FACULTY OF HUMANITIES,
EDUCATION AND
SOCIAL SCIENCES

PROJET “ALPHA ZESUMME WUESSEN”

Suivi qualitatif longitudinal et transversal des représentations parentales en regard du projet pilote

Débora Poncelet, Jonathan Bock & Sylvie Kerger
Université du Luxembourg

Rapport n°1 - Juin 25

NOTE LIMINAIRE À L'ATTENTION DES LECTEURS

Communications scientifiques

Les données présentées dans le cadre du présent rapport font l'objet d'une analyse approfondie et seront utilisées à des fins de publications scientifiques. Deux articles scientifiques sont en cours de rédaction et ont été soumis à des revues à comité de lecture. Ces publications visent à valoriser les résultats du projet :

Bock, J., Kerger, S., & Poncelet, D. (en préparation). Optimiser la collecte des données qualitatives auprès de parents hétérogènes : enjeux éthiques et méthodologiques, *Mesure et Evaluation*.

Poncelet, D., Kerger, S., & Bock, J. (soumis). Un projet pilote d'alphabétisation au Grand-Duché de Luxembourg : vers une plus grande équité du système éducatif, *Revue Internationale de Communication et de Socialisation (RICS).*

Précision sur le langage utilisé

Dans un souci de lisibilité et de fluidité, le présent rapport utilise le genre masculin à titre générique, conformément à l'usage traditionnel de la langue française. Ce choix rédactionnel ne reflète en aucun cas un parti pris et inclut l'ensemble des personnes, quel que soit leur genre. Nous reconnaissons pleinement l'importance d'un langage inclusif et restons sensibles à ces enjeux dans nos travaux et communication.

Contact

Université du Luxembourg – Faculté des Sciences Humaines, des Sciences de l'Éducation et des Sciences Sociales (FHSE)

Institut for Lifelong Learning & Guidance (LLLG)

Référence à utiliser

Poncelet, D., Bock, J., & Kerger, S. (2025). Suivi qualitatif transversal et longitudinal des représentations parentales en regard du projet pilote [Rapport de recherche non publié]. Institut de recherche Life Long Learning and Guidance (LLLG), Faculté des Sciences humaines, des Sciences de l'Éducation et des Sciences sociales (FHSE), Université du Luxembourg.

Remerciements

Nous remercions sincèrement l'ensemble des parents pour leur précieuse participation et leur soutien dans le cadre de cette première collecte de données ainsi que les enseignants des écoles pilotes pour leur engagement collectif dans l'organisation et la logistique de la collecte, mais aussi pour leur contribution au bon déroulement de cette recherche. Nous remercions ensuite Mme Lynn Lagodny pour son soutien, ses conseils avisés sur le projet et son rôle de médiateur avec les écoles participantes. Nous souhaitons également exprimer notre gratitude aux différents Directeurs de région, dont l'appui a été déterminant pour nous permettre d'accéder aux écoles. Enfin, nos remerciements vont enfin à Mme Francine Vanolst, cheffe de la Direction générale de l'enseignement fondamental, et à M. Luc Weis, directeur du Script, pour la confiance qu'ils nous témoignent.

Lifelong Learning and Guidance (LLLG)

University of Luxembourg

Faculty of Humanities, Education and Social Sciences

11, Porte des Sciences

L-4366 Esch-sur-Alzette

TABLE DES MATIÈRES

INDEX DES FIGURES i

INDEX DES TABLEAUX i

EXECUTIVE SUMMARY - ENGLISH ii

EXECUTIVE SUMMARY – FRANÇAIS iii

EXECUTIVE SUMMARY – DEUTSCH iv

1. INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

2. L'INTÉRÊT DE COMPRENDRE LE POINT DE VUE PARENTAL 3

3. L'INTÉRÊT DE RÉALISER UN SUIVI LONGITUDINAL ET TRANSVERSAL 6

3.1. Le suivi longitudinal 7

3.2. Le suivi transversal 8

3.3. L'intérêt de réaliser une analyse croisée 8

4. PRÉSENTATION DU GUIDE D'ENTRETIEN 13

4.1. Processus d'élaboration du guide d'entretien 13

4.2. Structure du guide d'entretien 14

5. CHRONOLOGIE DE LA COLLECTE DES DONNÉES 15

5.1. Première phase de collecte 15

5.2. Dispositif d'accueil et reconnaissance des participants 17

5.3. Perspective longitudinale de la collecte de données 17

6. MÉTHODOLOGIE DE LA COLLECTE DE DONNÉES 18

6.1. Considérations éthiques et consentement éclairé 18

6.2. Justification de l'approche qualitative 19

6.3. Stratégie méthodologique : l'approche mixte 19

7. PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON 22

7.1. Composition de l'échantillon 22

7.2. Saturation des données en recherche qualitative 25

8. RÉSULTATS 29

8.1. Données analysées pour le rapport 1 29

8.2. Questions analysées 30

9. LE CHOIX DE LA LANGUE D'ALPHABÉTISATION 33
9.1. Cadre d'analyse 33
9.2. Résultats 37
9.3. Discussion 44
9.4. Conclusion 46
10. LE REGARD DES PARENTS SUR LA LIBERTÉ DE CHOIX ÉDUCATIF 49
10.1. Cadre d'analyse 49
10.2. Analyse des données 55
10.3. Résultats 58
10.3.1. Disponibilité 58
10.3.2. Accessibilité 60
10.3.3. Acceptabilité 63
10.3.4. Qualité 64
10.4. Discussion 66
10.5. Conclusion 68
11. L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES PARENTS 71
11.1. Cadre d'analyse 71
11.2. Résultats 95
11.3. Discussion 101
11.4. Conclusion 102
12. L'ÉVALUATION DE LA SATISFACTION DES PARENTS EN REGARD DU PROJET PILOTE 105
12.1. Cadre d'analyse 105
12.2. Résultats 106
12.3. Discussion 109
12.4. Conclusion 110
13. CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES 112
BIBLIOGRAPHIE 119
ANNEXES 131
ANNEXE I : Guide d'entretien pour la phase de collecte n°1 (QUEST1) 133

INDEX DES FIGURES

FIGURE 1. Modèle CIPP de Stufflebeam (2003). 3
FIGURE 2. Schématisation du suivi longitudinal et du suivi transversal..... 6
FIGURE 3. Schéma illustrant la logique adaptative du projet. 7
FIGURE 4. Schéma illustrant le processus d'analyse croisée..... 9
FIGURE 5. Étapes antérieures à la première collecte de données. 15
FIGURE 6. Intérêt de la complémentarité entre entretiens individuels et focus-groups..... 21
FIGURE 7. Choix de la langue d'alphabétisation pour les parents interrogés (cohorte 2). 24
FIGURE 8. Lieu de naissance des parents interrogés (cohorte 2). 24
FIGURE 9. Nationalités des parents interrogés (cohorte 2). 24
FIGURE 10. Niveau d'éducation des parents interrogés (cohorte 2)..... 25
FIGURE 11. Le modèle révisé d'Hoover-Dempsey & Sandler (2005) 73
FIGURE 12. Les diverses formes de collaboration selon Larivée et al. (2017) 80

INDEX DES TABLEAUX

TABLEAU 1 - Structure du guide d'entretien QUEST1. 14
TABLEAU 2 - Chronologie de la collecte des données. 17
TABLEAU 3 - Composition de l'échantillon. 22
TABLEAU 4 - Questions de structuration des verbatims au départ du cadre DAAQ. 55
TABLEAU 5 - Récurrences des verbatims pour les sous-catégories de l'axe Disponibilité 58
TABLEAU 6 - Récurrences des verbatims pour les sous-catégories de l'axe Accessibilité..... 61
TABLEAU 7 - Récurrences des verbatims pour les sous-catégories de l'axe Acceptabilité 63
TABLEAU 8 - Récurrences des verbatims pour les sous-catégories de l'axe Qualité..... 65
TABLEAU 9 - La typologie d'Epstein (1995, 2011). 76
TABLEAU 10 - Les formes d'implication parentale selon la typologie d'Adelman (1994)..... 78
TABLEAU 11 - Grille de codage sur les formes et lieux possibles d'engagement parental. 95

EXECUTIVE SUMMARY - ENGLISH

The Grand Duchy of Luxembourg is distinguished by its linguistic, social, and cultural diversity, an aspect that is both an asset and a challenge for its education system. As of January 1, 2021, 47.1% of Luxembourg's population was of foreign origin, and the language spoken at home was no longer Luxembourgish in almost 67% of cases (Statistiques.lu, 2023). In such a context, the school system must offer equal opportunities for all students, while taking these differences into account in an inclusive manner. It was with this in mind that the pilot project "*ALPHA* – zesumme wuessen" was launched in 2022 by the MENJE/ SCRIPT in 2022, with the aim of allowing parents to choose their child's literacy language between German and French, two of the country's three official languages, based on their child's skills and needs (Grand Ducal Regulation of July 8, 2022).

This report presents the initial results of qualitative research on **parental perceptions** within the framework of the pilot project. The study is based on a **mixed qualitative approach**, combining **individual interviews** and **focus groups** with **33 parents** from four pilot schools. The methodology adopts both a **longitudinal** and **cross-sectional approach.**

The initial analyses, focusing on parents of children in cycle 2.2, are organized around **four main themes**: (1) the choice of language for literacy, (2) the perception of freedom of choice, (3) academic support at home and feelings of parental competence, and (4) parents' level of satisfaction with the project.

These initial results highlight the importance of **listening carefully to families** and **communicating clearly about the ALPHA project**. They also show that parental involvement, when supported by appropriate measures, can help **reduce educational inequalities**. The continuation of the study will make it possible to observe changes in parental perceptions and evaluate the effects of the project with a view to rolling it out more widely.

EXECUTIVE SUMMARY – FRANÇAIS

Le Grand-Duché du Luxembourg se distingue par sa diversité linguistique, sociale et culturelle, un aspect qui constitue à la fois une richesse et un défi pour son système éducatif. Au 1er janvier 2021, 47,1% de la population luxembourgeoise était d'origine étrangère et la langue parlée à la maison n'était plus le luxembourgeois dans presque 67% des cas (Statistiques.lu, 2023). Dans un tel contexte, le système scolaire doit offrir des opportunités égales pour tous les élèves, tout en tenant compte de ces différences de manière inclusive. C'est dans cette optique que le projet pilote « *ALPHA – zesumme wuessen* » a été lancé, en 2022, par le MENJE/ SCRIPT, visant à permettre aux parents de choisir la langue d'alphabétisation de leur enfant, entre l'allemand et le français, deux des trois langues officielles du pays en fonction des compétences et des besoins de leur enfant (Règlement grand-ducal du 8 juillet 2022).

Ce rapport présente les premiers résultats d'une recherche qualitative sur les **représentations parentales** dans le cadre du projet pilote. L'étude repose sur une **approche qualitative mixte**, combinant **entretiens individuels** et ***focus groups***, menés auprès de **33 parents** issus de quatre écoles pilotes. La méthodologie adopte un **suivi à la fois longitudinal et transversal**.

Les premières analyses, centrées sur les parents d'enfants en cycle 2.2, s'organisent autour de **quatre axes principaux** : (1) le choix de la langue d'alphabétisation, (2) la perception de liberté de choix, (3) l'accompagnement scolaire à la maison et le sentiment de compétence parentale, (4) le niveau de satisfaction des parents vis-à-vis du projet.

Ces premiers résultats soulignent l'importance d'une **écoute attentive des familles** et d'une **communication claire** autour du projet ALPHA. Ils montrent également que l'**implication parentale**, lorsqu'elle est soutenue par des dispositifs appropriés, peut contribuer à **réduire les inégalités scolaires**. La poursuite de l'étude permettra d'observer l'évolution des représentations parentales et d'évaluer les effets du projet dans une perspective de généralisation de ce dernier.

EXECUTIVE SUMMARY – DEUTSCH

Das Großherzogtum Luxemburg zeichnet sich durch seine sprachliche, soziale und kulturelle Vielfalt aus, was für sein Bildungssystem sowohl eine Bereicherung als auch eine Herausforderung darstellt. Am 1. Januar 2021 waren 47,1 % der luxemburgischen Bevölkerung ausländischer Herkunft, und in fast 67 % der Fälle war Luxemburgisch nicht mehr die zu Hause gesprochene Sprache (Statistiques.lu, 2023). Vor diesem Hintergrund muss das Schulsystem allen Schülern gleiche Chancen bieten und gleichzeitig diese Unterschiede auf integrative Weise berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund wurde 2022 das Pilotprojekt „*ALPHA* – zesumme wuessen" vom MENJE/ SCRIPT ins Leben gerufen, mit dem Ziel, Eltern die Möglichkeit zu geben, die Alphabetisierungssprache ihres Kindes zwischen Deutsch und Französisch, zwei der drei Amtssprachen des Landes, entsprechend den Fähigkeiten und Bedürfnissen ihres Kindes zu wählen (Großherzogliche Verordnung vom 8. Juli 2022).

Dieser Bericht präsentiert die ersten Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zu den **Vorstellungen der Eltern** im Rahmen des Pilotprojekts. Die Studie basiert auf einem **gemischten qualitativen Ansatz**, der **Einzelinterviews** und **Fokusgruppen** mit **33 Eltern** aus vier Pilotschulen kombiniert. Die Methodik umfasst sowohl eine **longitudinale** als auch eine **transversale Betrachtung**.

Die ersten Analysen, die sich auf Eltern von Kindern im Zyklus 2.2 konzentrieren, gliedern sich in **vier Hauptbereiche**: (1) die Wahl der Alphabetisierungssprache, (2) die Wahrnehmung der Wahlfreiheit, (3) die schulische Begleitung zu Hause und das Gefühl der elterlichen Kompetenz, (4) die Zufriedenheit der Eltern mit dem Projekt.

Diese ersten Ergebnisse unterstreichen, wie wichtig es ist, den **Familien aufmerksam zuzuhören** und **klar** über das ALPHA-Projekt zu **kommunizieren**. Sie zeigen auch, dass das Engagement der Eltern, wenn es durch geeignete Maßnahmen unterstützt wird, dazu beitragen kann, **schulische Ungleichheiten zu verringern**. Die Fortsetzung der Studie wird es ermöglichen, die Entwicklung der elterlichen Vorstellungen zu beobachten und die Auswirkungen des Projekts im Hinblick auf eine allgemeine Einführung zu bewerten.

INTRODUCTION

1. INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le Grand-Duché de Luxembourg se distingue par une diversité linguistique, sociale et culturelle exceptionnelle. En 2021, **47,1 %** de la population était d'origine étrangère, et dans près de **67 %** des foyers, le luxembourgeois n'était plus la langue principalement parlée à la maison (Statistiques.lu, 2023). Dans ce contexte plurilingue, le système éducatif luxembourgeois est confronté à la **nécessité de garantir une éducation équitable et inclusive**, tout en maintenant des exigences élevées en matière d'apprentissage linguistique.

Le projet pilote « *ALPHA* – zesumme wuessen », (nommé projet ***ALPHA*** dans ce rapport) lancé par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) à la rentrée scolaire 2022-2023, s'inscrit dans cette logique d'adaptation et d'innovation. Il permet aux familles, dès le cycle 2 de l'enseignement fondamental, de **choisir la langue d'alphabétisation** de leur enfant – entre l'allemand (historiquement langue d'enseignement principal) et le français – en concertation avec les enseignants. Cette décision se base sur plusieurs critères : les langues parlées dans le foyer, le contexte migratoire familial, ou encore les projets de vie à moyen ou long terme.

Depuis son lancement, **quatre écoles fondamentales** participent à l'expérimentation du projet :

1. L'école fondamentale de Differdange (Schoul Uewerkuer) ;
2. L'école fondamentale de Dudelange (Schoul Deich) ;
3. L'école fondamentale de Larochette (Fielser Schoul) ;
4. L'école fondamentale de Schifflange (Nelly Stein Schoul).

Le projet poursuit plusieurs **objectifs pédagogiques et sociaux** :

- Répondre de manière adéquate à la diversité sociale et linguistique du pays ;
- Favoriser la cohésion sociale et réduire les inégalités du système scolaire ;
- Promouvoir la réussite éducative dès les premières années de scolarisation ;

- Permettre aux enfants d'apprendre à lire et écrire dans une langue maîtrisée ou comprise par leurs parents ;
- Renforcer les compétences langagières nécessaires aux autres apprentissages.

Cette initiative soulève des questions fondamentales autour de la liberté éducative des familles, de l'égalité des chances, et du rôle que peuvent jouer les parents dans la trajectoire scolaire de leur enfant. Elle engage une redéfinition du partenariat entre l'école et la famille et invite à une réflexion sur les conditions permettant un choix réellement éclairé.

C'est dans ce cadre qu'une **recherche qualitative exploratoire** a été menée, visant à analyser les perceptions des parents dont les enfants sont scolarisés dans ces écoles pilotes. L'étude repose sur la réalisation d'entretiens individuels semi-directifs et de *focus-groups*, menés auprès d'un échantillon de parents volontaires, reflétant une diversité de situations sociolinguistiques et de parcours migratoires divers et proches de la diversité des publics de la société luxembourgeoise. Ces entretiens ont été analysés par le biais d'une analyse thématique de contenu, à la fois inductive et déductive.

Le présent rapport est structuré autour de **quatre questions principales** portant sur les thèmes suivants :

1. Le choix de la langue d'alphabétisation ;
2. La liberté éducative perçue au sein du projet pilote ;
3. Le degré d'implication des parents dans le suivi scolaire et leur sentiment de compétence ;
4. Le niveau de satisfaction vis-à-vis de la mise en œuvre du projet.

À terme, l'objectif est de déterminer dans quelle mesure l'analyse des entretiens menés auprès des parents permet de **dégager des éléments de compréhension et de réflexion susceptibles d'améliorer l'implémentation du projet**, en vue de sa possible généralisation à l'échelle nationale dans les prochaines années.

2. L'INTÉRÊT DE COMPRENDRE LE POINT DE VUE PARENTAL

C'est pourquoi il est pertinent d'explorer les points de vue parentaux, afin de mieux comprendre les modalités et les freins de leur engagement dans le cadre du projet ALPHA. Cette démarche s'inscrit dans une logique évaluative systémique qui trouve un ancrage théorique dans le **modèle CIPP** (Context, Input, Process, Product) développé par Stufflebeam (2003). Ce cadre conceptuel propose une approche multidimensionnelle qui examine quatre composantes interdépendantes essentielles à l'**évaluation globale d'un dispositif éducatif** (***fig. 1***). Une évaluation complète nécessite l'examen minutieux des quatre dimensions afin de porter un jugement éclairé sur la valeur, les apports du projet mais aussi les pistes d'amélioration potentielles (Stufflebeam, 2003, p. 31). Les éléments en gras dans ce schéma mettent en évidence les domaines où les apports parentaux permettent une meilleure compréhension.

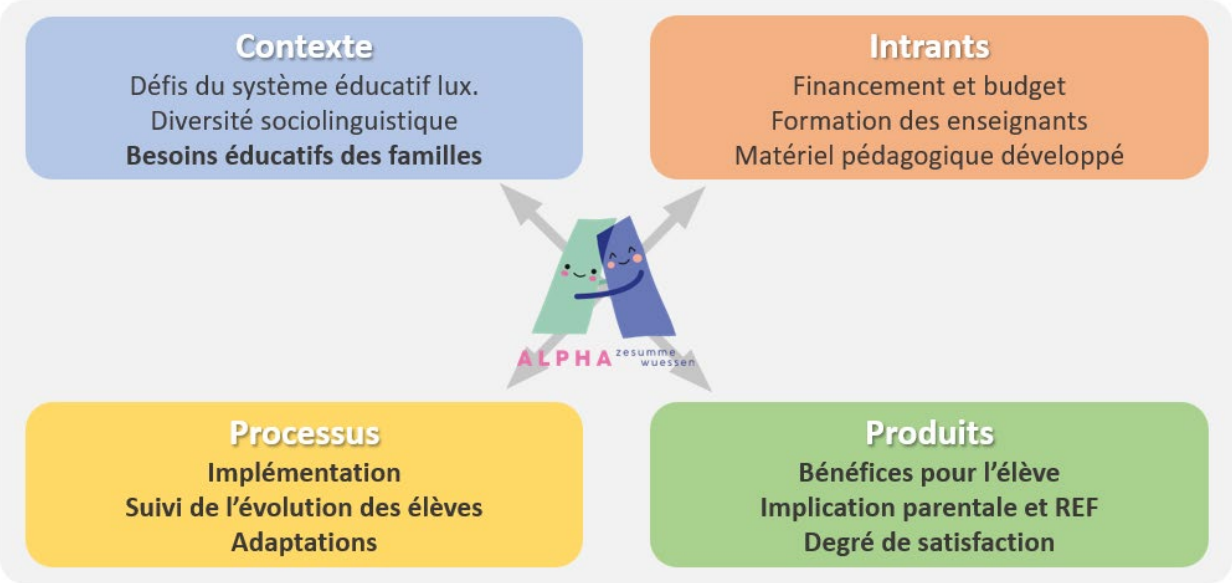


FIGURE 1. Modèle CIPP de Stufflebeam (2003). Modèle adapté à partir de Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017).

L'**évaluation du contexte** (*context*) vise à identifier et analyser les besoins, problèmes et opportunités de l'environnement dans lequel s'inscrit le projet (Stufflebeam & Zhang, 2017). Dans le cas du projet ALPHA, cette dimension permet d'examiner les caractéristiques socioculturelles des familles immigrées, leurs difficultés linguistiques, leurs représentations du système scolaire luxembourgeois,

ainsi que les enjeux d'intégration auxquels elles font face. Le fait d'interroger les parents permet de mettre en évidence leurs représentations du projet *ALPHA*, d'analyser son influence sur leur implication dans la scolarité de leur enfant, et d'évaluer les changements qu'il pourrait susciter au niveau de la relation école-famille.

L'**évaluation des intrants** (*inputs*) concerne l'analyse des ressources humaines, matérielles, financières et stratégiques mobilisées pour la mise en œuvre du projet. Cette dimension examine la pertinence et l'adéquation des moyens déployés par rapport aux objectifs visés (Stufflebeam & Zhang, 2017). Pour le projet ALPHA, cela inclut l'évaluation et le développement des compétences des enseignants, la qualité des outils pédagogiques développés, les modalités d'accompagnement proposées aux familles et aux enseignants, ainsi que les stratégies de communication et de sensibilisation mises en place pour favoriser la compréhension du projet auprès des parents.

L'**évaluation des processus** (*process*) porte sur l'analyse des activités et procédures de mise en œuvre du dispositif. Elle examine comment les différentes composantes du projet fonctionnent dans la pratique, identifie les dysfonctionnements éventuels et évalue l'efficacité des mécanismes d'intervention (Stufflebeam & Zhang, 2017). L'interrogation des parents permet ici de comprendre leur expérience concrète du dispositif, leur degré de compréhension du projet, les obstacles rencontrés et les adaptations nécessaires pour tenter d'améliorer leur implication parentale et la relation école-famille.

L'**évaluation des produits** (*products*) concerne l'analyse des résultats observables ou mesurables du projet à court, moyen et long terme. Cette dimension évalue dans quelle mesure les objectifs initiaux ont été atteints et identifie les effets attendus et inattendus du dispositif (Stufflebeam & Zhang, 2017). Pour le projet ALPHA, cela implique d'examiner l'évolution de l'engagement parental, l'amélioration des pratiques d'accompagnement scolaire, le renforcement des relations école-famille, ainsi que les répercussions sur la réussite scolaire des élèves.

Dès lors, dans une perspective d'évaluation complète et contextualisée du projet ALPHA, **l'interrogation des parents constitue un levier d'analyse particulièrement pertinent**. Elle permet de recueillir des données sur les

représentations, les besoins, les éléments de satisfaction et les obstacles rencontrés depuis la participation au projet. Cette approche est d'autant plus justifiée que Stufflebeam (2003) souligne l'importance d'**intégrer les points de vue de l'ensemble des parties prenantes** (*stakeholders*) pour appréhender les différentes dimensions d'un programme de manière éclairée et nuancée.

Le projet *ALPHA* illustre cette **volonté de rapprochement entre l'école et les familles** considérées dans toute leur diversité, dont certaines pourraient être perçues comme éloignées du système scolaire. Il vise à reconnaître leurs aspirations éducatives tout en construisant un partenariat fondé sur la confiance mutuelle (SCRIPT, 2023). Les relations entre l'école et ces familles sont fréquemment marquées par des incompréhensions et une faible prise en compte de la diversité culturelle (Changkakoti & Akkari, 2008), tandis que **la méconnaissance des langues d'enseignement constitue un frein significatif à l'implication parentale** dans l'encadrement des devoirs ou la communication avec les enseignants (Calderón-Villarreal et al., 2025 ; Chavkin & Gonzalez, 1995). Rencontrer directement ces parents permet donc de mieux comprendre leurs attentes et réalités pour adapter les pratiques institutionnelles et construire des dispositifs éducatifs véritablement inclusifs.

Cependant, considérer le point de vue des familles à un instant donné ne suffit pas à saisir toute la complexité de leur rapport au projet. **Leurs représentations, leurs pratiques éducatives et leur degré d'implication évoluent** nécessairement **dans le temps**, notamment en réponse aux ajustements apportés au projet par les initiateurs et responsables du projet (le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, les autorités communales, les directions de région de l'enseignement fondamental et les écoles concernées). Par conséquent, dans le but de rendre compte de manière rigoureuse de l'implémentation d'un tel dispositif éducatif, il est nécessaire d'adopter une **perspective longitudinale et transversale** qui permette de suivre ces transformations de manière continue à travers différents contextes.

3. L'INTÉRÊT DE RÉALISER UNE ANALYSE CROISÉE

Cette double approche qualitative offre une base solide pour étudier les perceptions et pratiques parentales dans un contexte complexe et en évolution. Elle permet de saisir la mise en œuvre progressive du projet, ses ajustements, l'évolution des représentations parentales, ainsi que la manière dont le projet prend forme dans les écoles, et des modalités d'accompagnement à la maison en lien avec la relation école-famille. Une **stratégie de suivi combinant deux axes complémentaires** a été adoptée (***fig. 2***). Cette démarche s'inscrit dans une logique de **triangulation méthodologique** conforme aux recommandations de Caillaud et Flick (2016) en recherche qualitative.

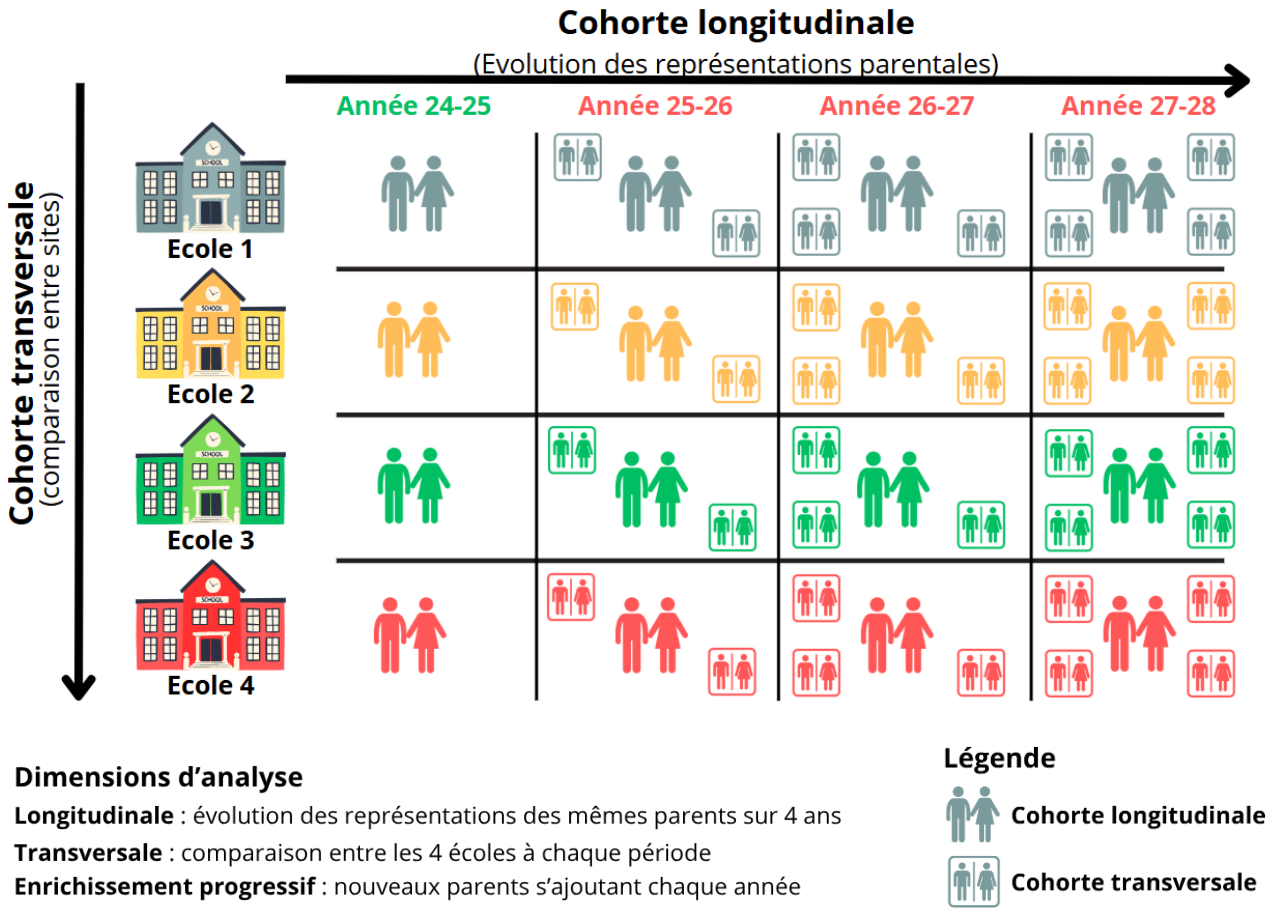


FIGURE 2. Schématisation du suivi longitudinal et du suivi transversal.

3.1. Le suivi longitudinal

Le suivi longitudinal analyse l'**évolution des phénomènes dans le temps**. Cette approche diachronique, décrite par Saldaña (2003), permettra de montrer comment les **ajustements progressifs** réalisés (via les intrants et le processus) modifient les représentations du projet par les parents et influencent les pratiques d'accompagnement scolaire ainsi que la relation école-famille (résultats). Dans le cadre du projet ALPHA, les ajustements proposés par le MENJE — notamment à travers le SCRIPT — ainsi que l'**adoption progressive du projet par les enseignants** influencent activement le processus d'implémentation. Ces évolutions modifient l'environnement scolaire de manière dynamique, en résonance avec le modèle CIPP de Stufflebeam (2003), où le contexte et le processus interagissent étroitement pour guider et ajuster l'action éducative. Cela influence la manière dont les parents perçoivent le projet et les pousse à ajuster leur façon de s'impliquer dans la scolarité de leur enfant (résultats) (***fig. 3***).

