiques (interprètes, dispositifs linguistiques, accompagnements ciblés) et sur des stratégies de lien (entre familles, avec l'école, entre élèves), mais demeure traversée par des tensions liées à l'instabilité de certaines trajectoires migratoires et à des asymétries d'ajustement. Par asymétries d'ajustement, nous entendons le fait que les efforts d'adaptation pèsent de manière inégale sur les acteur·ice·s : l'école tend à maintenir des cadres, rythmes et modalités de communication relativement stables, tandis que les familles doivent souvent ajuster davantage (langue, disponibilité, codes implicites, accès aux ressources) alors même que leurs contraintes matérielles, administratives ou professionnelles peuvent limiter concrètement ces ajustements.

Une première dimension structurante concerne la médiation linguistique et culturelle comme condition d'accès. Plusieurs passages soulignent le rôle des interprètes comme médiateur·trice·s au sens fort : il ne s'agit pas seulement de traduire des mots, mais de faire passer une intention, de rendre visibles des cadres de compréhension différents, et de décaler le regard de l'institution vers la perspective des familles. Dans l'entretien n°1, le directeur insiste sur cette fonction élargie en décrivant les interprètes comme des acteurs capables de jouer un rôle de médiation communautaire, permettant à l'école d'accéder à une vision du monde différente et, par-là, d'ajuster ses pratiques et ses modalités de communication. L'interprétariat est ainsi conçu comme une infrastructure d'équité : sans médiation, l'accès à l'information et aux démarches scolaires dépend de manière inégale de la maîtrise linguistique et des codes institutionnels.

Cette logique d'accès se concrétise particulièrement dans l'entretien n°3, centré sur la réunion organisée avec les parents ukrainiens. Le directeur la présente comme une réponse à une communauté nouvellement arrivée, qui ne dispose pas encore de réseaux informels capables de transmettre les informations et les repères scolaires. Le dispositif vise simultanément la transmission d'informations et la création de lien : il s'agit de faire connaissance, mais aussi de permettre aux parents de se rencontrer « entre eux aussi », afin de favoriser une circulation horizontale des ressources et de l'entraide. Le directeur explicite ici un enjeu d'*empowerment* : donner aux parents les conditions pour fonctionner en connaissance de cause et réduire

l'argument du « on ne savait pas » (Entretien n°3). L'inclusion est donc formulée comme capacité à agir : comprendre le fonctionnement de l'école, pouvoir poser des questions, anticiper, et se positionner avec davantage de sécurité.

Une deuxième dimension centrale concerne la coéducation en contexte migratoire et la question du positionnement parental. Dans l'entretien n°2, le directeur insiste sur un point : lorsque les trajectoires sont incertaines, l'investissement scolaire peut devenir fragile, notamment du point de vue de l'apprentissage de la langue de scolarisation. Il formule cette logique de manière explicite : sans projet clair, il est logique qu'un enfant n'investisse pas le français « à quoi bon… apprendre le français en plus » (Entretien n°2). Cette lecture conduit le directeur à défendre une posture de soutien sans substitution : l'école peut conseiller, outiller, accompagner, mais ne peut pas « faire à la place » des familles. L'inclusion est ici pensée comme co-responsabilité, où l'école tente d'ouvrir des possibilités sans effacer la nécessité d'un engagement parental minimal.

Cependant, les entretiens donnent aussi à voir une tension importante : le directeur reconnaît l'incertitude réelle de certaines familles, qui doivent parfois donner l'illusion d'un positionnement alors que la situation objective reste instable (Entretien n°2). Cette ambivalence est significative : elle montre que l'*empowerment* parental, tout en étant un objectif inclusif, peut entrer en friction avec des contraintes structurelles (statut, logement, projet migratoire, vulnérabilités), ce qui complexifie la coéducation et rend l'ancrage scolaire dépendant de facteurs qui excèdent le pouvoir éducatif de l'école.

Enfin, les entretiens mettent en évidence une inclusion qui ne se limite pas à la langue ou à l'information, mais qui se décline aussi en accès à la culture, participation et appartenance. Le projet de coin lecture/bibliothèque, présenté dans l'entretien n°2, illustre une démarche inclusive fondée sur un besoin exprimé par un élève, puis transformé en projet collectif : consultation de l'ensemble des élèves, contributions variées (dessins, textes, dictées), mobilisation de partenariats et de solutions logistiques pour rendre la ressource accessible. Ce projet est présenté comme un levier à la fois culturel et citoyen : il vise à augmenter l'accès aux livres, mais aussi à produire une expérience d'action collective « si on se solidarise, on peut réaliser des projets ». L'inclusion apparaît ici comme une construction de l'appartenance scolaire : permettre à chacun de trouver une place, de contribuer, et de bénéficier de ressources habituellement moins accessibles.

7.2.3 Thème 3, Tensions structurelles, équité

Les entretiens mettent en évidence une idée centrale : l'équité au Schoenberg est durablement entravée par des contraintes structurelles qui dépassent la volonté des acteurs et qui pèsent directement sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Le directeur décrit un établissement confronté à une combinaison de facteurs : mobilités élevées, inégalités de répartition, limites matérielles (notamment en termes de locaux et de disponibilité de certains services), temporalités institutionnelles (seuils, calendriers, règles de scolarisation), lenteur du diagnostic, ainsi que des mécanismes de stigmatisation qui affectent aussi l'attractivité de l'école. Dans ce contexte, l'accès aux soutiens apparaît rarement automatique : il dépend fréquemment de démarches administratives, de négociations et de la capacité à tenir des demandes dans la durée.

Une première tension majeure concerne la mobilité scolaire, chiffrée par le directeur à 60-70 arrivées/départs sur une année (Entretien n°2). Cette mobilité est décrite comme constitutive du métier dans cette école : elle ne relève pas d'exceptions ponctuelles, mais d'un régime de fonctionnement. Elle devient particulièrement problématique lorsqu'elle se transforme en dilemme organisationnel, notamment au moment de la préparation de l'année suivante. Le directeur insiste sur le poids des calendriers et des règles cantonales (seuils au 15 mai, organisation par degrés), qui obligent à figer des décisions alors que la réalité reste mouvante (Entretien n°2).

Dans ce cadre, l'équité interne est fragilisée par des déséquilibres d'effectifs entre degrés, rendant possibles des répartitions très contrastées : classes à 23-24 élèves contre classes à 18, voire des écarts plus marqués selon la configuration (Entretien n°2). L'enjeu ne porte donc pas uniquement sur le nombre d'élèves, mais sur la capacité à maintenir des conditions d'enseignement comparables selon les niveaux, notamment lorsque s'ajoutent des besoins particuliers ou des dispositifs d'appui à organiser. La mobilité apparaît ici comme un mécanisme qui déplace l'équité : même si l'école vise des répartitions justes, l'instabilité structurelle réduit la marge d'ajustement et rend l'équilibrage fragile.

Une deuxième tension structurante touche aux temporalités institutionnelles du repérage et du diagnostic. Dans l'entretien n°2, le directeur explique que la barrière linguistique retarde la possibilité de distinguer ce qui relève d'une difficulté d'apprentissage liée au français langue de scolarisation et ce qui relève d'un trouble spécifique (par exemple du langage). Tant que l'enfant dispose d'un répertoire lexical limité, les éléments nécessaires à un repérage fin ne sont pas disponibles, ce qui décale les questionnements et les décisions dans le temps (Entretien n°2). À ce décalage s'ajoutent les délais d'accès aux bilans (notamment en

logopédie), pouvant atteindre un à deux ans, repoussant d'autant l'accès à des mesures formelles. L'entretien n°4 accentue ce diagnostic en décrivant des prérequis langagiers très faibles, formulés en termes de « capital lexical » (par exemple 200 mots après deux ans d'école enfantine), et un décalage important avec des attentes institutionnelles standardisées (Entretien n°4). Dans cette perspective, l'équité ne se joue pas seulement dans l'octroi de soutiens, mais dans l'écart entre le point de départ réel des élèves et le rythme attendu. Le directeur met ainsi en évidence une tension cumulative : plus le repérage est tardif et les mesures retardées, plus certains cycles se retrouvent chargés d'élèves nécessitant des soutiens, ce qui alourdit les conditions de travail et complexifie l'organisation.

Une troisième tension concerne la gouvernance politico-administrative et la manière dont les ressources sont attribuées. L'entretien n°1 explicite un paradoxe : au nom de la non-stigmatisation, certaines formes de reconnaissance différenciée (type zone prioritaire) sont refusées, alors même que les besoins sont massifs. Le directeur formule une critique nette d'un système qu'il qualifie de « très égalitaire et pas équitable », en soulignant que plusieurs soutiens ne sont pas octroyés automatiquement, mais obtenus « à force de négocier », de constituer des dossiers et de multiplier les demandes (Entretien n°1). Cette description met en évidence un mécanisme d'inégalité potentielle entre établissements : lorsque l'accès aux soutiens dépend de la capacité à produire des preuves, à documenter et à persévérer administrativement, l'équité repose en partie sur l'énergie disponible localement (direction, équipe, temps). Autrement dit, la contrainte institutionnelle ne se limite pas à un manque de moyens : elle concerne aussi la forme d'accès aux moyens, conçue comme conditionnelle et procédurale.

Enfin, les entretiens soulignent que la stigmatisation a des conséquences directes sur les ressources humaines. Dans l'entretien n°4, le directeur évoque un problème d'attractivité : moins de candidatures d'enseignant.e.s qu'en milieu rural et des profils parfois non-conformes (non diplômés ou sans formation suisse). La stigmatisation devient alors un mécanisme concret : elle pèse sur la capacité à recruter, donc sur la stabilité et la qualité des ressources humaines, et, indirectement, sur la marge de manœuvre pédagogique et organisationnelle.

7.2.4 Synthèse des entretiens

Les entretiens décrivent une direction lucide et réflexive, qui soutient une inclusion pensée comme accès, médiation et pouvoir d'agir, tout en soulignant que l'équité dépend d'un cadre institutionnel, souvent défavorable. Une tension majeure ressort : l'école peut innover et s'adapter, mais elle le fait fréquemment à travers un surcroît de travail local (négocier, documenter, compenser), ce qui questionne la soutenabilité des pratiques inclusives.

8. Triangulation des résultats

Dans le cadre de ce travail, la triangulation articule ce que le protagoniste déclare (entretiens) et ce qui est observable dans la pratique ordinaire (observations), afin d'identifier convergences, compléments et tensions. L'ensemble des données converge vers un constat central : au Schoenberg, le pilotage de l'interculturalité se caractérise par un fort alignement entre discours et pratiques (leadership de proximité, outillage communicationnel, médiation), tout en laissant apparaître des tensions structurelles qui fragilisent la stabilisation d'une inclusion interculturelle purement transformative. L'écart principal ne se situe donc pas entre intentions et actions, mais entre pratiques inclusives effectives et conditions institutionnelles de possibilité (effectifs, locaux, logiques de seuils, temporalités de diagnostic, marges décisionnelles, argument de non-stigmatisation).

8.1 Thème 1, Gouvernance éthique et leadership de proximité

Entretiens et observations convergent vers un leadership incarné, éthique et adaptatif, où la direction assume une fonction d'interface entre terrain et institution. Ce leadership s'exprime moins comme surplomb que comme présence située, et s'appuie sur des formes de gouvernance partagée et de régulation collective (scénarios, revalidations, cadrages communs) lorsque la marge locale est faible.

8.1.1 Convergences

Les entretiens décrivent un métier exposé en continu à la difficulté : « *le métier de directeur d'école, on gère des problèmes* » (Entretien n°3), avec une conception dynamique du rôle : « *un bon directeur […] il fait avancer une école* » (Entretien n° 3). Les observations confirment cette incarnation au quotidien : disponibilité, micro-arbitrages, circulation dans les espaces, proximité en salle des maîtres (Journée n°2) et gestes de fin de journée (présence au portail, salutations par le prénom, réponses brèves mais constantes) (Journée n°3). Les scènes de réunion (Journée n°4) montrent également une direction qui sécurise l'action par la méthode et le collectif (scénarios, revalidation ensemble), cohérente avec un leadership hybride, à la fois pilotage et co-construction.

8.1.2 Tensions

La triangulation met en évidence une fragilité structurelle : la direction fait souvent un pare-chocs d'un système où « *la décision vient d'en haut* » et où « *je n'ai pas de marge* » (Journée n°4). Le repère de « l'actionnable » (Entretien n°4) vise à recentrer l'attention sur ce qui peut

être concrètement fait à court terme, ce qui protège les équipes en évitant de les laisser s'épuiser face à des contraintes perçues comme incontrôlables. Cependant, les observations révèlent la répétition d'un même régime d'action : « on compte, on documente, on attend » (Journée n°2 ; Journée n°4). À terme, l'inclusion interculturelle risque ainsi d'être conditionnée par la capacité des acteurs à absorber la contrainte et à maintenir le cap malgré la fragmentation du quotidien (appels, dossiers, urgences, réunions).