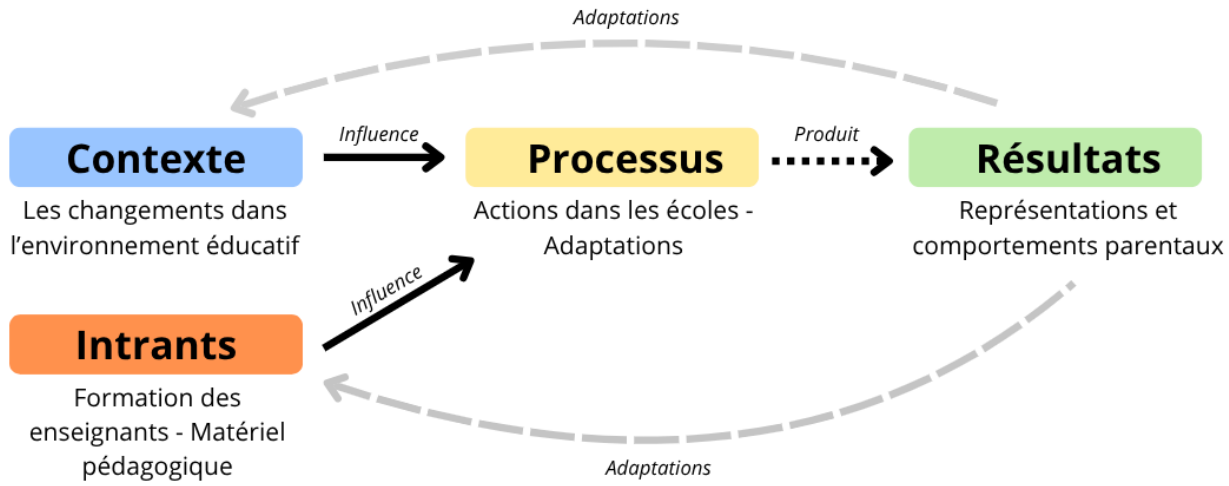


FIGURE 3. Schéma illustrant la logique adaptative du projet. .

Ce processus s'inscrit à la fois dans une **logique d'apprentissage social** (Bandura, 1986) et dans une approche d'**évaluation systémique**, comme le propose le modèle CIPP de Stufflebeam (2003). Les parents adaptent leurs pratiques en observant les effets sur leurs enfants (produit), en échangeant avec les enseignants ou d'autres familles (processus et contexte), et en ajustant leurs stratégies au fil du temps. Cette dynamique d'apprentissage fondée sur l'expérience et les retours reçus favorise le développement progressif des compétences parentales en lien avec l'environnement éducatif. Elle s'appuie aussi sur une **logique adaptative** : les

résultats obtenus servent à ajuster les ressources mobilisées (comme les budgets ou les formations) ainsi que la manière dont le projet est mis en œuvre. Ce processus itératif permet d'adapter le projet aux réalités contextuelles et renforcer l'efficacité du dispositif éducatif.

3.2. Le suivi transversal

Le suivi transversal complète cette perspective en proposant une **vue d'ensemble à un moment donné**. Dans le cadre du projet ALPHA, cette approche synchronique permet de **repérer les différences** liées aux origines sociales, culturelles ou linguistiques des familles (Mills et al., 2010). Elle dresse un état des lieux des pratiques parentales en matière d'accompagnement scolaire et de projet éducatif.

Dans un contexte luxembourgeois marqué par une grande hétérogénéité, l'approche transversale permet de mieux comprendre comment le projet est perçu et investi par les familles selon différents profils : situation socio-économique, origine migratoire, niveau de formation ou maîtrise des langues de scolarisation. De surcroit, en comparant plusieurs écoles dans une **logique d'étude de cas multi-sites** (Gagnon, 2012 ; Yin, 2014), on peut également appréhender l'impact des contextes locaux dans l'implémentation du projet (Stufflebeam & Zhang, 2017).

3.3. L'intérêt de réaliser une analyse croisée

L'analyse croisée (***fig. 4***), qui combine une lecture longitudinale et transversale des données, constitue un levier essentiel pour **comprendre les dynamiques à l'œuvre dans des projets éducatifs implantés dans des contextes multiples**. Cette approche méthodologique s'inscrit dans la lignée des travaux de Creswell et Plano Clark (2023) sur les méthodes mixtes (qualitative et quantitative), mais elle s'adapte particulièrement bien aux démarches qualitatives compréhensives, soucieuses de la complexité des parcours et des ancrages locaux. Elle répond aux exigences formulées par Tashakkori et Teddlie (2009), selon lesquelles les recherches en éducation doivent pouvoir **saisir simultanément les dimensions temporelles** (évolution et ajustements) **et contextuelles** (variabilité des milieux) des processus étudiés.

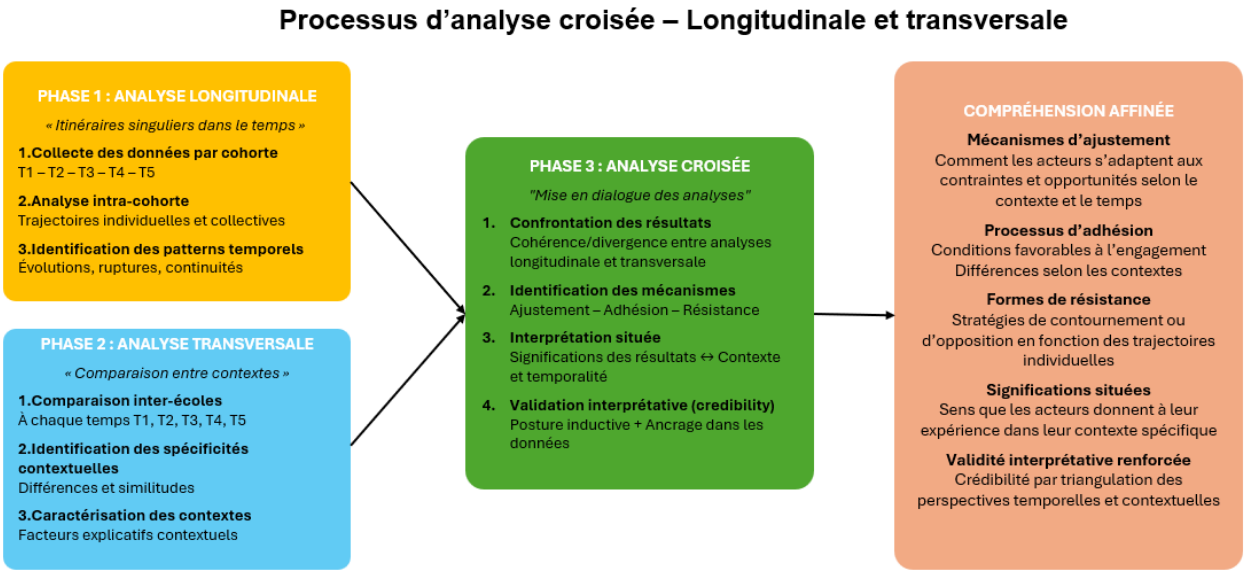


FIGURE 4. Schéma illustrant le processus d'analyse croisée
D'après Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage Publications.

Dans une logique d'analyse croisée, **l'analyse longitudinale et l'analyse transversale ne s'opposent pas mais se complètent** : les itinéraires singuliers sont d'abord étudiés dans leur temporalité propre, puis mis en dialogue entre contextes pour faire émerger une compréhension plus fine des mécanismes d'ajustement, d'adhésion ou de résistance. Cette méthode renforce la **validité interprétative** (ou *credibility*, selon Lincoln & Guba, 1985), en ancrant l'analyse dans une posture inductive, située, et attentive aux significations que les acteurs eux-mêmes attribuent à leur expérience.

Le processus d'analyse croisée se déploie selon une logique séquentielle et intégrative en **trois phases principales**, en cohérence avec les principes méthodologiques de Miles et Huberman (1994), Van Campenhoudt et al. (2022) ainsi que Yin (2014). Ce processus d'analyse sera développé plus en détail dans un rapport ultérieur. À ce stade, les données longitudinales ne sont pas pleinement exploitables, une seule mesure (au temps T1) ayant été recueillie. Il reste donc difficile d'illustrer concrètement le fonctionnement de l'analyse croisée dans notre étude.

La première phase, **longitudinale**, reconstitue les itinéraires singuliers de chaque cohorte dans leur temporalité propre (collecte séquentielle, analyse intra-cohorte, repérage de patterns temporels). Elle s'appuie sur les *time-ordered displays* proposés par Miles et Huberman (1994) pour visualiser les séquences, et sur la *time-series analysis* de Yin (2014) pour analyser les évolutions internes aux cas.

La deuxième phase, transversale, compare systématiquement les contextes à chaque temps de mesure (comparaison inter-écoles, identification des spécificités, facteurs explicatifs). Cette approche renvoie aux *cross-case syntheses* de Yin (2014) et aux *meta-matrices* de Miles et Huberman (1994), qui facilitent l'identification des convergences et divergences contextuelles.

La troisième phase, d'analyse croisée, se distingue par sa complexité, mais surtout par sa valeur heuristique : confrontation des patterns, mise en évidence des mécanismes d'adhésion ou de résistance, et interprétation située. Elle mobilise le *pattern matching* (Yin, 2014), l'intégration progressive des données (Miles & Huberman, 1994) et la triangulation interprétative, élément central de la rigueur méthodologique chez Quivy et Van Campenhoudt (2018).

Pour rappel, l'ensemble de cette démarche s'inscrit dans une perspective d'évaluation globale, en cohérence avec le modèle CIPP de Stufflebeam (2003), qui met en relation le Contexte, les Intrants, les Processus et les Produits. L'analyse croisée vient enrichir ce modèle en permettant de repérer non seulement les effets produits par un projet éducatif, mais aussi les conditions (institutionnelles, sociales, langagières) qui en facilitent ou en freinent l'appropriation selon les contextes scolaires et sociaux.

MÉTHODOLOGIE

4. PRÉSENTATION DU GUIDE D'ENTRETIEN

4.1. Processus d'élaboration du guide d'entretien

L'élaboration du premier guide d'entretien s'est inscrite dans une démarche méthodologique rigoureuse, en cohérence avec les recommandations de Kaufmann (2016) qui souligne l'importance d'une c**onstruction progressive et réflexive de l'outil d'enquête**. Le processus s'est déployé en plusieurs étapes successives, dans une logique d'amélioration continue préconisée par Romelaer (2005).

La première phase a consisté en l'élaboration d'une version initiale du guide, structurée autour des objectifs de recherche et ancrée dans le cadre théorique du projet ALPHA. Cette version préliminaire a fait l'objet d'un **prétest auprès de deux doctorants** externes à la recherche, conformément aux préconisations de Kitzinger (1995) qui insiste sur l'importance de **tester la compréhensibilité et la pertinence des questions** avant la collecte de données effective. Cette étape a permis d'identifier les formulations ambiguës, les questions redondantes, et d'évaluer la durée réelle des entretiens.

Suite à cette étape exploratoire, des ajustements ont été réalisés, notamment concernant la formulation des questions. En effet, dans le souci d'assurer une meilleure accessibilité à l'ensemble des participants, en particulier aux familles issues de l'immigration ou disposant d'un niveau de littératie limité, **le guide a été reformulé en "langage facile"**. Cette adaptation linguistique, inspirée des travaux d'Albarello (2011) sur l'adaptation des outils d'enquête aux publics spécifiques, vise à réduire les biais liés aux compétences langagières et à favoriser l'expression authentique des participants.

La version finale du guide a ensuite été soumise à validation par l'ensemble des membres de l'équipe de recherche. Cette validation collective, préconisée par Kaufmann (2016), garantit **la cohérence scientifique de l'outil et sa pertinence au regard des objectifs de recherche**. Elle permet également d'assurer une harmonisation des pratiques d'enquête entre les différents chercheurs impliqués dans la collecte de données.

4.2. Structure du guide d'entretien

Le guide d'entretien est organisé autour de **deux grands axes thématiques**, structuration qui permet une exploration approfondie tout en maintenant une cohérence analytique (Kitzinger, 1994, 1995). Cette architecture facilite l'analyse ultérieure des données en permettant une catégorisation claire des contenus discursifs.

Le premier axe porte sur le projet *ALPHA* lui-même et comprend des questions relatives aux motivations des parents pour le choix d'une langue plutôt qu'une autre, leur évaluation de la procédure d'orientation, leur satisfaction à l'égard du projet, ainsi que la place accordée au projet au sein de l'école. **Le second axe** concerne les pratiques et représentations parentales, abordant la façon dont les parents envisagent les relations avec l'école et l'enseignant de l'enfant, leur conception de l'éducation (perception de leur rôle éducatif), et l'accompagnement scolaire (sentiment de compétence, confiance en soi, communications avec l'enfant sur le domaine scolaire).

Chaque axe thématique est constitué de **questions ouvertes** permettant l'expression libre des participants, complétées par des questions de relance destinées à approfondir certains aspects ou à clarifier les propos (Kaufmann, 2016). Cette alternance entre questions principales et questions de relance offre la souplesse nécessaire à l'adaptation du guide selon les profils des participants et les dynamiques d'entretien.

TABLEAU 1 - Structure du guide d'entretien QUEST1.

Structure du guide d'entretien	
Axe 1 – Choix de la langue d'alphabétisation	**Axe 2** – Education et accompagnement scolaire
Motivations : choix français/allemand **Processus d'orientation** : satisfaction, points positifs, améliorations. **Projet** : avis général, satisfaction, points forts/faiblesses. **Réactions de l'enfant** **Inclusion** dans le projet **Bilan** : retour d'expérience	**Relation enseignant-parent :** évolution, communication accrue, impact du projet. **Accompagnement scolaire :** sentiment de compétence, rôle parental, impact de la langue d'alphabétisation **Pratiques à la maison :** aide aux devoirs, activités partagées, dialogue sur l'école. **Rôles école-parents :** attentes mutuelles, responsabilités

La durée estimée des **entretiens individuels** est d'environ **45 minutes**, tandis que les ***focus-groups*** sont prévus pour une durée de **1h30**. Cette estimation temporelle, basée sur les résultats du prétest, permet d'assurer un équilibre entre l'exhaustivité de la collecte et la faisabilité pratique pour les participants.

Notons que conformément aux recommandations méthodologiques de Albarello (2011), Kaufmann (2016), Leavy (2014) et Silverman (2017), notre guide d'entretien a été conçu comme un **outil évolutif, susceptible d'être ajusté au fil de l'enquête**, en fonction des réponses recueillies lors des premiers focus-groups, des retours des parents, ainsi que des évolutions contextuelles et structurelles du projet. Les recommandations formulées par le Learning Lab – une structure européenne dédiée à l'expérimentation et à l'évaluation des politiques éducatives fondées sur des données probantes – ont également contribué à ces ajustements.

5. CHRONOLOGIE DE LA COLLECTE DES DONNÉES

5.1. Première phase de collecte

La collecte des données pour cette première phase de la recherche s'est organisée selon une approche méthodique et progressive, débutant en octobre-novembre 2024 auprès des **parents d'élèves de cycle 2.2** (C2.2) des quatre établissements scolaires participants au projet pilote. Cette phase initiale a nécessité un **travail préparatoire approfondi** visant à établir une **relation de confiance** avec l'ensemble des acteurs impliqués dans le processus éducatif tout en respectant une approche éthique (***fig. 5***).

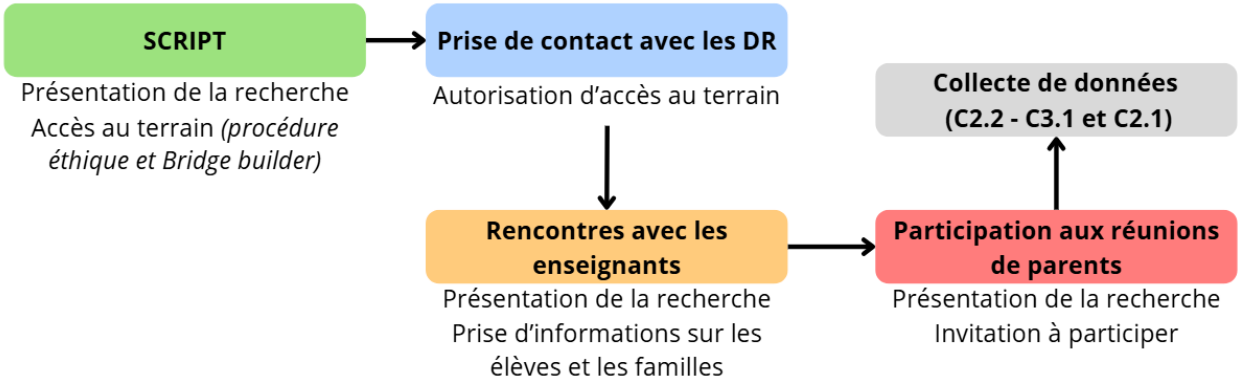


FIGURE 5. Étapes antérieures à la première collecte de données.

En effet, en amont de la collecte proprement dite, une **phase de préparation et de sensibilisation** a été mise en œuvre. Nous avons ainsi pris soin d'établir un premier contact avec les équipes enseignantes de chaque établissement afin de présenter les objectifs et la méthodologie du projet de recherche. Cette démarche s'est concrétisée par notre **participation aux réunions de parents** organisées en début d'année scolaire, événements qui constituent des moments privilégiés de rencontre avec les parents qui sont potentiellement des participants à notre recherche. Ces séances de présentation nous ont permis d'exposer de manière transparente les enjeux de l'étude, d'expliquer les modalités de participation et de répondre aux interrogations légitimes des familles concernant leur implication dans la collecte de données. Cette modalité de contact initial constitue un **levier important pour instaurer un climat de confiance**, favoriser l'adhésion des participants et encourager une participation active et authentique, en particulier dans des contextes multiculturels ou de recherche qualitative longitudinale (Greene, 2007 ; Kaufmann, 2016 ; Kitzinger, 1995 ; Seidman, 2013).

La collecte de données s'est poursuivie en janvier 2025, en élargissant le champ d'étude aux **parents d'élèves du cycle 3.1** (C3.1) de l'école de Schifflange. Cette école se distingue par sa participation au projet un an avant les trois autres écoles pilotes, offrant ainsi une précieuse opportunité de comparaison, notamment sur l'influence de la durée d'exposition au projet sur les perceptions familiales. Initialement, il n'était pas prévu d'inclure cette cohorte. Toutefois, les échanges avec les enseignants du C2.2 ont révélé un fort engouement pour le projet, partagé par les parents, ce qui a motivé son intégration dans notre observation.

Une troisième phase de collecte a été initiée en avril 2025, ciblant cette fois les **parents d'élèves de cycle 2.1** (C2.1). L'analyse comparative entre les données recueillies auprès de cette cohorte et celles obtenues dans les cohortes précédentes offre la possibilité d'identifier les transformations potentielles des représentations parentales consécutives à une exposition prolongée au dispositif pédagogique et aux éventuelles adaptations réalisées.

5.2. Dispositif d'accueil et reconnaissance des participants

Aucune incitation financière directe n'a été proposée aux parents, afin d'éviter toute influence sur leur participation ou la relation avec les chercheurs. Comme le soulignent Kelly et al. (2017), si les incitations monétaires peuvent accroître le taux de participation, elles n'en améliorent pas pour autant la qualité, et les incitations non financières n'ont pas d'effet significatif. **L'implication des familles repose donc sur leur intérêt spontané** et leur volonté de contribuer à une réflexion collective sur les pratiques éducatives. Leur engagement a toutefois été reconnu symboliquement : les entretiens ont eu lieu dans des lieux accessibles, accompagnés d'un moment de convivialité, favorisant un climat de confiance et une parole libre. Dans le cadre d'un suivi longitudinal, ce type de dispositif est d'autant plus essentiel : comme le rappellent Holland et al. (2006), une relation de confiance stable est indispensable pour maintenir l'engagement des participants sur le long terme.

5.3. Perspective longitudinale de la collecte de données

La méthodologie adoptée s'inscrit dans une perspective longitudinale étendue, comme l'illustre le **TABLEAU 2**, qui présente la **planification des différents moments de collecte** prévus dans les années à venir pour chacune des trois cohortes identifiées. Cette approche temporelle élargie constitue un élément fondamental de notre dispositif de recherche, permettant de saisir l'évolution dynamique des perceptions familiales en regard du projet *ALPHA* sur une période significative.

TABLEAU 2 - Chronologie de la collecte des données.

	Année 24-25	**Année 25-26**	**Année 26-27**	**Année 27-28**	**Année 28-29**
Cohorte 1 (C3.1)	Janvier 25 (*Quest1)* ***C2.1***	Novembre 26 (*Quest2*) ***C3.1***		Novembre 28 (*Quest3*) ***C4.1***	
Cohorte 2 (C2.2)	Novembre 24 (*Quest1*) ***C2.1***	Avril 26 (*Quest2*) ***C3.1***		Avril 28 (*Quest3*) ***C3.1***	
Cohorte 3 (C2.1)	Avril 25 (*Quest1*) ***C2.1***		Avril 27 (*Quest2*) ***C3.1***		Avril 29 (*Quest3*) ***C4.1***

1ère collecte 2e collecte 3e collecte

Ce tableau présente le calendrier des **phases de collecte de données** auprès des trois cohortes parentales impliquées dans le projet, sur cinq années scolaires (2024-2025 à 2028-2029). **Chaque cohorte est interrogée à trois reprises**,

idéalement en fin de première année de chaque cycle (C2.1, C3.1 et C4.1), via des guides d'entretien successifs (Quest1, Quest2, Quest3).

Notre étude ayant démarré en cours d'année 2024-2025, il a été nécessaire de rattraper le retard en réalisant la première collecte auprès des trois cohortes dès cette première année. Ainsi, la **cohorte 1** a été interrogée en janvier 2025, la **cohorte 2** en novembre 2024, et la **cohorte 3** en avril 2025. Par la suite, chaque cohorte suit un rythme propre. Ce dispositif permet d'étudier l'évolution des attitudes parentales dans le temps, tout en tenant compte des spécificités de chaque cohorte et de leur contexte scolaire.

La planification de ces collectes successives poursuit plusieurs objectifs scientifiques complémentaires. Tout d'abord, elle permet de **suivre l'évolution des représentations et attitudes parentales** dans le temps, en repérant les moments-clés de leur rapport au projet. Ensuite, elle aide à **identifier des tendances communes ou des particularités propres** à chaque cohorte ou établissement scolaire, ce qui enrichit la compréhension de la façon dont les familles s'approprient le dispositif. Enfin, cette approche sur le long terme permet de repérer les facteurs qui favorisent un engagement durable des parents et d'anticiper les ajustements nécessaires pour renforcer leur adhésion au projet.

6. MÉTHODOLOGIE DE LA COLLECTE DE DONNÉES

6.1. Considérations éthiques et consentement éclairé

Comme expliqué précédemment, la mise en œuvre de cette recherche a nécessité l'obtention préalable de l'**autorisation du comité d'éthique**, de protection des données de l'Université du Luxembourg ainsi que l'**autorisation d'accès au terrain** auprès du SCRIPT (procédure *Bridge builder*). Une **démarche transparente** d'information a été adoptée **auprès des familles** participantes, matérialisée par la distribution d'une documentation détaillée explicitant les objectifs de l'étude, les modalités de protection des données personnelles, ainsi que la possibilité de retrait libre et sans justification à tout moment du processus (notice d'information et formulaire de consentement éclairé). L'**adhésion volontaire des parents** s'est concrétisée par la remise directe du formulaire de consentement à l'équipe scientifique.

6.2. Justification de l'approche qualitative

Les approches qualitatives occupent une position privilégiée dans l'étude des phénomènes sociaux complexes, permettant d'**explorer les expériences individuelles et les constructions sociales** de sens (Denzin & Lincoln, 2018 ; Savoie-Zajc, 2018). Cette orientation méthodologique s'enracine dans une perspective épistémologique qui conçoit la réalité sociale comme une élaboration collective, façonnée par les interactions et les contextes spécifiques aux acteurs (Anadón, 2019).

Cette recherche s'inscrit dans une **démarche compréhensive** visant à saisir les significations que les participants accordent à leur vécu plutôt qu'à établir des généralisations (Denzin & Lincoln, 2018 ; Savoie-Zajc, 2018). L'étude des expériences parentales face au projet pilote *ALPHA* nécessite une approche qualitative capable d'explorer les logiques d'action et les processus de sens à travers des dispositifs flexibles comme les entretiens et l'observation (Van Campenhoudt et al., 2022).

La nature hétérogène et multilingue du contexte luxembourgeois exige une **adaptabilité méthodologique** particulière. Cette flexibilité, loin de compromettre la rigueur scientifique, constitue un prérequis pour une recherche pertinente (Albero, 2022). Elle permet d'ajuster les modalités d'enquête aux spécificités culturelles et linguistiques tout en construisant la relation de confiance indispensable aux études longitudinales (Hermanowicz, 2013).

Notre approche méthodologique privilégie la **complémentarité entre entretiens individuels et focus-groups** selon une logique d'adaptation aux objectifs de recherche. Cette stratégie mixte vise à articuler l'exploration des expériences singulières avec l'analyse des dynamiques collectives, en explicitant la cohérence de ces choix dès la conception de l'étude (Creswell & Plano Clark, 2017 ; Small, 2011).

6.3. Stratégie méthodologique : l’approche mixte

Les entretiens individuels et les focus-groups constituent deux approches méthodologiques centrales dans les recherches qualitatives en sciences de l'éducation, permettant d'**explorer les perceptions, représentations et vécus des acteurs** (Anadón, 2019 ; Van Campenhoudt et al., 2022). Si ces deux techniques

s'inscrivent dans une démarche compréhensive commune, elles génèrent des types de données distinctes en raison de leurs dynamiques spécifiques (Creswell & Plano Clark, 2017 ; Small, 2011).

6.3.1. Spécificités et apports de chaque méthode

Les ***focus-groups***[1], fondés sur l'**interaction entre participants**, permettent d'observer la construction collective des représentations sociales et de révéler les normes sociales implicites (Kalampalikis, 2004 ; Kitzinger, 1994). Ils offrent également un cadre propice à la **confrontation de points de vue**, rendant visibles les accords, tensions ou négociations qui structurent les discours sociaux (Dávila & Domínguez, 2010 ; Morgan & Krueger, 1993). À l'opposé, l'**entretien individuel** crée un espace privilégié pour l'**exploration de vécus personnels** et de dimensions sensibles, permettant une expression plus libre des expériences singulières (Anadón, 2019 ; Kaufmann, 2016 ; Seidman, 2019).

Les **défis méthodologiques** diffèrent selon le contexte d'enquête. Dans les focus-groups, la gestion des déséquilibres de parole et des rapports de pouvoir entre participants nécessite une modération attentive, particulièrement en contexte hétérogène (Greenwood et al., 2014 ; Tezcan-Güntekin et al., 2022). Les entretiens individuels, s'ils limitent la pression sociale, requièrent une vigilance particulière concernant la relation d'enquête et les effets d'imposition symbolique (Corbin & Morse, 2003 ; Haegel, 2005).

Sur le **plan organisationnel**, les focus-groups permettent une collecte dense d'informations mais impliquent une logistique complexe de coordination des participants (Morgan, 1998 ; Stewart & Shamdasani, 2014). Les entretiens individuels offrent davantage de flexibilité dans la planification mais génèrent un volume important de données nécessitant un traitement analytique approfondi (Brinkmann & Kvale, 2015). Dans les contextes multilingues et multiculturels, l'adaptation des outils devient cruciale pour garantir la validité des données recueillies (Albarello, 2011 ; Ryen, 2002).

[1] Un **focus group**, selon Dávila et Domínguez (2010), est un **entretien de groupe centré** (de l'anglais *focused interview*) dans lequel un petit nombre de participants discute ensemble d'un sujet précis sous la conduite d'un animateur.

6.3.2. Complémentarité méthodologique de l'approche mixte

L'association des entretiens individuels et des focus-groups permet d'accéder à des dimensions complémentaires d'un même phénomène : les récits personnels, d'une part et les logiques collectives, d'autre part (Kitzinger, 1994). Cette complémentarité repose nécessairement sur une **articulation méthodologique réfléchie**, dépassant la simple juxtaposition d'outils (Baribeau et al., 2010 ; Lambert & Loiselle, 2008). Le schéma ci-dessous (***fig. 6***) synthétise l'intérêt de cette méthodologie de collecte de données ainsi que les enjeux et champs d'application en regard de la revue de la littérature réalisée.

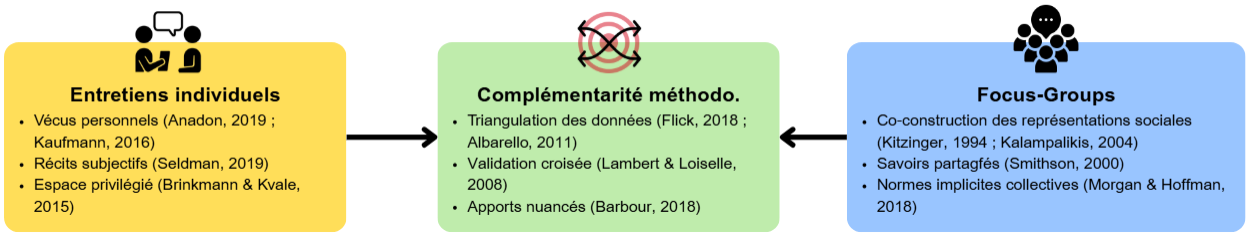


FIGURE 6. Intérêt de la complémentarité entre entretiens individuels et focus-groups.

Cette **approche mixte** s'avère particulièrement **pertinente dans les recherches menées en milieux pluriels**, où la diversité culturelle et linguistique complexifie le recueil des phénomènes étudiés (Albero, 2022 ; Hermanowicz, 2013). Morgan (2019) identifie plusieurs modalités de séquençage : (1) focus-groups préparatoires aux entretiens, (2) entretiens suivis de focus-groups de validation, ou (3) **alternance selon les objectifs de recherche**. Dans notre étude, c'est cette troisième modalité qui est privilégiée. La qualité des données repose également sur la capacité à instaurer des échanges linguistiquement et culturellement appropriés (Greenwood et al., 2014 ; Rodriguez et al., 2011).