8.2 Thème 2, Inclusion interculturelle et coéducation

Les données convergent sur une inclusion pensée comme un accès effectif : rendre l'école lisible, outiller la communication et soutenir une coéducation qui permette aux familles d'agir « en connaissance de cause ». Les observations donnent à voir des dispositifs concrets (interprétariat, KLAPP, mise en lien entre familles) qui matérialisent les intentions formulées en entretien.

8.2.1 Convergences

Les entretiens insistent sur l'interprète comme médiateur au sens fort : ne pas seulement traduire, mais aider à « décaler le regard » et rendre perceptible la vision d'une communauté face à l'école (Entretien n°1). Ils soulignent aussi l'empowerment parental par l'accès à l'information : « *on ne peut pas me répondre : on ne savait pas* » (Entretien n° 3). Cette logique apparaît lors de la rencontre avec les familles ukrainiennes (Journée n°3) : annonce de trois objectifs clairs, dont un explicitement relationnel « susciter des liens entre les familles », interprétariat orienté vers le sens « *je traduirai l'intention, pas seulement les mots* », présentation d'outils et de droits (gratuité, confidentialité, KLAPP) et rappel de la finalité « *on progresse ensemble si on se comprend vraiment* ». La journée n°4 prolonge cette cohérence dans un registre éthique (consentement, anonymisation) : l'interprète est mobilisé pour assurer une compréhension dans la langue institutionnelle scolaire et garantir un consentement éclairé, confirmant que la médiation constitue une infrastructure d'équité plutôt qu'un simple arrangement.

8.2.2 Tensions

Deux tensions ressortent fortement sur ce thème :

- **Empowerment parental vs instabilité des trajectoires :** l'école cherche à renforcer le pouvoir d'agir des parents en les informant sur les attentes scolaires, en facilitant la communication et en construisant une relation de confiance (Journée

n°3). Cependant, l'affectation par adresse et la précarité résidentielle entraînent des ruptures de scolarité « mécaniquement, l'enfant change d'établissement » (Journée n°3), ce qui fragilise la continuité du lien école-famille et des suivis. Le directeur décrit cette instabilité comme un facteur structurant du fonctionnement de l'établissement (Entretien n°2), car elle reconfigure en permanence l'organisation, les équilibres de classes et les modalités d'accompagnement.

- **Qualité relationnelle vs tempo institutionnel** : les entretiens signalent que la médiation prend du temps et pousse parfois à « aller à l'essentiel » (Entretien n°2) ; les observations confirment un tempo serré (enchaînements, interruptions, saturation) laissant peu d'espace à la consolidation (Journée n°3).

Enfin, l'interculturalité interne apparaît dans les deux sources : « double interculturalité » liée au bilinguisme institutionnel (Entretien n°2) et indices de segmentation entre sous-ensembles linguistiques (tables séparées, interactions limitées) (Journée n°2). Sans disqualifier la dynamique inclusive, ces éléments pointent un enjeu de cohésion organisationnelle et de circulation des pratiques.

8.3 Thème 3 Tensions structurelles, équité et contraintes

Les deux sources convergent fortement : la principale limite de l'inclusion tient aux contraintes structurelles (mobilités, locaux, effectifs, temporalités, seuils, délais de diagnostic, stigmatisation). L'établissement développe des réponses fines, mais souvent sous un régime de compensation locale (documenter, négocier, ajuster), difficile à stabiliser.

8.3.1 Convergences

Les entretiens objectivent l'hétérogénéité « 42 langues maternelles » (Entretien n°1) et surtout la mobilité « 60-70 arrivées-départs/an » (Entretien n°2), décrite comme une donnée structurelle du métier. Les observations corroborent ce régime de mouvement continu « réalité du Schoenberg », changements évoqués (Journée n°2 et n°3). Les contraintes matérielles : locaux (Entretien n°1), les délais de diagnostic (Entretien n°2), et le décalage entre attentes institutionnelles et prérequis réels (Entretien n° 4) se traduisent sur le terrain par des effets visibles : menaces de fermeture de classe, hausse d'effectifs (18→24), inquiétudes liées aux élèves à besoins particuliers et aux suivis (psychologie, psychomotricité et logopédie) (Journée n°1, n°2 et n°4). Dans les deux sources, la relation aux autorités s'organise autour d'une logique de preuve et d'attente : « négocier », « documenter », « remonter » (Entretien n°1 ; Journée n°2 et n°4).

8.3.2 Tensions

Le paradoxe égalité vs équité, associé à l'argument de non-stigmatisation, structure la tension principale : le système est décrit comme « très égalitaire et pas équitable » (Entretien n°1). Autrement dit, il tend à traiter les élèves et les classes de la même manière (égalité de traitement), mais sans toujours ajuster les ressources en fonction des besoins réels (équité). Dans ce cadre, l'évitement de « l'étiquette » peut servir à justifier une faible différenciation des moyens, alors même que les besoins sont identifiés et que des formes de stigmatisation existent déjà (Entretien n°1 ; Journée n°4).

S'ajoute un écart marqué entre les prérequis effectifs de certains élèves et les attentes institutionnelles, particulièrement au cycle 1 comme l'idée d'un « capital de 200 mots » après deux ans d'enfantine, alors que la norme implicite attend davantage (Entretien n°4), écart encore renforcé par la temporalité des diagnostics et des mesures. Enfin, le risque d'usure professionnelle est triangulé : l'exemple d'une enseignante qui « veut trop faire » et s'épuise (Entretien n°4) fait écho à un terrain sous pression (surcharge, dispositifs saturés, urgence ordinaire, débats vifs sur les conditions d'apprentissage) (Journée n°2 ; Journée n°4).

8.4 Synthèse triangulation

Au total, la triangulation met en évidence, dans les données recueillies dans le cadre de cette recherche, une correspondance d'ensemble entre ce que la direction déclare en entretien et ce qui a été observé sur le terrain. La direction revendique l'adaptation, la médiation, l'outillage, la co-construction et l'innovation, et les observations documentent effectivement la mise en œuvre de dispositifs concrets (interprétariat, KLAPP, mise en lien entre familles, recherche MER adaptée), ainsi qu'une présence de terrain et un cadrage collectif (scénarios, revalidation en équipe). Toutefois, cette cohérence se déploie dans un cadre où l'école agit souvent comme instance de compensation : elle compose, documente, négocie et ajuste localement, tandis que des contraintes structurelles (locaux, effectifs, seuils, délais, marges décisionnelles, logique de non-stigmatisation) limitent la stabilisation d'une inclusion au sens systémique. Ici, le terme inclusion est utilisé comme cadre englobant (réduire les barrières à l'accès, à la participation et aux apprentissages pour tous), et l'interculturalité comme entrée spécifique dans ce cadre, centrée sur les rapports de reconnaissance, les implicites culturels/linguistiques et les asymétries entre groupes. Les données racontent ainsi moins un écart entre discours et pratiques qu'un écart entre des pratiques visant l'inclusion notamment sur le versant interculturel et les conditions structurelles de leur soutenabilité. C'est dans cet espace, entre créativité locale et rigidité systémique, que se logent les tensions principales.

9. Discussion des résultats

Ce chapitre discute les résultats issus des quatre journées d'observations et des quatre entretiens semi-dirigés à la lumière du cadre théorique (interculturalité, justice sociale, leadership scolaire et leadership transformatif). L'objectif n'est pas de répéter l'analyse, mais d'interpréter ce que le cas étudié apporte à la compréhension du pilotage de l'interculturalité par une direction d'établissement, dans un contexte fribourgeois marqué par la diversité culturelle et linguistique.

Pour rappel, les objectifs de la recherche sont formulés ainsi :

- **Comprendre les défis auxquels est confrontée une direction scolaire dans sa pratique quotidienne en contexte d'interculturalité.**

- **Identifier les ressources dont bénéficie une direction scolaire pour gérer l'interculturalité dans le cadre de son établissement scolaire.**

- **Analyser les stratégies utilisées par une direction scolaire pour promouvoir l'inclusion et la compréhension interculturelle au sein de son établissement.**

Et toujours pour rappel, les questions de recherche qui découlent des objectifs sont :

- ***Comment une direction scolaire intègre-t-elle l'interculturalité dans la gestion quotidienne de son école ?***

- **Quelles sont les stratégies de leadership mobilisées par la direction pour soutenir la valorisation de la d'interculturalité ?**

Dès lors, deux piliers structurent la discussion. Premièrement, les données mettent en évidence une forte cohérence entre le discours de la direction et les pratiques observées : les dispositifs d'inclusion ne relèvent pas d'une intention abstraite, mais d'une organisation concrète (médiation, outillage, routines d'accueil, régulations quotidiennes). Deuxièmement, cette cohérence se déploie dans un environnement structurellement contraint (effectifs, locaux, logiques de seuil, temporalités du soutien, argument de non-stigmatisation).

Le cas suggère ainsi que l'enjeu principal ne tient pas tant à un décalage entre intentions et actions autrement dit, à un « problème de mise en œuvre » du leadership interculturel qu'à la tension entre, d'une part, des pratiques inclusives effectivement déployées et, d'autre part, les

conditions structurelles qui déterminent leur soutenabilité dans la durée (Cohen-Émerique, 2015 ; Magno et al., 2022 ; Ogay, 2021). À partir de ce constat, la discussion répond successivement aux deux questions de recherche.

9.1 Question n°1

La première question de recherche est la suivante : **« Comment une direction scolaire intègre-t-elle l'interculturalité dans la gestion quotidienne de son école ? »**

Les résultats indiquent que l'interculturalité n'est pas traitée comme un « dossier » périphérique : elle constitue une condition ordinaire de fonctionnement de l'établissement. Cette approche rejoint l'idée que la diversité, dans l'école suisse, est un phénomène structurel dont l'enjeu n'est pas seulement la reconnaissance symbolique, mais la manière dont l'institution la construit, la rend visible et la traite (Ogay, 2021).

9.1.1 Une interculturalité structurelle

Un premier résultat important est la manière dont le directeur situe la diversité dans un contexte local : milieu urbain, densité, loyers accessibles, trajectoires socio-économiques parfois précaires, mobilités résidentielles. Cette lecture empêche de réduire l'interculturalité à une variable « culturelle » décontextualisée. Elle rejoint Cohen-Emerique (2015), pour qui l'interculturalité implique un travail de décentration et de réciprocité, tout en tenant compte des rapports de pouvoir qui structurent les interactions et l'accès aux ressources.

Dans le cas du Schoenberg, la diversité linguistique et culturelle observée ne se comprend pas seulement comme une pluralité de langues à gérer, mais aussi comme une pluralité de cadres de sens dont la stabilité conditionne l'entrée dans l'expérience scolaire. La perspective d'Overbeck (2011) permet ici d'éclairer un aspect transversal des situations décrites : la culture peut être comprise comme une enveloppe psychique, c'est-à-dire un ensemble de repères, de significations et de pratiques qui « contiennent » le sujet et assurent une continuité symbolique. Or, les trajectoires migratoires et les conditions d'instabilité (mobilités résidentielles, précarité, incertitudes administratives), telles qu'elles apparaissent dans le quartier du Schoenberg, peuvent fragiliser cette enveloppe en multipliant les ruptures de codes (langue, normes éducatives, modalités de communication) et en rendant moins évidentes les médiations entre familles et institution (Overbeck, 2011). Dit autrement, une partie des difficultés rapportées ne renvoie pas d'abord à une « différence culturelle » décontextualisée, mais à la sécurité psychique et symbolique nécessaire pour comprendre ce qui se passe à l'école, anticiper ce qui est attendu et se projeter dans des apprentissages ce

qui rejoint l'idée d'une interculturalité structurelle, indissociable des conditions d'accès et de participation (Ogay, 2021).

9.1.2 Traduction des codes scolaires et prévention des malentendus

Les données montrent que l'intégration de l'interculturalité passe par un travail systématique de traduction des implicites scolaires. L'inclusion se manifeste moins comme un discours que comme un travail d'outillage et de clarification visant à rendre l'école compréhensible : dispositifs d'accueil, informations multilingues, explicitation des attentes et procédures, stabilisation des canaux de communication, outils numériques, médiation et interprétariat.

Ce résultat éclaire directement la définition de l'interculturalité de Cohen-Emerique (2015) : il ne s'agit pas seulement de « tolérer » la différence, mais de questionner ce qui est considéré comme normal, attendu ou légitime dans l'espace scolaire, et d'agir pour réduire les asymétries d'accès aux règles, à l'information et aux droits. Dans ce cas, la direction de l'école cherche à déplacer le regard : la difficulté n'est pas d'abord « la culture des familles », mais la lisibilité des normes et procédures scolaires.

L'épisode raconté par le directeur sur la réunion de rentrée 1H vécue comme inadéquate dans un contexte où beaucoup de parents ne parlent pas français peut être interprété comme un incident critique révélateur. Il met à nu l'écart entre une routine institutionnelle tenue pour neutre et ses effets concrets sur l'accès à l'information. Cette séquence illustre un mouvement de décentration (Cohen-Emerique, 2015) : l'enjeu n'est pas de « mieux expliquer » à des familles supposées déficitaires, mais de repérer ce que l'école produit comme distance lorsqu'elle parle depuis ses évidences, puis de transformer les dispositifs. Cela rejoint les approches soulignant l'importance d'une réflexivité critique permettant de déconstruire les biais implicites et routines qui produisent des inégalités (Cochran-Smith, 2020 ; Gorski & Dalton, 2020).