L'analyse de données issues de cette combinaison méthodologique invite à articuler récits subjectifs et dynamiques collectives. Barbour (2018) évoque une « complexité interprétative » nécessitant des **stratégies analytiques spécifiques**, tandis que Bazeley (2018) propose **trois niveaux d'intégration** : triangulation pour la validation, complémentarité pour l'enrichissement des perspectives, et combinaison transformative pour la génération de nouvelles compréhensions.

Les entretiens individuels révèlent souvent des vécus que les participants hésitent à partager en situation collective (Brinkmann & Kvale, 2015), tandis que les

focus-groups donnent accès à des savoirs partagés et à des processus de négociation sociale (Kitzinger, 1994). Les écarts observés entre discours privé et public ne constituent pas des contradictions mais plutôt des indicateurs de la contextualité des phénomènes sociaux (Lambert & Loiselle, 2008).

La **triangulation méthodologique**, entendue comme l'utilisation croisée de plusieurs sources de données et de diverses méthodes de collecte, constitue un levier essentiel pour appréhender la complexité des phénomènes éducatifs. Mayer et al. (2000) soulignent que le recours à des regards pluriels permet d'interroger un objet sous différents angles, renforçant ainsi la **solidité des résultats obtenus**. Cette stratégie permet à la fois de valider les données par confrontation et d'enrichir l'analyse par complémentarité (Lambert & Loiselle, 2008). Elle peut s'opérer à plusieurs niveaux : en combinant plusieurs techniques de recueil (entretiens, focus-groups, documents), mais aussi en mobilisant différentes approches d'analyse (longitudinale, transervale) (Reidy & Mercier, 1996). En confrontant ces perspectives, **la triangulation compense les limites propres à chaque méthode** et contribue à renforcer la validité des résultats (Savoie-Zajc, 1996a). Elle apparaît ainsi comme une exigence incontournable dans toute recherche qualitative soucieuse de rigueur, notamment lorsqu'il s'agit de rendre compte d'environnements sociaux et linguistiques complexes.

7. PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON

7.1. Composition de l'échantillon

Pour rappel, ce sont quatre écoles (Dudelange, Larochette, Oberkorn et Schifflange) qui sont engagées dans le projet (**± 240 familles**). Les parents de notre échantillon sont issus des cohortes présentent au sein des quatre écoles.

TABLEAU 3 - Composition de l'échantillon.

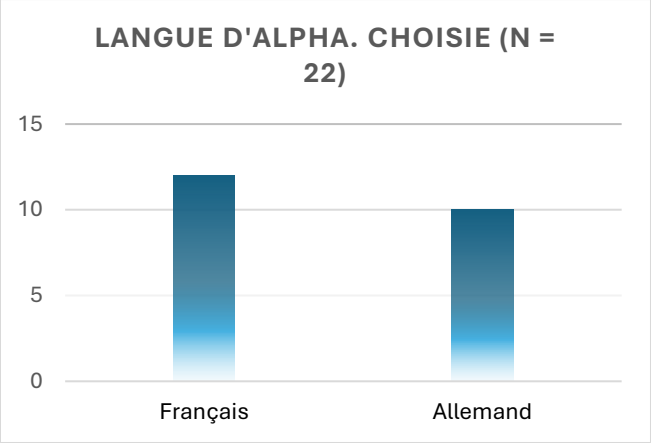
	Population totale	Participants potentiels	Participants interrogés
Cohorte 1	N = 25	n = 10 (40%)	n = 2 (12,5%)
Cohorte 2	N = 115	n = 32 (28%)	n = 22 (19%)
Cohorte 3	N = 105	n = 22 (21%)	n = 9 (8,5%)
Totaux (N = 240)	N = 240 (100% of N)	N = 64 (26%)	N = 33 (14%)

Comme le montre le **TABLEAU 3**, 26 % des parents (64 sur 240) se sont portés volontaires pour participer à la recherche, et environ 14 % (33 parents) ont effectivement été rencontrés ; les autres parents n'ayant plu répondu à nos relances. Dans une approche qualitative, ces taux sont tout à fait acceptables (Guest et al., 2006). En effet, contrairement aux approches quantitatives, où la validité externe repose sur la représentativité statistique, en recherche qualitative elle puise sa force dans la **diversité des témoignages**, la **multiplicité des perspectives** et le **riche recoupement des dispositifs méthodologiques** (Cellard, 1997 ; Savoie-Zajc, 1996b).

Dans une recherche qualitative, il est essentiel d'assurer une forme de **représentativité empirique**, entendue comme une diversité suffisante des situations et des points de vue permettant de rendre compte de la complexité du réel. Cette représentativité vise à favoriser la transférabilité des résultats, plus qu'à répondre à des exigences de généralisation statistique (Albarello, 2011 ; Barniaudy et al., 2025). Nous reviendrons sur ces éléments dans le point *6.2 – Saturation des données en recherche qualitative.*

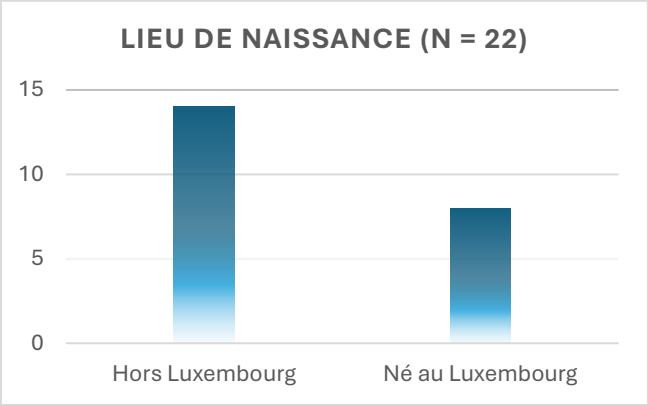
Bien qu'il soit difficile d'affirmer avec certitude que les personnes interrogées reflètent l'ensemble des familles vivant au Luxembourg, **l'échantillon présente une diversité particulièrement intéressante**. En effet, comme l'illustrent les graphiques ci-dessous (***fig. 7 à 10***), les familles du cycle 2.2 (n = 22) révèlent une forte hétérogénéité de profils, qui semble, à première vue, relativement représentative du contexte luxembourgeois. La mise en parallèle des données recueillies avec les données administratives des écoles constitue, à notre sens, un levier pertinent pour renforcer la portée de nos résultats. Suivant la recommandation du Learning Lab[2], nous envisageons donc de réaliser une telle analyse ultérieurement.

[2] Le ***Learning Lab*** est une initiative de la Commission européenne visant à soutenir les décideurs publics dans l'élaboration, le suivi et l'évaluation des politiques éducatives. Il propose des ressources méthodologiques, des outils d'analyse et des espaces d'échange pour favoriser une approche fondée sur les données probantes (*evidence-informed policy-making*), dans le but d'améliorer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs au sein de l'Union européenne.



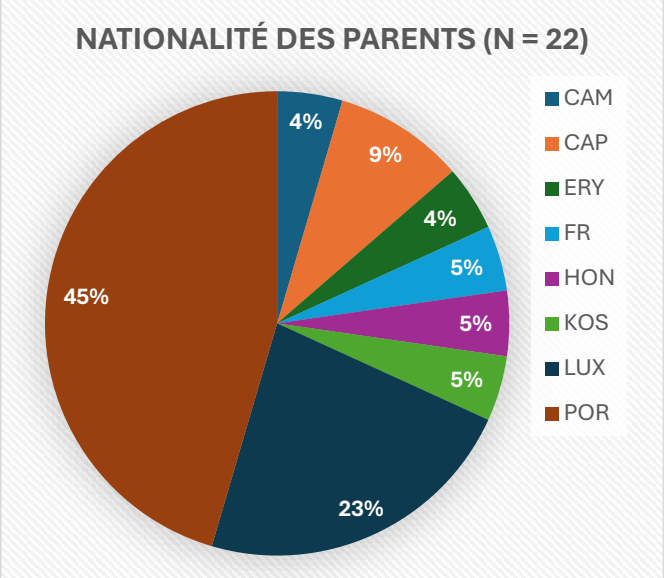
On constate que la répartition entre l'alphabétisation en français (n = 12) et en allemand (n = 10) est relativement équilibrée. Les disparités observées au sein d'une même école s'expliquent par la perception du projet par les parents.

FIGURE 7. Choix de la langue d'alphabétisation pour les parents interrogés (cohorte 2).



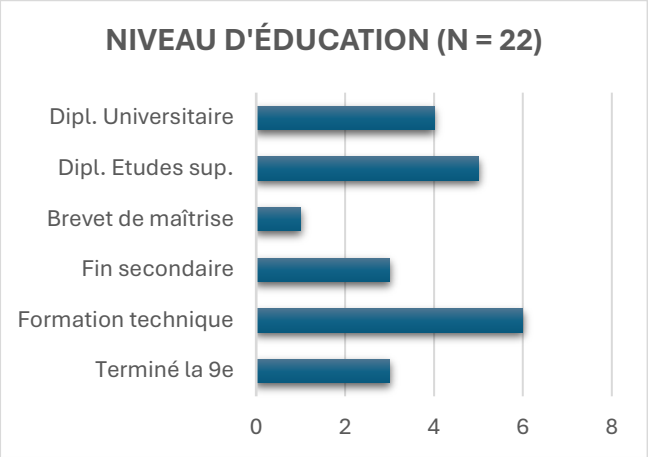
La plupart des parents interrogés sont nés en dehors du Luxembourg (n = 14). Certains parents sont nés au Luxembourg (n = 5), mais ils ne sont pas nécessairement luxembourgeois. Certains sont des immigrés de deuxième génération.

FIGURE 8. Lieu de naissance des parents interrogés (cohorte 2).



La nationalité portugaise est majoritaire, avec 45% des parents. Viennent ensuite le Luxembourg (23%) et, dans une moindre mesure, le Cap-Vert (9%). Les autres nationalités sont plus marginales : Français (5%), Hongrois (5%), Kosovar (5%), Erythréen (4%) et Camerounais (4%). Cette répartition reflète une forte concentration autour de quelques origines principales, tout en mettant en évidence une certaine diversité culturelle.

FIGURE 9. Nationalités des parents interrogés (cohorte 2).



Les parents interrogés étaient également très hétérogènes en termes de niveau d'éducation, reflétant la diversité sociale et culturelle du contexte luxembourgeois. Cette diversité permet de recueillir un large éventail de points de vue sur la scolarité, les attentes des parents, la compréhension des systèmes éducatifs et les niveaux d'implication.

FIGURE 10. Niveau d'éducation des parents interrogés (cohorte 2)

7.2. Saturation des données en recherche qualitative

Plusieurs études méthodologiques tendent à démontrer que la taille de notre échantillon (14% de la population totale avec 26 entretiens individuels et 2 focus-groups) est suffisante pour atteindre la saturation des données. En recherche qualitative, la saturation désigne le point où la collecte de données n'apporte plus d'informations nouvelles. Plusieurs formes de saturation existent, selon les objectifs de l'étude. **La saturation des données** correspond à l'émergence répétée des thèmes principaux et peut être atteinte dès 9 à 10 entretiens (Hagaman & Wutich, 2017). **La saturation de sens**, qui implique une compréhension approfondie des significations, nécessite généralement environ 24 entretiens (Wutich et al., 2024). Pour les approches inductives comme la théorie ancrée, la **saturation théorique** est atteinte entre 20 et 30 entretiens, lorsque les catégories analytiques sont stabilisées (Charmaz, 2014). Les **focus groups**, au nombre idéal de 4 à 8 selon la littérature, permettent généralement d'atteindre une saturation des données. Dans le cadre de notre étude, deux focus groups ont été réalisés. Bien que ce nombre soit inférieur au seuil habituellement recommandé pour viser la saturation, il reste pertinent dans une optique de **triangulation méthodologique**, en venant enrichir et croiser les données issues des entretiens individuels.

Dans les études multi-sites ou interculturelles (comme celle que nous menons), comme la nôtre, **la saturation des méta-thèmes** – c'est-à-dire l'identification de thèmes transversaux à différents contextes – requiert généralement un échantillon de 20 à 40 entretiens par site (Hagaman & Wutich, 2017). Cette exigence

méthodologique vise à garantir une couverture suffisante de la diversité culturelle ou contextuelle des terrains étudiés. Toutefois, dans le cadre d'une approche longitudinale, où les données sont collectées en plusieurs temps, la question se pose de savoir si ces entretiens peuvent être cumulés pour atteindre cette saturation des méta-thèmes. Bien que Hagaman et Wutich (2017) ne précisent pas si ces seuils doivent être atteints simultanément, la littérature en méthodologie qualitative reconnaît que **l'accumulation de données dans le temps peut contribuer de manière légitime à la saturation**, à condition qu'elle enrichisse l'analyse et permette de consolider ou de faire évoluer les catégories émergentes (Grossoehme & Lipstein, 2016 ; Neale, 2021). Ainsi, dans une perspective longitudinale, il est théoriquement justifié de considérer l'échantillon comme cumulatif, pour autant que les données successives s'inscrivent dans une continuité analytique et permettent une compréhension approfondie des dynamiques étudiées.

RÉSULTATS

8. RÉSULTATS

8.1. Données analysées pour le rapport 1

Le présent rapport va s'intéresser tout particulièrement aux **données collectées auprès des parents dont l'enfant fréquente le cycle 2.2**, soit la deuxième année de l'enseignement primaire. Au total, ce sont 22 parents (20 femmes et 2 hommes) qui ont accepté de participer à la collecte de données menée entre novembre et décembre 2024. Ces parents constituent la **cohorte 2** de notre étude, et représentent ceux pour lesquels nous avons disposé du temps nécessaire à un traitement et une analyse approfondie des données. Les données des deux autres cohortes, plus récemment recueillies, sont en cours d'analyse.

Les **22 participants** représentent un peu moins de 20 % des parents dont l'enfant fréquente le cycle 2.2. Lorsque la méthode de recueil consistait en un focus-group, celui-ci s'est tenu dans l'enceinte de l'école. **Deux focus-groups** ont été organisés, réunissant respectivement 4 et 3 parents, pour une durée approximative d'une heure trente chacun, et se sont déroulés en langue française. Bien que la taille optimale d'un focus group soit généralement estimée entre 4 et 12 participants (Kitzinger, 1995 ; Krueger & Casey, 2009), des groupes plus restreints, de 3 à 4 personnes, sont justifiés dans certains contextes. Comme le souligne Kitzinger (1995), ce format favorise des échanges plus approfondis et une meilleure qualité des données, en particulier lorsque la population ciblée est difficile à mobiliser, comme c'est le cas ici avec des parents d'élèves.

En ce qui concerne les **entretiens individuels (N = 15)**, ceux-ci ont été conduits soit en présentiel, soit en visioconférence, selon les préférences des parents, et dans la langue de leur choix (français, allemand, luxembourgeois, anglais, portugais ou albanais). La durée moyenne de ces entretiens était de quarante minutes. Lorsqu'un membre de notre équipe ne parlait pas la langue demandée par le parent, nous avons fait appel à un **médiateur interculturel**[3] du Service de l'Intégration et de l'Accueil scolaire (SIA).

[3] Au Luxembourg, le **médiateur interculturel** est un professionnel qui facilite la communication, la compréhension et la coopération entre des personnes ou des groupes de cultures et de langues

Les échanges ont été enregistrés avec l'accord des parents, et les verbatims retranscrits intégralement. Cette démarche répond aux exigences d'une analyse qualitative rigoureuse, qui accorde une attention particulière à la fidélité du matériau recueilli (Hermanowicz, 2002 ; Kaufmann, 2016). La **transcription intégrale** préserve la richesse du discours et de rester au plus près du sens exprimé par les participants, condition essentielle pour interpréter leurs représentations de manière nuancée.

8.2. Questions analysées

Ce rapport se concentre sur **quatre questions centrales** du projet ALPHA, chacune abordant un aspect clé de sa mise en œuvre. Ces axes d'analyse permettent de mieux comprendre les enjeux pédagogiques, sociaux et institutionnels soulevés par cette initiative innovante, ainsi que ses effets potentiels sur les parcours des élèves, les pratiques parentales et les dynamiques éducatives au sein du système luxembourgeois. En articulant ces dimensions, le rapport vise à éclairer les logiques à l'œuvre et à nourrir la réflexion dans l'optique de dégager des pistes concrètes pour assurer la continuité, l'adaptabilité et l'ancrage durable de cette initiative dans le paysage éducatif luxembourgeois.

La **première question** explore les raisons du choix de la langue d'alphabétisation, c'est-à-dire les motivations qui ont conduit les parents à opter pour le projet *ALPHA* et les critères qui ont orienté leur décision quant à la langue d'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour leur enfant.

La **deuxième question** examine les représentations des parents quant à la liberté éducative qu'offre ce choix, analysant comment ils perçoivent et évaluent l'autonomie et la marge de manœuvre que leur confère la possibilité de choisir la langue d'alphabétisation de leur enfant dans le système scolaire luxembourgeois.

La **troisième question** s'intéresse aux effets du projet sur l'accompagnement scolaire à la maison et le sentiment de compétence des parents, analysant l'impact du projet *ALPHA* sur les pratiques d'accompagnement scolaire au sein du foyer familial et sur la perception qu'ont les parents de leurs propres capacités à soutenir leur enfant dans ses apprentissages.

différentes, notamment dans des contextes institutionnels tels que l'éducation, la santé, le social ou l'administration.

Enfin, la **quatrième question** évalue la satisfaction des parents par rapport au projet, mesurant le niveau de satisfaction générale des familles participantes et identifiant les aspects les plus appréciés ainsi que les éventuels points d'amélioration du dispositif.

Chaque question fait l'objet d'un traitement structuré selon la même démarche analytique. Le **cadre d'analyse** présente les apports théoriques et conceptuels issus de la littérature scientifique qui permettent de mieux comprendre les enjeux liés à la question traitée, offrant les clés de lecture nécessaires à l'interprétation des données recueillies. Les **résultats** exposent ensuite les principales conclusions tirées de l'analyse des entretiens menés avec les parents, systématiquement illustrées par des verbatims extraits des échanges, permettant de donner la parole aux participants et de rendre compte de la richesse de leurs témoignages. La **discussion** confronte les résultats empiriques aux éléments théoriques présentés dans le cadre d'analyse, identifiant les convergences et les divergences entre la théorie et la réalité observée sur le terrain, tout en mettant en lumière les spécificités du contexte luxembourgeois. Enfin, la **conclusion** synthétise les principaux enseignements tirés de l'analyse de chaque question et dégage les implications pour la compréhension du projet *ALPHA* et de ses effets sur l’engagement parental et la relation école-famille.

QUESTION 1

Le choix de la langue d’alphabétisation

9. LE CHOIX DE LA LANGUE D'ALPHABÉTISATION

9.1. Cadre d'analyse

9.1.1. Qu'est-ce que la langue d'alphabétisation ?

La langue d'alphabétisation désigne la langue dans laquelle un enfant est initialement exposé aux compétences fondamentales de littératie, telles que la lecture, l'écriture, la compréhension orale et écrite, ainsi que la numératie. L'Organisation des Nations Unies (ONU, 2015) la définit comme *« la langue utilisée pour développer les compétences de base nécessaires à la participation à la vie éducative, économique et sociale »*. Elle ne se confond pas nécessairement avec la langue maternelle de l'enfant, bien qu'un fort consensus scientifique souligne **l'avantage d'une proximité entre ces deux langues** (UNESCO, 2016).

Dans les systèmes multilingues, cette notion devient un instrument stratégique de médiation entre la diversité linguistique familiale et l'exigence de normalisation scolaire. Le paradigme de l'éducation multilingue basée sur la langue maternelle (MTB-MLE[4]) (Ball, 2011 ; Walter & Benson, 2012) défend une **alphabétisation initiale dans la langue première de l'enfant ou dans une langue qui lui est familière**.

Dans le contexte luxembourgeois, où le multilinguisme institutionnalisé (luxembourgeois, français, allemand) coexiste avec une extrême diversité linguistique familiale (pour rappel : 67 % ne parlent pas le luxembourgeois à la maison (SCRIPT, 2023)), la langue d'alphabétisation représente un point d'articulation entre éducation inclusive, politique linguistique et trajectoires migratoires. Le projet *ALPHA* s'inscrit dans cette perspective, en proposant aux familles un choix entre le français et l'allemand comme langue d'alphabétisation, en fonction de leur proximité linguistique et de leurs ressources sociales et culturelles.

[4] Le **modèle MTB-MLE** (*Mother Tongue-Based Multilingual Education*) désigne une approche éducative qui structure l'enseignement en plusieurs étapes : l'alphabétisation débute dans la langue maternelle, puis d'autres langues sont introduites de façon progressive et cumulative, selon une logique de transfert linguistique et cognitif.

9.1.2. Quelle est l'influence de la langue d'alphabétisation sur la scolarité ?

La langue dans laquelle un enfant apprend à lire et écrire structure profondément ses trajectoires cognitives et scolaires. L'approche MTB-MLE, soutenue par de nombreuses recherches (Ball, 2011 ; Heugh, 2006 ; Walter & Benson, 2012), démontre que **l'usage d'une langue familière lors de l'alphabétisation favorise la compréhension, la mémorisation et la pensée abstraite**, car elle mobilise un capital langagier déjà actif. À l'inverse, une alphabétisation dans une **langue non maîtrisée** entraîne souvent un **double effort cognitif** : comprendre la langue et en même temps les contenus enseignés.

Dans le cadre du projet ALPHA, le choix de l'allemand ou du français comme langue d'alphabétisation s'appuie sur ces postulats. Il s'agit de **réduire la distance linguistique** perçue entre les langues parlées à la maison et la langue scolaire, afin de maximiser les chances de réussite, particulièrement pour les enfants issus de familles romanophones[5]. Ce choix vise également à **renforcer le partenariat école-famille**, en impliquant davantage les parents dans l'accompagnement scolaire de leur enfant.

9.1.3. Quelle est l'influence de la langue d'alphabétisation sur l'implication parentale ?

La langue d'alphabétisation agit comme un **médiateur de l'implication parentale**. Celle-ci est influencée par plusieurs facteurs interdépendants qui façonnent leur capacité et leur volonté de s'engager dans la scolarité de leur enfant. Le sentiment d'auto-efficacité parentale (SAEP), défini comme **la croyance des parents en leur capacité à influencer positivement le développement et l'éducation de leur enfant**, constitue un prédicteur majeur de l'engagement parental (Bandura, 2006 ; Duong, 2020 ; Perrier & Bouffard,2022). Hoover-Dempsey et Sandler (1997, 2005) ont développé un modèle théorique de l'engagement parental qui identifie le SAEP comme l'un des trois facteurs psychologiques centraux motivant

[5] Le terme ***romanophone*** désigne une personne dont la langue maternelle appartient à la famille des langues romanes (ex. : français, portugais, italien, espagnol, roumain).

l'implication parentale, aux côtés du sentiment de responsabilité parentale et des invitations perçues de la part de l'enfant et de l'école.

Green et al. (2007) démontrent que les parents ayant un SAEP élevé sont plus susceptibles de **s'impliquer activement dans les activités d'apprentissage à domicile** et de maintenir des **communications régulières avec l'école**. Cette relation est particulièrement critique dans les contextes multilingues où les barrières linguistiques peuvent éroder la confiance parentale envers leurs compétences et l'institution scolaire.

Henderson et Mapp (2002) soulignent dans leur méta-analyse que les familles dont la langue première est différente de celle de l'école développent souvent des **stratégies d'évitement** ou de **délégation complète aux enseignants**, non par désintérêt, mais par sentiment d'incompétence linguistique. Cette dynamique est renforcée par ce que Hornby et Lafaele (2011) nomment les "barrières linguistiques et culturelles" qui créent une **distance symbolique** entre l'espace familial et l'espace scolaire. Le capital linguistique, tel que conceptualisé par Bourdieu (2000), détermine les ressources symboliques dont disposent les familles pour naviguer dans le système éducatif. García et Wei (2014) actualisent cette notion en montrant comment les pratiques translangagières des familles plurilingues peuvent constituer un atout lorsqu'elles sont reconnues et valorisées par l'institution scolaire.

9.1.4. Quelles sont les déterminants concernant le choix de la langue d'alphabétisation ?

Le choix parental de la langue d'alphabétisation demeure peu documenté dans la littérature scientifique, particulièrement dans les contextes éducatifs européens. Cette lacune s'explique en partie par la spécificité des systèmes éducatifs nationaux : contrairement aux pays offrant plusieurs langues d'alphabétisation sur leur territoire - comme la Belgique (français, néerlandais, allemand), le Luxembourg (luxembourgeois, français, allemand), le Canada (français, anglais), la Suisse (allemand, français, italien, romanche) ou l'Afrique du Sud (11 langues officielles) - la plupart des systèmes éducatifs monolithiques ne génèrent pas ce type de questionnement parental. Il faut donc se tourner vers la recherche nord-américaine et quelques études européennes pour trouver des références pertinentes (August &

Shanahan, 2017 ; Bialystok, 2007 ; Cummins, 2005 ; De Houwer & Bornstein, 2022 ; King et al., 2008).

Néanmoins, les recherches disponibles sur les politiques linguistiques familiales (*family language policy*) révèlent qu'il s'agit d'une **décision complexe, multi-factorielle et influencée par des logiques rationnelles, identitaires, culturelles et pragmatiques** (King et al., 2008). Ces politiques linguistiques familiales englobent les décisions parentales, qu'elles soient explicitement articulées ou non, concernant les langues qui seront utilisées dans le contexte familial et éducatif.

Si nous nous basons sur la théorie du **choix rationnel** (Boudon, 1973), les parents évaluent les coûts et bénéfices anticipés de chaque option linguistique :

- ***Bénéfices scolaires et professionnels anticipés*** : les parents anticipent les opportunités liées à la maîtrise de certaines langues dans des parcours spécifiques.
- ***Coûts d'accompagnement*** : les parents choisissent souvent la langue qu'ils maîtrisent le mieux, afin de pouvoir soutenir l'apprentissage de leur enfant et comprendre les communications scolaires (De Houwer & Bornstein, 2022).
- ***Accessibilité aux ressources*** : la disponibilité de matériel pédagogique, de soutien scolaire ou de réseaux communautaires peut orienter le choix vers la langue la mieux dotée en ressources.

Dans la littérature sur les familles multilingues, la **dimension identitaire** apparaît également comme déterminante (Curdt-Christiansen, 2013). Le choix linguistique reflète souvent les **projets parentaux pour l'avenir de leur enfant** : une intégration complète dans la société d'accueil (choix de la langue dominante), un bilinguisme équilibré (entre identité familiale et société d'accueil), ou la préservation de la langue d'origine (Dagenais & Berron, 2001).

Les choix linguistiques sont aussi liés à la **position sociale des familles**. Le capital culturel et linguistique (Bourdieu, 2000) oriente leurs stratégies éducatives : les classes populaires privilégient souvent une intégration rapide en répondant aux attentes scolaires immédiates (Bernstein, 1975 ; Dagenais & Berron, 2001), tandis que les classes moyennes et supérieures adoptent des logiques à plus long terme, en anticipant les bénéfices scolaires et professionnels (Lareau, 2003).

9.2. Résultats

Dans le cadre de notre étude, nous avons cherché à comprendre les logiques familiales entourant le choix de la langue d'alphabétisation en fin de cycle 1.2 de l'école fondamentale. À ce moment-clé du parcours scolaire, les familles sont amenées à **choisir entre une alphabétisation en allemand ou en français**. Ce choix, bien que présenté comme libre, revêt une portée stratégique et affective importante pour les parents, tant du point de vue de la réussite scolaire que de l'intégration linguistique et sociale de leur enfant. Afin d'explorer les motivations à l'œuvre, nous avons posé deux questions principales aux familles :

1. ***Pourquoi avez-vous fait le choix de l'alphabétisation en allemand ou en français ? Qui a pris cette décision ?***
2. ***Si vous deviez refaire ce choix aujourd'hui, feriez-vous le même ?***

Ces questions nous ont permis de mettre en lumière une **grande diversité de justifications**, fondées à la fois sur des facteurs linguistiques, éducatifs, sociaux et personnels, que nous présentons en détail ci-dessous.

9.2.1. Les raisons du choix de l'alphabétisation en français

L'analyse des entretiens menés auprès des familles révèle plusieurs catégories de motivations sous-tendant le choix de l'alphabétisation en français. Ces motivations, souvent interdépendantes, s'articulent autour de considérations linguistiques, pédagogiques et psychosociales.

Environnement linguistique familial et communautaire

La **prédominance du français** dans l'environnement immédiat des familles constitue le facteur le plus fréquemment évoqué lors des entretiens (n = 9). Cette dimension linguistique domestique influence directement les décisions d'alphabétisation, les parents souhaitant maintenir une cohérence entre les pratiques langagières du foyer et celles de l'école. Comme l'exprime une mère de famille : « *Quand on parle à la maison, on parle en français.* » Cette continuité linguistique est particulièrement marquée dans les foyers mixtes où l'un des parents est francophone natif, créant un environnement où « *mon mari est francophone et mon fils parle toujours français à la maison* ».

L'ancrage du français dans les **pratiques quotidiennes familiales** dépasse le simple cadre conversationnel pour s'étendre aux activités culturelles et sociales. Les familles interrogées mentionnent fréquemment l'importance des interactions sociales de l'enfant dans cette langue (n = 9), renforçant ainsi la légitimité de ce choix éducatif.

Accompagnement scolaire et compétences parentales

La **volonté d'accompagner efficacement la scolarité** de l'enfant représente une motivation centrale pour de nombreuses familles (n = 8). Les parents francophones expriment une plus grande confiance en leur capacité à soutenir les apprentissages de leur enfant lorsque ceux-ci s'effectuent dans leur langue de maîtrise. Cette préoccupation se traduit concrètement par la recherche d'une plus grande implication dans le suivi des devoirs et dans la communication avec l'établissement scolaire.

Une mère française témoigne de cette préoccupation : « *Je suis française et je souhaite aider mon enfant dans sa scolarité.* » Cette dimension d'accompagnement parental se révèle particulièrement importante dans les premières années d'apprentissage, où l'aide aux devoirs constitue un enjeu majeur. Un parent explicite cette motivation en déclarant vouloir « *donner un coup de main au niveau des devoirs* ». Cette recherche d'efficacité dans l'accompagnement scolaire traduit une conception active du rôle parental dans la réussite éducative.

Proximité linguistique et accessibilité

Certaines familles, notamment celles dont la langue d'origine appartient à la famille des langues romanes, perçoivent le français comme présentant des **facilités d'apprentissage dues aux similitudes structurelles** (n = 7). Cette proximité linguistique est particulièrement mise en avant par les familles lusophones, hispanophones et italophones, qui y voient un avantage comparatif pour leurs enfants.