Une nuance apparaît toutefois : la réciprocité observée se joue surtout entre l'institution scolaire (direction, enseignant·e·s) et les familles, en particulier celles qui ne maîtrisent pas (encore) le français. Elle est d'abord procédurale, au sens où l'école met en place des conditions d'accès et de compréhension : ouverture de canaux de communication, traduction et/ou interprétariat, explicitation des attentes, sécurisation des démarches et des rendez-vous.

Par exemple, lors d'une réunion avec des parents non-francophones, l'effort de réciprocité se matérialise surtout dans l'outillage mis à disposition (médiation, reformulations, supports compréhensibles), afin que les familles puissent suivre l'échange, poser des questions et comprendre ce qui est attendu. En revanche, la réciprocité substantielle, c'est-à-dire la

possibilité pour ces familles de peser sur le contenu des normes scolaires, d'en discuter les critères ou d'en redéfinir les contours demeure limitée, dans la mesure où les règles centrales de fonctionnement (cadre, exigences, procédures) restent largement non négociables. Cette distinction est théoriquement féconde : l'école peut améliorer l'intelligibilité et l'accès sans redistribuer pleinement le pouvoir de définir les normes. L'enjeu devient alors de rendre cette asymétrie moins pénalisante, par des explications, des justifications, des marges d'ajustement réalistes et une vigilance face aux malentendus, afin qu'elle ne se transforme pas en disqualification.

C'est précisément à ce niveau que les données donnent à voir un rôle de holding institutionnel au sens de Winnicott (1975) : face à des repères parfois instables, l'école est amenée à proposer un environnement « suffisamment bon » qui sécurise, rend le cadre prévisible et soutient une continuité de sens. Dans cette étude de cas, ce holding ne relève pas d'une posture abstraite : il se matérialise dans le travail concret du directeur pour rendre l'institution lisible (règles explicites, routines stabilisées, attentes clarifiées), sécuriser les échanges (accueil, disponibilité, médiation) et outiller la communication avec les familles.

9.1.3 Médiation linguistique et sociale

Un résultat particulièrement saillant concerne la place des interprètes et des travailleur·euse·s sociaux·ales. Ceux-ci apparaissent comme des acteur·trice·s qui « tissent des ponts » : ils ne se contentent pas de traduire des mots, mais traduisent des intentions, des attentes, des codes, et sécurisent les échanges (gratuité, confidentialité, consentement éclairé). La rencontre avec les parents ukrainiens illustre cette inclusion organisée : objectifs explicités (fonctionnement, besoins, création de lien entre familles), interprétariat centré sur le sens « l'intention, pas seulement les mots », explicitation des droits et outils, et insistance sur la finalité « progresser ensemble si l'on se comprend vraiment ». L'inclusion apparaît ici comme un travail de sécurisation et de réduction d'asymétrie.

Ce résultat s'éclaire particulièrement dans une perspective de justice sociale (Bauer & Radhouane, 2021), la médiation soutient à la fois la reconnaissance (limiter les disqualifications liées à la langue), la représentation (donner une voix et un pouvoir d'agir aux parents) et, en partie, la redistribution (stabiliser l'interprétariat comme ressource d'accès plutôt que comme bricolage).

Dans le contexte suisse, l'éducation interculturelle est parfois principalement appréhendée à travers le prisme de la langue, c'est-à-dire comme un ensemble de mesures centrées sur l'apprentissage de la langue de scolarisation et l'intégration linguistique des élèves allophones

(Allemann-Ghionda, 1993 ; Ogay, 2021). Le cas du Schoenberg nuance cette lecture : si la langue demeure centrale, la médiation s'inscrit dans un cadre plus large (accueil, lien école-familles, empowerment, attention éthique), suggérant une approche interculturelle plus globale.

9.1.4 Coéducation et pouvoir d'agir

Les résultats montrent que l'inclusion est pensée comme coéducation : soutenir les familles, sans faire « à leur place ». Cette posture apparaît fortement dans le traitement des trajectoires migratoires incertaines. Pour certaines familles par exemples les familles ukrainiennes, l'absence de projet clair peut fragiliser l'investissement dans la langue de scolarisation. La direction cherche à répondre par une logique d'empowerment : fournir des repères, expliciter des canaux, rendre visibles des droits, créer du lien entre familles afin de compenser l'absence de réseaux informels.

Ce résultat renforce l'idée que l'interculturalité ne se réduit pas à des ajustements communicationnels : elle engage la question des conditions de participation des familles à l'institution scolaire, donc un enjeu de représentation au sens de Bauer et Radhouane (2021). Il souligne aussi une tension : soutenir le pouvoir d'agir parental dans un cadre où l'instabilité résidentielle et administrative produit des ruptures structurelles. L'école peut outiller, mais elle ne maîtrise pas entièrement les conditions sociales qui fragilisent la continuité éducative.

9.1.5 Langues, catégories et hiérarchisations implicites

Le cadre théorique insiste sur la non-neutralité des catégories et sur la nécessité d'articuler langues et cultures (Gohard-Radenkovic, 2007 ; Ogay, 2012 ; Ogay, 2021). Les données montrent que la langue de scolarisation structure les dispositifs (FLE, interprétariat, supports adaptés), mais que la direction tente d'éviter de réduire l'interculturalité à la seule langue : la diversité est abordée aussi comme socialisation scolaire, participation, légitimité et relation école-familles.

Les matériaux mettent en évidence une vigilance : rendre visibles certaines réalités (besoins, instabilité, précarité) permet de documenter des inégalités et de justifier des mesures d'équité, mais ces désignations peuvent aussi basculer vers l'assignation si les catégories deviennent des stigmates. Ce point rejoint Bauer et Borri-Anadon (2021) : l'enjeu n'est pas seulement de nommer, mais comment et pourquoi on nomme, afin d'éviter qu'une description d'inégalités se transforme en logique de déficit.

Dans le contexte spécifique de l'école du Schoenberg, l'articulation diversité interne/diversité externe ne reste pas un principe théorique : elle constitue un enjeu empirique que les données rendent visible. La segmentation entre sous-ensembles linguistiques internes (francophone/germanophone) montre en effet qu'un même établissement peut, simultanément, développer des réponses soutenant l'inclusion des familles allophones et maintenir en interne des frontières relativement étanches entre équipes, routines et espaces professionnels. Autrement dit, au Schoenberg, la hiérarchisation des langues ne se joue pas uniquement dans la distinction « bilingue valorisé / allophonie stigmatisée », mais aussi dans la circulation (ou non) des pratiques, la cohésion professionnelle et l'organisation quotidienne des collaborations. Ce constat permet d'éviter précisément la réduction schématique pointée par Ogay (2021) : une diversité interne pensée seulement comme « bilinguisme »et une diversité externe ramenée au « migratoire ». Il invite, au contraire, à considérer que le leadership interculturel, ici, ne concerne pas seulement l'accueil et la médiation avec l'extérieur, mais aussi la capacité de la direction à créer des conditions organisationnelles et relationnelles pour relier les sous-ensembles internes (espaces de coordination, projets communs, routines partagées, lisibilité des attentes), afin que l'interculturalité s'inscrive dans la durée et dans une culture d'établissement cohérente (Ogay, 2012 ; Ogay, 2021). Ainsi, le cas du Schoenberg transforme l'argument théorique en objet d'analyse : il met au jour une tension entre ouverture inclusive vers l'externe et cohésion institutionnelle interne, tension qui devient en elle-même un problème de pilotage.

9.1.6 Le carré dialectique : éviter culturalisation et indifférence

Cette discussion gagne en intelligibilité lorsqu'on la met en dialogue avec le carré dialectique de la différence culturelle (Ogay & Edelmann, 2011). Les données montrent en effet combien la direction cherche à tenir ensemble deux exigences : garantir l'égalité (mêmes droits, même dignité, accès équitable aux ressources) tout en reconnaissant la diversité des parcours, des langues et des expériences. Or, sur le terrain, cet équilibre se fragilise dès que l'action penche vers l'un des deux écueils identifiés par le modèle. D'un côté, certaines situations peuvent être « culturalisées », lorsque des difficultés ou des comportements sont trop rapidement interprétés au prisme d'une appartenance culturelle supposée, ce qui tend à essentialiser et à invisibiliser d'autres déterminants (sociaux, institutionnels, économiques). De l'autre, une logique d'indifférence peut apparaître lorsque l'égalité est pensée de manière abstraite, au risque de neutraliser des asymétries concrètes (discriminations, accès différencié aux ressources, rapports de pouvoir) et donc d'empêcher leur prise en charge. Ainsi, plutôt que d'opposer égalité et diversité, les résultats invitent à maintenir une tension régulée :

reconnaître les différences sans les réduire à la culture, et poursuivre l'égalité sans nier les asymétries qui structurent les expériences (Ogay & Edelmann, 2011).

Les données suggèrent que la culturalisation est plutôt évitée dans les actes et discours du directeur : les difficultés ne sont pas attribuées à des « cultures d'origine », mais analysées comme une combinaison de facteurs (langue de scolarisation, socialisation scolaire, mobilité, temporalités du diagnostic, ressources). En revanche, une forme d'indifférence structurelle apparaît et est soulevée par la direction lorsque, au nom de la non-stigmatisation, l'institution limite la différenciation des moyens. L'égalité de traitement peut alors invisibiliser des besoins inégaux, ce qui correspond précisément au risque pointé par Ogay et Edelmann (2011) lorsque l'égalité n'est plus contrebalancée par une attention aux différences réelles.

9.1.7 Contraintes structurelles et logiques de seuil : l'équité entravée

À partir des données récoltées, nous pouvons mettre en évidence une tension transversale : l'école développe des réponses inclusives fines, mais sous un régime où la marge de manœuvre dépend de seuils, décisions cantonales et contraintes matérielles (locaux saturés, effectifs, risque de fermeture/ouverture de classe, saturation FLE, délais de bilan). Les formules « on compte, on documente, on attend » ou « la décision vient d'en haut » rendent visibles la direction comme point d'absorption des contradictions entre inclusion affichée et économie administrative. Ce résultat résonne avec Conjard (2014) : la direction suisse est à l'interface entre prescriptions et réalités locales, avec une autonomie relative. Il rejoint aussi Magno et al. (2022) sur la complexité des contextes interculturels et la préparation inégale des directions à ces contraintes.

Le cadre théorique rappelle l'association historique entre pédagogie interculturelle et pédagogie spécialisée (Gremion et al., 2013). Le cas montre des efforts clairs pour sortir d'une lecture déficitaire (outiller l'accès plutôt que pathologiser). Mais il révèle aussi un risque de « retour du déficit » par les mécanismes institutionnels : saturation de la classe français langue étrangère (FLE), délais de diagnostic, confusion possible entre difficulté linguistique et trouble, temporalités qui repoussent les mesures. Ainsi, même avec une posture interculturelle critique, les contraintes du système peuvent réintroduire indirectement une logique où la diversité devient « problème à traiter », ce qui renforce l'idée que l'inclusion dépend de conditions systémiques et pas seulement de dispositions locales. La perspective de la justice sociale permet de formuler un résultat à un niveau plus conceptuel : l'analyse met en évidence que, dans ce cas, le pilotage local apparaît relativement robuste sur les dimensions de reconnaissance et de représentation, comme l'attestent les dispositifs de médiation,

l'interprétariat, l'explicitation des attentes et les occasions données aux parents de prendre la parole, de questionner et d'agir « en connaissance de cause ».

En revanche, les données montrent aussi que ce pilotage se heurte à un « plafond » sur le plan de la redistribution, dans la mesure où certaines conditions matérielles et organisationnelles échappent largement à l'échelle de l'établissement (dotations, temps disponible, locaux, effectifs, logiques de seuil et temporalités des soutiens). Cette asymétrie aide à comprendre pourquoi l'inclusion demeure fragile : lorsque la redistribution reste limitée, les avancées en reconnaissance et en représentation reposent surtout sur l'intensification du travail local (documenter, coordonner, négocier, compenser) plutôt que sur une stabilisation durable des conditions qui rendent ces pratiques soutenables.