Un parent d'origine lusophone explique ce choix en affirmant que son enfant « est plus orienté langue latine », tandis qu'un autre souligne que « *la grammaire est proche un peu du portugais* ». Cette perception de facilité d'apprentissage influence significativement les décisions familiales, les parents anticipant une progression plus aisée pour leur enfant dans un système linguistique présentant des analogies avec leur langue maternelle.

Capitalisation sur les acquis antérieurs

L'expérience linguistique préalable de l'enfant constitue un facteur déterminant dans le processus décisionnel. Les familles dont les enfants ont été exposés au français dans des contextes éducatifs antérieurs (structures de la petite enfance, établissements préscolaires, activités culturelles familiales) tendent à privilégier la continuité de cette exposition linguistique (n = 3).

Cette logique de capitalisation sur les acquis transparaît dans le témoignage d'une mère luxembourgeoise expliquant que son enfant « *avait des histoires en français. Il avait tout le vocabulaire* ». De même, l'expérience préscolaire dans un environnement latin influence fortement les choix ultérieurs, comme l'illustre le cas d'un enfant qui « *était à la maternelle en Espagne, il avait déjà appris à lire* » dans une langue latine alors même que la maman est luxembourgeoise. Cette approche pragmatique vise **à optimiser les investissements éducatifs antérieurs** tout en évitant les ruptures dans les parcours d'apprentissage.

Bien-être et épanouissement de l'enfant

La dimension psychosociale occupe une place centrale dans les motivations parentales, les familles privilégiant **le bien-être et la confiance en soi de leur enfant** (n = 5). Cette préoccupation se manifeste par l'attention portée aux capacités d'intégration sociale et au développement d'un rapport positif à l'institution scolaire.

L'impact sur la socialisation est particulièrement souligné par les parents, l'un d'eux observant que son enfant « *parle avec les gens en français [...] c'est la confiance* ». Cette dimension relationnelle s'articule avec les enjeux d'intégration scolaire, certaines familles considérant que « *le français pouvait contribuer au plaisir d'aller à l'école, de s'intégrer* ». Cette approche holistique de l'éducation témoigne d'une **prise en compte des dimensions émotionnelles et sociales de l'apprentissage**.

Influence des recommandations professionnelles

Les **conseils dispensés par les professionnels** de l'éducation et de la santé exercent une influence notable sur les décisions familiales (n = 7). Ces recommandations, émanant principalement d'enseignants et d'orthophonistes, viennent souvent confirmer des intuitions parentales ou orienter des choix indécis.

L'autorité professionnelle de ces conseils transparaît dans les témoignages recueillis, notamment celui d'une mère rapportant que « *l'orthophoniste m'a dit il vaudrait mieux qu'ils aillent en alphabétisation en français* ». De même, l'observation pédagogique directe influence les recommandations, comme l'illustre le cas où « *sa maîtresse m'a dit qu'elle s'est plus vite développée en français* ». Ces interventions professionnelles jouent un rôle de validation externe des choix parentaux, renforçant la légitimité du choix réalisé.

9.2.2. Les raisons du choix de l'alphabétisation en allemand

L'examen des entretiens menés auprès des familles ayant opté pour l'alphabétisation en allemand révèle un ensemble de motivations structurées autour de logiques de continuité, de stratégies d'apprentissage différenciées et de considérations pragmatiques liées au système éducatif luxembourgeois. Ces choix s'inscrivent dans une démarche réflexive où les parents mobilisent leur propre expérience scolaire, évaluent les compétences linguistiques préexistantes de leurs enfants et anticipent les parcours éducatifs futurs.

Transmission de l'expérience scolaire parentale

L'influence du **parcours scolaire des parents** constitue un facteur déterminant dans le choix de l'alphabétisation en allemand (n = 6). Cette dimension biographique s'appuie sur une familiarité acquise avec le système éducatif luxembourgeois et une confiance développée au cours de leur propre scolarité. Les parents ayant été alphabétisés en allemand tendent à reproduire ce schéma éducatif, considérant cette voie comme éprouvée et maîtrisée.

Cette logique de reproduction transparaît clairement dans les témoignages recueillis, notamment celui d'une mère expliquant : « *Moi j'étais aussi dans l'école ici, j'étais alphabétisée en allemand*. » Cette expérience personnelle génère une forme de légitimité et d'assurance dans le choix effectué pour l'enfant. De manière similaire, l'ancrage dans le système éducatif local renforce cette orientation, comme l'exprime un parent : « *J'ai fait toute ma scolarité ici… j'ai toujours eu l'allemand.* »

Cette **continuité biographique** dépasse la simple familiarité technique pour s'ancrer dans une représentation positive de l'efficacité de cette voie d'apprentissage. Les parents mobilisent leur propre réussite scolaire comme garantie de la pertinence de ce choix pour leur descendance, créant ainsi une forme de transmission

intergénérationnelle des stratégies éducatives. Dans certains cas, les familles s'appuient sur **l'expérience positive d'un enfant aîné** ayant suivi une scolarité en allemand, ce qui renforce leur confiance dans ce choix pour les plus jeunes (n = 4). Néanmoins, cet élément reste relatif, car d'autres parents se réjouissent d'avoir pu opter pour l'alphabétisation en français, leur aîné ayant rencontré des difficultés dans le parcours germanophone (n = 4).

Compétences linguistiques préexistantes

L'évaluation des **compétences linguistiques développées par l'enfant avant l'entrée dans l'apprentissage formel de la lecture** constitue un élément central dans le processus décisionnel. Les familles dont les enfants ont été exposés au luxembourgeois ou à l'allemand dans des contextes informels ou préscolaires perçoivent l'alphabétisation en allemand comme une progression naturelle et cohérente (n = 4).

Cette logique de continuité linguistique s'illustre dans l'exemple d'un enfant qui « *savait déjà le luxembourgeois à la crèche* », cette compétence étant perçue comme facilitatrice pour l'apprentissage de l'allemand. De même, l'évaluation des compétences réceptives existantes influence les décisions parentales, comme dans le cas où « *l'allemand, elle comprenait bien… mais ne savait pas faire une phrase complète* ». Cette analyse pragmatique des acquis permet aux familles d'identifier la voie d'alphabétisation qui optimisera les compétences déjà développées.

Cette approche traduit une stratégie où les parents préfèrent **consolider les acquis linguistiques** existants afin d'assurer une continuité et une efficacité dans le parcours éducatif de leur enfant.

Proximité linguistique et affinités culturelles

Certaines familles justifient leur choix par la perception d'une **proximité structurelle entre l'allemand et leur langue d'origine**, cette similitude étant envisagée comme un facilitateur d'apprentissage (n = 2). Cette représentation de la proximité linguistique s'accompagne souvent d'une dimension culturelle ou géographique qui renforce l'attractivité de cette option éducative.

Les témoignages recueillis illustrent cette perception, notamment celui d'un parent soulignant que « *il y a plein de mots qui se ressemblent* » entre l'allemand et

sa langue maternelle, le bosniaque. Cette similitude lexicale est interprétée comme un avantage comparatif pour l'enfant, susceptible de faciliter l'acquisition de la langue d'alphabétisation. De manière plus spécifique, certaines communautés développent des représentations particulières de leurs affinités linguistiques, comme l'exprime un parent bosniaque : « *Les gens de Bosnie ont plus de facilité avec l'allemand.* »

Ces perceptions, qu'elles soient linguistiquement fondées ou relevant de représentations communautaires, jouent un rôle dans les choix familiaux. Elles témoignent d'une réflexion sur les transferts possibles entre langues et d'une recherche d'optimisation des apprentissages basée sur les ressources linguistiques disponibles dans l'environnement familial.

Stratégies d'acquisition linguistique différenciées

Une approche particulièrement élaborée consiste à différencier les modalités d'acquisition des langues en fonction de leur accessibilité supposée dans l'environnement social. Cette stratégie repose sur l'hypothèse que **certaines langues peuvent être acquises de manière plus naturelle dans les interactions quotidiennes**, tandis que d'autres nécessitent un apprentissage formel structuré.

Cette logique différentielle transparaît dans le témoignage d'un parent francophone expliquant que « *le français, ils vont l'apprendre hors du contexte de l'école, presque naturellement* ». Cette représentation de l'acquisition naturelle du français s'oppose à la perception de l'allemand comme langue nécessitant un apprentissage plus structuré. Un autre parent explicite cette hiérarchisation : « *Vaut mieux apprendre l'allemand qui est a priori plus difficile. Le français par après…* »

Cette stratégie révèle une conception sophistiquée des processus d'acquisition linguistique, où les parents anticipent **les opportunités d'exposition future** et planifient les apprentissages en conséquence. L'allemand est ainsi priorisé non pas nécessairement par préférence, mais par nécessité stratégique, le français étant reporté à des acquisitions ultérieures jugées plus accessibles.

Préoccupations systémiques et anticipation des parcours futurs

Les **incertitudes concernant l'organisation du système éducatif** et la continuité des parcours francophones influencent significativement certains choix familiaux. Ces préoccupations révèlent une attention particulière portée à la

cohérence des parcours éducatifs et aux débouchés offerts par les différentes filières d'alphabétisation.

L'impact de ces incertitudes systémiques apparaît clairement dans les témoignages recueillis, notamment celui d'un parent lusophone exprimant ses doutes envers la suite du projet : « *Je ne savais pas ce que ça va donner dans le secondaire avec les Français*. » Cette inquiétude concernant la continuité des parcours éducatifs pousse certaines familles vers des choix perçus comme plus sûrs et établis (n = 6).

De même, **les limitations structurelles du système éducatif** influencent directement les décisions, comme l'illustre le témoignage d'un parent précisant que « *le curriculum en français n'existait que pour la première année du projet* ». Cette instabilité institutionnelle génère une prudence compréhensible chez les parents, qui privilégient des voies éducatives dont la pérennité leur semble mieux assurée (n = 3).

Ces préoccupations témoignent d'une approche prospective de l'éducation, où **les familles tentent d'anticiper les conséquences à long terme de leurs choix initiaux**. Elles révèlent également l'importance des informations institutionnelles dans les processus décisionnels familiaux et la nécessité d'une communication claire concernant l'évolution des offres éducatives.

9.2.3. Le facteurs déterminants le choix de la langue d'alphabétisation

L'analyse des entretiens a permis d'identifier plusieurs facteurs transversaux influençant la décision des familles concernant la langue d'alphabétisation de leur enfant. Ces facteurs se regroupent autour de quatre axes principaux.

Le premier est lié à **l'environnement familial**. La langue parlée à la maison joue un rôle central : les familles choisissent généralement celle avec laquelle l'enfant est le plus familier. Les compétences linguistiques des parents interviennent également, notamment lorsqu'ils souhaitent pouvoir suivre la scolarité de leur enfant. De plus, les parents ayant été eux-mêmes alphabétisés en allemand ou en français tendent à reproduire leur propre expérience.

Le deuxième facteur concerne **le profil de l'enfant**. Les parents prennent en compte les langues déjà connues ou entendues (français, luxembourgeois, allemand), ainsi que les facilités ou difficultés perçues dans l'une ou l'autre langue. Certains mentionnent également une affinité ou un attrait naturel de l'enfant pour une langue.

Un troisième axe renvoie aux **stratégies éducatives**. De nombreuses familles cherchent à assurer une continuité cohérente dans le parcours scolaire, voire à anticiper les opportunités futures. Les conseils des professionnels (enseignants, orthophonistes) viennent parfois confirmer ou orienter leur décision.

Enfin, le **bien-être de l'enfant** est un critère déterminant. Les parents cherchent à favoriser sa confiance, son intégration sociale et son plaisir d'apprendre. La langue d'alphabétisation est ainsi perçue comme un facteur pouvant faciliter son engagement scolaire.

Au croisement de ces quatre dimensions – l'environnement familial, le profil de l'enfant, les stratégies éducatives et le bien-être scolaire – se construit une décision parentale souvent complexe, contextualisée, et ancrée dans une **vision globale du parcours de l'enfant.** Cette décision ne se réduit jamais à un choix linguistique formel, mais renvoie à des représentations plus larges de la réussite, de l'intégration, et de l'identité dans un contexte plurilingue.

9.3. Discussion

La présente recherche, centrée sur les logiques familiales entourant le choix de la langue d'alphabétisation au Luxembourg, met en lumière l'extrême complexité et la contextualisation de cette décision éducative. En regard du cadre analytique mobilisé, les résultats obtenus confirment de nombreuses hypothèses, tout en apportant des éclairages originaux liés à la spécificité du contexte luxembourgeois.

Tout d'abord, les données empiriques corroborent pleinement les principes de l'approche MTB-MLE (Ball, 2011 ; Walter & Benson, 2012), selon laquelle **la proximité linguistique entre la langue d'alphabétisation et la langue parlée à la maison** influence le choix de la langue, facilite les apprentissages scolaires et l'accompagnement parental à la maison. Cette familiarité réduit la charge cognitive initiale (Heugh, 2006) et permet une entrée plus fluide dans les premiers apprentissages. Les familles francophones, lusophones ou camerounaise, par exemple, ont manifestement perçu le français comme plus accessible et cohérent avec leur environnement langagier, validant ainsi les apports de la littérature sur les effets positifs d'une continuité linguistique (UNESCO, 2016).

Dans la même optique, **le rôle du sentiment d'auto-efficacité parentale** (SAEP), largement théorisé par Bandura (2006) et Hoover-Dempsey et Sandler (1997, 2005), apparaît comme un déterminant majeur. Les parents qui maîtrisent la langue choisie se sentent davantage capables d'accompagner leur enfant dans sa scolarité, ce qui renforce leur implication (Green et al., 2007). Ce **lien direct entre compétence linguistique et engagement parental** a été observé de manière récurrente dans les entretiens, en particulier chez les parents francophones, et rejoint les observations de Henderson et Mapp (2002) sur les stratégies d'évitement développées par les familles allophones face à une école perçue comme linguistiquement inaccessible.

Toutefois, certains résultats nuancent ces modèles théoriques. Les familles ne choisissent pas uniquement sur la base de la langue la plus familière, mais adoptent parfois des **stratégies d'optimisation différenciée**, en tenant compte de l'accessibilité présumée de chaque langue dans ou hors de l'école. De fait, au Luxembourg, les trois langues sont présentes sur l'ensemble du territoire. L'allemand est ainsi parfois préféré parce qu'il est jugé plus difficile à acquérir de manière informelle, tandis que le français, omniprésent dans l'environnement social (langue administrative parlée par la grande majorité de la population luxembourgeoise et frontalière), est perçu comme naturellement accessible. Cette dynamique dépasse les schémas traditionnels d'implication parentale et suggère une gestion fine des ressources linguistiques disponibles, qui pourrait être rapprochée des théories contemporaines du *translanguaging* (García & Wei, 2014).

De plus, les résultats mettent en évidence une **interdépendance forte entre représentations linguistiques, capital culturel et stratégies éducatives**, prolongeant les analyses sociologiques de Bourdieu (2000) et Lareau (2003). Les familles mobilisent des logiques à la fois utilitaires (au sens de Boudon, 1973) — anticipant les avantages scolaires et professionnels liés à telle ou telle langue — et identitaires, traduisant des projets éducatifs ancrés dans des valeurs culturelles, communautaires ou biographiques (Curdt-Christiansen, 2013 ; Dagenais & Berron, 2001).

Enfin, l'influence significative des **recommandations professionnelles** (enseignants, orthophonistes) soulève une question centrale sur la dimension institutionnelle des décisions parentales. Ces conseils, loin d'être neutres, participent

activement à la co-construction des choix éducatifs et rappellent les travaux de Hornby et Lafaele (2011) sur le rôle des médiations scolaires dans la relation famille-école. Toutefois, certains parents (n = 4) estiment que leur choix a été partiellement contraint par leur propre parcours linguistique, réduisant ainsi la marge de décision réellement perçue. Nous reviendrons plus en détail sur ce dernier élément dans la ***QUESTION 2***, relative à la liberté éducative.

Dans un système multilingue fortement hiérarchisé comme celui du Luxembourg, où l'inégalité des trajectoires scolaires est fortement corrélée à l'origine linguistique et sociale (OECD, 2023 ; MENJE, 2023), ces décisions ne semblent donc **jamais déconnectées des enjeux structurels et de la réalité nationale**. Elles révèlent la nécessité de politiques éducatives plus transparentes, équitables et culturellement inclusives, valorisant le plurilinguisme comme levier de réussite (Cummins, 2001), et non comme une barrière à franchir.

9.4. Conclusion

Le choix de la langue d'alphabétisation, tel qu'il se déploie dans le contexte luxembourgeois, s'avère être une **décision complexe et multifactorielle**, façonnée par l'environnement familial, les compétences linguistiques de l'enfant, les stratégies éducatives parentales et le souci de bien-être scolaire. Les résultats confirment l'importance de la continuité linguistique avec la langue parlée à la maison, tout comme le rôle déterminant du sentiment d'auto-efficacité parentale (SAEP). Ils mettent également en lumière des logiques différenciées d'acquisition des langues, témoignant d'une gestion stratégique du plurilinguisme par les familles.

Cependant, la liberté de choix perçue reste parfois limitée par les parcours scolaires parentaux ou par un **manque d'informations claires sur les perspectives** offertes par chaque filière, notamment au secondaire. Les recommandations professionnelles, bien qu'influentes, soulèvent la question du rôle de l'institution dans l'accompagnement des familles.

Par ailleurs, il est nécessaire de questionner **la place respective de l'allemand et du français dans la structure géolinguistique du Luxembourg**. Plusieurs parents ont évoqué l'ancrage plus marqué de la culture germanophone dans le nord du pays, ce qui pourrait influencer les choix lors d'une extension nationale du projet.

À cet égard, rappelons que trois des quatre écoles pilotes sont situées dans le sud, et une dans une position plus centrale — une répartition qui invite à une attention particulière à la diversité territoriale dans la mise en œuvre future.

Enfin, bien que **l'anglais** ne soit pas proposé comme langue d'alphabétisation, de nombreuses familles le considèrent comme une **compétence incontournable** dans un pays marqué par une forte présence d'institutions internationales et de secteurs économiques anglophones. Cette perception invite à une réflexion plus large sur l'articulation entre langues d'alphabétisation, langues de scolarisation ultérieures et exigences du marché du travail.

Ces constats appellent plusieurs prolongements à l'étude. Il sera essentiel d'interroger les **enseignants** sur leurs pratiques et représentations en matière d'orientation linguistique, d'analyser les modalités concrètes de la **procédure d'orientation** à la fin du cycle 1.2, et d'évaluer la manière dont les familles sont informées sur la suite du parcours, en particulier au secondaire. Une **communication institutionnelle** plus claire et **anticipative** apparaît ainsi comme un levier fondamental pour garantir un choix éclairé et équitable.

QUESTION 2

Le regard des parents sur la liberté de choix éducatif

10. LE REGARD DES PARENTS SUR LA LIBERTÉ DE CHOIX ÉDUCATIF

10.1. Cadre d'analyse

10.1.1. Liberté éducative : de quoi s'agit-il ?

La liberté éducative des parents est au cœur de cette section conceptuelle. Selon la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), rédigée par l'Organisation des Nations Unies (ONU, 1999), la liberté éducative des parents **désigne le droit des parents à choisir et orienter l'éducation de leurs enfants** selon leurs valeurs, croyances et préférences, tout en respectant les droits fondamentaux de l'enfant. Ce principe implique plusieurs aspects :

- **Le droit de guider l'enfant** dans l'exercice de ses droits, en tenant compte de son âge et de son développement (article 5 de la CIDE).
- **Le droit d'assurer une éducation conforme à leurs convictions religieuses et philosophiques** (article 14 de la CIDE).
- **Le choix du mode d'instruction**, qui peut inclure l'enseignement public, privé, religieux ou l'instruction en famille, selon les législations nationales.

Ce droit parental est toutefois encadré par l'obligation de garantir l'intérêt supérieur de l'enfant et son accès à une éducation de qualité.

Au Grand-Duché du Luxembourg, l'initiative proposée par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) va dans le sens d'une liberté laissée aux parents dans le choix d'un programme de formation, visant la sélection de la langue d'alphabétisation. Ce projet rencontre les objectifs suivants :

- « fournir des **réponses adéquates à la diversité sociale** du pays et aux origines linguistiques très variées des enfants (deux tiers des enfants ne parlent pas le luxembourgeois comme première langue à la maison) ;
- maintenir la **cohésion sociale** ;
- **combler des inégalités** du système scolaire national ;
- promouvoir la **réussite scolaire** ;
- donner l'opportunité aux enfants d'**apprendre à lire et à écrire** dans une langue que parlent et/ou comprennent également leurs parents ;

- développer les **compétences langagières** nécessaires pour aborder les apprentissages dans d'autres matières » (Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2024).

Le projet pilote respecte et promeut la liberté éducative des parents en leur offrant des choix adaptés aux besoins linguistiques et culturels de leurs enfants, conformément aux dispositions de la CIDE. En effet, en permettant aux parents de choisir la langue d'alphabétisation, **le projet reconnaît et soutient leur rôle central dans les décisions éducatives concernant leurs enfants** (Art. 5 de la CIDE) et il répond également aux besoins individuels des enfants, notamment ceux issus de milieux francophones, tendant ainsi à favoriser leur épanouissement et leur réussite scolaire (Art. 29 de la CIDE).

Si les actions du gouvernement luxembourgeois semblent guider par des intentions visant une plus grande ouverture aux familles du pays, il est important de se demander si tous les parents concernés sont en mesure de faire ce choix d'orientation. À notre connaissance, il n'existe pas de corpus scientifique se penchant spécifiquement sur le choix d'un programme, d'une filière ou d'une option particulière dans une école. Cependant, la littérature sur le choix de l'école par les parents offre un cadre d'analyse pertinent pour examiner les déterminants et les contraintes liés au choix de l'alphabétisation de l'enfant. Nous avons donc fait le choix de cette littérature afin de mettre en évidence les défis rencontrés par les parents dans leurs démarches et les soutiens possibles à leur apporter. Notre démarche de sélection a donc été la suivante : retenir les articles récents, qui portent sur l'école fondamentale, qui s'interrogent sur les démarches mises en œuvre par les familles les plus éloignées du monde scolaire et privilégier les revues systématiques, méta-analyse ou revue de la littérature.

10.1.2. Des parents diversement outillés

Au départ de revues systématiques récentes (Bekele & Kenea Boru, 2024 ; De Angelis & Erikson, 2017 ; Rhode *et al.*, 2019), il est possible de mettre en évidence les **raisons principales évoquées par les parents lorsqu'ils choisissent une école primaire** pour leur enfant : la qualité académique, la qualité des enseignants, la localisation, la sécurité des lieux, la discipline, la réputation de l'établissement ou les recommandations qu'en font d'autres parents, le prix, la taille des classe, les

valeurs et le projet éducatif mis en avant par l'établissement et enfin, les activités extrascolaires offertes par l'école, comme le sport ou l'art ou encore d'autres options spécifiques. Les auteurs précisent que **les critères varient en fonction du revenu des familles et du pays ciblé**. Les aspects logistiques tels que la sécurité ou la proximité semblent davantage privilégiés par les familles à bas revenus alors que d'autres critères comme la qualité académique sont mis en avant par les familles les plus privilégiées d'un point de vue économique et culturel. Comme le soulignent Diamond & Gomez (2004), il existe une relation d'interdépendance entre la classe sociale, la perception de l'école par les parents et les orientations éducatives de ces derniers. Les parents de classes sociales plus défavorisées semblent moins outillés que les parents des classes sociales plus favorisées pour opérer un choix éducatif en faveur de leur enfant (par exemple, la sélection d'une école ou d'un programme scolaire). Les ressources, tant matérielles qu'immatérielles, ne sont en effet pas réparties de manière égale entre les parents de différentes classes sociales (Bell, 2009 ; Diamond & Gomez, 2024 ; Jabbar et Lenhoff, 2019). A ce sujet, les travaux de Musset pour l'OCDE (2012) ou ceux de Põder, Kerem & Lauri (2013) qui s'intéressent à la relation qu'il peut y avoir entre les politiques de choix de l'école et leur impact sur l'équité et l'efficacité des systèmes éducatifs européens suggèrent que le choix de l'école peut exacerber la ségrégation en fonction du milieu socio-économique et de l'origine ethnique, ce qui nécessiterait des politiques qui équilibrent le choix, l'efficacité et l'équité.

Une explication supplémentaire serait à chercher dans l'**inégalité d'accès des parents aux informations utiles sur les écoles**. Les différences de capacités de compréhension du fonctionnement du système scolaire mises à disposition des parents (via, par exemple, les sites des écoles ou les informations écrites ou orales délivrées par les établissements ou encore via des contacts susceptibles de leur fournir des informations *ad hoc*) amènent à des prises de décision qui ne se font donc pas en pleine connaissance de cause et pourrait limiter l'accès de leur enfant aux écoles les plus performantes ou aux programmes les plus adaptés à leurs besoins (Robertson et al., 2022 ; Saltmarsh, 2023). Dans le même ordre d'idée, l'étude de Robertson et ses collègues (2022) soulignent à quel point **les familles éloignées du monde scolaire** (à faibles revenus ou issus de minorités ethniques) **sont confrontés à des défis de taille lorsqu'il s'agit de faire un choix d'école et les y inscrire.**

Outre les obstacles liés à l'accès inégal à l'information, les auteurs constatent que les parents peinent à comprendre les critères de choix pour retenir l'école adaptée aux besoins de leur enfant. Ils relèvent également que les parents éprouvent des difficultés à juger d'une école sur la seule base des rapports de performance alors que l'intérêt des familles porte également sur la qualité du bien-être et de l'inclusion au sein de l'établissement. Les chercheurs se rendent même compte que certaines familles ne sont pas du tout conscientes des démarches à réaliser pour sélectionner leur enfant et les y inscrire. Confrontées à des besoins primaires tels que se nourrir, se loger ou se soigner, les démarches liées à la recherche et à la sélection d'une école comme à l'inscription de l'élève apparaissent, aux yeux des parents, comme complètement secondaires. Les auteurs soulignent à quel point les ressources en ligne, si elles peuvent en effet apporter des informations utiles individuellement, elles ne permettent pas de créer des relations de confiance, de renforcer la cohésion sociale ni même d'amorcer un quelconque changement social. Cette façon d'informer ne mise pas en effet pas sur la force potentielle d'une communauté. En s'adressant directement à des familles confrontées à des défis similaires, les parents pourraient ensemble mieux comprendre les questions communes qui les préoccupent et dès lors, exercer un réel pouvoir politique collectif susceptible d'apporter le changement.

Notons enfin avec Curry (2018), dans l'étude qu'elle mène en vue d'explorer l'impact du choix de l'école sur l'engagement familial et la perception des résultats scolaires que **lorsque les familles choisissent l'école, leur implication dans l'accompagnement scolaire de leur enfant se renforce et leurs attentes évoluent significativement vers une plus grande importance accordée aux études**. Pour l'auteur, ces évolutions d'attitudes des parents vont de pair avec une compréhension plus profonde des objectifs éducatifs de l'institution scolaire. Dans le même sens, *Vera et al.* (2012) montrent que des parents dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement (l'anglais dans l'étude) font face à de nombreux obstacles à leur engagement dans l'accompagnement scolaire de leur enfant. **Les obstacles les plus fréquemment signalés sont les suivants** : les difficultés linguistiques, qui rendent la communication avec les écoles difficile ; un manque de connaissances sur le système éducatif, qui entravent la participation effective des parents et enfin, la crainte d'interférer avec les méthodes des enseignants, qui fait hésiter certains parents à participer activement. Les auteurs ont montré que l'aisance que les parents montrent

en regard de la langue d'enseignement constitue un facilitateur à leur engagement tant à la maison qu'à l'école. Il semble également que les facteurs de background (niveau d'éducation) aient un impact significatif sur leur participation : les parents ayant un niveau d'éducation plus élevé étaient plus susceptibles de s'impliquer de diverses manières, comme lire avec leurs enfants et utiliser les ressources mises à leur disposition par l'école. En outre, il ressort des résultats des auteurs que le climat scolaire occupe une place importante : les parents qui se sentent bien accueillis et soutenus par l'école et les enseignants sont plus susceptibles de communiquer avec les enseignants et de s'impliquer dans l'éducation scolaire de leur enfant.

10.1.3. Vers plus d'équité ?

La revue de la littérature a mis en évidence que le choix d'une école ou d'un programme scolaire ne constitue pas un processus équitable et place certains parents devant de nombreux défis. Les revues systématiques (De Angelis & Erikson, 2017 ; Rhode *et al.*, 2019 ; Bekele & Kenea Boru, 2024), en plus d'étudier les défis que rencontrent les parents dans le processus de choix, suggèrent des **leviers qui pourraient aider les parents** dans leurs démarches auprès de l'institution scolaire.

Améliorer l'accès et la compréhension de l'information scolaire

Il semble que les parents de classes sociales moins favorisées disposent de moins de ressources matérielles et immatérielles pour évaluer les options scolaires. En outre, l'information disponible en ligne ou via les rapports de performance ne leur permet pas d'accéder à une information compréhensible et opérationnalisables ou qui réponde répond à leurs besoins. Par ailleurs, **les parents n'ont pas toujours les compétences ou le temps pour analyser les meilleures options éducatives**. Sur le site officiel du projet pilote, les parents peuvent trouver une série de documents explicatifs soit écrit, soit en vidéo afin d'optimiser la compréhension du projet et soutenir leur choix de langue d'alphabétisation (Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2024). Ces documents et vidéo sont disponibles en différentes langues (français, luxembourgeois et anglais).

Mettre en place un accompagnement personnalisé

Les parents sont parfois démunis, en particulier ceux issus de milieux défavorisés, lorsqu'ils doivent rechercher l'information, la comprendre puis l'utiliser pour opérer un choix qui répondent aux besoins de leur enfant. L'abondance

d'informations disponibles ne garantit pas qu'elles soient accessibles ou compréhensibles pour tous. C'est pourquoi, en plus du site officiel et des informations qu'il dispense, des **rencontres individuelles et collectives** sont organisées par les écoles et les enseignants, dès la dernière année du préscolaire (Cycle 1.2), pour leur présenter le projet et les aider à poser le meilleur choix possible pour leur enfant en regard du contexte linguistique de ce dernier, des langues parlées en contexte familial, du projet de vie de la famille (arrivée récente au Luxembourg, projet sur le long terme, etc.). Au final, ce sont les parents qui prennent le choix de l'orientation langagière au début de la scolarité primaire (Cycle 2.1).

Miser sur la communauté de parents

Les réunions collectives organisées dès le préscolaire mais également en tout début du primaire pour expliquer le projet et plus globalement, les études primaires, comment les langues y seront enseignées et l'ampleur de ces dernières au fur et à mesure des cycles, permet aux parents d'avoir un aperçu global de l'enseignement dont bénéficiera l'enfant. Les questions posées par le groupe de parents, les interactions qui s'engagent alors permet aussi aux parents d'une même classe d'apprendre à mieux se connaître. En outre, le Grand-Duché de Luxembourg est un pays profondément multiculturel et multilingue, où près de 47% de la population est constituée de résidents étrangers. Ce contexte unique favorise l'émergence de **communautés fortes et solidaires, qui jouent un rôle clé dans l'intégration sociale**, économique et culturelle des ressortissants étrangers. Les communautés jouent un rôle crucial dans l'intégration des familles récemment arrivées au pays au niveau de l'intégration sociale, économique et professionnelle, au niveau du soutien administratif et juridique, au niveau de l'accès à l'éducation et aux services linguistiques et enfin, à soutenir les membres en difficulté. Il faut encore noter la présence des **médiateurs interculturels** qui jouent un rôle clé dans l'intégration des populations étrangères. Ils facilitent la communication entre les institutions luxembourgeoises (écoles, hôpitaux, administrations) et les personnes issues de communautés étrangères ou en situation de vulnérabilité linguistique et culturelle. Leur rôle est de faciliter l'accès aux services publics (éducation, santé, logement, emploi), traduire et expliquer les démarches administratives pour les nouveaux arrivants, soutenir l'intégration des élèves étrangers dans le système scolaire ou encore, favoriser la compréhension mutuelle entre les institutions et les communautés.

Plus particulièrement, au niveau de l'école, le Service de l'intégration et de l'accueil scolaires (SIA - portal.education.lu/sia) met à disposition des parents, des tuteurs, des enseignants, des professionnels de l'éducation et des médiateurs (plus de 40 langues différentes) afin d'offrir un soutien aux élèves et parents d'élèves et de faciliter la communication et la compréhension réciproque entre les familles, l'élève et les acteurs de l'enseignement scolaire.

Réduire les barrières matérielles et logistiques

Certaines familles doivent parfois gérer des **priorités urgentes** (logement, alimentation, santé), **reléguant le choix scolaire au second plan**. Par conséquent, dans un premier temps, dans certains cas, fournir un soutien pertinent et utile peut impliquer de faire en sorte que les informations sur les écoles soient moins prioritaires et de connecter les familles à d'autres ressources essentielles comme la nourriture, le logement ou les soins de santé. Dans un second temps, il sera alors possible de revenir avec des considérations d'éducation scolaire. Au Grand-Duché de Luxembourg, plusieurs dispositifs sont mis en place pour soutenir les familles en situation de précarité. On peut citer par exemple, le Revenu d'Inclusion Sociale (REVIS), l'Allocation de Vie Chère (AVC) et la Prime d'Energie, les aides au Logement ou encore le Chèque-Service Accueil (CSA) qui permet aux enfants de 0 à 12 ans de bénéficier de services d'accueil et d'activités extrascolaires à tarif réduit.

10.2. Analyse des données

Nous avons retenu l'analyse de contenu, méthode de recherche qualitative utilisée pour examiner nos verbatims issus des entretiens individuels comme des *focus-groups*. Elle devrait nous permettre d'identifier, catégoriser et interpréter les propos des parents à la lumière des axes du cadre offert par l'ONU (1999) et donc, de transformer nos données textuelles brutes en informations structurées en vue des répondre aux questions suivantes :

TABLEAU 4 - Questions de structuration des verbatims au départ du cadre DAAQ.

Disponibilité	Les parents ont-ils conscience de l'ouverture qui est faite par le MENJE en matière d'offre éducative ? L'accroissement de la disponibilité des différentes filières linguistiques est-elle perçue comme une plus-value par les parents, comme un soutien aux apprentissages de leur enfant ?

Accessibilité	Les parents ont-ils conscience que l'opportunité de choisir la langue d'alphabétisation de l'enfant améliorer l'accessibilité du système scolaire et notamment pour les familles caractérisées par un background étranger ? Les parents évaluent-ils la procédure de choix comme un élément en faveur d'une plus grande ouverture aux familles et d'une prise en compte réelle de leurs caractéristiques propres ?
Acceptabilité	Les parents pointent-ils dans leur discours les finalités poursuivies par le projet *ALPHA* en termes d'acceptabilité ? ▪ « fournir des réponses adéquates à la diversité sociale du pays et aux origines linguistiques très variées des enfants (deux tiers des enfants ne parlent pas le luxembourgeois comme première langue à la maison) ; ▪ maintenir la cohésion sociale ; ▪ combler des inégalités du système scolaire national ; ▪ promouvoir la réussite scolaire ; ▪ donner l'opportunité aux enfants d'apprendre à lire et à écrire dans une langue que parlent et/ou comprennent également leurs parents » (Script, 2024).
Qualité	Les parents ont-ils bien perçu le fonctionnement des deux filières en termes d'apprentissage des deux langues ? Les parents ont-ils bien compris que l'objectif était de maintenir des standards éducatifs élevés quelle que soit la filière choisie (cf. texte ci-dessous) ? Un des objectifs recherchés est « de soutenir le développement des compétences langagières nécessaires pour aborder les apprentissages dans d'autres matières » (Script, 2024). En outre, « Pour garantir que tous les élèves puissent profiter au maximum de l'hétérogénéité linguistique du groupe-classe, les élèves qui sont alphabétisés soit en allemand soit en français suivent des cours communs dans la plupart des branches, à l'exception, bien entendu, de l'alphabétisation. Les explications écrites sont rédigées en allemand et en français. Au cycle 2, le cours de mathématiques est offert dans les deux langues. Pour les élèves dont les parents optent pour l'alphabétisation en français, le français devient la première langue écrite et parlée

	et l'apprentissage de l'allemand oral commence au cycle 2, tandis que l'apprentissage de l'allemand écrit débute en première classe du cycle 3. Le rôle de la langue luxembourgeoise comme langue d'intégration reste inchangé dans ce projet pilote et le trilinguisme, tel qu'il est pratiqué dans nos écoles, n'est pas mis en cause. Vers la fin du cycle 4, les élèves disposeront des compétences en français et en allemand qui leur permettront d'intégrer une école secondaire au Luxembourg, soit une classe de 7e de l'enseignement secondaire classique ou de l'enseignement général, soit une classe dans une école européenne publique » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2023).

Par lectures successives des verbatims, l'**analyse de contenu** va peu à peu mettre à jour le sens des idées émises par les parents. Elle consiste à **calculer et à comparer les fréquences de certains éléments qui ont été regroupés en catégories** significatives au sein des 4 axes du cadre onusien. La lecture successive des verbatims, nous a permis d'identifier des sous-catégories au départ des idées émises par les parents. Plus précisément, il s'agit d'une analyse de contenu catégorielle de type thématique basée sur l'aspect sémantique des données. Une fois les sous-catégories établies, nous avons cherché à en établir la fréquence puisque, selon Dany (2016), le nombre d'apparitions d'une idée serait proportionnelle à son importance. Ces catégories ont été établis sur la base des informations collectées. En ce sens, il s'agit par conséquent d'une approche ouverte et inductive de généralisation et d'abstraction des données (Andreani & Conchon, 2005). Chacune des sous-catégories sémantiques que nous avons identifiées correspond à une notion générale représentant un ensemble ou une classe de signifiés. Dans notre cas, ces catégories ont été mises à jour de façon progressive et par analogie (procédure par « tas ») sur la base de nos objectifs de recherche initiaux.

10.3. Résultats

Les résultats sont présentés selon les quatre axes initiaux du **cadre de référence DAAQ**[6] (ONU, 1999) à l'intérieur desquels seront discutés les sous-catégories qui auront émergés des verbatims parentaux.

10.3.1. Disponibilité

A travers ce premier axe, nous cherchons plus particulièrement à apporter des éléments de compréhension par rapport à deux aspects distincts : d'une part, la prise de conscience des parents à l'égard de l'ouverture qui est faite par le MENJE en matière d'offre éducative et d'autre part, leur évaluation en termes de plus-value et de soutien aux apprentissages de leur enfant.

Quatre catégories distinctes émergent de nos analyses : 1) Le soutien aux apprentissages ; 2) Le plaisir et la motivation d'apprendre ; 3) La distinction faite par les parents entre la langue d'alphabétisation choisie et la 2e langue renforcée au C3.1 et 4) Une intégration facilitée au Grand-Duché de Luxembourg (GDL).

TABLEAU 5 - Récurrences des verbatims pour les sous-catégories de l'axe « Disponibilité »

Catégories	Récurrences
1. Soutien aux apprentissages	8
2. Plaisir et motivation d'apprendre	4
3. Distinction entre langue *ALPHA* et 2e langue (C3.1)	4
4. Intégration facilitée au GDL	3

La **première catégorie** identifiée, avec 8 récurrences relevées, porte sur **le soutien aux apprentissages**. Deux aspects distincts sont relevés. D'un côté, cela semble renforcer la confiance en soi de l'enfant. « *Avoir l'option du français facilite beaucoup les choses car pour les personnes qui parlent le portugais ou qui sont d'origine portugaise, il est beaucoup plus difficile d'apprendre l'allemand que le français. Cette possibilité permet donc de faciliter l'apprentissage pour les enfants* » ou encore, « *Oui, bien sûr. Elle aime bien le français, elle se sent à l'aise. Quand elle*

[6] Le **cadre de référence DAAQ** est un document ou un outil utilisé dans certains contextes éducatifs au Québec, en particulier en lien avec les **élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation**.

ne comprend pas, on regarde dans le dictionnaire. Elle ose demander. Elle veut comprendre ». De l'autre côté, cela aide à développer l'autonomie de l'enfant dans la gestion de ses apprentissages. « *La langue maternelle est plus proche du français et donc, euh, c'est une certaine facilité pour les enfants déjà quand ils peuvent opter pour une langue avec laquelle ils sont plus à l'aise et ils vont mieux gérer aussi pour être autonomes au niveau des devoirs et, euh, voilà de comprendre leurs cours aussi* ».

En ce qui concerne la **deuxième catégorie** « **Plaisir d'apprendre et motivation** », observées à quatre reprises, les parents soulignent un renforcement de la motivation et du plaisir d'apprendre chez leur enfant. « *Le français pouvait contribuer au plaisir d'aller à l'école, de s'intégrer et de se sentir capable d'apprendre. C'était un moyen de... euh... faciliter cette période de transition et d'adaptation (la famille vient de déménager et l'enfant a changé d'école)* ». Les parents notent également que la concentration sur les contenus-matières et les apprentissages sans devoir gérer l'apprentissage d'une langue en plus permet de réduire la surcharge cognitive. « *En fait, elle devrait faire toujours les exercices dans les deux langues et dans les deux sens. Donc 50% ou peut-être même plus de son énergie était dépensée pour apprendre la langue. Et ce n'est qu'après qu'elle va apprendre le sujet ou la matière. Et ça dure des heures. Elle n'a pas les activités qu'elle souhaiterait faire puisqu'elle devrait se mettre dans les études… Donc voilà, juste pour dire que la situation linguistique, c'est parfois assez compliqué ici. […] C'est une bonne idée parce que ça facilite vraiment la vie des enfants et eux, ils se sentent mieux aussi je crois. Je sais pas encore, on n'a pas encore essayé, mais je crois qu'ils vont se sentir mieux parce qu'ils vont avoir un peu plus de confiance en soi* ».

La **troisième catégorie**, avec trois récurrences, met en évidence les **interrogations sur la place des deux langues dans le cursus du fondamental**. Leur choix de la langue d'alphabétisant repose sur les avantages que représente cette langue pour l'enfant (proche de la langue maternelle, déjà maitrisée par l'enfant) ou par la différence de difficultés d'apprentissage que vont demander chacune des langues (le français ou l'allemand). Les parents préfèrent soit commencer par la langue qui demandera le plus d'effort à l'enfant ou soit commencer par la langue qui met l'enfant en confiance dans ses premiers apprentissages. Nous avons ainsi des verbatims contrastants. D'un côté, on des propos du type : « *Donc moi, je me suis dit que je pouvais aider avec les deux. Donc ça c'est pas un problème. Mais le français,*

ils vont apprendre hors du contexte de l'école. Presque naturellement. […] Et après je me suis dit, bah, dans ce cas-là, vaut mieux apprendre l'allemand qui est.. a priori plus difficile. La grammaire est un peu plus lourd. Enfin, c'est un autre, une autre structure, donc vaut mieux qu'ils ont accueilli tout au long de leur scolarité avec l'allemand. Parce que j'ai vu sur dans, avec le contexte de la de ma grande, j'ai vu que l'allemand c'était depuis le début ». Et de l'autre côté, des parents qui ont une autre réflexion à ce sujet *: « Si l'allemand est si facile pour notre enfant, n'aurait-il pas été préférable de choisir le français ? C'est une réflexion que nous avons eue, mais nous nous sommes dit que l'alphabétisation devait être la plus simple possible pour lui.. ».*

La **quatrième catégorie**, apparues trois fois, a trait à « **Une intégration facilitée au GDL** ». Les parents soulignent que pouvoir fréquenter une école publique constitue un avantage significatif pour l'intégration au sein du pays. Mais ils précisent quand même que le trilinguisme national demeure un défi certain et demande des efforts importants. A titre d'illustration, voici ce que rapportent certains parents : « *Ça me permet de continuer avec ma fille […], d'avoir une alphabétisation en français, tout en suivant le cursus luxembourgeois, c'est à dire qu'elle n'est pas obligée d'aller dans les écoles privées pour parler le français et perdre, entre guillemets, la langue luxembourgeoise* ». Mais ils soulignent les difficultés que certains enfants peuvent rencontrer dans la gestion des différentes langues : « *Qu'est-ce qu'on fait avec les enfants dans cette situation ? Enfin, le système national ou international ? On a décidé de mettre les enfants dans l'école luxembourgeoise, donc voilà, ils apprennent la langue, ils peuvent s'intégrer, etc. Mais c'est extrêmement difficile pour les enfants de gérer toutes ces langues* ».

10.3.2. Accessibilité

Ce deuxième axe vise à déterminer dans quelle mesure les parents voient ou non l'opportunité de choisir la langue d'alphabétisation comme une **amélioration de l'accessibilité du système scolaire** et notamment pour les familles caractérisées par un background étranger, comme un élément en faveur d'une plus grande ouverture à la diversité des familles mais aussi comme une meilleure prise en compte de leurs caractéristiques et besoins propres.

TABLEAU 6 - Récurrences des verbatims pour les sous-catégories de l'axe « Accessibilité »

Catégories	Récurrences
1. Prise en compte des besoins de l'enfant	9
2. Supervision facilitée des tâches scolaires	6
3. Procédure orientation et choix des parents	6

La **première catégorie,** « **Prise en compte des besoins de l'enfant** », est fréquemment relevée dans les verbatims parentaux (neuf récurrences). Les parents avancent des propos de ce type pour appuyer le fait que le projet pilote reconnaît les besoins d'apprentissage diversifiés de la population d'élèves luxembourgeois : « *Depuis le début, c'est un enfant, c'est quelqu'un qui est pris en compte. Et s'il ne parle pas la langue, il ne peut pas être considéré pareil où il se sent même dans son pays, peut-être pas intégré. […] En fait, c'est un super projet pour moi et il faut s'adapter aux besoins en fait »* ou encore *« Le point positif, c'est... euh... d'avoir la possibilité de choisir la langue dans laquelle commence l'alphabétisation. Parce que les parents connaissent - ou devraient avoir une connaissance approfondie de leurs enfants et peuvent apporter une contribution avec une perspective plus... comment dire... individualisée* ».

En regard de la **deuxième catégorie**, codées à six reprises, les parents précisent que l'**engagement des parents** dans l'accompagnement et la supervision des tâches scolaires est facilité. Nous relevons en effet des verbatims du type : « *Ce qui m'a fait choisir l'alphabétisation française, c'est déjà parce que je m'exprime en français. Tout le monde s'exprime à la maison en français. Notre communauté en français et surtout, pour donner un coup de main au niveau des devoirs, des petits exercices à la maison* » ou encore « O*n a décidé que c'était mieux qu'on commence en français, parce que nous, on connaît mieux le français que l'allemand et le luxembourgeois. Et mon mari aussi. Donc on a décidé ainsi pour pouvoir l'aider. […] C'est une chance. Parce que si on analyse, on ne connaît pas l'allemand et on peut aider en français ».*

Quant à la **procédure d'orientation** et au **respect de leur choix initial (troisième catégorie)**, codées six fois, certains parents notent que leur avis n'a pas été suffisamment considéré par l'enseignant. Ils relèvent un manque de soutien de l'enseignant dans leurs démarches. Dans une des situations relevés, la maman va même jusqu'à dire que l'enseignant a fait en sorte que les activités de classe et les performances scolaires de l'enfant contredisent leur choix qui était contraire à celui proposé initialement par l'école : « *D'abord, je vais, je serais honnête avec vous et c'est pour ça que je voulais rentrer dedans, un peu dedans, pour donner mon avis, parce que je pense... [temps de réflexion] C'est pas, c'est pas que ma voix, c'est la voix de beaucoup des parents qui ressentent la même chose. D'abord, je sais pas si le mot « choix », si c'est le bon mot, parce que d'abord on n'avait pas trop le choix d'abord. Je vous explique pourquoi. Parce que quand on a fait la réunion, pour nous, c'était déjà la maîtresse qui avait nommé qui c'est qui c'était les enfants qui allaient rentrer dans les classes francophones et que c'étaient les enfants qui allaient rentrer dans les classes. En allemand d'abord. On ne peut pas dire que c'est un vrai choix parce que ce n'était pas depuis les débuts. Ce n'était pas comme ça ».*

Au vu de ces réponses, il semble que **la procédure d'orientation mériterait d'être explicitée davantage**, d'être rendue plus transparente et sans doute veiller à ce qu'elle soit uniformisée à travers les écoles même si un parent interrogé manifeste sa satisfaction par rapport à la façon dont la procédure s'est passée : « *Nous avons reçu toutes les informations dont nous avions besoin. Il y avait quelques petits détails qui n'étaient pas mentionnés dans les documents. Par exemple, l'écriture : les lettres sont différentes en français et en allemand, même si cela ne fait pas une grande différence. Mais par rapport à ce que nous avons appris nous-mêmes, c'est tout de même un peu différent ».*

A travers les échanges avec les parents, nous avons perçu **des différences dans la façon dont les écoles et les enseignants utilisent le matériel officiel** proposé par le MENJE pour présenter la possibilité de choisir le français ou l'allemand comme langue d'alphabétisation pour leur enfant. Certains organisent une réunion collective avant la procédure effective pour présenter le projet, le matériel didactique, distribuer les documents officiels mais aussi répondre aux questions des parents. D'autres écoles semblent se limiter à distribuer le matériel officiel.

Enfin, il ressort des propos des parents que **certains n'ont pas eu l'impression d'avoir dû poser un choix** quelconque mais que l'orientation avait été fait pour eux : « *Mais je vois que ça ne se passe pas très bien, parce que… Pendant le cycle 1, c'est-à-dire les premières années… on ne l'a découvert que six mois plus tard, au début on ne savait pas, parce que nous on aurait préféré qu'elle soit dans la section en allemand. On a appris, je crois, il y a quelques mois, qu'elle était dans un cycle spécial pour apprendre le français, parce que les enseignants estimaient que c'était mieux pour elle. Je voudrais aussi en parler avec les [enseignantes], pour voir s'il serait possible de changer pour l'allemand, parce que l'année scolaire est presque finie, en juillet ça se termine, mais j'aimerais voir s'il est possible de changer déjà cette année. […] On devrait laisser les parents choisir la langue d'alphabétisation. À la maison, on parle déjà portugais, et on sait ce qui est mieux pour nos enfants. Pour elle, l'allemand aurait été meilleur ».*

10.3.3. Acceptabilité

Au départ de ce troisième axe, nous souhaiterions voir dans quelle mesure les finalités poursuivies par le projet *ALPHA* transparaissent ou non dans le discours des parents. Pour rappel, il s'agit d'intentions relatives à la gestion adéquate de la diversité sociale et des origines linguistiques très variées des enfants, au maintien de la cohésion sociale, à la correction des inégalités du système scolaire national, à la promotion de la réussite scolaire et à l'opportunité qui est donnée aux enfants d'apprendre à lire et à écrire dans une langue que parlent et/ou comprennent leurs parents.

TABLEAU 7 - Récurrences des verbatims pour les sous-catégories de l'axe « Acceptabilité »

Catégories	Récurrences
1. Equité du système éducatif	7
2. Langue d'alphabétisation comprise et maîtrisée par les parents	4

Deux grands aspects sont identifiés dans les propos des parents : 1) La langue d'alphabétisation comprise et/ou maîtrisée par les parents et 2) Une plus grande équité du système scolaire.

Pour le premier point, les parents soulignent qu'il s'agit d'une **grande chance** qui est donnée à leur enfant de pouvoir apprendre à lire et à écrire dans une langue qu'eux-mêmes comprennent et/ou parlent. Ils insistent à nouveau sur le fait que l'encadrement scolaire est facilité par ce biais : « *On a décidé que c'était mieux qu'on commence en français, parce que nous, on connaît mieux le français que l'allemand et le luxembourgeois...* ». Toutefois, il faut noter que certains parents, d'origine étrangère, scolarisés eux-mêmes au GDL, font le choix de l'allemand pour leur enfant car ils ont le sentiment que cette langue sera plus déterminante pour l'orientation au secondaire dans le sens d'un renforcement des chances d'accéder à la filière classique, qui permet d'accéder aux études supérieures : « E*n fait, moi au lycée, j'avais beaucoup de Portugais dans ma classe et ils avaient toujours des difficultés en allemand et en fait, on se base là-dessus... C'est ça qui fait un bon élève ou pas un bon élève... ».* **Pour le second point**, les parents expriment **leur satisfaction que les besoins langagiers initiaux de leur enfant soient considérés**. Ils pensent qu'il s'agit d'un soutien réel aux familles d'origine étrangère qui n'ont pas besoin d'intégrer les écoles internationales ou européennes : « *Tous les élèves ont la même, les mêmes possibilités. Parce que je suis d'avis que les élèves luxembourgeois étaient plus avantagés que les enfants d'origine portugaise ou italienne. Car ces enfants à la maison, ils parlent une langue qui est plus proche du français et donc, ils arrivaient à l'école et ils avaient beaucoup de difficultés parce qu'ils ne comprenaient pas l'allemand. Déjà, ils devaient traduire dans leur langue maternelle vers le luxembourgeois et après du luxembourgeois vers l'allemand. Donc ils rencontraient plus de difficultés. Là, c'est plus équitable* ».

10.3.4. Qualité

Ce dernier axe prend en compte la **qualité du système scolaire à travers les apprentissages langagiers**. C'est ainsi que nous allons essayer de mettre en évidence, à travers leurs verbatims, de leur compréhension réelle du fonctionnement des deux filières en termes d'apprentissage des deux langues-cibles. Il sera également utile de recenser les références aux standards éducatifs que le gouvernement souhaite maintenir élevé quelle que soit la filière choisie. En effet, un des objectifs du projet est de soutenir le développement des compétences langagières nécessaires pour aborder les apprentissages dans d'autres matières.

Quatre catégories ont été créées au départ des réponses parentales. La première porte sur l'importance du trilinguisme dans les écoles luxembourgeoises. La deuxième porte sur la place de l'anglais dans ce dispositif. La troisième a trait aux interrogations que les parents peuvent avoir par rapport à l'orientation au secondaire qui se fera au cycle 4.2, au terme de la scolarité primaire. La quatrième et dernière catégorie porte sur le projet *ALPHA* lui-même et son implémentation.

TABLEAU 8 - Récurrences des verbatims pour les sous-catégories de l'axe « Qualité »

Catégories	Récurrences
1. Trilinguisme	4
2. Place de l'anglais	2
3. Orientation vers le secondaire	1
4. Echec du projet Alpha	1

En regard de la première catégorie, les parents précisent que **le trilinguisme constitue un élément-clé** de l'enseignement primaire, une véritable richesse pour les enfants qui en bénéficient : « *Au Luxembourg, c'est la richesse, le multilinguisme et je trouve ça très bien de, voilà de commencer tôt avec plusieurs langues* ». Ils constatent que cela reste un avantage pour les enfants même s'ils sont d'accord pour dire que l'entrée dans plusieurs langues de façon simultanée n'est pas une chose aisée : « *Je trouve ça mieux de les voilà, de les familiariser avec beaucoup de langues. Et parce qu'ils sont petits, ils sont, ils absorbent très vite et nous on a quand même peur ».* Ils estiment que la maîtrise des langues, et **surtout la maîtrise de l'allemand, occupe une place prépondérante dans la réussite scolaire**. Ils ont le sentiment que les élèves sont d'abord jugés sur la maîtrise de l'allemand et se demandent, par conséquent, si le système scolaire est réellement équitable. Certains parents se questionnent également si le risque n'est pas une maitrise partielle des langues en multipliant les langues à apprendre : « *Ils parlent tous. C'est très très bien… Je savais pas quand je suis arrivée ici que… c'est très riche. Mais en même temps, je me rends compte qu'ils ne savent pas parler bien une langue ».*

La question de l'anglais apparaît à deux reprises dans les échanges avec les parents : ne serait-ce pas intéressant d'ajouter une troisième filière, comme dans les écoles internationales ou européennes, proposant une alphabétisation en anglais :

« *Donc français et anglais. Je trouve qu'aujourd'hui c'est beaucoup plus important que l'allemand* ».

Enfin, **les parents s'inquiètent par rapport à l'orientation vers le secondaire** et se demandent ce qui se passera sur le projet ne fonctionne pas comme imaginé par les concepteurs ministériels (1 récurrence) : « *[…] Ils n'avaient d'ailleurs encore aucune expérience à ce sujet. Bien sûr, ils étaient accompagnés, mais c'était aussi une première pour eux. Cela met donc une lourde responsabilité à la fois sur le personnel enseignant de la maternelle et sur les parents. On se demande alors : "Que se passe-t-il si ça ne fonctionne pas ? Et si, en tant que parents, nous avons fait le mauvais choix ?* ». Les parents aimeraient davantage de transparence et de clarification à ce sujet.

10.4. Discussion

L'étude menée dans le cadre du projet pilote *ALPHA* vise à analyser la perception des parents quant à la possibilité de choisir la langue d'alphabétisation de leur enfant au sein du système éducatif luxembourgeois. Cette analyse repose sur le cadre de référence DAAQ (ONU, 1999) et explore quatre axes majeurs : la disponibilité, l'accessibilité, l'acceptabilité et la qualité. L'étude s'appuie sur des verbatims parentaux (N = 22) afin de dégager les tendances, les bénéfices perçus ainsi que les défis liés à ce dispositif éducatif.

L'introduction du choix de la langue d'alphabétisation dans le système éducatif luxembourgeois est globalement bien accueillie par les parents, qui y voient une **opportunité d'adaptation aux besoins linguistiques de leur enfant**. Ce projet favorise l'intégration, la motivation et la réussite scolaire, tout en améliorant l'accessibilité et l'équité du système éducatif. Toutefois, des défis persistent, notamment en ce qui concerne la mise en œuvre harmonisée du dispositif entre les établissements, la clarté des procédures d'orientation et les incertitudes sur l'orientation vers le secondaire.

Il semble que les leviers mis en évidence par les auteurs des revues systématiques (Bekele & Kenea Boru, 2024 ; De Angelis & Erikson, 2017 ; Rhode *et al.*, 2019) analysées pourraient apporter des pistes de solution aux difficultés étudiées. Il apparait que trois des quatre aspects mis en évidence par les auteurs pourraient être mobilisées dans la présente situation. C'est ainsi que **l'amélioration de l'accès**

et la compréhension de l'information relative à la fois à la procédure d'orientation mais également se rapportant à la précision de l'organisation du cursus au fondamental en regard des langues enseignées pourraient soutenir efficacement les parents lors de leur choix de la langue d'alphabétisation. Si les documents transmis semblent compréhensibles (Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2024), il ne semble pas toujours qu'ils soient présentés et expliqués de façon intelligible au sein des différents établissements. En ce sens, nous pourrions mobiliser la deuxième piste de solution qui a pour but de mettre en place un accompagnement plus individualisé et personnalisé. Des **rencontres individuelles ou collectives pourraient peut-être être organisées de façon plus systématique** et selon un **modèle commun** à l'ensemble des établissements de façon à homogénéiser le transfert des informations aux parents concernés. Lors de ces rencontres, parents et enseignants pourraient décider ensemble de la meilleure option à suivre.

Les parents issus de l'immigration enrichissent les écoles et les classes luxembourgeoises de leurs valeurs, de leur langage, culture, religion ou encore arrière-fond éducationnel et social (Guo, 2012). Or, dans la littérature, c'est en termes de déficit que les relations et les communications entre ces parents, les écoles et les enseignants se fait le plus souvent (Guo, 2006). Il semble donc que, comme dans le cadre du projet *ALPHA*, **miser sur une vision davantage écologique et systémique à travers des relations école-famille efficaces et constructives**, un réel partenariat entre les acteurs permettrait de partager la responsabilité éducative sur les parents comme sur les professionnels (Conus & Ogay, 2014). Les pratiques collaboratives entre les éducateurs principaux de l'enfant prennent tout leur sens pour favoriser la réussite et l'accrochage scolaire de l'élève (Larivée, 2019). Une communication et des partenariats efficaces peuvent réellement soutenir et améliorer la prise de décision des parents et partant, les résultats scolaires des jeunes (Higgins & Katsipataki, 2015).

En termes de limites, il convient d'abord de noter que cette étude repose sur les seules perceptions de 22 parents, ce qui ne permet pas d'obtenir une vision complète de la mise en œuvre du projet. **L'avis des enseignants, des élèves ou encore des responsables administratifs pourrait enrichir l'analyse.** Nous avons donc décidé de compléter notre approche par la rencontre avec les enseignants des quatre établissements concernés par le projet pilote afin de pouvoir confronter les points de vue des deux acteurs, notamment sur la procédure d'orientation et la façon

dont elle est implémentée dans chaque école. Une évaluation plus systématique du cadre institutionnel pourra par conséquent être menée afin de mieux comprendre l'impact des différentes manières dont les écoles communiquent sur le projet sur la perception des parents selon leur établissement de référence. Les élèves seront quant à eux interviewés par une autre équipe de recherche engagé sur le projet.

A cette première limite, il faut également ajouter qu'avec seulement 22 participants (un peu moins 20% de l'effectif total), il est **difficile de généraliser les résultats à l'ensemble des familles concernées par le dispositif**. Toutefois, il faut rappeler que la diversité socio-économique (plus haut diplôme obtenu) et culturelle (langue parlée à la maison et lieu de naissance) des parents confirment que nous respectons les caractéristiques de la population du pays.