9.1.8 Synthèse question de recherche n° 1

Le cas étudié met en évidence que l'intégration de l'interculturalité dans la gestion quotidienne de l'établissement ne relève pas d'un dispositif isolé, mais d'un ensemble cohérent de pratiques articulant plusieurs niveaux d'action. Elle s'appuie d'abord sur une lecture contextualisée et structurelle de la diversité, qui permet de dépasser une approche uniquement culturaliste des situations rencontrées. Elle suppose ensuite un travail de lisibilité de l'école, consistant à traduire les codes institutionnels et à prévenir les malentendus susceptibles d'entraver la relation entre l'institution et les familles. À cela s'ajoute une médiation institutionnalisée, notamment par le recours à des interprètes et à des travailleur.euse.s sociaux.ales mobilisée comme un levier d'équité, en réduisant les asymétries d'accès à l'information et aux droits. Enfin, un soutien à la coéducation et au pouvoir d'agir parental, et une vigilance face aux catégories et aux hiérarchisations implicites. Toutefois, la stabilisation de cette inclusion demeure fortement dépendante de conditions externes à l'établissement (redistribution des ressources, logiques de seuil, temporalités administratives), et l'argument de non-stigmatisation peut paradoxalement alimenter une forme d'indifférence structurelle, au sens du carré dialectique (Ogay & Edelmann, 2011), limitant ainsi la possibilité d'une équité durable. Cette tension ouvre directement sur la seconde question, dans la mesure où le leadership apparaît précisément comme un travail de régulation sous contrainte.

9.2 Question n°2

La seconde question de recherche est la suivante : **Quelles sont les stratégies de leadership mobilisées par la direction pour soutenir la valorisation de la d'interculturalité ?**

Les résultats dessinent un leadership situé et hybride, orienté vers l'équité. Il ne se réduit ni à l'administration ni au relationnel : il articule présence de terrain, travail d'interface institutionnelle, impulsion pédagogique et réflexivité sur les normes implicites. Cette articulation se lit à travers les dimensions du leadership scolaire (Leithwood, 2006) et peut être éclairée par la perspective d'un leadership transformatif orienté justice sociale (Magno, 2013 ; Shields, 2017).

9.2.1 Leadership de proximité

Un trait saillant est la proximité : présence dans les couloirs, au portail, en salle des maîtres, interactions brèves mais continues. Cette présence constitue une modalité de pilotage incarnée, cohérente avec Northouse (2018) : le leadership comme processus d'influence, de communication, de régulation et de gestion des tensions. Dans le cas étudié, elle fonctionne comme une gouvernance par micro-régulations : décisions rapides, cadrages, arbitrages, disponibilité et soutien.

Dans un contexte hétérogène et instable, cette proximité nourrit confiance, appartenance et collaboration, rejoignant les dynamiques mises en évidence dans les approches du leadership inclusif (Carrington et al., 2024). Elle contribue à sécuriser l'action au quotidien et à réduire l'incertitude organisationnelle.

9.2.2 Leadership d'interface

Le directeur apparaît comme un maillon entre équipe et institution : documenter, négocier, expliciter les limites, distinguer l'actionnable du non-actionnable. Cette posture correspond aux tensions décrites en Suisse (Conjard, 2014) et au rôle des directions dans l'interprétation concrète des politiques (Magno, 2022). Elle a une fonction de protection organisationnelle : rendre la contrainte dicible et préserver l'énergie collective. Mais la discussion souligne aussi un point sensible : protéger l'équipe en « composant » peut risquer, à terme, de normaliser un cadre structurellement inéquitable si l'horizon devient uniquement la gestion du possible. C'est précisément ici que se joue une tension avec la visée transformatrice : tenir le quotidien sans renoncer à l'exigence d'équité.

9.2.3 Leadership d'interface et gestion partagée

Les scènes de réunion (construction de scénarios, revalidation collective) rendent visible une gouvernance partagée pragmatique. Elle ne repose pas sur un discours, mais sur une fabrication concrète d'options, ce qui rejoint Fullan et al. (2015) et les formes de leadership distribué décrites par Progin et Perrenoud (2018). Dans le cas étudié, la distribution apparaît comme un moyen de maintenir l'action malgré la contrainte, et d'éviter que l'institution se réduise à la simple exécution d'injonctions externes.

Néanmoins, la distribution fonctionne sous pression : lorsque l'inclusion exige une compensation locale (dossiers, urgences, saturation), le risque est que la dynamique repose sur des personnes-clés et une énergie organisationnelle élevée, d'où une fragilité de soutenabilité.

9.2.4 Leadership pédagogique et développement professionnel

La dimension pédagogique du leadership se lit dans l'orientation vers des outils concrets (journées pédagogiques, travail par cycles, outillage de la différenciation et de la gestion de classe) et dans l'ouverture à la recherche appliquée (adaptation de ressources, plurilinguisme comme moteur d'apprentissage). Cela renvoie à Leithwood (2006) : le leadership agit sur les conditions d'apprentissage en organisant l'environnement de travail. Marzano et al. (2017) soulignent également l'importance de la mobilisation autour d'une vision : ici, l'innovation est pensée de manière pragmatique (« levier, pas une couche de plus »), ce qui rejoint l'idée d'inclusion comme processus adaptatif (Noël & Rody, 2024).

Le cas enrichit aussi les travaux sur la préparation des directions à l'interculturalité (Magno et al., 2022) en montrant une direction qui construit, dans l'action, des espaces d'apprentissage professionnel : journées pédagogiques outillées, recours à la recherche appliquée, attention à la charge. Cette posture rejoint Cochran-Smith (2020) : l'équité ne relève pas seulement de principes, mais de dispositifs concrets qui soutiennent la capacité à agir ; et Gorski et Dalton (2020) : une réflexivité qui ne s'arrête pas à un multiculturalisme « de surface », mais interroge routines, biais et effets institutionnels.

9.2.5 Leadership transformatif et justice sociale : compatibilités et limites

Les résultats sont compatibles avec une lecture en termes de leadership transformatif (Shields, 2017), dans la mesure où l'on observe :

- une réflexivité déclenchée par un incident critique et une transformation de pratique,

- une attention aux effets potentiellement « violents » de certaines routines,
- une critique explicite de mécanismes institutionnels inéquitables (égalité vs équité, non-stigmatisation)
- la mise en place de conditions organisationnelles favorisant l'accès (médiation, cadrage éthique, dispositifs de lien).

Ces éléments renvoient à un leadership orienté vers l'équité, l'inclusion et la justice sociale (Abusham, 2019 ; Shields, 2017). Ils montrent que la direction ne se contente pas de gérer la diversité : elle agit sur ce qui, dans les normes implicites et l'organisation, peut produire exclusion, stigmatisation ou distance.

Le cas permet toutefois d'affiner conceptuellement : il s'agit d'un leadership transformatif sous contrainte. La transformation est forte sur ce que la direction peut gouverner (formes d'interaction, dispositifs d'accès, culture de réflexion), mais bute sur des variables structurelles (effectifs, locaux, seuils, délais). Le dilemme devient central : transformer la culture sans maîtriser pleinement les structures. Ce point est important pour la discussion : le leadership transformatif se mesure ici moins à un idéal de transformation totale qu'à la capacité de tenir une transformation possible, cohérente et soutenable dans un cadre institutionnel partiellement rigide.

9.2.6 Points sensibles : ambivalences et fragilités

Les résultats nuancent l'image d'un leadership inclusif pleinement stabilisé en soulignant plusieurs ambivalences :

- **Empowerment parental vs instabilité contrainte** : l'exigence de coéducation et de responsabilité partagée est cohérente avec le pouvoir d'agir, mais se heurte à des trajectoires familiales instables (logement, statut, ruptures scolaires), avec le risque de déplacer implicitement sur les familles la responsabilité de contraintes structurelles.
- **Stratégies communautaires vs singularité** : s'adresser à des groupes (p. ex. nouvelles communautés) est efficace pour prévenir les malentendus et créer du lien, mais peut invisibiliser des besoins singuliers. L'enjeu de représentation demeure : qui est entendu au-delà de la catégorie « communauté » ?
- **Interculturalité interne** : la segmentation linguistique au sein de l'établissement peut fragiliser la circulation et l'harmonisation des pratiques inclusives à l'échelle de

l'ensemble scolaire. Dans le cas étudié, toutefois, il convient de préciser le périmètre organisationnel : le directeur étudié assure la direction de la partie francophone de l'établissement. L'analyse renvoie donc prioritairement à ce sous-ensemble et met en évidence que la cohésion organisationnelle, notamment la coordination et la transmission des routines, outils et régulations, constitue un enjeu de pilotage interculturel dans le champ de responsabilité de la direction, tout en soulevant la question de l'articulation avec l'autre filière/partie linguistique lorsque l'on raisonne à l'échelle globale de l'établissement.

- **Usure professionnelle** des équipes éducatives : surcharge, urgence ordinaire, dispositifs saturés. L'inclusion devient aussi un enjeu de santé au travail. Le leadership tente de cadrer et de protéger, mais sans redistribution structurelle, le risque est que l'équité repose sur des régulations individuelles plutôt que sur des dispositifs stabilisés.

9.2.7 Synthèse question de recherche n°2

À l'école primaire du Schoenberg, la direction mobilise un ensemble de stratégies de leadership pour soutenir concrètement la valorisation de l'interculturalité. Celles-ci relèvent d'un pilotage pluriel, articulant dimensions relationnelle, organisationnelle et pédagogique, avec une orientation explicite vers l'équité. D'abord, la direction déploie un leadership relationnel de proximité : présence dans les espaces, accessibilité, écoute et micro-régulations du quotidien. Cette posture construit un climat de confiance qui facilite l'expression des besoins, la reconnaissance des situations sensibles et l'ajustement des réponses face à la diversité linguistique et culturelle. Ensuite, elle exerce un leadership organisationnel d'interface en rendant l'institution plus lisible : traduction des prescriptions et des contraintes, documentation des situations, coordination et négociation avec les partenaires (internes et externes). Ce travail de médiation organisationnelle permet de sécuriser les démarches, de légitimer des adaptations et de maintenir des marges d'action malgré des cadres parfois rigides. La direction s'appuie aussi sur un leadership pédagogique outillé, orienté vers une « innovation réaliste » : elle encourage des ajustements praticables (plutôt que des injonctions idéal-typiques), veille à l'alignement avec les ressources disponibles et cherche à limiter la surcharge des équipes, afin que les pratiques de différenciation, de communication et de coéducation restent soutenables. Enfin, ces stratégies s'inscrivent dans une dynamique transformatrice : la direction travaille les tensions et les implicites (normes scolaires, malentendus culturels, asymétries), institutionnalise des formes de médiation et soutient une réflexivité collective sur ce qui produit de l'injustice, tout en composant avec des déterminants

structurels. Dans ce cadre, les principales tensions qui traversent la valorisation de l'interculturalité renvoient à une redistribution insuffisante des ressources, à une segmentation interne des réponses, à l'ambivalence des déplacements de responsabilité au sein de l'institution, ainsi qu'au risque d'usure des acteurs engagés dans une régulation continue.

10. Apports du cas : ce que l'étude permet de mieux comprendre

L'étude de cas de l'école primaire du Schoenberg apporte plusieurs contributions à la compréhension de la gestion de l'interculturalité par une direction d'établissement, en particulier dans un contexte fribourgeois caractérisé par une diversité linguistique et culturelle structurelle.

10.1 L'interculturalité comme accès plutôt que comme différence

Un premier apport consiste à montrer que l'interculturalité, dans la pratique quotidienne, se matérialise moins comme une série d'actions symboliques de valorisation des cultures que comme une ingénierie de l'accès : rendre l'école compréhensible, praticable et « lisible » pour des familles aux trajectoires linguistiques et sociales diversifiées. Cette perspective confirme l'idée centrale du cadre théorique : l'interculturel n'est pas la juxtaposition des cultures, mais un processus relationnel et institutionnel exigeant de travailler les implicites, les normes et les asymétries (Cohen-Emerique, 2015). Dans le cas étudié, cette logique d'accès se traduit par des canaux stabilisés, des outils multilingues, des routines explicitées, ainsi qu'une organisation de la communication qui cherche à prévenir la disqualification de parents perçus comme « absents » alors qu'ils sont parfois simplement tenus à distance par la langue ou les codes.

10.2 La médiation comme infrastructure d'équité

Le cas montre également que l'interprétariat et la médiation (interprètes, travailleur·euse·s sociaux·ales) ne sont pas des solutions ponctuelles ou « dépannage », mais une infrastructure d'équité. Ce point enrichit la discussion sur la tendance helvétique à réduire l'éducation interculturelle à une fonction linguistique : ici, la langue est centrale, mais la médiation vise plus large (intention, accès au sens, droits, confidentialité, consentement, empowerment). L'apport du cas est de rendre visible que ces dispositifs touchent concrètement aux trois dimensions de la justice sociale (reconnaissance, représentation, redistribution) : la reconnaissance par le respect et la légitimation des besoins linguistiques, la représentation par l'accès effectif à la parole et une forme de redistribution lorsque ces ressources deviennent accessibles, visibles et institutionnalisées.

10.3 Un leadership transformatif « sous contrainte »

Sur le plan du leadership, le cas apporte une nuance importante : il illustre un leadership qui présente plusieurs marqueurs « transformatifs » (réflexivité sur les routines, critique égalité/équité, volonté de transformer ce qui produit de l'injustice), mais dont la transformation est bornée par des contraintes structurelles (effectifs, locaux, seuils, délais, décisions externes). Cela permet d'affiner l'usage de la notion : le leadership transformatif n'apparaît pas comme une capacité à transformer tout, mais comme une capacité à tenir une transformation possible et cohérente sur les variables réellement gouvernables par une direction (culture, dispositifs d'accès, outillage, organisation interne), tout en nommant les limites systémiques.

10.4 La double interculturalité : externe (familles) et interne (organisation)

Le cas met aussi en évidence une interculturalité interne : le bilinguisme institutionnel et la segmentation observée entre sous-ensembles linguistiques rappellent que l'inclusion ne concerne pas uniquement les familles allophones. Elle dépend aussi de la cohésion professionnelle, de la circulation des pratiques et du partage de cadres communs. Cet élément est théoriquement fécond, car il invite à articuler plus concrètement diversité interne/externe (Ogay, 2021) : une école peut être très avancée dans l'accueil de la diversité externe tout en maintenant des frontières internes qui limitent la diffusion et la stabilisation de réponses inclusives à l'échelle de l'établissement.

10.5 Le carré dialectique comme lecture opérationnelle des tensions

Enfin, les résultats donnent une illustration empirique forte du carré dialectique (Ogay & Edelmann, 2011) : la direction semble éviter la culturalisation (les difficultés sont analysées comme multifactorielles), tandis qu'une forme d'indifférence apparaît au niveau structurel lorsque l'argument de non-stigmatisation limite la différenciation des moyens, produisant une égalité de traitement qui peut invisibiliser des besoins inégaux. Le cas rend donc très concret le risque théorique : l'équité ne dépend pas seulement d'intentions ou de compétences locales, mais aussi de cadres institutionnels qui permettent (ou non) une différenciation soutenable.

10.6 Limites liées à l'étude de cas

Même si la triangulation renforce la crédibilité des interprétations, plusieurs limites doivent être posées clairement. Le travail repose sur un seul établissement et un seul directeur**,** dans un contexte spécifique (quartier, histoire, organisation, bilinguisme institutionnel). Les résultats ne visent donc pas la généralisation statistique, mais une généralisation analytique : ils

permettent d'identifier des mécanismes plausibles, transférables sous conditions à d'autres contextes comparables.

10.7 Limites liées à la temporalité d'observation

Les observations couvrent quatre journées : elles donnent un accès riche à l'ordinaire, mais restent une fenêtre temporelle limitée. Certaines dynamiques (effets du turnover sur une année, stabilisation des dispositifs, évolution des pratiques d'équipe) gagneraient à être étudiées de manière plus longitudinale.

10.8 Limites liées au point de vue et aux voix disponibles

Les entretiens se centrent sur le directeur et les observations se déroulent principalement depuis sa position et au prisme de ses interactions. Les voix des enseignant·e·s, des familles et des élèves apparaissent donc surtout de manière indirecte, à travers ce qui est rapporté, médiatisé ou observé dans les échanges. Cette configuration peut favoriser une lecture « par le pilotage », c'est-à-dire une interprétation centrée sur les logiques de direction (décisions, arbitrages, coordination, dispositifs) au détriment d'une analyse davantage ancrée dans l'expérience vécue des autres acteurs (ressentis, contraintes quotidiennes, appropriations, perceptions de l'inclusion). Une étude approfondie gagnerait à inclure davantage la perspective des familles (perception de la lisibilité, sentiment de reconnaissance), des équipes (charge, appropriation des outils, tensions internes) et des élèves (sentiment d'appartenance, accès au sens).

10.9 Effets possibles de présence

Comme dans toute observation, un effet de présence est possible : certaines interactions peuvent être modifiées, une vigilance accrue peut apparaître, et certaines situations plus sensibles peuvent être évitées ou « lissées ». Le fait que les observations convergent fortement avec les propos recueillis en entretien peut suggérer une certaine stabilité des pratiques. Toutefois, cette convergence doit être explicitement discutée comme une limite interprétative : elle peut refléter une cohérence réelle entre discours et pratiques, mais aussi résulter d'un effet de désirabilité sociale, d'un cadrage des situations observées ou du caractère ponctuel de la fenêtre d'observation. Autrement dit, l'alignement constaté ne constitue pas, à lui seul, une preuve définitive de routine « inchangée », il indique une cohérence plausible, à considérer avec prudence et à renforcer, idéalement, par des données supplémentaires (observations répétées, points de vue d'autres acteur·trice·s, traces documentaires).

10.10 Pistes de recherche et implications pour la pratique et les politiques

Les résultats suggèrent plusieurs leviers concrets :

- **Institutionnaliser la lisibilité** : faire de l'explicitation des codes scolaires une fonction ordinaire et durable de l'établissement, information multilingue, canaux de contact identifiés, routines d'accueil et de suivi, clarification des démarches et des droits, afin que la compréhension ne dépende pas uniquement d'efforts ponctuels (par exemple à la rentrée) ou de l'engagement individuel de quelques acteur·trice·s.

- **Stabiliser la médiation comme ressource structurelle** : rendre l'interprétariat mobilisable facilement, connu des familles, cadré éthiquement (gratuité, confidentialité, consentement éclairé), afin de réduire durablement les asymétries.

- **Travailler l'interculturalité interne** : créer des espaces de circulation entre sections linguistiques, mutualiser des outils, formaliser des temps de dialogue, pour éviter que l'inclusion externe repose sur des îlots peu connectés.

- **Outiller sans surcharger** : maintenir une logique de « levier, pas couche de plus », en priorisant des outils transférables, compatibles avec la charge réelle, et en protégeant les équipes contre le surinvestissement.

10.11 Implications pour les politiques éducatives

Le cas met en évidence que la reconnaissance et la représentation des familles et des élèves, entendues comme la prise en compte de leur dignité, de leurs parcours et de leurs besoins, ainsi que leur possibilité d'être entendus et de participer aux échanges (voix, compréhension, pouvoir d'agir) peuvent être travaillées localement. En revanche, la redistribution des ressources (temps, locaux, seuils d'allocation, effectifs, accès aux bilans) conditionne la soutenabilité de ces avancées. À ce titre, une tension centrale concerne l'argument de non-stigmatisation : éviter une étiquette ne devrait pas empêcher une différenciation des moyens lorsque les besoins sont objectivés. Le cas invite donc à repenser les dispositifs cantonaux autour d'un principe : ne pas stigmatiser ne signifie pas ne pas différencier, mais différencier autrement, sur la base d'indicateurs, de dynamiques de mobilité et de conditions d'enseignement.

11. Pistes de recherche

Les résultats obtenus rejoignent directement les pistes de recherche annoncées dans la problématique et permettent de les affiner en identifiant plus précisément les leviers, les mécanismes et les conditions de mise en œuvre d'une école plus inclusive. Ils invitent d'abord à approfondir la question de la préparation et de la formation ciblée des directions, en examinant de quelle manière la formation initiale et la formation continue peuvent soutenir, de façon concrète et opérationnelle, le développement de compétences clés. Il s'agit notamment de compétences de médiation (capacité à créer des ponts entre l'institution scolaire et des familles aux références linguistiques, culturelles ou scolaires variées), mais aussi de réflexivité critique face aux normes implicites qui structurent les attentes de l'école. Dans cette perspective, former les directions ne consisterait pas seulement à transmettre des procédures ou des cadres réglementaires, mais à outiller une posture professionnelle capable d'interroger ce qui est évident pour l'institution et qui, pourtant, peut devenir opaque ou excluant pour certains publics. Cette piste implique aussi d'étudier comment les directions peuvent mieux piloter des dispositifs d'accès au sens large : amélioration de la communication multilingue, renforcement de la coéducation, construction de pratiques orientées vers la justice sociale, et articulation efficace entre acteur·trice·s (enseignant·e·s, médiateur·trice·s, services spécialisés) afin que les dispositifs ne restent pas formels, mais deviennent réellement accessibles et utilisables.

Dans le prolongement, les résultats encouragent fortement la mise en place d'autres études de cas singuliers dont les résultats pourraient ensuite être comparés. Il s'agirait de conduire des recherches analogues dans d'autres cantons et à d'autres niveaux d'enseignement, afin de distinguer ce qui relève d'un contexte local particulier organisation administrative, culture d'établissement, ressources disponibles, histoire institutionnelle et ce qui renvoie à des mécanismes plus généraux. Une telle comparaison permettrait de mieux comprendre, par exemple, comment se jouent les questions de mobilité des élèves et des familles, l'impact des seuils (moments d'orientation, passages d'un degré à l'autre, accès aux filières), ou encore le rôle du tempo du diagnostic (rapidité ou lenteur d'identification des besoins, effets de l'attente sur la scolarité et la confiance des familles). Elle aiderait également à analyser les formes de segmentation interne au sein des établissements (circuits d'information, distribution des responsabilités, différenciations entre classes ou filières) ainsi que la place et l'efficacité des dispositifs de médiation. L'intérêt d'un tel programme comparatif serait double : clarifier les facteurs structurels qui favorisent l'inclusion et, inversement, repérer les points de friction récurrents qui fragilisent l'accès aux droits et aux ressources scolaires.

Une troisième piste, tout aussi centrale, concerne les enquêtes collaboratives entre directions. Les résultats suggèrent qu'il serait particulièrement pertinent d'étudier l'effet d'un réseau de directions, pensé comme un espace de partage d'outils, d'analyse de pratiques et de co-construction sur la capacité à soutenir des réponses inclusives, sans surcharger ni épuiser les acteurs. En d'autres termes, il s'agit de comprendre si la coopération entre directions peut constituer un véritable support organisationnel : mutualisation de procédures, circulation de solutions éprouvées, mise en discussion des dilemmes éthiques et pratiques, et stabilisation de repères communs face à des situations complexes. Cette piste met en lumière un enjeu souvent sous-estimé : l'inclusion ne dépend pas seulement de la bonne volonté ou de l'engagement individuel, mais aussi des formes de coordination qui permettent de tenir dans la durée, d'éviter l'isolement des responsables et de renforcer la cohérence des réponses institutionnelles.

À ces trois pistes déjà solides, le cas de l'école primaire du Schoenberg permet d'ajouter au moins deux orientations complémentaires, qui élargissent la focale et rendent l'analyse encore plus fine. D'une part, il appelle une approche longitudinale, indispensable pour documenter la manière dont les dispositifs se maintiennent, s'adaptent ou, au contraire, s'usent au fil des années. Une telle démarche permettrait d'observer les effets de la routine, les ajustements successifs, la dépendance à certaines personnes clés, mais aussi la résistance des dispositifs face aux variations de contexte en particulier les fluctuations d'effectifs, qui peuvent rapidement transformer la faisabilité du suivi, la qualité de l'accueil ou le niveau de personnalisation des réponses. L'approche longitudinale aiderait ainsi à distinguer ce qui fonctionne à un moment donné de ce qui est réellement soutenable et institutionnalisable.

D'autre part, le cas étudié invite à une entrée décisive par l'expérience vécue des familles et des élèves afin d'évaluer l'effet réel des dispositifs d'accès. Il ne suffit pas qu'un dispositif existe et soit officiellement activable : encore faut-il qu'il soit compris, repéré et ressenti comme légitime et aidant. Cette piste consisterait donc à interroger la lisibilité du système : les familles, perçoivent-elles clairement les étapes, les interlocuteurs, les possibilités d'aide, les droits et les attentes ? Comprennent-elles ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas ?

Par ailleurs, il s'agirait d'évaluer si la médiation transforme réellement la participation, la confiance et la qualité des relations, ou si elle reste une intervention ponctuelle sans effet durable. En donnant une place centrale au point de vue des familles et des élèves, cette orientation permettrait de mesurer l'écart éventuel entre l'intention institutionnelle et l'impact concret, et de mieux identifier ce qui rend un dispositif véritablement accessible, protecteur et émancipateur.

Ainsi, les résultats ne se contentent pas de confirmer des pistes déjà présentes dans la problématique : ils les précisent, les articulent et les prolongent. Ils dessinent un agenda de recherche cohérent, à la fois centré sur la formation et le pilotage, attentif aux comparaisons contextuelles, sensible aux dynamiques collectives entre directions, et ouvert à une compréhension fine du temps long et de l’expérience des premiers concernés.

Conclusion

Ce mémoire s'inscrit dans le contexte suisse, et plus spécifiquement fribourgeois, où la diversité culturelle et linguistique constitue désormais une réalité structurelle de l'école. À Fribourg, la cohabitation historique du français et de l'allemand, conjuguée à l'essor du plurilinguisme lié aux migrations, confronte les établissements à des enjeux d'accès, de reconnaissance et d'équité qui dépassent la seule intégration linguistique. Dans ce cadre, ce travail a cherché à comprendre comment une direction d'établissement intègre l'interculturalité dans la gestion quotidienne et quelles sont les stratégies de leadership mobilisées pour promouvoir l'inclusion et la valorisation des diversités. Il répond aux trois objectifs : saisir les défis concrets du quotidien, identifier les ressources mobilisées et analyser les stratégies mises en œuvre.