Une troisième limite pourrait consister dans le **manque de prise en considération des effets concrets du dispositif**. Les résultats se concentrent sur les représentations parentales et non sur les résultats effectifs du projet en termes d'apprentissage, de réussite scolaire ou d'intégration. L'aspect longitudinal de notre recherche permettra à terme de gommer cette limite. Il s'agit des premiers résultats collectés au sein de l'étude. Les prochaines analyses réalisées au départ de ce même corpus de données comme les collectes de données suivantes permettront de réduire les biais liés à cette première série d'analyses. Par ailleurs, outre les données qualitatives, nous pourrions compléter notre base de données par des aspects plus quantitatifs sur les performances des élèves afin de renforcer les conclusions formulées en regard de ce niveau.

10.5. Conclusion

L'introduction de la liberté de choix de la langue d'alphabétisation dans l'enseignement fondamental est perçue, par les parents interrogés, comme une avancée importante vers un système éducatif plus équitable et inclusif. Ce dispositif apporte une réponse à la gestion scolaire de la diversité linguistique et culturelle des familles au GDL.

Plusieurs aspects positifs semblent associer à cette liberté éducative en regard de la langue d'alphabétisation :

- **Un apprentissage facilité** : En réduisant la surcharge cognitive liée à l'apprentissage d'une nouvelle langue dès le début de la scolarité, les élèves gagnent en motivation et en confiance en eux.
- **Un levier au suivi parental** : Les parents peuvent plus facilement accompagner leurs enfants lorsque l'alphabétisation se fait dans une langue qu'ils maîtrisent ; ce qui renforce l'autonomie et le soutien scolaire.
- **Une intégration sociale améliorée** : La possibilité de fréquenter une école publique tout en conservant une langue familière contribue à une meilleure inclusion des familles étrangères.
- **Un pas vers une plus grande équité** : Cette réforme est perçue comme une tentative de réduire certaines inégalités structurelles du système éducatif luxembourgeois.
- **Une valorisation du multilinguisme** : L'accès au trilinguisme est considéré comme un atout majeur, permettant aux élèves de développer des compétences linguistiques solides et variées.

A côté de ces retombées positives, un aspect mériterait une attention plus particulière en vue de renforcer encore l'efficacité et l'équité perçue du projet pilote.

- **Renforcement de l'efficacité de la procédure d'orientation** : Tout d'abord, la procédure pourrait encore gagner en efficacité avec une plus grande transparence sur les critères d'orientation et la façon dont vont s'articuler les apprentissages langagiers au cours de l'enseignement fondamental (place et intensité de l'allemand et du français au sein des différents cycles). La façon dont les établissements informent les familles varie, entraînant des écarts dans la compréhension du projet pilote. Ensuite, il semble que certains parents regrettent ne pas avoir été assez consultés lors de cette procédure. Un manque d'accompagnement ou une influence trop marquée des enseignants dans les choix d'orientation ont en effet été pointés du doigt.

QUESTION 3

L’accompagnement scolaire et le sentiment de compétence des parents

11. L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES PARENTS

11.1. Cadre d'analyse

Un des objectifs du projet *ALPHA* est de favoriser et de renforcer l'engagement des parents dans l'accompagnement scolaire de leur enfant. Cette section a pour objectif de définir le concept d'engagement parental et de mettre en évidence l'importance pour les parents de soutenir leur enfant au niveau de leur scolarité.

11.1.1. Qu'est-ce que l'engagement parental ?

L'**engagement parental** peut se définir comme la **participation active et directe des parents dans les expériences éducatives de leurs enfants**, englobant un éventail de comportements et d'attitudes qui favorisent l'apprentissage et le développement. Cette implication est reconnue comme un concept multidimensionnel qui varie selon les contextes et les stades de développement, et qui influence considérablement les résultats scolaires et socio-émotionnels des enfants (Chukwu, 2018 ; Lowe & Dotterer, 2018). Selon la revue exhaustive menée par Jaiswal & Choudhuri (2017), l'engagement parental constitue par conséquent un concept multidimensionnel qui comprend notamment, la communication parents-enfants à propos de l'école, la participation aux activités scolaires (réunions parents-enseignants, événements scolaires, bénévolat), le soutien aux devoirs et à l'apprentissage à domicile, les attentes et aspirations éducatives des parents ou encore, le style parental (attitude éducative générale des parents). Pour Larivée (2011), « si l'implication parentale semble faire référence à des représentations communes et partagées ainsi qu'à des actions clairement identifiées par les différents acteurs concernés, notamment les parents et les enseignants, la réalité est tout autre et montre la nécessité de mieux définir l'implication parentale car elle laisse entrevoir un flou conceptuel ainsi que des interprétations et des attentes multiples » (p. 7).

Certains auteurs ont tenté d'apporter une clarification dans cette définition en proposant des champs d'intervention distincts dans l'étude du concept : par exemple, ce que le parent fait à la maison (***home-based***), ce qu'il fait à l'école (***school-based***) et ce qu'il fait en collaboration avec les enseignants ou l'école en général

(**communication et relation école-famille**) (Fantuzzo et al., 2000 ; Fantuzzo et al., 2013). D'autres chercheurs ont développé des typologies pour tenter d'opérationnaliser l'engagement parental en reconnaissant diverses formes d'implication des parents à l'éducation de leur enfant, notamment en s'intéressant à leur décision à s'engager ou non (Hoover-Dempsey et ses collègues, 1995, 1997, 2005a, 2005b), dans différents contextes (école, famille et communauté) (Epstein, 2009) ou encore selon divers degrés de relation avec les partenaires (Larivée, 2011).

11.1.2. Pourquoi les parents décident-ils de s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant ?

L'objectif central poursuivi dans l'étude de l'engagement scolaire des parents consistent à déterminer quels sont les leviers, les éléments de motivation mais aussi les freins et les difficultés à cette implication des éducateurs principaux dans l'accompagnement scolaire de leur enfant. En tant que chercheurs, notre objectif est de **comprendre les mécanismes qui poussent les parents à agir** et comment il est possible de les encourager et les soutenir efficacement dans cette démarche.

Le **modèle du processus de participation parentale développé par Hoover-Dempsey et Sandler** s'inscrit dans une perspective écologique inspirée du cadre théorique de Bronfenbrenner. Son objectif principal est précisément d'expliquer pourquoi les parents décident de s'engager mais aussi comment l'engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant contribue aux résultats scolaires, en tenant compte à la fois des compétences académiques et du sentiment de compétence de l'élève. Pour ce faire, le modèle identifie plusieurs niveaux de variables interconnectées, organisées selon un continuum allant des facteurs proximaux aux facteurs plus distaux.

Dès sa conception initiale (1995, 1997), le modèle cherchait à répondre à **trois questions fondamentales** : 1) pourquoi les parents décident-ils de s'engager dans l'éducation de leur enfant, 2) quelles formes prend cet engagement et 3) comment cet engagement parental influence-t-il les performances scolaires de l'enfant. Ces questions ont guidé de nombreuses recherches, aboutissant à une révision importante du modèle en 2005, fondée sur de nouvelles données empiriques. Dans cette version révisée, Hoover-Dempsey et Sandler (2005) proposent une organisation plus dynamique des facteurs en jeu.

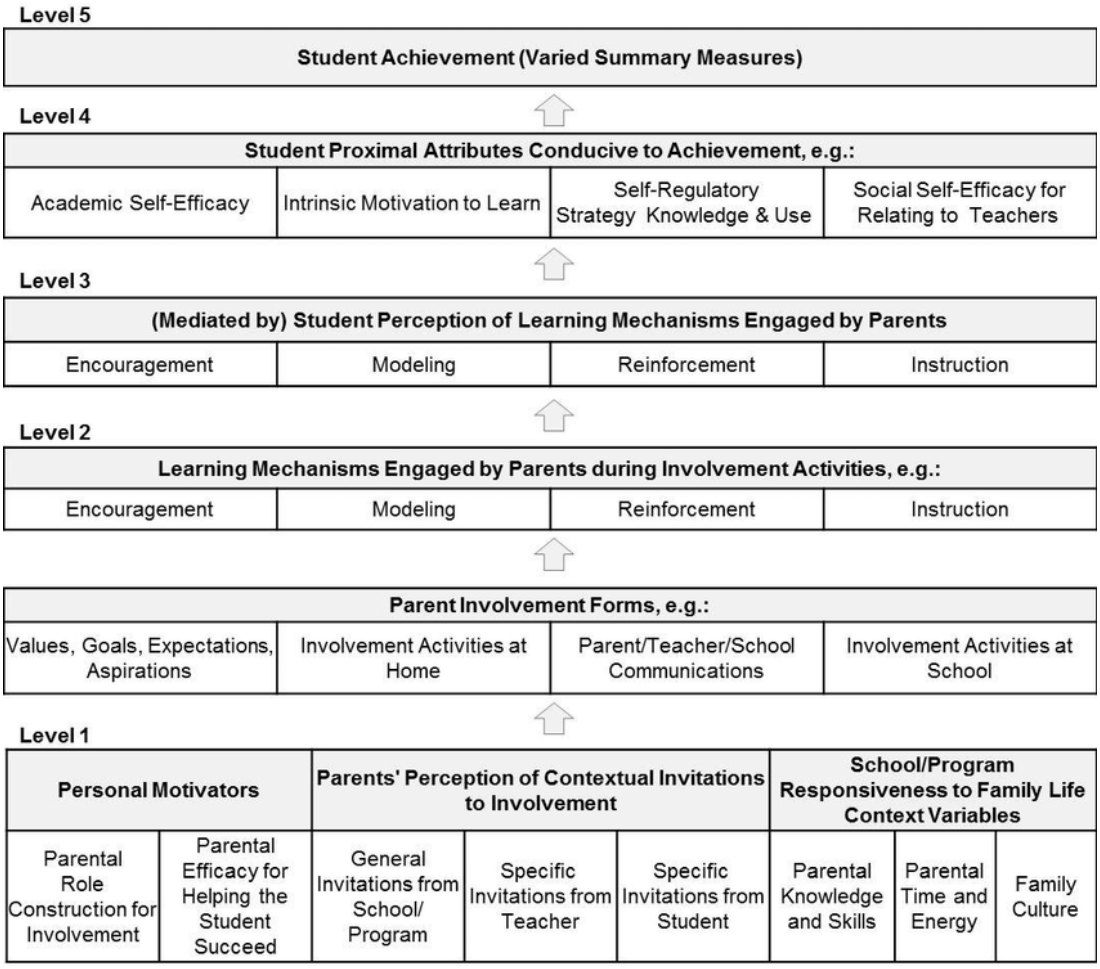


FIGURE 11. Le modèle révisé d'Hoover-Dempsey & Sandler (2005)

Le premier niveau du modèle rassemble désormais trois dimensions centrales. La première concerne les croyances motivationnelles des parents, incluant d'une part la compréhension qu'ils ont de leur rôle parental, et d'autre part leur sentiment d'auto-efficacité à soutenir la scolarité de leur enfant. Les parents sont ainsi plus enclins à s'engager activement s'ils estiment que leur rôle comprend une part de responsabilité éducative, qu'elle soit centrée sur eux-mêmes (parent-focused), sur l'école (school-focused) ou sur une coopération étroite entre l'école et la famille (partnership-focused). Par ailleurs, en lien avec la théorie socio-cognitive de Bandura, le sentiment d'auto-efficacité joue un rôle essentiel : les parents qui se sentent compétents à accompagner leurs enfants auront davantage tendance à s'investir. La deuxième dimension concerne les opportunités et invitations perçues à participer, qu'elles proviennent de l'école, des enseignants ou des enfants eux-mêmes. Lorsque les parents perçoivent que leur engagement est souhaité, légitime et accueilli positivement par l'institution scolaire, ils sont plus susceptibles de s'investir activement. La troisième dimension prend en compte le contexte de vie des parents,

c'est-à-dire les ressources dont ils disposent (temps, énergie, compétences spécifiques), mais également les contraintes familiales et professionnelles pouvant limiter leur capacité à s'engager.

Sur la base de ces déterminants, **le deuxième niveau du modèle** porte sur les formes concrètes d'engagement parental choisies par les parents, qu'il s'agisse d'activités à la maison (soutien aux devoirs, discussions sur la scolarité, organisation de l'environnement d'apprentissage) ou à l'école (présence aux réunions, participation aux événements scolaires, collaboration avec les enseignants).

L'une des avancées majeures du modèle révisé réside dans l'introduction d'un **troisième niveau** portant sur les perceptions de l'enfant vis-à-vis de l'implication de ses parents. Ces perceptions jouent un rôle de médiation : la manière dont les enfants interprètent et ressentent l'engagement de leurs parents influence leur motivation et leurs apprentissages. Quatre formes de comportements parentaux sont prises en compte à travers le regard de l'enfant : le modelage (les parents servent de modèles), le renforcement (les encouragements et valorisations), l'instruction (les aides pédagogiques concrètes) et l'instauration de règles ou de stratégies d'adaptation.

Le quatrième niveau s'intéresse aux caractéristiques individuelles de l'enfant qui peuvent renforcer ou atténuer l'impact de l'engagement parental sur la réussite scolaire. Parmi ces caractéristiques figurent l'auto-efficacité académique (croyance en ses capacités scolaires), la motivation intrinsèque, les stratégies d'autorégulation des apprentissages et l'auto-efficacité sociale (notamment vis-à-vis des enseignants).

Enfin, **le cinquième niveau** demeure centré sur les résultats scolaires de l'enfant, considérés comme l'aboutissement distal du processus global de participation parentale.

En définitive, la version révisée du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler dépasse une vision linéaire et simplifiée des effets de l'engagement parental pour proposer une **lecture systémique et dynamique**. Elle met en lumière non seulement les facteurs motivationnels parentaux et les obstacles contextuels à la participation, mais aussi les perceptions subjectives des enfants et leurs caractéristiques personnelles qui modulent l'influence de la participation parentale sur les apprentissages. Ce modèle enrichi permet ainsi une compréhension plus fine des mécanismes à l'œuvre dans le lien entre engagement parental et réussite scolaire.

11.1.3. Comment déterminer les types et les lieux dans lesquels les parents peuvent intervenir ?

Le **modèle d'Epstein** (2011) est le plus connu des typologies développées dans la littérature de recherche. Il s'inscrit dans une perspective écologique et systémique des relations famille-école-communauté. Son objectif central est de **proposer un cadre conceptuel structurant pour analyser et organiser les différentes formes d'engagement parental** susceptibles de soutenir le développement scolaire, social et affectif des élèves.

En identifiant six types complémentaires de participation parentale - le soutien parental (*parenting*), la communication école-famille (*communicating*), le bénévolat à l'école (*volunteering*), le soutien aux apprentissages à la maison (*learning at home*), la participation aux instances de décision scolaire (*decision making*), et les partenariats avec la communauté (*collaborating with the community*) - la typologie d'Epstein dépasse la conception restreinte de l'implication parentale souvent limitée aux interactions scolaires directes ou à la présence physique des parents à l'école.

C'est ainsi que les domaines relatifs au soutien parental et aux apprentissages à la maison se rapportent majoritairement à ce que le parent met en place à la maison pour soutenir scolairement son enfant (*home-based involvement*), les domaines portant sur le bénévolat et la participation des parents aux instances de décision scolaire se situent davantage à ce que les parents pourraient mettre en œuvre dans le contexte scolaire (*school-based involvement*) et le domaine des échanges entre acteurs porterait quant à lui sur l'aspect « communication » (communication). Le domaine relatif à la collaboration avec la communauté constitue un axe supplémentaire à la classification en trois lieux distincts.

Chaque type d'engagement mis en évidence dans le modèle correspond à une modalité spécifique de soutien à la scolarité des élèves, mobilisant des compétences parentales variées et s'inscrivant dans des contextes d'intervention distincts (familial, scolaire, communautaire). Cette approche permet non seulement de reconnaître la diversité des pratiques parentales, mais aussi de souligner la nécessité de concevoir des actions éducatives différenciées, adaptées aux ressources et aux contraintes des familles. La typologie vise ainsi à clarifier les responsabilités respectives des familles, des enseignants et des acteurs communautaires, en posant les bases d'un véritable

partenariat éducatif, où l'école devient un espace de coopération et non un acteur isolé de la réussite des élèves.

Le modèle d'Epstein revêt également une forte dimension opérationnelle : il constitue un outil de diagnostic et de planification pour les établissements scolaires, leur permettant de développer des stratégies d'implication parentale globales, équilibrées et durables. En favorisant l'interdépendance entre les sphères familiale, scolaire et communautaire, cette typologie vise à renforcer l'efficacité des pratiques éducatives et à optimiser l'accompagnement des élèves tout au long de leur parcours scolaire (Epstein, 1995 ; Epstein, 2011). Revenons sur les six niveaux pour mieux comprendre comment et où les parents interviennent pour accompagner leur enfant au niveau scolaire.

TABLEAU 9 - La typologie d'Epstein (1995, 2011).

Parenting (compétences de base)	Ce premier domaine fait référence aux **rôles et responsabilités des parents** envers leur enfant. Le focus est mis sur l'importance que les parents ont dans l'éducation de leur enfant notamment en regard du développement et des besoins de ce dernier en tant qu'élève (fournir un environnement familial propice à l'étude comme par exemple, horaire structurée, heures de sommeil suffisantes, alimentation équilibrée, espace dédié au travail scolaire). Les interventions ciblées dans ce domaine ont pour but d'aider les parents à développer les compétences de base pour soutenir leur enfant dans sa scolarité.
Communicating (communication)	Le deuxième domaine a trait aux **échanges entre parents et enseignants sur la scolarité**. Il s'agit d'établir des canaux de communication réguliers entre l'école et les familles. L'objectif est ici de soutenir la communication bidirectionnelle entre l'école et les parents. Les interventions ciblées dans ce domaine pourraient viser à renforcer la présence des parents aux réunions individuelles ou collectives organisées par l'enseignant ou l'école, les encourager à avoir des échanges réguliers avec les enseignants ou encore à utiliser régulièrement les plateformes numériques de suivi scolaire.

Volunteering (bénévolat)	Le troisième domaine porte sur la **participation des parents aux activités scolaires**. Il s'agit de permettre et d'encourager la participation physique des parents dans l'école. Les interventions ciblées dans ce domaine cherchent à encourager les parents à être présents lors d'activités scolaires (sorties, animations), à intervenir activement lors de projets pédagogiques ou encore à participer à la vie associative de l'école.
Learning at home (apprentissage à la maison)	Ce quatrième domaine concerne le **soutien aux parents dans le cadre des devoirs** et des activités éducatives à domicile. Les interventions ciblées dans ce domaine ambitionnent d'aider les parents à adopter la bonne posture dans la supervision et l'aide des devoirs, de fournir des ressources éducatives à la maison ou encore, de discuter des apprentissages et des progrès scolaires avec l'enfant.
Decision making (prise de décision)	Ce cinquième domaine est en relation avec **l'implication des parents dans les instances décisionnelles et la gouvernance de l'école.** Dans le contexte des classes luxembourgeoises, c'est essentiellement via la représentation officielle des parents au niveau de l'école, de la commune ou au niveau national que cette prise de décision parentale peut se faire. Les interventions ciblées dans ce domaine sont ciblées sur l'encouragement à participer aux conseils d'école, aux comités de parents ou encore, d'être acteur des décisions pédagogiques locales.
Collaborating with community (collaboration avec la communauté)	Créer des **partenariats entre l'école, les familles et les ressources locales** constitue le point central de ce sixième domaine. Il s'agit de renforcer l'utilisation des ressources communautaires pour favoriser l'éducation. Les interventions ciblées dans ce domaine cherchent à mobiliser des ressources locales pour l'école ou encore, à soutenir la participation des parents à des actions avec des partenaires externes (bibliothèques, associations, services sociaux, services sportifs, centres culturels…).

11.1.4. Comment spécifier les formes de relations que les acteurs éducatifs mettent en place ?

Avec Larivée (2011), il est possible de réfléchir aux **formes que peuvent prendre l'engagement parental**. Selon l'objectif poursuivi par les parents il est possible de distinguer trois façons distinctes pour les parents de s'impliquer dans l'accompagnement scolaire de leur enfant : soit, ils le font pour des **raisons purement personnelles**, qui ne concernent que leur enfant alors leur objectif pourra être caractérisé d'individuel ; soit, ils décident de **s'impliquer pour plusieurs élèves**, ceux de la classe fréquentée par leur enfant par exemple, alors leur objectif sera collectif ou soit, ils adoptent **une démarche d'implication plus large, pour l'ensemble de l'école** (représentant au niveau de l'école) ou de plusieurs écoles (représentant national) alors dans ce cas, l'objectif est institutionnel. Comme le précise l'auteur, les parents peuvent poursuivre plusieurs objectifs à la fois et ces derniers peuvent également évoluer à travers le temps. Cela fait référence à la **typologie d'Adelman** (1994) qui suggère que l'implication des parents se situe sur un continuum passant, à l'extrême gauche, d'une implication centrée sur l'élève et la famille (fonctions de soutien et de remédiation immédiates) à l'extrême droite à une implication centrée sur le système éducatif dans son ensemble (fonctions politiques, sociales et structurelles de transformation). Le tableau ci-dessous présente les différentes formes d'implication selon l'objectif ciblé et des exemples possibles d'actions à mettre en œuvre.

TABLEAU 10 - Les formes d'implication parentale selon la typologie d'Adelman (1994)

Traduit et adapté de Adelman (1994), p. 7

Pour une amélioration du soutien individuel	**Objectif individuel**	Satisfaire aux obligations de base envers l'élève / Aider les parents ou aidants à répondre à leurs propres besoins fondamentaux Communiquer au sujet des aspects essentiels concernant l'élève Prendre les décisions essentielles concernant l'élève Soutenir les apprentissages

			fondamentaux et le développement de l'élève à la maison Résoudre les problèmes et apporter du soutien à la maison et à l'école en lien avec les besoins particuliers de l'élève
Vers		**Objectif collectif**	Œuvrer à l'amélioration de la classe / de l'école
Une amélioration du fonctionnement du système		**Objectif institutionnel**	Œuvrer à l'amélioration de l'ensemble des écoles

Pour Adelman (1994), il est important d'aller au-delà de la catégorisation proposée pour rendre compte réellement de ce qui se passe au niveau de l'engagement des parents dans l'accompagnement scolaire. Pour ce faire, **quatre dimensions doivent être mobilisées** : la fréquence, le niveau, la qualité et l'impact (positif ou négatif) de l'implication. A titre d'exemple, même si des parents au sein d'une même classe sont présents pour l'aide aux devoirs, leur implication peut différer sur la base du degré et de la qualité de cette dernière.

Sur la base de la **classification proposée par Larivée, Ouédraogo et Fahrni** (2017), il est également possible de caractériser d'autres formes de relations qui peuvent s'établir entre l'école et la famille (***fig. 12***). Plus le niveau de collaboration augmente, plus les relations reposent sur la reconnaissance mutuelle d'expertise, la communication bidirectionnelle, le partage des responsabilités, la réciprocité, etc. Le recours à une forme de collaboration n'exclut pas les autres : cela diffère selon le type d'activités et les objectifs visés.

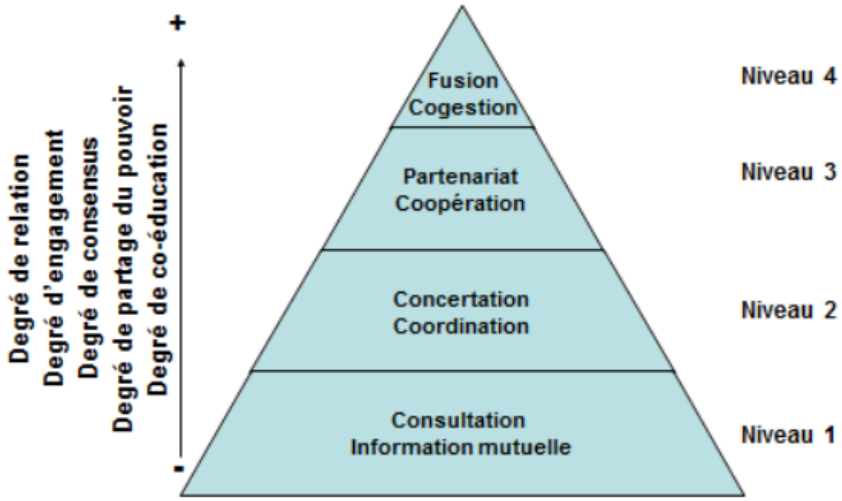


FIGURE 12. Les diverses formes de collaboration selon Larivée, Ouédraogo et Fahrni (2017)

Le cadre légal luxembourgeois précise les formes de collaboration qui doivent être favorisées dans le cadre des échanges école-famille au sein des classes du fondamental. De fait, au Luxembourg, la loi du 6 février 2009 souligne la nécessité d'un véritable **partenariat** entre les équipes éducatives et les parents au sein de l'enseignement fondamental (cycles 1 à 4). Ce partenariat est encadré notamment par les articles 47 à 56 de la loi, complétés par le règlement grand-ducal du 23 mars 2009 décrivant la mission des instituteurs, ainsi que par les directives du Ministère de l'Éducation nationale publiées sur son site officiel.

Selon la loi, **les parents sont reconnus comme membres à part entière de la communauté scolaire**. Ils disposent de droits et de devoirs, parmi lesquels le droit à une information régulière et formelle sur la scolarité de leur enfant, la participation à des rencontres individuelles organisées de façon trimestrielle (notamment pour les cycles d'évaluation formative), ainsi que la prise de part aux décisions relatives à l'organisation de l'école et aux plans de réussite scolaire (men.public.lu).

Le règlement grand-ducal précise que **chaque école doit désigner un titulaire de classe comme interlocuteur privilégié** : il assure la transmission d'informations pédagogiques, la mise en place d'échanges individualisés et la coordination des contacts avec les familles. En parallèle, la commission scolaire communale, qui regroupe bourgmestre, représentants du personnel et parents d'élèves, joue un rôle consultatif, formulant des avis sur les budgets, les plans de développement, les mesures périscolaires et les orientations éducatives de l'école.

Le règlement grand-ducal du 23 mars 2009 stipule encore clairement que les instituteurs de l'enseignement fondamental doivent consacrer **40 heures annuelles** au « partenariat avec les parents d'élèves ». Ce temps consacré sert à diverses missions structurantes :

a. Réunions et entretiens avec les parents

- Organisation de réunions d'information pour présenter les objectifs pédagogiques, le fonctionnement de la classe ou les modalités d'évaluation.
- Réalisation d'entretiens individuels à des horaires adaptés aux contraintes des parents.

b. Communication régulière et coordination

- Assurer la transmission d'informations l'évolution de l'enfant (progrès, diffiultés)
- Être disponible pour des contacts informels, échanges téléphoniques ou numériques.

c. Animation du partenariat école-famille

- Participation à des ateliers ou événements intégrant les parents (rencontres thématiques, co-interventions en classe).
- Organisation d'activités partagées, festivals scolaires et journées portes ouvertes.

d. Participation aux instances éducatives

- Implication dans la commission scolaire communale ou les conseils d'école, en tant que représentant ou support à la démarche participative.
- Coordination des projets scolaires, des plans de développement d'établissement, ou du PEP (plan d'encadrement périscolaire).

e. Coordination de cycle et inclusion

- Organisation de la coordination de cycle, en travaillant avec d'autres enseignants pour harmoniser la communication avec les familles.
- Enseignement ou coordination d'activités inclusives avec participation parentale (ex. inclusion scolaire, accompagnement d'élèves à besoins spécifiques).

Ainsi, le cadre officiel luxembourgeois impose une **collaboration formalisée et structurée** au sein de toutes les écoles fondamentales visant le partenariat. Il inclut une communication fluide entre enseignants et familles, une participation active des parents dans les instances décisionnelles, et une implication complémentaire à travers des dispositifs périscolaires co-construits avec les communes. Cet éco-système partenarial, fondé sur la co-responsabilité, vise à renforcer la réussite scolaire des élèves dans une approche globale et concertée.

Ce partenariat école-famille peut être défini comme une relation collaborative, structurée et évolutive, visant **à soutenir de manière conjointe le développement global de l'élève**. Cette coopération entre l'école et la famille ne se limite pas à une simple juxtaposition de rôles, mais s'inscrit dans une dynamique de coresponsabilité éducative. Plusieurs dimensions permettent d'en caractériser la nature et l'intensité si on se réfère au schéma de Larivée, Ouédraogo et Fahrni (2017) (***fig. 12***).

D'abord, le **degré de relation** fait référence à la qualité des interactions entre les familles et les professionnels de l'éducation. Un partenariat véritable repose sur des **échanges réguliers, ouverts et bidirectionnels, fondés sur la confiance mutuelle, la transparence et le respect des rôles de chacun.** La communication va au-delà d'une transmission descendante d'informations administratives pour s'établir comme un dialogue permanent et constructif autour des besoins éducatifs de l'enfant.

Le **degré d'engagement** exprime, quant à lui, le niveau d'implication active des deux parties prenantes. L'engagement des parents ne se limite pas à la simple présence à des réunions ou à des événements scolaires ponctuels. Il s'exprime également par un **investissement continu dans le soutien aux apprentissages de l'enfant** à domicile, dans la participation aux projets pédagogiques de l'école et dans la collaboration quotidienne avec les enseignants. De leur côté, les professionnels doivent aussi s'impliquer dans la construction d'un climat propice à la participation parentale et dans la reconnaissance de l'expertise parentale.

Le **degré de consensus** mesure la capacité des acteurs à s'accorder sur des objectifs éducatifs communs. Un partenariat équilibré suppose que parents et enseignants partagent une **vision cohérente des finalités éducatives**, des attentes scolaires et des valeurs pédagogiques. Ce consensus facilite la cohérence des actions

éducatives menées à l'école et à la maison, et contribue à offrir à l'enfant un cadre stable et sécurisant.

Le **degré de partage** de pouvoir constitue une dimension centrale du partenariat. Au-delà de la consultation ponctuelle, un véritable partenariat implique un partage effectif du pouvoir décisionnel. **Les parents sont associés aux processus décisionnels** qui touchent à l'organisation scolaire, aux projets pédagogiques et à l'accompagnement de leurs enfants. Cette coresponsabilité décisionnelle valorise les compétences complémentaires des familles et de l'école, et favorise une gouvernance plus participative.