Sur le plan méthodologique, l'étude de cas conduite à l'école primaire du Schoenberg repose sur quatre journées d'observation et quatre entretiens semi-dirigés avec le directeur, complétés par une triangulation entre données déclarées et données observées. Cet appui méthodologique ne met pas au jour de décalage majeur entre discours et pratiques, il fait plutôt ressortir une cohérence de pilotage, tout en montrant que les tensions les plus déterminantes se situent dans la soutenabilité institutionnelle de l'inclusion.

Les résultats indiquent d'abord que l'interculturalité, dans cette école, n'est pas abordée comme un thème périphérique ajouté à l'ordinaire scolaire, mais comme une condition de fonctionnement de l'établissement. Cette lecture rejoint les approches qui conçoivent l'interculturalité comme un processus relationnel et institutionnel invitant à interroger normes implicites, rapports de pouvoir et conditions d'interaction (Cohen-Emerique, 2015), plutôt que comme un simple attribut culturel des familles. Concrètement, l'intégration de l'interculturalité s'organise autour d'une compréhension structurelle du contexte, où la diversité est replacée dans les trajectoires sociales et la mobilité résidentielle : ce cadrage évite les explications culturalisantes des difficultés et renvoie l'enjeu à l'accès effectif à l'institution (capital social, stabilité, familiarité avec les codes scolaires), inscrivant l'interculturalité dans une perspective de justice sociale. Cette orientation se traduit aussi par un travail visant à rendre l'école « lisible » : clarification des règles, des routines et des canaux de communication, explicitation des implicites scolaires et réduction des malentendus. Le déplacement est net : la difficulté n'est pas d'abord située dans « la culture des familles », mais dans l'accessibilité des normes institutionnelles, ce qui suppose une posture de décentration et de réflexivité critique sur les routines, nourrie ici par des expériences jugées inadéquates. À cela s'ajoute une médiation institutionnalisée, fondée sur le recours régulier à des interprètes et à des travailleur·euse·s sociaux·ales, cadrée éthiquement (droits, confidentialité, consentement) et pensée comme

une infrastructure durable : la médiation dépasse la traduction en travaillant l'intention, les codes, la compréhension réciproque et la sécurisation de la relation école-familles. Enfin, l'interculturalité engage des ajustements organisationnels et pédagogiques continus (outils multilingues, supports, dispositifs linguistiques, adaptation de ressources), avec l'objectif de faire du plurilinguisme un levier d'apprentissage plutôt qu'un déficit à compenser.

Cette dynamique se heurte toutefois à une contrainte transversale : la stabilisation de l'inclusion dépend d'éléments qui dépassent l'établissement, tels que les locaux, les effectifs, les seuils d'allocation, les temporalités du diagnostic et des mesures, ou encore les marges décisionnelles disponibles. Dans ce contexte, l'argument institutionnel de non-stigmatisation, lorsqu'il limite la différenciation des moyens, peut contribuer à une forme d'« indifférence » structurelle au sens du carré dialectique (Ogay & Edelmann, 2011) : l'égalité de traitement risque d'invisibiliser des besoins inégaux et de déplacer vers l'école la responsabilité de compenser localement.

Concernant le leadership, les résultats dessinent une forme située, hybride et orientée vers l'équité, articulant les dimensions organisationnelle, relationnelle et pédagogique du leadership scolaire (Leithwood, 2006). Un leadership de proximité ressort d'abord, fondé sur la présence dans les espaces, des micro-régulations quotidiennes, l'accessibilité et la continuité relationnelle, dans un environnement hétérogène et instable, cette proximité soutient la confiance, la cohésion et des arbitrages rapides. S'y ajoute un leadership d'interface : le directeur agit comme médiateur entre l'équipe et l'institution, documente et négocie, traduit les contraintes, explicite ce qui est actionnable et protège l'action collective d'un sentiment d'impuissance, ce qui illustre, dans ce cas, la position d'intermédiaire entre prescriptions et réalités locales.

L'étude de cas met également en évidence un leadership pédagogique outillé, où l'innovation est pensée comme « faisable » un levier plutôt qu'une surcharge, grâce à des outils concrets, des adaptations réalistes et une capacité d'ajustement continu, cohérente avec l'idée que l'inclusion relève d'un processus adaptatif plus que d'une simple conformité normative. Enfin, apparaît un potentiel transformatif : réflexivité sur les normes implicites, attention aux effets parfois « violents » de certaines routines, critique de mécanismes inéquitables (égalité vs équité) et volonté de faire évoluer l'établissement vers davantage d'accès, de reconnaissance et de participation. Cette dynamique s'inscrit dans une lecture du leadership transformatif orienté vers la justice sociale (Shields, 2017), tout en révélant ses limites : forte capacité d'action sur les variables gouvernables localement (culture, dispositifs, relations, outillage), mais contrainte par des déterminants structurels (ressources, seuils, locaux, délais). Les tensions principales concernent une redistribution insuffisante des ressources, une

segmentation interne notamment autour du bilinguisme institutionnel pouvant freiner la circulation des pratiques, l'ambivalence de certains déplacements de responsabilité vers les familles dans un contexte d'instabilité des trajectoires, ainsi que le risque d'usure professionnelle lorsque l'inclusion repose durablement sur une intensité de travail locale élevée.

Au regard des objectifs, l'étude montre que les défis du quotidien ne se réduisent pas à la « gestion de la diversité culturelle » : ils sont d'abord structurels (mobilité, instabilité des effectifs, contraintes matérielles, temporalités d'accès aux soutiens, logiques de seuil), confirmant qu'une interculturalité pensée en termes de justice sociale engage les conditions institutionnelles qui rendent possibles ou non des relations plus égalitaires. Elle met en évidence des ressources à plusieurs niveaux : ressources humaines (médiation, interprétariat, dispositifs linguistiques, appuis), ressources organisationnelles (dispositifs d'accueil, canaux stabilisés, coordination, gouvernance partagée) et ressources partenariales (collaborations, recherche appliquée). Ces ressources renforcent la capacité d'agir, mais se fragilisent lorsque la redistribution structurelle ne suit pas. Les stratégies observées apparaissent cohérentes et concrètes : rendre l'école lisible, institutionnaliser la médiation, soutenir l'inclusion pédagogique par des outils transférables et réalistes, et maintenir une vigilance face aux deux risques du carré dialectique la culturalisation et l'indifférence (Ogay & Edelmann, 2011).

Ce mémoire apporte ainsi une description fine d'un pilotage « en situation » et clarifie ce que peut signifier une interculturalité opérationnelle à l'échelle d'un établissement : non un multiculturalisme de surface, mais un travail sur l'accès à l'institution, la médiation, la transformation des routines et la régulation sous contrainte. Il met aussi en lumière une dimension particulièrement heuristique, celle d'une double interculturalité : externe, dans l'accueil des élèves et familles allophones, et interne, dans le bilinguisme institutionnel, la circulation des pratiques et la cohésion professionnelle, plaçant le leadership au cœur même de l'organisation.

En somme, le cas de l'école primaire du Schoenberg montre qu'une direction peut faire de l'interculturalité un véritable objet de pilotage en rendant l'institution plus lisible, en outillant la communication, en institutionnalisant la médiation, en soutenant la coéducation et en impulsant des ajustements pédagogiques. Il met cependant en évidence que l'équité ne peut reposer durablement sur la seule capacité des équipes à « tenir » et à compenser les déficits de conditions structurelles par des ajustements continus (réorganisation, différenciation accrue), du travail supplémentaire de coordination et de documentation, et des solutions au cas par cas face aux limites de ressources (temps, locaux, effectifs, accès aux soutiens).

Dépasser une interculturalité réduite à des réponses ponctuelles ou à une intégration uniquement linguistique suppose des conditions structurelles explicites notamment en matière de redistribution permettant de stabiliser l'inclusion dans le temps, c'est dans l'articulation entre leadership de terrain et cadres institutionnels que se joue la possibilité d'une école réellement inclusive et équitable face à une diversité durable.

Références bibliographiques

Abusham, J. (2019). Preparing school leaders to advocate for social justice. *Multicultural Education, 27*(1), 4–6.

Akkari, A., Loomis, C., & Bauer, S. (2011). From accommodating to using diversity by teachers in Switzerland. *Journal of Multiculturalism in Education, 7*(1), 1–11.

Allemann-Ghionda, C. (1993). Paradoxes de l'éducation dans la Suisse plurilingue et pluriculturelle. *Recherche en éducation, 15*, 15–26.

Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). John Wiley & Sons.

Bauer, S., & Borri-Anadon, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : Une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle, 10*(2), 45–55. https://doi.org/10.7202/1084912ar

Bautier, É. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *Les dossiers des sciences de l'éducation, 36*, 109–129. https://doi.org/10.4000/dse.1397

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Carrington, S., Park, E., McKay, L., Saggers, B., Harper-Hill, K., & Somerwil, T. (2024). Evidence of transformative leadership for inclusive practice. *Teaching and Teacher Education, 141*, 104466. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104466

CIIP. (s. d.-a). *Harmonisation de la scolarité obligatoire / Scolarité obligatoire.* https://www.ciip.ch

CIIP. (s. d.-b). *Plan d'études romand (PER).* https://www.per.ciip.ch

Cochran-Smith, M. (2020). Teacher education for justice and equity: 40 years of advocacy. *Action in Teacher Education, 42*(1), 49–59. https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1702120

Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social : Théories et pratiques* (2e éd.). Presses de l'EHESP.

Confédération suisse. (1999). Constitution fédérale de la Confédération suisse (Cst.), art. 62 « École ». https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP/EDK). (s. d.). General information (Education system CH). https://www.edk.ch/en/education-system-ch/general-information

Conjard, P. (2014). *Le management du travail : Une alternative pour améliorer bien-être et efficacité au travail.* Éditions de l'Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail.

Conseil de l'Europe. (s. d.). *L'interculturel.* Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Consulté le 2 février 2026, sur https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/intercultural-aspects

Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : Quelle négociation des rôles ?* (Thèse de doctorat, Université de Fribourg). https://folia.unifr.ch/unifr/documents/306545

Conus, X., Borruat, S., Ogay, T., & Ballif, L. (2020). Qui fait l'école ? L'ouverture de l'institution scolaire à la diversité à l'épreuve de l'homogénéité de ses cadres : Enquête dans une administration scolaire en Suisse. *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle, 9*(2), 105–118. https://doi.org/10.7202/1082532ar

Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies.* Copenhagen Business School Press.

École primaire du Schoenberg. (s. d.). *Accueil.* Consulté le 22 janvier 2026, sur https://ecole-schoenberg.ch/

État de Fribourg. (s. d.-a). *Organisation des établissements, directions et supervision (arrondissements).* Consulté le 2 décembre 2025, sur https://www.fr.ch/dfac/organisation-des-etablissements-directions-et-supervision/arrondissements-dinspectorat

État de Fribourg. (s. d.-b). *Scolarisation des élèves allophones et soutiens linguistiques.* Consulté le 2 décembre 2025, sur https://www.fr.ch/hello-fribourg/leducation-des-enfants-et-lecole-obligatoire/les-eleves-etrangers-les-eleves-allophones

État de Fribourg. (s. d.-c). *SEnOF – Service de l'enseignement obligatoire de langue française.* Consulté le 2 décembre 2025, sur https://www.fr.ch/dfac/senof

État de Fribourg, Service de la statistique et de la donnée. (s. d.). Part des élèves allophones dans les écoles enfantines et primaires, en 2019/20 (C15-01) [Carte]. Récupéré le 2 février 2026, de https://www.fr.ch/sites/default/files/2022-01/part-des-eleves-allophones-dans-les-ecoles-enfantines-et-primaires-en-201920.pdf

État de Fribourg, Service de la statistique et de la donnée. (2025, 20 novembre). Effectif et évolution de la population. https://www.fr.ch/deef/ssd/statistiques-par-themes/effectif-et-evolution-de-la-population

État de Fribourg, Service de la statistique et de la donnée. (2026, 29 janvier). Langues et religions. https://www.fr.ch/deef/ssd/statistiques-par-themes/langues-et-religions

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives, 23*, Article 15. https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1998

Gather Thurler, M., De Rham, C., & Progin, L. (2009). Gouvernance et professionnalisation : Des cadres scolaires à l'épreuve du réel. Dans G. Pelletier (Dir.), *La gouvernance en éducation* (pp. 173–190). De Boeck Supérieur. http://www.cairn.info/la-gouvernance-en-education--9782804107574-page-173.htm

Gohard-Radenkovic, A. (2007). Le statut du français dans une Suisse à quatre langues : Représentations et paradoxes. *Revue japonaise de didactique du français, 2*(2), 43–59.

Gorski, P. C., & Dalton, K. (2020). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education: Introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education, 71*(3), 357–368. https://doi.org/10.1177/0022487119883545

Gremion, M., Noël, I., & Ogay, T. (2013). Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 35*, 53–69.

Gümüş, S., Arar, K., & Oplatka, I. (2021). Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity. *Journal of Educational Administration and History, 53*(1), 81–99. https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767

Khalifa, M. (2018). *Culturally responsive school leadership.* Harvard Education Press.