Enfin, le **degré de co-éducation** correspond au niveau d'intégration des rôles éducatifs des parents et des enseignants. Dans une logique de co-éducation, les parents ne sont pas de simples accompagnateurs ou observateurs des apprentissages scolaires, mais des **partenaires actifs dans la construction des compétences** cognitives, sociales et émotionnelles de l'enfant. Les pratiques éducatives menées dans les sphères familiale et scolaire s'articulent de manière cohérente et synergique, offrant ainsi à l'élève un accompagnement global et intégré.

En définitive, nous pouvons affirmer que **le partenariat école-famille** constitue un processus complexe qui mobilise simultanément la qualité des relations interpersonnelles, l'intensité de l'engagement, le degré d'accord sur les finalités éducatives, la distribution du pouvoir décisionnel et la complémentarité des pratiques éducatives. Lorsqu'il est pleinement réalisé, il représente un **levier puissant** de soutien à la réussite scolaire, au développement personnel de l'enfant et au renforcement de la cohésion éducative autour de lui.

11.1.5. En quoi l'engagement parental constitue-t-il in intérêt pour la scolarité de l'enfant ?

Dans cette section, nous allons présenter des résultats récents issus de revues systématiques ou de méta-analyses mettant en évidence **les influences de l'engagement parental sur trois dimensions de la réussite scolaire** : les performances, la motivation à s'engager dans les tâches scolaires et l'adoption de comportements prosociaux. Ces études portent sur différents groupes ethniques et concernent des élèves issus de différents groupes d'âge. Commençons par l'influence observée de l'engagement parental sur la réussite scolaire.

Engagement parental et réussite scolaire

L'ensemble des études examinées, qu'il s'agisse de revues systématiques, de méta-analyses ou de méta-synthèses, convergent pour souligner que l'implication parentale constitue un levier significatif pour **favoriser la réussite scolaire des élèves**, bien que la force et la nature de cet effet varient selon plusieurs facteurs contextuels et méthodologiques. Au total, nous avons sélectionné 11 articles pour cette section.

Sur le plan méthodologique, la majorité des études s'appuie sur des méta-analyses quantitatives (Castro et al. 2015 ; Jeynes 2015, 2016, 2017 ; Kim 2020 ; Ma et al. 2016), intégrant plusieurs dizaines d'études empiriques couvrant des populations d'élèves de la maternelle à l'université. Arapi et al. (2018) et Wilder (2014) adoptent quant à eux une approche de métasynthèse, regroupant des méta-analyses antérieures, offrant ainsi une vision plus globale mais soulignant la forte hétérogénéité méthodologique des recherches. Musengamana (2023) et Đurišić & Bunijevac (2017), via des revues systématiques ou conceptuelles, enrichissent cette synthèse par une lecture approfondie des définitions conceptuelles de l'implication parentale.

Concernant les formes d'implication parentale étudiées, un consensus se dégage sur la supériorité de certaines dimensions plus « qualitatives » de l'engagement parental :

- Les **attentes parentales élevées** mais réalistes ressortent systématiquement comme la variable la plus prédictive de la réussite scolaire (Arapi et al. 2018 ; Castro et al. 2015 ; Jaiswal & Choudhuri 2017 ; Jeynes 2016, 2017 ; Wilder 2014).
- La **communication parent-enfant sur l'école**, en particulier les discussions régulières sur les objectifs scolaires, montre également des effets robustes (Musengamana 2023 ; Jeynes 2017 ; Kim 2020 ; Castro et al. 2015).
- À l'inverse, les **pratiques de supervision directe** des devoirs ou de contrôle parental strict apparaissent soit peu efficaces, soit potentiellement contre-productives lorsque perçues comme intrusives ou génératrices de stress (Wilder 2014 ; Musengamana 2023 ; Kim 2020 ; Castro et al. 2015).

- **L’effet de l’âge** des élèves révèle des tendances nuancées : plusieurs études montrent un effet plus marqué aux jeunes âges (préscolaire et primaire) pour les implications comportementales et les aides concrètes (Jaiswal & Choudhuri 2017 ; Wilder 2014 ; Ma et al. 2016).

Toutefois, certaines méta-analyses récentes (Jeynes 2016 ; Jeynes 2017 ; Kim 2020 ; Castro et al. 2015) indiquent que les attentes parentales et la socialisation académique, définie comme l’ensemble des processus par lesquels les parents transmettent à leurs enfants des valeurs, des attitudes, des croyances, des normes et des attentes vis-à-vis de l’éducation et de la réussite scolaire, conservent une efficacité stable, voire croissante, jusqu’au secondaire, notamment dans certaines minorités ethniques (élèves afro-américains et latinos) ou contextes culturels asiatiques où l’implication parentale demeure élevée à l’adolescence.

Le **niveau socio-économique** (SSE) influence modérément la relation entre implication parentale et réussite scolaire. Si les familles à indices socioéconomiques plus élevés disposent souvent de davantage de ressources éducatives (livres, environnement propice aux apprentissages), la qualité des attentes parentales et du climat éducatif à la maison semble primer sur le simple capital économique (Arapi et al. 2018 ; Musengamana 2023 ; Đurišić & Bunijevac 2017). Castro et al. (2015) notent des effets légèrement supérieurs dans la population générale comparé aux groupes à risque, mais les écarts restent modérés.

Sur le plan des **groupes ethniques et culturels**, plusieurs études de Jeynes (2015, 2016, 2017) confirment la robustesse des effets positifs de l’implication parentale auprès de groupes afro-américains et latino-américains. Kim (2020) montre que dans les contextes d’Asie de l’Est, où l’implication parentale institutionnalisée est moindre, la socialisation académique (attentes, attitudes éducatives) reste néanmoins un prédicteur important de réussite. Wilder (2014) confirme par ailleurs que l’implication parentale est globalement efficace indépendamment de l’origine ethnique, tout en soulignant la nécessité d’adapter les interventions aux spécificités culturelles.

En synthèse, nous pouvons avancer que l’ensemble des revues et méta-analyses montrent que l’implication parentale est globalement bénéfique, avec des **effets plus robustes pour des formes d’engagement soutenant l’autonomie, les**

attentes élevées et la communication parent-enfant. Les interventions plus directes (supervision des devoirs, participation physique aux activités scolaires) apparaissent beaucoup plus variables et souvent dépendantes de la perception qu'en ont les élèves. Les effets ne déclinent pas nécessairement avec l'âge lorsqu'il s'agit d'attentes parentales ou de soutien émotionnel, ce qui invite à dépasser l'idée selon laquelle les adolescents bénéficieraient systématiquement moins de l'implication parentale.

Enfin, les auteurs appellent unanimement à une clarification conceptuelle, à des outils de mesure plus homogènes et à des recherches plus fines intégrant les variables psychologiques des élèves (motivation, auto-efficacité), les perceptions subjectives des enfants et les contextes culturels des familles. **Les politiques éducatives doivent viser à développer des partenariats égalitaires et respectueux avec les familles**, centrés sur le développement de compétences parentales favorisant la confiance, le soutien affectif, la planification d'objectifs éducatifs partagés et la valorisation des aspirations scolaires des enfants.

Passons ensuite à l'étude de l'influence de l'engagement parental sur la motivation scolaire et l'engagement de l'élève dans les tâches d'apprentissage.

Engagement parental, motivation scolaire et engagement dans la tâche

Pour cette dimension, deux articles distincts ont été retenus. Il s'agit de deux revues systématiques rigoureuses : la première porte sur la motivation scolaire (Gonzales-DeHass et al., 2005) et la seconde sur l'engagement de l'élève dans les tâches scolaires (Yang et al., 2023).

L'ensemble des travaux de Gonzalez-DeHass et al. (2005) ainsi que de Yang et al. (2023) confirment l'importance centrale de l'implication parentale pour **favoriser des formes d'engagement scolaire et motivationnel positives chez les élèves**. Bien que les deux synthèses visent des objets voisins - la motivation scolaire pour Gonzalez-DeHass et l'engagement scolaire pour Yang - leurs conclusions révèlent des convergences fortes, mais également des nuances importantes selon les types d'implication étudiés, l'âge des élèves et les contextes culturels et socio-économiques.

Sur le plan des formes d'implication parentale, les deux études identifient de façon très convergente **la socialisation académique** comme la composante la plus

prédictive et bénéfique, tant pour la motivation intrinsèque que pour l'engagement global des élèves. Cette dimension recouvre les attentes éducatives parentales, la transmission de valeurs positives sur l'importance de l'éducation, les conversations fréquentes sur les objectifs scolaires et le soutien émotionnel accordé aux enfants. Ce type d'implication agit comme un **levier durable** permettant à l'élève de développer un sentiment de compétence, d'autonomie et de contrôle sur ses apprentissages, favorisant une motivation autodéterminée. À l'inverse, les **formes d'implication plus directives et contrôlantes** - telles que la supervision des devoirs ou une surveillance parentale intrusive - apparaissent comme des facteurs ambivalents ou même **parfois contre-productifs**, surtout lorsque les élèves avancent en âge.

Concernant les variations selon l'âge des élèves, les deux revues révèlent que **l'impact de l'implication parentale évolue au fil du développement de l'enfant**. Chez les plus jeunes (préscolaire et primaire), des formes d'implication plus concrètes (lecture à domicile, aide aux devoirs modérée, discussions régulières sur l'école) favorisent l'émergence de la motivation intrinsèque, de la persévérance et de l'auto-régulation. Toutefois, dès l'adolescence, un besoin accru d'autonomie modifie la dynamique : l'implication parentale reste bénéfique lorsque les parents favorisent la responsabilisation, soutiennent la prise de décision scolaire et maintiennent des attentes élevées dans un climat de dialogue. En revanche, une implication trop intrusive à ce stade peut générer de la résistance, de la démotivation extrinsèque et une perte de sentiment de compétence. Yang et al. (2023) insistent particulièrement sur cette transition développementale où le maintien d'une implication indirecte devient clé.

Les facteurs socio-économiques et culturels sont abordés de façon plus détaillée par Yang et al. (2023). Alors que Gonzalez-DeHass et al. (2005) analysaient majoritairement des populations scolaires américaines diversifiées, Yang et ses collègues montrent que les contextes asiatiques sont de plus en plus représentés dans les études récentes, notamment en Chine, particulièrement depuis les expériences d'enseignement à distance liées à la pandémie. Si l'implication parentale demeure globalement bénéfique dans tous les groupes culturels, l'étude de Yang et al. (2023) relève un **manque d'attention encore important dans la littérature aux élèves issus de milieux défavorisés ou de groupes ethniques minoritaires**, appelant à des recherches plus inclusives. De façon similaire, les deux études notent

un déficit de différenciation des rôles parentaux (mère versus père), laissant ouverte la question des contributions spécifiques de chaque parent dans le développement motivationnel des élèves.

Sur le plan méthodologique, les deux synthèses relèvent enfin des limites partagées dans la littérature existante : l'essentiel des données repose sur les perceptions auto-rapportées des élèves, les mesures croisées sont peu fréquentes, et les études longitudinales manquent cruellement pour saisir l'évolution dynamique de la relation parent-élève sur le long terme.

Que retirer de ces deux revues ? Nous pouvons affirmer que toutes deux confirment que **l'implication parentale constitue un levier** puissant pour soutenir la motivation et l'engagement des élèves, à condition qu'elle soit exercée sous une forme soutenante et autonome, marquée par des attentes élevées mais réalistes, une communication régulière et une valorisation progressive de l'indépendance des enfants. Ces conclusions plaident pour le développement de politiques éducatives et de programmes de soutien parental qui intègrent ces dimensions qualitatives de l'implication familiale, tout en tenant compte des différences développementales et culturelles des élèves.

Terminons avec l'impact de l'engagement parental sur le comportement prosocial des élèves.

Engagement parental et comportement prosocial de l'élève

Tout d'abord, une méta-analyse récente a été retenue pour cette section. L'étude de Edler et Valentino (2020) vise à examiner systématiquement la relation entre l'autorégulation parentale et les comportements de socialisation des émotions (*Emotion-Related Socialization Behaviors,* ERSBs). Partant du postulat que l'autorégulation parentale influence directement la qualité des interactions émotionnelles avec les enfants, les auteures cherchent à clarifier comment les capacités d'autorégulation des parents modulent les stratégies qu'ils utilisent pour aider leurs enfants à comprendre, exprimer et gérer leurs émotions. Cette thématique est particulièrement importante dans la mesure où la socialisation émotionnelle parentale est étroitement liée au développement de l'autorégulation émotionnelle, comportementale et scolaire des enfants.

Pour atteindre cet objectif, Edler et Valentino (2020) ont réalisé une revue systématique de la littérature. Leur recherche s'est appuyée sur les bases de données APA PsycInfo, Web of Science et PubMed, complétée par une recherche manuelle des citations antérieures et ultérieures. Les critères d'inclusion exigeaient des études empiriques publiées en anglais avant mars 2022, impliquant des parents d'enfants âgés de 0 à 18 ans, mesurant à la fois l'autorégulation parentale (qu'il s'agisse de régulation émotionnelle, de fonctions exécutives ou de contrôle volontaire) et les comportements de socialisation des émotions parentales. Au terme du processus de sélection, 53 études ont été retenues, constituant un corpus largement dominé par des études transversales (seulement 4 longitudinales), des échantillons essentiellement occidentaux, et une prédominance des mères parmi les participants.

L'implication parentale a été mesurée à travers trois dimensions classiques **: les réactions parentales aux émotions de l'enfant** (par ex. soutien, punitions émotionnelles, invalidation), **l'expressivité émotionnelle des parents** (manifestations positives ou négatives) et **les discussions émotionnelles parent-enfant** (coaching émotionnel, conversations sur les émotions vécues). Du côté de l'engagement de l'élève, bien que l'étude ne mesure pas directement les résultats scolaires, la revue insiste sur le fait que ces pratiques parentales constituent un levier déterminant pour l'autorégulation émotionnelle et comportementale des enfants, qui elle-même influence leur engagement scolaire et social.

Les résultats confirment que **les parents présentant de meilleures compétences d'autorégulation émotionnelle et cognitive** sont plus enclins à adopter des réactions validantes face aux émotions de leur enfant, à exprimer des émotions positives et à engager des discussions émotionnelles sensibles et constructives. À l'inverse, les difficultés d'autorégulation parentale sont corrélées à des pratiques parentales non soutenantes, telles que l'évitement des émotions, la punition des expressions émotionnelles de l'enfant ou encore l'expression excessive de colère ou de détresse parentale.

L'analyse des résultats selon l'âge des enfants montre que ces associations sont présentes dès la petite enfance et persistent tout au long du développement, bien qu'elles semblent particulièrement fortes durant les premières années de vie où les enfants dépendent étroitement de leurs parents pour la régulation émotionnelle. Chez

les adolescents, les interventions parentales trop intrusives ou contrôlantes peuvent en revanche générer des effets contre-productifs, en interférant avec leur besoin croissant d'autonomie émotionnelle et décisionnelle.

Concernant les types d'autorégulation parentale mesurés, la grande majorité des études incluses se sont concentrées sur la régulation émotionnelle, généralement évaluée par auto-questionnaires (par ex. la réévaluation cognitive ou la suppression émotionnelle). Très peu d'études ont mesuré directement les fonctions exécutives parentales ou le contrôle volontaire à travers des mesures comportementales ou physiologiques, bien que ces dimensions soient théoriquement cruciales pour comprendre la capacité des parents à gérer les situations émotionnellement exigeantes.

En conclusion, cette revue systématique met en évidence l'**importance fondamentale des compétences d'autorégulation parentale** pour favoriser des pratiques éducatives émotionnelles soutenantes, et indirectement le développement socioémotionnel des enfants. Les auteures recommandent de développer des recherches longitudinales afin d'examiner la stabilité et la directionnalité des effets au fil du développement. Elles appellent également à une diversification des échantillons étudiés, à une meilleure intégration des mesures objectives de l'autorégulation parentale, et à la conception de programmes d'intervention qui ciblent spécifiquement les compétences d'autorégulation des parents pour optimiser leur capacité à soutenir l'autorégulation et l'ajustement émotionnel de leurs enfants.

En plus de cette méta-analyse, nous avons cherché des études davantage ciblées sur les problèmes de comportement. Ce sont des études simples qui ont émergé de la revue de la littérature.

L'étude de Caridade et al. (2020) vise à examiner le **rôle médiateur de l'implication parentale dans la relation entre le climat scolaire et les problèmes de comportement des élèves**. Les auteurs partent du constat qu'en dépit des nombreuses recherches sur le climat scolaire et les comportements des élèves, peu d'études, notamment au Portugal, ont étudié simultanément l'effet conjugué de l'implication parentale et du climat scolaire sur la réduction des comportements problématiques. L'objectif est ainsi de mieux comprendre comment ces trois dimensions interagissent et d'éclairer les pratiques de prévention en milieu scolaire.

La méthodologie repose sur une enquête quantitative (questionnaire en ligne) menée auprès de 329 membres du personnel scolaire portugais (enseignants - 71% et non-enseignants - 29%). Le climat scolaire a été évalué à travers deux dimensions : l'environnement structurel (organisation des espaces, infrastructures, ressources éducatives, activités extrascolaires, collaboration avec la communauté) et les relations interpersonnelles (communication, soutien et collaboration entre les acteurs scolaires et les familles). Les problèmes de comportement des élèves ont été mesurés selon trois sous-dimensions : l'absentéisme, les comportements perturbateurs (violence, agressivité, consommation de substances), et les incivilités (vandalisme, irrespect des règles, troubles de la discipline). L'implication parentale a quant à elle été mesurée par un unique item évaluant la perception générale du personnel scolaire concernant l'engagement des familles.

Les résultats indiquent globalement des niveaux modérés de climat scolaire et d'implication parentale, mais une présence marquée de comportements perturbateurs chez les élèves. L'analyse des corrélations montre que plus le climat scolaire est perçu positivement, plus l'implication parentale est élevée, et inversement, plus le climat scolaire est favorable, moins les comportements problématiques sont fréquents. De même, **une forte implication parentale est associée à une réduction significative des problèmes comportementaux.**

L'analyse de médiation effectuée révèle que l'implication parentale joue un rôle central dans la relation entre le climat scolaire et les comportements des élèves. Lorsque l'implication parentale est prise en compte, l'effet direct du climat scolaire sur les comportements disparaît, ce qui signifie que l'impact du climat scolaire sur les comportements passe entièrement par le niveau d'engagement des parents. Ce résultat est observé aussi bien pour le climat relationnel que pour le climat structurel de l'établissement.

Au terme de leur recherche, Caridade et al. (2020) soulignent l'importance cruciale de **développer des stratégies permettant de mobiliser davantage les familles**, notamment en diversifiant les modes de communication (outils numériques, forums, échanges réguliers), en créant des réseaux de soutien parental et en favorisant une culture scolaire ouverte au partenariat avec les parents. Ils recommandent également de poursuivre les recherches en incluant les perspectives

des parents et des élèves eux-mêmes, et en menant des études longitudinales pour mieux appréhender l'évolution des comportements dans le temps.

Une dernière étude a également retenu toute notre attention par l'intérêt qu'elle revêt. L'engagement parental n'est pas ici considéré au niveau individuel mais au niveau de l'établissement scolaire.

L'étude de Li, Wang et Liu (2023) vise à **analyser le rôle de l'implication parentale dans les écoles comme facteur écologique influençant les comportements prosociaux et les comportements problématiques des élèves** chinois de collège. Partant du constat que la majorité des recherches antérieures sur l'implication parentale se sont concentrées sur les performances académiques, les auteurs cherchent ici à explorer son impact sur le développement social et comportemental des adolescents, en intégrant la théorie des systèmes développementaux relationnels (*Relational Developmental Systems* - RDS). Ils examinent en particulier le rôle médiateur du coping positif (stratégies d'adaptation positives) dans la relation entre l'implication parentale et les comportements des élèves.

L'étude repose sur une méthodologie quantitative, à travers un plan transversal. Un échantillon de 1062 élèves chinois de collège (41 % de garçons et 59 % de filles, âgés de 10 à 13 ans), a été constitué par échantillonnage de convenance. Différentes variables ont été mesurées au départ d'échelles standardisées et validées : l'engagement parental dans les écoles (incluant la communication verbale avec les enseignants et la participation aux activités scolaire), le coping positif (intégrant la résolution de problèmes, la recherche de soutien social et la rationalisation positive), les comportements prosociaux et enfin, les comportements problématiques (faisant référence aux comportements d'agression et d'indiscipline).

Les résultats indiquent qu'une implication parentale plus importante est systématiquement associée à une plus grande utilisation de stratégies d'adaptation positive par les élèves, ainsi qu'à davantage de comportements prosociaux et à une réduction des comportements problématiques. Par ailleurs, le coping positif joue un rôle de médiateur : les élèves dont les parents sont plus impliqués développent davantage de stratégies d'adaptation positive, ce qui favorise à la fois le développement de comportements prosociaux et la diminution des comportements

problématiques. De plus, les comportements prosociaux sont eux-mêmes associés à une réduction des comportements à risque.

Au terme de leurs travaux, les auteurs soulignent **l'importance de l'implication des parents dans la vie scolaire des adolescents** parce qu'elle contribue indirectement à **améliorer leur développement social et comportemental** en favorisant le développement de compétences d'adaptation et en encourageant les comportements prosociaux. Les auteurs recommandent dès lors de renforcer les partenariats école-famille et de développer des interventions visant à favoriser les capacités de coping des élèves pour soutenir leur bien-être et leur adaptation sociale.

En conclusion de cette section sur l'influence de l'engagement parental sur les compétences d'autorégulation des élèves et l'adoption de comportements prosociaux, on peut dire que ces trois études complémentaires démontrent que l'implication parentale ne se limite pas à un rôle académique, mais constitue également un levier essentiel du développement socio-émotionnel et comportemental des élèves. Favoriser les compétences d'autorégulation parentale, instaurer des relations de confiance entre école et familles, et soutenir le développement des stratégies d'adaptation des élèves apparaissent comme des axes prioritaires pour prévenir les problèmes de comportement et favoriser un climat scolaire propice au bien-être et à l'épanouissement des élèves.

11.1.6. Que faut-il retenir en termes des études relatives à l'engagement parental et à son influence sur le développement de l'élèves (du maternel au secondaire) ?

L'ensemble de ces revues systématiques, méta-analyses et méta-synthèses mettent en évidence la diversité des mécanismes par lesquels l'implication parentale influence les différentes dimensions de la réussite scolaire et du développement socio-comportemental des élèves. Trois grands enseignements transversaux se dégagent.

D'abord, les formes qualitatives et indirectes d'implication parentale - attentes éducatives élevées, socialisation académique, soutien émotionnel et style parental démocratique - constituent des prédicteurs robustes aussi bien des performances scolaires que de la motivation, de l'engagement et de l'ajustement socio-affectif des élèves. Ces pratiques nourrissent la construction du sentiment de compétence, l'auto-efficacité, la persévérance et les capacités d'autorégulation des enfants. Elles sont

particulièrement **bénéfiques lorsque les parents adaptent progressivement leur implication aux besoins d'autonomie croissants des enfants** à mesure qu'ils avancent en âge, évitant ainsi les effets potentiellement contre-productifs d'une supervision intrusive, notamment à l'adolescence.

Ensuite, les effets positifs de l'implication parentale apparaissent globalement stables à travers les différents groupes ethniques et contextes culturels étudiés, qu'il s'agisse des populations afro-américaines, latino-américaines, asiatiques de l'Est ou européennes, bien qu'ils puissent prendre des formes différenciées selon les normes sociales, les valeurs éducatives et les ressources des familles (Jeynes 2015, 2016, 2017 ; Kim 2020 ; Castro et al. 2015). Ces effets sont observés tant sur la réussite académique que sur le comportement prosocial et les difficultés comportementales.

Un troisième apport majeur réside dans la mise en évidence du **rôle fondamental des compétences d'autorégulation émotionnelle des parents**. Comme l'a montré Edler et Valentino (2020), la capacité des parents à gérer leurs propres émotions est étroitement liée à l'adoption de pratiques de socialisation émotionnelle soutenantes qui favorisent, chez les enfants, le développement de compétences émotionnelles et comportementales essentielles à leur réussite scolaire et sociale. Ces effets apparaissent dès la petite enfance et perdurent tout au long du développement, à condition que les pratiques parentales évoluent vers davantage de soutien à l'autonomie émotionnelle avec l'adolescence.

L'intégration des deux études récentes vient enrichir cette perspective en élargissant le champ des effets comportementaux. D'abord, l'étude de Caridade et al. (2020) souligne que l'implication parentale constitue un médiateur clé dans la relation entre le climat scolaire et les problèmes de comportement des élèves. Un climat scolaire positif favorise l'engagement des familles, et cet engagement parental élevé est systématiquement associé à une diminution des comportements perturbateurs (absentéisme, violences, incivilités). Ce rôle médiateur souligne l'importance stratégique de mobiliser les parents dans les dispositifs de prévention des conduites à risque en milieu scolaire. Ensuite, l'étude de Li, Wang et Liu (2023), s'inscrivant dans une approche écologique et relationnelle, démontre que l'implication parentale en milieu scolaire favorise le développement de stratégies d'adaptation positives (*coping*) chez les élèves, lesquelles contribuent à renforcer les comportements prosociaux et

à réduire les comportements problématiques. L'effet médiateur du coping illustre ainsi un mécanisme indirect mais essentiel par lequel l'engagement parental structure le développement social et comportemental des adolescents.

Ces constats invitent chercheurs et praticiens à dépasser une conception exclusivement scolaire ou académique de l'implication parentale pour promouvoir des interventions globales, ciblant simultanément les dimensions motivationnelles, émotionnelles, comportementales et cognitives des pratiques parentales. Une attention particulière doit également être portée au développement progressif de l'enfant, aux spécificités culturelles des familles, ainsi qu'aux perceptions subjectives des élèves eux-mêmes. La consolidation conceptuelle et méthodologique de ce champ appelle enfin à privilégier des dispositifs longitudinaux, multi-informants et interculturels afin de mieux appréhender la complexité dynamique de l'engagement parental au service de la réussite scolaire et du développement socio-affectif des enfants.

11.2. Résultats

Au départ de la revue de la littérature, nous avons dressé une **grille de codage** reprenant les formes et lieux possibles d'engagement parental. Cette grille pourra être utilisée pour analyser les verbatims issus des rencontres avec les parents. Voici la grille à laquelle nous aboutissons :

TABLEAU 11 - Grille de codage sur les formes et lieux possibles d'engagement parental.

Déterminants	Facteurs de motivation personnelles	Croyances des parents sur leur rôle parental
		Sentiment de compétence
	Perceptions des invitations à s'engager	En provenance de l'école
		Initiées directement par l'enseignant
		Suggérées par l'élève lui-même
	Capacité d'adaptation, sensibilité de l'école/du programme aux variables du contexte familial	Compétences et connaissances parentales
		Disponibilité en temps et en énergie
		Background culturel

Lieux	School-based	Bénévolat
		Participation aux instances de décision scolaire
	Home-based	Soutien parental : satisfaire aux obligations de base envers l'élève
		Apprentissage à la maison
	Communauté	
	Deux contextes ou plusieurs contexte	Collaboration école-famille
		Collaboration école-famille-communauté
Formes	Objectif individuel	Aspirations et attentes scolaires.
		Socialisation académique (valeurs, attitudes, normes, croyances sur l'éducation).
		Autorégulation parentale (émotionnelle, cognitive, comportementale).
		Communication parent-enfant sur l'école (objectifs scolaires, dialogue régulier).
		Lecture à domicile / jeux éducatifs / discussions autour des apprentissages / enrichissement de l'environnement d'apprentissage à la maison.
		Style éducatif (autoritaire, démocratique, laisser-faire).
		Aide et supervision aux devoirs à domicile.
	Objectif collectif	Représentation au niveau de la classe et/ou de l'école.
	Objectif institutionnel	Représentation communale et/ou nationale.

C’est à travers deux questions distinctes que nous avons abordé la question de l’engagement parental, de l’accompagnement scolaire et du sentiment de compétence :

1. **Dans quelle mesure, le fait d’avoir participé au projet pilote vous a-t-il aidé·e à vous sentir plus à l’aise dans l’accompagnement scolaire de votre enfant ?**
    1.1. L’offre d’enseignement vous semble-t-elle plus facile à comprendre dans le cadre du projet pilote ?
    1.2. Est-ce que le fait d’avoir choisi une alphabétisation en français/allemand pour votre enfant vous aide à vous sentir plus à l’aise dans l’aide que vous apportez à votre enfant dans les apprentissages scolaires ?
    1.3. Qu’est-ce qui a changé depuis que votre enfant est inscrit·e dans cette filière ? Selon vous, quelles sont les raisons de ce changement ?
2. **Pourriez-vous nous expliquer ce que vous mettez en place à la maison pour aider votre enfant dans ses apprentissages scolaires ?**

Chacune de ces questions va faire l’objet d’une analyse au départ des verbatims retranscrits des *focus-groups* ou des interviews individuelles menés avec les parents sur la base de la grille d’analyse établie au départ de la revue de la littérature.

11.2.1. Projet pilote et accompagnement scolaire

A la lecture des verbatims, nous observons que la dimension « déterminants de l’engagement parental » apparaît massivement dans les propos des parents. Le projet pilote et l’offre scolaire qui l’accompagne en termes de liberté du choix d’alphabétisation sont pointés comme des leviers à l’engagement des parents dans l’accompagnement scolaire de leur enfant.

Ainsi, il ressort que tous les parents associent la maîtrise de la langue d’alphabétisation avec la possibilité de s’investir dans l’accompagnement scolaire de leur enfant. C’est donc la dimension « connaissances parentales » qui est largement soulignées par les parents. Ils sont tous unanimes sur le sujet. C’est parce que les parents ont une certaine connaissance ou une certaine aisance avec la langue

d'alphabétisation, qu'ils se sentent capables de s'investir auprès de leur enfant et qu'ils le font effectivement : « *Mais bon, vu que je suis française, c'est mieux que je pousse mon enfant dans le français puisque je peux l'aider au niveau dans sa scolarité en fait* ». On trouve même un contre-exemple, avec le renforcement de l'allemand au C3.1, où une maman affirme que cela lui fait craindre de ne plus être disponible pour son enfant : « *Bon, moi je trouve que ça va être un handicap pour moi et pour les enfants. Je ne peux pas les aider* ». Il semble que les habiletés langagières parentales soient par conséquent intimement liés au sentiment de compétence de ces derniers. Même si cela n'est pas explicitement formulé comme tel, l'analyse que nous faisons du matériel collecté fait significativement émerger cette association entre connaissances et sentiment de compétences.