Leithwood, K. (2006). Teacher leadership: Its meaning and significance. *Educational Administration Quarterly, 42*(2), 285–310.

Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education Sciences, 11*(8), 377. https://doi.org/10.3390/educsci11080377

Magno, C. (2013). Transformative leadership in education. *Asia Pacific Journal of Education.*

Magno, C., Becker, A., & Imboden, M. (2022). Educational practice in Switzerland: Searching for diversity-engaged leadership. *Educational Management Administration & Leadership.* Advance online publication. https://doi.org/10.1177/17411432221086225

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2017). *Leadership scolaire : De la recherche aux résultats.* Presses de l'Université du Québec.

Maulini, O., & Progin, L. (2016). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système.* ESF éditeur.

McCambridge, J., Witton, J., & Elbourne, D. R. (2014). Systematic review of the Hawthorne effect: New concepts are needed to study research participation effects. *Journal of Clinical Epidemiology, 67*(3), 267–277. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2013.08.015

Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes & Intergroup Relations, 17*(1), 3–26. https://doi.org/10.1177/1368430213510573

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes.* De Boeck Supérieur.

Noël, I. (2022). Prendre en compte la diversité des élèves dans les établissements scolaires : Les directions d'école entre tensions et innovations. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation, 5*(1), 47–64. https://doi.org/10.7202/1098481ar

Noël, I., & Rody, C. (2024). Quand un établissement scolaire se développe dans une visée inclusive : « On n'a pas le plan d'avance ! ». *Revue hybride de l'éducation, 8*(1), 1–16. https://doi.org/10.1522/rhe.v8i1.1699

Northouse, P. G. (2018). *Leading public organizations* (Custom electronic ed. pour Grand Canyon University ADM 620). SAGE Publications.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*(1), 1–13. https://doi.org/10.1177/1609406917733847

OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e9072e21-en

Office fédéral de la statistique. (2022/23). *Élèves de l'école obligatoire selon la nationalité et le canton de l'école, 2022/23.* Consulté le 2 février 2026, sur https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees.table.html?cid=33840427

Ogay, T., Hutter, V., Borruat, S., Zharkova Fattore, Y., Gakuba, T., & Gremion, M. (2010). Dadas et marottes de la recherche en éducation interculturelle : Les faces cachées de l'interculturel. Dans J.-C. Thésée, N. Carr, F. Duval, & A. Armand (Dir.), *Les faces cachées de l'interculturel : De la rencontre des porteurs de cultures* (pp. 16–32). L'Harmattan.

Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité : L'incontournable dialectique de la différence culturelle. Dans A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (Dir.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47–71). L'Harmattan.

Ogay, T. (2012). Pluralité des langues et des cultures : Quatre expériences institutionnelles, une même quête d'équilibre dans la tension entre égalité et diversité. *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle, 2*(1), 9–16.

Ogay, T. (2021). La diversité comme objet et contrainte : La reconnaissance de la diversité ethnoculturelle dans la formation des enseignants en Suisse romande. Dans F. Lorcerie (Dir.), *Éducation et diversité : Les fondamentaux de l'action* (pp. 47–57). Presses universitaires de Rennes.

Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale.* Presses Universitaires de France.

Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en éducation, 8.* https://doi.org/10.4000/ree.4508

Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique.* Presses de l'Université de Montréal.

Poland, B. D. (1995). Transcription quality as an aspect of rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry, 1*(3), 290–310. https://doi.org/10.1177/104973239500100302

Progin, L., & Perrenoud, O. (2018). Le leadership : Un processus distribué au sein des établissements scolaires ? Le cas de la Suisse francophone. *Éducation et francophonie, 46*(1), 33–49. https://doi.org/10.7202/1047134ar

Radhouane, M., & Akkari, A. (2022). Ajoutée, intégrée ou empêchée : Quelle place pour la prise en compte de la diversité culturelle en classe ? *Formation et profession, 30*(1), 1–15. https://doi.org/10.18162/fp.2022.614

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entretien de recherche comme méthode de collecte de données. *Recherches qualitatives, 28*(1), 5–24.

Service de la statistique et de la donnée (SSD). (2023). *Langues principales – Canton de Fribourg.* État de Fribourg. https://www.fr.ch/deef/ssd/statistiques-par-themes/langues-et-religions

Service de la statistique et de la donnée (SSD). (2024). *Population étrangère et mouvements migratoires – Canton de Fribourg.* État de Fribourg. https://www.fr.ch/deef/ssd/statistiques-par-themes/migration-et-integration

Shields, C. M. (2017). *Transformative leadership in education: Equitable and socially just change in an uncertain and complex world* (2nd ed.). Routledge.

Theoharis, G. (2007). Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly, 43*(2), 221–258. https://doi.org/10.1177/0013161X06293717

UNESCO. (2018). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls.* UNESCO. https://doi.org/10.54676/XDZD4287

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: All means all.* UNESCO. https://doi.org/10.54676/JJNK6989

Vásquez, C. (2013). Devenir l'ombre de soi-même et de l'autre : Réflexions sur le shadowing pour suivre à la trace le travail d'organisation. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, 19*(Supplément HS), 69–89. https://doi.org/10.3917/rips1.hs01.0067

Ville de Fribourg. (s. d.). *Schoenberg.* Consulté le 22 janvier 2026, sur https://www.ville-fribourg.ch/schoenberg

von Overbeck Ottino, S. (2011). L'environnement culturel, un tiers potentiel. *Revue économique et sociale, 69*(3), 31–34.

Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research, 83*(3), 319–356. https://doi.org/10.3102/0034654313483905

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité : L'espace potentiel* (C. Monod & J.-B. Pontalis, Trad.). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1971).

Yvon, F., Poirel, E., Rousselle, J., & Girouard, C. (2022). Explorer le leadership des directions d'établissement scolaire par l'analyse de l'activité en autoconfrontation croisée. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation,* (199), 60–74. https://doi.org/10.7202/1091093ar

Annexes

Journée n°1 (observation)

Thèmes	Catégories associées	Codes indicatifs (exemples)
1) Gouvernance éthique et leadership de proximité		
1	**1.1 Pilotage quotidien et communication**	• Communication claire et posée • Arbitrage quotidien (réponses, décisions, reports)
1	**1.2 Posture de direction : vision systémique et soutien des équipes**	• Vision systémique (agir à l'échelle de la structure, soutenir équipes) • Leadership comme « plateforme d'aiguillage » (orienter, temporiser, soutenir)
2) Inclusion interculturelle : coéducation, plurilinguisme et ouverture		
2	**2.1 Coéducation et médiation avec les familles**	• Soutien aux familles • Présence relationnelle (dire au revoir, saluer parents/élèves) • Médiation interculturelle (travailleurs sociaux, accueil parents migrants)
2	**2.2 Gestion du plurilinguisme et climat interculturel**	• Bilinguisme institutionnel (deux directions, cohabitation) • Diversité linguistique (langues, accents, origines)
2	**2.3 Ouverture culturelle et accès aux apprentissages**	• Action culturelle inclusive (livres/bibliothèque, rituels de lecture) • École ouverte au monde • Vision éducative (rapport au contexte social)
3) Tensions structurelles : mobilités, ressources et contraintes d'équité		
3	**3.1 Instabilité des effectifs et effets organisationnels**	• Mobilité des élèves migrants (départs, instabilités, seuils) • Impact pédagogique des mobilités (fermeture classe, effectifs, fatigue)
3	**3.2 Tensions ressources–besoins et contraintes institutionnelles**	

		• Risque de dilution pédagogique (FLE/alphabétisation, 38 élèves, arrivées) • Paradoxe politique (non-ouvertures / « ne pas stigmatiser »)

Journée n°2 (observation)

Thèmes	Catégories associées	Codes indicatifs (exemples)
1) Gouvernance éthique et leadership de proximité		
1	**1.1 Leadership participatif et collectif**	• Leadership participatif (présence en SDM, proximité) • Leadership collectif ancré dans le collectif (jamais en surplomb) • Leadership transformatif (influence par confiance/attention)
1	**1.2 Pilotage adaptatif (ajustements & marges de manœuvre)**	• Adaptabilité permanente (ajustements continus)
2) Inclusion interculturelle : coéducation, accès à la culture et fonctionnement interne		
2	**2.1 Coéducation et médiation avec les familles**	• Dispositif d'accueil multilingue (info, interprète, familles) • Ressources humaines d'appui (travailleurs sociaux) • Barrières linguistiques (parents non lecteurs, relais par aînés)
2	**2.2 Accès à la culture et dynamiques pédagogiques inclusives**	• Projet lecture inclusif (coin lecture / bibliothèque) • Réflexions pédagogiques collectives (justice réparatrice, projets)
2	**2.3 Interculturalité vécue : climat et organisation interne**	• Diversité culturelle visible (patchwork d'origines) • Séparation linguistique interne (fra-all, peu d'interactions)
3) Tensions structurelles : instabilité des effectifs, surcharge et contraintes institutionnelles		
3	**3.1 Instabilité des effectifs et effets sur la pédagogie**	• Mobilité scolaire fréquente (départs/arrivées)

		• Volatilité des effectifs (changements non anticipés) • Impact des effectifs sur la pédagogie (18→24 élèves, fatigue, différenciation)
3	**3.2 Tensions ressources–besoins et régulation politico-administrative**	• Surcharge des dispositifs (FLE/alphabetisation saturés) • Négociation avec l'État / canton (seuils, règles, renfort)

Journée n°3 (observation)

Thèmes	Catégories associées	Codes indicatifs (exemples)
1) Gouvernance éthique et leadership de proximité		
1	**1.1 Vision éducative et engagement éthique**	• Vision éducative inclusive (école comme lieu d'accueil des familles) • Engagement éthique envers tous les élèves (accueil inconditionnel)
1	**1.2 Leadership de proximité et stabilité relationnelle**	• Écoute des besoins de terrain (retours, préparation journée pédagogique) • Collaboration école–université (recherche, outils d'observation)
1	**1.3 Pilotage pédagogique et apprentissage organisationnel**	• Écoute des besoins de terrain (retours, préparation journée pédagogique) • Collaboration école–université (recherche, outils d'observation)
2) Inclusion interculturelle et coéducation		
2	**2.1 Communication multilingue et médiation culturelle**	• Interprétation comme médiation culturelle (traduire l'intention) • Facilitation de la communication avec parents allophones (interprètes / confidentiel) • Outils numériques multilingues (KLAP, circulation des messages)
2	**2.2 Communautés éducatives : liens entre familles et cohésion d'équipe**	• Renforcement du lien inter-familles (mise en relation des parents)

		• Dialogue interculturel interne (échanges franco/germano)
2	**2.3 Interculturalité vécue : climat et organisation interne**	• Diversité culturelle visible (patchwork d'origines) • Séparation linguistique interne (fra-all, peu d'interactions)
3) Tensions structurelles et équité		
3	**3.1 Instabilité des effectifs et reconfigurations**	• Volatilité des effectifs migrants (arrivées/départs, réaffectations)
3	**3.2 Contraintes organisationnelles et arbitrages d'équité**	• Contraintes d'organisation liées à la diversité (camps : coûts, accès, profils) • Souplesse dans l'application des règles (cadre cantonal vs situations)

Journée n°4 (observation)

Thèmes	Catégories associées	Codes indicatifs (exemples)
1) Gouvernance éthique et leadership de proximité		
1	**1.1 Pilotage sous contraintes externes & gouvernance partagée**	• Acceptation contrainte des décisions politiques (pas de marge, composer) • Gestion collaborative des contraintes (scénarios, revalidation collective) • Travail dans le cadre institutionnel (nourrir le cadre, gagner latitude)
1	**1.2 Résilience organisationnelle & production de sens**	• Reconfiguration positive des contraintes (contrainte travaillée, ressource) • Reconfiguration positive des contraintes (contrainte travaillée, ressource) (si doublon dans tes données, on n'en garde qu'un) • Reconfiguration positive des contraintes / sens
1	**1.3 Éthique, protection et cadre de partenariat avec les familles**	

		• Communication éthique avec les familles (consentement, données, anonymisation)
2) Inclusion interculturelle et coéducation		
2	**2.1 Pédagogies plurilingues & équité linguistique**	• Pédagogie plurilingue participative (séquences basées sur plurilinguisme) • Valorisation des contextes interculturels (plurilinguisme ressource) • Adaptation pédagogique interculturelle (MER pour élèves allophones) • Diversité linguistique (17/24 parlent autre langue)
2	**2.2 Communication/médiation avec les familles & coéducation**	• Interprétation comme médiation pédagogique (rendre intelligible aux familles) • Renforcement du rôle parental (familles partenaires)
2	**2.3 Outillage pédagogique "faisable"**	• Outils pédagogiques ciblés et réalistes (formats légers, banques d'images)
3) Tensions structurelles et équité		
3	**3.1 Tensions ressources–besoins & conditions d'apprentissage**	• Charge excessive et besoins particuliers (effectifs lourds, PPLS, différenciation)
3	**3.2 Risques d'iniquité et stigmatisation institutionnelle**	• Risque de stigmatisation institutionnelle (refus ouverture classe)

Entretien n°1

Thèmes	Catégories associées	Codes indicatifs (exemples)
1) Gouvernance éthique et réflexivité institutionnelle		
1	**1.1 Lecture du contexte et mission éducative**	• Conscience du contexte urbain et multiculturalité
1	**1.2 Réflexivité professionnelle et ajustement des pratiques**	• Événement déclencheur : réunion parents 1H inadéquate (prise de conscience) • Remise en question des pratiques implicites (réduire la « violence » institutionnelle)
2) Inclusion interculturelle et coéducation		
2	**2.1 Diversité linguistique et climat interculturel**	• Diversité linguistique (42 langues maternelles) • Climat interculturel serein (conflits rarement culturels) • Défi linguistique et culturel quotidien (premiers contacts avec le français et l'école)
2	**2.2 Coéducation et socialisation scolaire**	• Entrée en scolarité comme défi (peu de préscolarisation, premières séparations) • Nouveauté du rôle de parents d'élèves (organisation, codes scolaires)
2	**2.3 Médiation/communication interculturelle et ressources d'appui**	• Interprètes comme médiateurs culturels (décalage du regard, compréhension des visions) • Diversité au sein du personnel • Dispositif d'alphabétisation / primo-arrivants + formation spécialisée (CAS)
3) Tensions structurelles, équité et pilotage sous contraintes		
3	**3.1 Instabilité des effectifs**	• Mobilité scolaire en cours d'année (arrivées/départs fréquents)
3	**3.2 Contraintes politico-administratives et dilemmes d'équité**	

		• Refus institutionnel de différenciation (peur de stigmatisation / « ZEP ») • Système égalitaire vs équitable (ressources par quotas jugées insuffisantes)
3	**3.3 Accès aux moyens et marges de manœuvre (négociation)**	• Soutien non automatique : obtention de moyens par négociation/dossiers

Entretien n°2

Thèmes	Catégories associées	Codes indicatifs (exemples)
1) Gouvernance éthique et réflexivité institutionnelle		
1	**1.1 Réflexivité professionnelle et comparaison des modèles (gouvernance)**	• Adaptation professionnelle à l'imprévisibilité (fait partie du métier) • Références à d'autres systèmes (modèle germanophone • coûts commune)
	Développement professionnel (apprentissages informels)	• Formation informelle face à la mobilité
	Éthique et posture de partenariat avec les familles	• Compréhension empathique (logique des choix familiaux)
1	**1.4 Citoyenneté et Responsabilisation**	• Responsabilisation citoyenne (passer de la demande à l'action)
2) Inclusion interculturelle et coéducation		
2	**2.1 Diversité linguistique et hétérogénéité des publics**	• Forte hétérogénéité linguistique (≈40 nationalités/langues en FR) • Diversité des profils (allophones, analphabètes, besoins variés) • Barrières linguistiques initiales (socialisation/langue avant diagnostic)
2	**2.2 Parentalité en contexte migratoire et coéducation**	

		• Instabilité parentale et migration (incertitude, “être positionné”) • Parentalité proactive • Conflit de loyauté / faible investissement scolaire en contexte incertain • Ancrage scolaire par discours parental clair (se projeter sur 4 ans) • Empowerment parental (soutenir sans faire à la place • responsabilité) • Ouverture de l’école aux familles en amont (faire venir “avant l’école”) • Éducation partagée à la parentalité (gym parent-enfant comme métaphore) • Relations école–familles positives (moments conviviaux, budget) • Mobilisation des familles éloignées (sous-conseil peu représentatif)
2	**2.3 Participation des élèves, pouvoir d’agir et socialisation entre pairs**	• Implication des élèves dans le projet (dessins, textes, co-construction) • Participation citoyenne (conseil des élèves + forum bilingue) • Tutorat naturel / immersion par les grands (socialisation)
2	**2.4 Accès à la culture, école ouverte et travail en réseau**	• Origine participative du projet lecture (élève + infirmière → levier) • Partenariats/financement (Ville cohésion sociale, canton, artistes) • Accessibilité renforcée (délocaliser, ouvrir au public, numériser le prêt)
2	**2.5 Interculturalité institutionnelle et organisation interne (franco/germano)**	• Double interculturalité (migratoire + cohabitation franco/germano) • Complexité interculturelle (section all très mixte

		• français fréquent)
3) Tensions structurelles, équité et pilotage sous contraintes		
3	**3.1 Instabilité des effectifs et imprévisibilité structurelle**	• Mobilité scolaire élevée (60–70 arrivées/départs/an)
3	**3.2 Tensions ressources–besoins et conditions d'apprentissage**	• Inégalités de répartition (classes 13–14 vs 25–26 • besoins particuliers)
3	**3.3 Accès aux soutiens et temporalités institutionnelles**	• Lenteur du diagnostic (observations décalées + attente bilan) • Soutien différé aux élèves (mesures surtout au cycle 2)
3	**3.4 Organisation scolaire et différenciation (réponses structurelles)**	• Stratégies organisationnelles • Innovation pédagogique (classe multi-âge 1–4H • petits groupes)

Entretien n°3

Thèmes	Catégories associées	Codes indicatifs (exemples)
1) Gouvernance éthique et réflexivité institutionnelle		
1	**1.1 Vision du rôle, sens du métier et mission éducative**	• Vision du rôle : faire avancer l'école (pas seulement la faire tourner) • Leadership incarné
1	**1.2 Posture éthique : équité, protection et bien-être**	• Engagement envers tous les élèves (ne pas lâcher • donner le meilleur) • Sécurité affective/stabilité pour l'ancrage scolaire
1	**1.3 Pilotage adaptatif, partagé et ancré dans l'écoute**	• Leadership hybride (cadrant + participatif selon situations) • Groupe de pilotage : travailler en équipe dans une grande structure • Prise en compte du terrain (feedback "on ne comprend pas l'école")

		• Leadership transformatif (améliorer, avancer, exigence)
2) Inclusion interculturelle et coéducation		
2	**2.1 Communication interculturelle et accès à l'institution**	• Communication interculturelle, clarifier codes, répondre aux besoins • Communication proactive à l'échelle communautaire (éviter narratifs)
2	**2.2 Coéducation et communautés de parents**	• Créer du lien entre familles (communauté de parents, réseaux)
2	**2.3 Pouvoir d'agir des familles (équité informationnelle)**	• Empowerment parental (donner accès à l'info)
3) Tensions structurelles, équité et adaptation au contexte		
3	**3.1 Adaptation institutionnelle au contexte socio-démographique**	• L'école doit s'adapter au contexte (écosystème quartier–école) • Diversité croissante ailleurs aussi (urbanisation → hétérogénéité)
3	**3.2 Réflexivité sur l'équité des dispositifs**	• Réflexion sur pratiques différenciées (pourquoi pas autres communautés)

Entretien n°4

Thèmes	Catégories associées	Codes indicatifs (exemples)
1) Gouvernance éthique et réflexivité institutionnelle		
1	**1.1 Posture éthique, protection et amélioration continue**	• Amélioration de la qualité éducative (petits effets, mieux faire son job)
1	**1.2 Leadership/pilotage adaptatif et gouvernance partagée**	• Acceptation des limites systémiques (agir sur leviers, accepter le reste) • Évolution des postures professionnelles (cheminement, confiance envers la direction)

1	**1.3 Développement professionnel, recherche et conduite du changement**	• Ouverture à l'innovation (recherche, enseignants preneurs, choix de contexte) • Recherche comme moteur professionnel (besoin de stimulation, diagnostic) • Recherche-action pour transformation (mieux comprendre → ajuster pratiques) • Formation continue adaptée au terrain (pas dans formation de base)
2) Inclusion interculturelle et coéducation		
2	**2.1 Coéducation en contexte migratoire et pouvoir d'agir des familles**	• Manque de préparation linguistique et sociale (peu de préscolarisation, peu de français)
3) Tensions structurelles, équité et contraintes		
3	**3.1 Ressources–besoins et conditions d'enseignement/apprentissage**	• Décalage pratiques/attentes institutionnelles (travail énorme vs attentes) • Faibles prérequis langagiers (capital lexical faible vs normes implicites) • Limites du rôle du pédagogue (épuisement, confusion des rôles, négligence)
3	**3.2 Contraintes, stigmatisation et attractivité**	• Stigmatisation du milieu scolaire (moins de candidatures, réputation)
3	**3.3 Transformations démographiques et adaptation au contexte local**	• Adaptation au contexte local (85–95% allophones vs 10–15% ailleurs)

Déclaration sur l'honneur

UNI FR
UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

Faculté des sciences de l'éducation et de la formation
Fakultät für Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Déclaration sur l'honneur / Ehrenwörtliche Erklärung
Déclaration sur l'utilisation de l'IA / Erklärung zur Verwendung von KI

Ce formulaire vaut pour l'ensemble des travaux de qualification écrits effectués au sein de la Faculté des sciences de l'éducation et de la formation (à l'exception des thèses de doctorat). Il doit apparaître aux dernières pages du travail écrit.

Dieses Formular gilt für alle schriftlichen Qualifikationsarbeiten, die innerhalb der Fakultät für Erziehungs- und Bildungswissenschaften verfasst werden (mit Ausnahme von Dissertationen). Es muss auf den letzten Seiten der Arbeit abgebildet sein.

Type de travail écrit / Art der schriftlichen Arbeit

Travail écrit (p. ex. travail de séminaire)	☐	Schriftliche Arbeit (z. B. Seminararbeit)
Travail de Bachelor	☐	Bachelorarbeit
Mémoire de Master	☑	Masterarbeit

Déclaration sur l'honneur / Ehrenwörtliche Erklärung

Je déclare sur l'honneur avoir accompli mon travail écrit seul·e et sans aide extérieure ou outils non autorisés.	☑	Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine schriftliche Arbeit allein und ohne unerlaubte fremde Hilfe oder Hilfsmittel erstellt habe.
Je certifie en outre que le présent travail n'a jamais été antérieurement soumis, ni à l'Université de Fribourg ni auprès d'aucune autre Haute école ou institution de formation.	☑	Ich bestätige überdies, dass die vorliegende Arbeit weder an der Universität Freiburg noch an einer anderen Hochschule oder Ausbildungsinstitution bereits eingereicht wurde.

Déclaration sur l'utilisation de l'IA / Erklärung zur Verwendung von KI

Je déclare n'avoir utilisé aucune forme d'intelligence artificielle (tel ChatGPT ou autres chatbots) dans la réalisation de mon travail écrit.	☐	Ich erkläre, dass ich keine Form von künstlicher Intelligenz (wie ChatGPT oder andere Formen von Chatbots) bei der Erstellung der schriftlichen Arbeit verwendet habe.

OU

Avec accord préalable de ma superviseuse / de mon superviseur ou de l'enseignant·e responsable, je déclare avoir utilisé l'intelligence artificielle lors de la réalisation de mon travail écrit. J'indique ci-dessous les outils d'IA utilisés, la manière dont ils ont été mobilisés et les parties du travail concernées par leur utilisation :

Chat-gpt.

- Pour des reformulations de phrases.

- Pour le design des tableaux.

- Pour la révision de la bibliographie.

ODER

☑ Mit vorheriger Zustimmung meiner Betreuerin/ meines Betreuers bzw. der/des zuständigen Dozierenden erkläre ich, dass ich bei der Erstellung meiner schriftlichen Arbeit eine Form von künstlicher Intelligenz verwendet habe. Im Folgenden sind die verwendeten KI-Tools, die Art und Weise ihres Einsatzes sowie die von ihrer Verwendung betroffenen Teile der Arbeit aufgeführt:

Probité scientifique / Wissenschaftliche Redlichkeit

Je déclare avoir pris connaissance de l'art. 31 du Règlement des études concernant la procédure en cas d'atteinte au principe de probité scientifique, fraude et tentative de fraude aux évaluations.

☑ Ich erkläre, dass ich Artikel 31 des Studienreglements bezüglich des Verfahrens im Falle eines Verstosses gegen den Grundsatz der wissenschaftlichen Redlichkeit, Betrug und Betrugsversuch bei Leitungsnachweisen zur Kenntnis genommen habe.

Lieu et date / Ort und Datum: Nyon, le 5 février 2026

Prénom et nom / Vorname und Name: Adhurim Zenelaj

Signature manuscrite / handschriftliche Unterschrift: A. Zenelaj

Bases légales :

- Règlement du 19 septembre 2024 des études à la Faculté des sciences de l'éducation et de la formation (Règlement des études)
- Lignes directrices du 27 août 2025 concernant le dépôt du mémoire de Master à la Faculté des sciences de l'éducation et de la formation

Rechtsgrundlagen:

- Reglement vom 19. September 2024 über das Studium an der Fakultät für Erziehungs- und Bildungswissenschaften (Studienreglement)
- Leitlinien vom 27. August 2025 über die Einreichung der Masterarbeit an der Fakultät für Erziehungs- und Bildungswissenschaften