Dans les lignes qui suivent, nous proposons de mettre en évidence les conséquences diverses de leur engagement telles que relevées dans leur discours. Par exemple, une maman rapporte que le fait de maîtriser le français lui permet de prendre du plaisir et d'avoir davantage l'envie de partager ce moment avec son enfant : « *Je comprends mieux, j'ai plus envie de m'impliquer maintenant* ».Deux autres mamans précisent que désormais, elles ne sont plus seules à pouvoir suivre leur enfant d'un point de vue scolaire, le papa s'investit désormais également : « *on est là derrière, on sait, heu, surtout mon mari [pour l'allemand]…* » ou encore « *apprendre avec notre fille, ça serait tombé surtout sur moi dans la plupart des matières. Et maintenant avec le français, on peut le faire à deux* ». Enfin, une maman précise que cela n'a rien changé pour elle. Ayant été elle-même scolarisée au Luxembourg, elle se sent à l'aise avec les trois langues d'enseignement : « *Bon après je sais pas, moi personnellement, je ne me sens ni plus ni moins à l'aise puisque comme je l'ai dit, j'ai fait mon école ici, donc je gère les deux, les deux langues donc* ».

Un autre aspect relevé (une seule récurrence) porte sur leur rôle parental. Pour la maman, accompagner scolairement son enfant va de soi, cela fait donc partie de son rôle de parent que d'être présente pour soutenir et aider son enfant dans sa scolarité, même si quelquefois, cela peut représenter un défi pour elle : « *J'essaie toujours de suivre ses lectures et ses devoirs et même si le français n'est pas ma langue maternelle, j'aime beaucoup la langue française et je fais de mon mieux pour aider ma fille* ».

En ce qui concerne les lieux et les formes, on se situe clairement sur la dimension *home-based* avec la poursuite d'un objectif individuel, celui du succès scolaire de l'enfant. Les propos rapportés par les parents se rapportent tous à des interventions parentales menées dans le contexte familial au moment des devoirs scolaires. Aucun autre aspect de l'engagement parental n'a émergé des rencontres avec les parents. Au vu de la faible diversité des aspects envisagés par les parents sur ce qu'ils mettent réellement en place pour soutenir leur enfant dans sa scolarité, la thématique de l'engagement parental devra à nouveau être proposé à discussion dans les prochains *focus-groups* ou entretiens individuels. Il est en effet important de comprendre les stratégies parentales à ce sujet pour permettre d'éventuelles interventions ou actions ciblées sur des freins ou difficultés qui pourraient entraver la motivation des parents à s'investir auprès de leur enfant.

En somme, l'analyse des verbatims met en lumière la place centrale qu'occupe la langue d'alphabétisation dans le processus d'engagement parental, perçue à la fois comme un levier facilitateur et comme un éventuel obstacle selon les compétences langagières des parents. Le projet pilote, en offrant une liberté de choix en matière de langue d'alphabétisation, semble ainsi renforcer le sentiment de compétence des parents et leur implication effective dans le suivi scolaire de leur enfant. Toutefois, cette implication se limite essentiellement à des actions de type *home-based*, orientées vers l'accompagnement aux devoirs à domicile, sans réelle ouverture vers d'autres formes d'engagement. Ce constat souligne la nécessité de poursuivre la réflexion sur la diversité des modalités d'implication parentale, en questionnant les parents de façon plus détaillée sur ce que signifie réellement « s'engager » dans la scolarité de leur enfant, selon quelles modalités, dans quels lieux et en interaction avec quelles autres potentiels acteurs. Les prochains *focus-groups* ou entretiens devront permettre d'approfondir la compréhension des stratégies mises en œuvre, des éventuels freins rencontrés et des ressources mobilisables, afin d'adapter au mieux les discours ou les actions de soutien à destination des familles.

11.2.2. Les modalités d'engagement parental

Les réponses à cette question confirment la tendance observée dans le point précédent. Les modalités d'implication parentale privilégiées par les parents se situent en contexte familial, poursuivent un objectif individuel en lien avec l'aide et la

supervision des devoirs à domicile et plus particulièrement, en regard de la compréhension de la langue. Tous les parents interrogés fournissent en effet des réponses allant de ce sens.

A titre d'illustration, une maman précise : « *Je fais le suivi des devoirs et des lectures, même en mathématiques, car la lecture des devoirs est importante pour comprendre ce qui est demandé. Au quotidien, quand elle me demande ce qui est écrit quelque part, je lui dis « lisons-le ensemble » ... comme ça elle se sent engagée. Cependant, parfois je lui dis à l'avance si c'est écrit en français ou en portugais, ainsi elle sait déjà comment former les sons des lettres. Comme nous avons beaucoup de produits en anglais, je la laisse souvent le lire comme elle veut et j'explique plus tard qu'il est en anglais et que la prononciation est différente* ». Une autre fait encore davantage le focus sur les devoirs scolaires et le suivi via le *e-bichelchen* : « *On fait les devoirs ensemble, donc, comme tout enfant. […] C'est très important d'être derrière les enfants, surtout lorsqu'ils débutent dans une nouvelle langue, parce que ça reste des enfants. Ils ont besoin d'accompagnement. Donc moi, je suis à 200 % derrière mon enfant tous les soirs à regarder le e-bichelchen [journal de classe numérique], à refaire les exercices... Le Week-End, à faire d'autres exercices si nécessaire, tout en étant pas non plus trop stricte. Ça reste des enfants, ils ont besoin de temps, mais pas toute une journée à faire que ça, hein, ça reste des enfants. Il faut que ça soit un plaisir et non pas des corvées, sinon on est dégouté des devoirs et de la langue* ».

Une maman précise enfin qu'elle associe la réalisation d'une tâche scolaire avec une récompense afin de motiver son enfant : « *On est donc passés à un système où, si elle fait encore quelque chose (de scolaire), elle gagne quelque chose en échange. Pour l'instant, cela fonctionne bien. Mais ce sont des choses qu'on apprend aussi en tant que parents* ».

En résumé, ces témoignages confirment une conception de l'implication parentale centrée sur le soutien à domicile aux apprentissages, avec un accent marqué sur l'accompagnement aux devoirs et l'aide à la compréhension linguistique. Les parents mobilisent différentes stratégies - lecture partagée, anticipation des langues utilisées, suivi régulier via le *e-Bichelchen*, organisation d'exercices supplémentaires ou recours au système de récompense - pour soutenir l'enfant dans ses apprentissages tout en maintenant un équilibre entre exigence et plaisir. Toutefois,

cette vision de l'engagement parental demeure focalisée sur une seule dimension, celle de l'aide à domicile, et n'intègre pas d'autres formes possibles d'implication, telles que la collaboration avec les enseignants ou la participation à la vie de l'école. Ce second constat confirme l'importance d'élargir la discussion autour de ce que signifie « s'impliquer » en tant que parent, en offrant aux familles l'occasion de réfléchir et de s'exprimer autour d'autres modalités d'engagement susceptibles de soutenir à la fois l'autonomie de l'enfant et un partenariat plus global avec l'école.

11.3. Discussion

Les analyses des discours parentaux révèlent une implication fortement centrée sur le soutien scolaire à domicile, en particulier autour des devoirs et de la maîtrise de la langue d'alphabétisation. Les propos recueillis montrent que les parents perçoivent la langue comme un levier déterminant de leur capacité à accompagner leur enfant dans sa scolarité. Cette perception fait directement écho aux travaux de Hoover-Dempsey et Sandler (1997), qui identifient les attitudes parentales comme un levier à l'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant. En outre, même si cela n'apparaît pas explicitement dans les verbatims, il semble que *skills* parentaux et sentiment de compétence parentale soient intimement liés. A l'instar de Hoover-Dempsey et ses collègues, on peut souligner que lorsqu'un parent se sent capable de comprendre les contenus scolaires, il est plus enclin à s'impliquer activement, ce qui se vérifie dans les verbatims analysés où les connaissances linguistiques sont systématiquement liées à la capacité perçue d'accompagnement.

De plus, la forme d'implication privilégiées par les parents interviewés se situe exclusivement dans la sphère familiale, renvoyant à ce que la littérature qualifie d'« implication à domicile » ou *home-based involvement* (Fantuzzo et al., 2000 ; Fantuzzo et al., 2013). Les parents se positionnent comme soutiens pédagogiques dans un cadre privé, en lien avec un objectif individuel – la réussite scolaire de leur enfant. Ce type d'implication, bien que bénéfique à certains égards, reste moins valorisé que les formes qualitatives et autonomisantes mises en avant dans les recherches récentes. En effet, de nombreuses méta-analyses (Castro et al., 2015 ; Jeynes, 2016 ; Wilder, 2014) soulignent que les pratiques fondées sur des attentes éducatives élevées, une socialisation académique positive et un soutien émotionnel sont plus prédictives de la

réussite que la supervision directe des devoirs, souvent perçue comme intrusive ou stressante, notamment à l'adolescence (Kim, 2020).

Les entretiens indiquent aussi une faible diversité des formes d'engagement évoquées par les parents : aucun ne mentionne une participation aux instances scolaires ou une collaboration active avec les enseignants. Cette vision réductrice de l'implication parentale contraste avec le modèle en continuum proposé par Adelman et Taylor (1994), qui distingue différentes formes d'engagement allant du soutien individuel à la transformation systémique de l'école. De même, les travaux de Li, Wang et Liu (2023) montrent que l'implication parentale à l'échelle de l'établissement scolaire renforce non seulement les comportements prosociaux, mais aussi le climat scolaire global, notamment par l'intermédiaire des stratégies d'adaptation développées par les élèves.

Enfin, cette focalisation sur les devoirs et le suivi individuel occulte les possibilités d'un véritable partenariat école-famille. Or, plusieurs recherches, dont celles de Caridade et al. (2020), insistent sur le rôle médiateur de l'engagement parental entre le climat scolaire et les comportements des élèves. Le développement de relations collaboratives et de stratégies de communication efficaces entre les parents et les institutions scolaires apparaît donc comme un levier crucial, encore largement sous-exploité dans les pratiques actuelles rapportées.

11.4. Conclusion

En conclusion, les analyses de terrain confirment certains éléments centraux de la littérature scientifique – notamment l'importance du sentiment de compétence parentale et les *skills* parentaux – mais elles révèlent également une vision restreinte et individualisée de l'implication, limitée à la sphère domestique. Ces constats plaident pour la poursuite de l'investigation du champ de l'engagement avec les parents eux-mêmes mais aussi avec les enseignants, en les questionnant sur des formes plus diversifiées, collaboratives et centrées sur l'autonomie des élèves, telles que mises en évidence par la revue de la littérature (Gonzalez-DeHass et al., 2005 ; Yang et al., 2023). Au vu des premiers résultats, il semble en effet intéressant de continuer à approfondir ce champ thématique au centre des objectifs du projet pilote.

QUESTION 4

L’évaluation de la satisfaction des parents en regard du projet

12. L'ÉVALUATION DE LA SATISFACTION DES PARENTS EN REGARD DU PROJET PILOTE

12.1. Cadre d'analyse

Le degré de satisfaction parentale dépend de nombreux facteurs qui rejoignent les cadres théoriques développés précédemment sur le choix de la langue d'alphabétisation, la liberté éducative et l'engagement parental. Ces dimensions ayant été analysées dans les questions antérieures, nous nous concentrerons ici sur les mécanismes spécifiques d'évaluation de la satisfaction et leurs effets en cascade sur l'appropriation du projet et l'implication parentale, pour éviter toute redondance.

L'évaluation de la satisfaction se base sur un processus dynamique d'interaction entre attentes parentales et expérience vécue, mobilisant notamment la théorie située de l'attente-valeur d'Eccles et Wigfield (2020) qui postule que les attentes de succès et la valeur subjective accordée à la tâche influencent les décisions et l'engagement parental. Cette satisfaction repose également sur les travaux de Wang et al. (2022) qui démontrent que l'implication parentale prédit significativement la satisfaction des parents, avec des effets modérateurs du niveau d'éducation parental et de la composition familiale. Le processus d'évaluation s'appuie sur quatre dimensions : la qualité perçue des services éducatifs, l'adéquation entre promesses et réalisations, la réactivité aux besoins spécifiques des familles, et l'empathie démontrée par les équipes pédagogiques. Ces dimensions sont modulées par des facteurs contextuels identifiés dans les recherches récentes sur les déterminants de la satisfaction parentale en milieu scolaire.

Cette satisfaction influence ensuite l'appropriation du projet par les familles, comprise selon la théorie de l'appropriation technologique de DeSanctis et Poole (1994) comme un processus adaptatif où les utilisateurs modifient leurs pratiques et leurs représentations. L'appropriation détermine à son tour l'implication parentale, créant un cercle vertueux ou vicieux selon la théorie des spirales de développement de Sameroff (2009). Cette logique causale satisfaction → appropriation → implication s'inscrit dans une perspective systémique permettant d'identifier les leviers d'amélioration et de prédire les effets du projet sur l'engagement familial.

12.2. Résultats

Dans le cadre du projet pilote d'alphabétisation à choix libre, les parents ont été invités à exprimer leur ressenti sur l'expérience scolaire de leur enfant. Deux questions principales leur ont été posées :

- ***« D'une façon générale, quel est votre point de vue sur le projet ? (points positifs et points d'amélioration) »***
- ***« Votre enfant apprécie-t-il·elle les apprentissages réalisés jusqu'ici ? (émotions, communication) »***

Ces questions visaient à recueillir à la fois une évaluation globale du projet et des éléments plus spécifiques concernant le vécu de l'enfant, tant sur le plan cognitif qu'émotionnel.

12.2.1. Éléments de satisfaction

Bien-être et épanouissement de l'enfant

De nombreux parents (n = 7) ont exprimé leur satisfaction quant à l'impact du projet sur le bien-être de leur enfant. Certains témoignent que leur enfant est désormais « vraiment content. Il comprend mieux », tandis que d'autres soulignent : « Elle est épanouie. Elle aime aller à l'école. » Ce sentiment de mieux-être est également partagé sur le plan émotionnel : « Je le vois s'épanouir, donc je suis soulagée par rapport à mon choix ».

Progrès et résultats scolaires

Les progrès observés sur le plan académique constituent un autre point central de satisfaction (n = 6). Plusieurs parents mentionnent des améliorations nettes, par exemple : « Elle a obtenu d'excellents résultats » ou « Il développe beaucoup mieux, même les mathématiques ». Ces propos traduisent un impact positif du projet sur les apprentissages fondamentaux.

Soutien au développement personnel

Au-delà des résultats scolaires, le projet semble contribuer au développement personnel de l'enfant. Un parent indique que sa fille « ose poser des questions, elle est plus autonome », un autre précise que « Elle parle maintenant avec nous en

français », illustrant un gain en assurance et en capacité de communication dans le cercle familial.

Motivation, confiance et intégration sociale

Plusieurs familles relèvent des changements positifs sur le plan social et affectif (n = 7). Le choix linguistique est perçu comme un levier de confiance : « Il parle avec les gens en français […] c'est la confiance ». Une autre remarque met en évidence le lien entre la langue et le plaisir d'apprendre : « Le français pouvait contribuer au plaisir d'aller à l'école, de s'intégrer ».

Comparaison positive avec d'autres expériences

Certains parents comparent explicitement cette expérience à celle vécue avec un autre enfant dans le système traditionnel (n = 5) : « Avec notre aînée en allemand, on a galéré… avec la cadette, tout va bien. » Ce contraste renforce leur satisfaction vis-à-vis de l'approche individualisée du projet.

Perception positive du projet en général

Enfin, des commentaires généraux viennent saluer la cohérence du dispositif : « Pour moi, c'est un projet vraiment logique » ou encore « Il y a une évolution, ce n'est plus comme l'an dernier ». Ces propos traduisent une adhésion au cadre pédagogique proposé.

12.2.2. Éléments sujets à amélioration

Manque de communication / d'informations sur le projet

Malgré les retours positifs, des parents expriment un besoin d'amélioration au niveau de la communication (n = 7). L'un d'eux déclare : « Je crois que je dois mieux comprendre le projet pilote ». Une autre ajoute : « Peut-être qu'on avait eu certaines informations… il faut rafraîchir la mémoire des parents », tandis qu'un troisième indique : « On a quelques informations, mais on n'a pas… c'est pas encore très clair ». Ces remarques témoignent d'un **manque de clarté et de régularité dans la transmission d'informations**.

Problèmes d'organisation et de lisibilité du dispositif

Certains parents (n = 4) font part d'une confusion autour de l'organisation du projet : « Ce n'est pas clair qui est… en fait il y a deux groupes différents », ou encore « Il faut parler de l'organisation, c'est un peu flou ». Ces propos illustrent le **besoin de structuration plus lisible** du dispositif expérimental.

Craintes pour la continuité du projet

L'un des points d'insatisfaction fréquemment mentionné concerne l'avenir du projet (n = 6). Des parents déclarent : « J'espère qu'ils vont avoir les moyens pour continuer » et « Il faut que ça soit fait sérieusement, pas juste une expérimentation ». Ces craintes traduisent une **demande de pérennité** et de **reconnaissance institutionnelle** (cfr. Point suivant).

Craintes pour la transition vers le secondaire

Enfin, l'incertitude quant à la compatibilité du choix linguistique avec les exigences du secondaire suscite des inquiétudes. Des parents s'interrogent : « Est-ce que ça ne va pas avoir un handicap au niveau du secondaire ? » ou encore « On ne sait pas trop comment ça va se passer après le fondamental ». Ces propos révèlent un **manque de visibilité sur les parcours futurs**.

12.2.3. Constats

Les retours des parents permettent de dégager plusieurs constats majeurs :

- Une **satisfaction marquée concernant le développement personnel et scolaire** des enfants. Le projet est perçu comme répondant aux besoins individuels et facilitant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages.
- Un **sentiment d'équité** se dégage de la possibilité de choisir la langue d'alphabétisation, perçue comme un levier d'adaptation au profil de l'enfant.
- Toutefois, **des attentes fortes persistent** en matière de **communication** et de **transparence**. L'organisation du projet et ses implications doivent être mieux expliquées aux familles.
- Enfin, une **inquiétude partagée** concerne la **continuité du projet** et la **transition vers le secondaire**, sources de doute pour plusieurs parents.

12.3. Discussion

Les résultats recueillis dans le cadre du projet d'alphabétisation à choix libre s'alignent largement avec les théories mobilisées, notamment la théorie de l'attente-valeur (Eccles & Wigfield, 2020) et la modélisation de la satisfaction parentale (Wang et al., 2022). Les parents ayant perçu une valeur éducative forte dans le projet – notamment en termes d'adaptation linguistique, de bien-être de l'enfant, et de résultats scolaires – ont exprimé un haut degré de satisfaction, ce qui confirme l'idée que les attentes initiales, lorsqu'elles sont satisfaites, renforcent l'évaluation positive de l'expérience et favorisent l'engagement.

Les multiples dimensions de la satisfaction – bien-être, progrès scolaires, développement personnel – renvoient aux quatre axes d'évaluation identifiés dans la littérature : qualité perçue des services, adéquation promesse/réalité, réactivité institutionnelle, et empathie pédagogique. L'expression fréquente d'un « soulagement » ou d'un « plaisir retrouvé d'aller à l'école » montre que la qualité relationnelle et la prise en compte du profil individuel de l'enfant sont déterminantes dans la construction d'une perception positive du projet.

Ces constats viennent aussi étayer les travaux de Wang et al. (2022), qui soulignent que la satisfaction parentale est corrélée au degré d'implication, mais également modulée par des facteurs tels que le niveau d'éducation ou la configuration familiale. On observe, dans les données, que les familles les plus à l'aise dans le dialogue institutionnel semblent mieux s'approprier les codes du projet, ce qui pourrait créer des écarts d'expérience malgré une architecture commune.

Sur le plan dynamique, les données illustrent la logique de spirale vertueuse formulée par Sameroff (2009) : l'enfant épanoui devient moteur de l'implication familiale, ce qui, en retour, stabilise son engagement. Ce processus est renforcé par une appropriation active du projet, observable dans les discours valorisant le changement de posture éducative, la redécouverte de la motivation scolaire, ou la réévaluation du rôle parental.

Enfin, les témoignages qui comparent l'expérience actuelle à celle d'un enfant aîné dans le système traditionnel confirment l'effet positif d'un choix individualisé de la langue d'alphabétisation, qui semble améliorer l'adéquation entre l'offre scolaire et

les besoins familiaux. Cette dimension rejoint les modèles de liberté éducative régulée et d'ajustement entre profils d'élève et dispositifs pédagogiques.

12.4. Conclusion

Les résultats de l'étude montrent que le projet *ALPHA* répond bien aux attentes des familles, notamment en améliorant le bien-être, la motivation et les progrès scolaires des enfants. Les parents se sentent globalement satisfaits, car le projet propose une éducation plus adaptée aux besoins de chaque enfant, en tenant compte de leur langue et de leur parcours. Cette satisfaction favorise leur engagement et renforce leur lien avec l'école.

Cependant, certains points restent à améliorer. La communication autour du projet n'est pas toujours claire ou suffisante, ce qui peut freiner la compréhension et la participation de certaines familles, surtout celles qui ont moins de ressources. De plus, le manque d'informations sur la suite du parcours, notamment au secondaire, crée des doutes et des inquiétudes.

Pour que le projet puisse continuer dans de bonnes conditions et bénéficier à tous, il est essentiel d'en clarifier les objectifs, d'assurer une meilleure organisation, et d'accompagner les parents, en particulier ceux qui ont besoin d'un soutien renforcé. À ces conditions, le projet *ALPHA* pourra continuer à évoluer positivement et offrir une éducation plus équitable, adaptée et inclusive.

CONCLUSION

13. CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES

Le projet pilote *ALPHA,* porté par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, se distingue par son ambition de concilier équité, inclusion et différenciation dans un système éducatif multilingue. En offrant aux familles la possibilité de choisir la langue d'alphabétisation — français ou allemand — pour leur enfant à l'entrée dans l'enseignement fondamental, ce projet pilote réinterroge les fondements de l'école luxembourgeoise tout en ouvrant des pistes concrètes de transformation vers plus d'équité et d'inclusion. L'analyse qualitative des données recueillies auprès des parents permet de tirer plusieurs enseignements essentiels, organisés autour de quatre axes.

1. Le choix linguistique comme levier de sécurisation et de différenciation

Les résultats montrent que le choix de la langue d'alphabétisation ne se réduit pas à une préférence linguistique : il s'inscrit dans une stratégie éducative parentale mobilisant à la fois des logiques rationnelles, affectives et culturelles. Les familles interrogées considèrent cette possibilité comme un levier de sécurité cognitive et affective pour l'enfant, notamment lorsque la langue choisie est également parlée à la maison. Ce choix favorise une meilleure compréhension des apprentissages, réduit la surcharge cognitive et soutient la motivation scolaire. Plusieurs parents soulignent une différence marquée entre leurs enfants scolarisés dans le cadre du projet et ceux ayant suivi un parcours classique, ce qui témoigne d'un impact positif perçu en matière d'adaptation pédagogique. Néanmoins, le choix linguistique reste fortement conditionné par le capital linguistique et éducatif des familles, ce qui pourrait créer de nouvelles inégalités si des mécanismes d'accompagnement ne sont pas systématiquement mis en place.

2. La liberté éducative : entre droit formel et accessibilité réelle

Le projet *ALPHA* incarne un exercice concret de la liberté éducative des parents, telle que définie dans les conventions internationales (CIDE) et les cadres nationaux (Loi scolaire de 2009). Toutefois, cette liberté n'est effective que si elle s'accompagne d'un accès équitable à l'information, à la compréhension du dispositif et à un processus décisionnel transparent. Les données mettent en lumière une tension entre la promesse de liberté de choix et la réalité vécue par certaines familles,

qui disent manquer de clarté et de compréhension profonde sur la procédure d'orientation et le projet lui-même être influencées par les enseignants ou confrontées à une application variable selon les écoles. Les inégalités d'accès à l'information, les différences de maîtrise linguistique ou la méconnaissance des enjeux pédagogiques du projet peuvent restreindre l'exercice autonome du choix offert aux parents. Pour garantir une véritable liberté éducative, il est donc nécessaire de renforcer l'accompagnement personnalisé, la médiation interculturelle et vérifier la lisibilité correcte du cadre décisionnel faite par les parents.

3. L'engagement parental : un potentiel activé mais encore partiellement mobilisé

L'analyse montre que le choix linguistique agit comme un catalyseur de l'implication parentale, notamment dans la sphère domestique. Le fait de pouvoir aider son enfant dans une langue connue suscite un sentiment d'efficacité parentale, renforce la confiance familiale et favorise la régularité du suivi scolaire. Les parents interrogés valorisent fortement cette capacité retrouvée à accompagner les devoirs, à dialoguer avec l'enfant sur ses apprentissages et à lui transmettre le goût de l'école. Toutefois, cet engagement reste principalement circonscrit à l'espace familial et à une logique individuelle. Peu de parents évoquent une participation à la vie de l'école, une collaboration active avec les enseignants ou une implication dans les décisions éducatives collectives. Ce constat met en évidence la nécessité d'élargir la conception de l'engagement parental en intégrant les dimensions relationnelles, collaboratives et institutionnelles du partenariat école-famille. Sans cela, le risque est que l'implication se limite à ceux qui disposent déjà des codes et des ressources pour s'investir.

4. La satisfaction parentale : moteur d'appropriation et d'adhésion au projet

La majorité des parents interrogés expriment une satisfaction élevée à l'égard du projet, liée à l'épanouissement de leur enfant, à ses progrès académiques et à l'adaptation pédagogique permise par le choix linguistique. La reconnaissance du bien-être de l'enfant, l'amélioration de la confiance en soi, et le plaisir retrouvé d'aller à l'école sont des éléments fréquemment cités. Cette satisfaction nourrit un processus d'appropriation du dispositif, renforçant l'adhésion des familles et leur engagement. Toutefois, certaines limites freinent cette dynamique vertueuse. Un manque de communication institutionnelle, des informations jugées insuffisantes ou inégales, des

doutes sur l'avenir du projet et sur la transition vers le secondaire suscitent des inquiétudes, notamment chez les parents les plus éloignées du monde scolaire. Pour que la satisfaction se traduise durablement en implication, elle doit être consolidée par un environnement institutionnel structuré, invitant à l'engagement et suscitant la confiance ainsi que l'ouverture au partenariat.

Conclusion, perspectives et recommandations

L'évaluation qualitative du projet *ALPHA* met en lumière son potentiel transformateur dans une école confrontée à la diversité linguistique et culturelle. Il constitue un levier d'adaptation pédagogique, de reconnaissance parentale, d'équité et d'inclusion sociale.

Il ressort cependant de nos analyses que certains aspects constituent des points d'attention utiles sur lesquels s'appuyer en vue d'une généralisation potentielle du projet au niveau national. Ces pistes de réflexion et recommandations générales ne tiennent pas compte des ajustements en cours menés par l'équipe du MENJE/SCRIPT. Nous avons tenté de structurer ces recommandations en tenant compte des quatre questions soumises à analyse dans le présent rapport.

1. Recommandations en lien avec le choix de la langue d'alphabétisation

1.1. Renforcer la continuité linguistique et l'individualisation du choix

Intégrer un outil standardisé d'aide à la décision partagé avec les familles, combinant observation, dialogue et soutien à l'explicitation des préférences éducatives constituerait un pas vers plus d'ouverture aux familles. Ces soutiens aux choix parentaux devraient favoriser un choix plus éclairé des familles qui tiennent à la fois compte de leur contexte familial mais également des besoins et compétences scolaires de l'enfant. Cet outil aurait également le mérite de renforcer la standardisation de la procédure d'orientation à travers les écoles concernées.

1.2. Améliorer l'information sur les parcours linguistiques à moyen et long terme

Développer des brochures multilingues et visuelles expliquant clairement l'évolution des apprentissages en français et en allemand tout au long du fondamental,

ainsi que leurs implications au secondaire représente une piste intéressante pour améliorer le niveau de compréhension des parents.

Organiser des séances collectives ou des entretiens individualisés avec les familles dès le cycle 1.2 pour anticiper les enjeux du choix et améliorer la compréhension de l'organisation scolaire constitue une deuxième piste prometteuse. Durant ces séances, il serait peut-être utile de faire participer les médiateurs interculturels pour rendre encore plus compréhensible la séance d'information. Inviter des parents des cycles supérieurs pour qu'ils fassent part de leur propre expérience pourrait constituer également un élément facilitateur à la compréhension des familles mais aussi un moyen de les rassurer dans leur choix. Il s'agirait par conséquent de proposer un réel plan de communication sur le fonctionnement du primaire et du secondaire ainsi que sur les régimes linguistiques y ayant cours (ex. : présentations des lycées partenaires et de leur fonctionnement dans les écoles fondamentales). Cela permettrait de faciliter la transition primaire-secondaire en améliorant la continuité pédagogique et la lisibilité des parcours pour les familles.

Etant donné la récurrence des apparitions de la place de l'anglais dans les propos des parents, initier un débat de fond sur le statut et le rôle de l'anglais dans le système éducatif, en lien avec le marché de l'emploi et les aspirations des familles, sans remettre en cause l'équilibre du trilinguisme institutionnel pourrait constituer une troisième et dernière piste utile.

2. Recommandations en lien avec la liberté éducative et la procédure d'orientation

2.1. Clarifier et harmoniser la procédure d'orientation

Comme déjà abordé dans le point *1.1.,* établir une procédure d'orientation standardisée à la fin du cycle 1.2, garantissant transparence, équité et cohérence entre établissements, serait une plus-value intéressante. La création d'un livret d'orientation explicatif (format papier et numérique) pour tous les parents, incluant une FAQ, des exemples de parcours et des témoignages de familles pourrait aller dans ce sens.

2.2. Renforcer la participation parentale dans la prise de décision

Assurer que les parents soient consultés systématiquement et formellement sur l'orientation linguistique, en évitant toute influence unilatérale de l'école constituerait un élément important à mettre en place.

3. Recommandations en lien avec l'engagement parental

3.1. Valoriser la diversité des formes d'implication parentale et encourager le partenariat école-famille

Il ressort de la question relative à l'engagement parental que sensibiliser les familles à l'existence de formes d'engagement autres que le soutien aux devoirs, notamment par des campagnes d'information ou des ateliers interactifs pourrait constituer une piste visant encore le renforcement de l'implication des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant. Ainsi, développer un guide visuel à destination des parents, illustrant différentes manières de s'impliquer (dans l'école, dans la classe, dans les projets) serait sans doute une piste à explorer. On pourrait également organiser régulièrement des rencontres parents-école au-delà des réunions classiques (cafés pédagogiques, forums linguistiques…) qui pourraient renforcer les échanges école-famille tout en renseignant les parents sur les pistes possibles de soutien à la scolarité à la maison. Dans ce sens, nommer dans chaque établissement un « référent·famille » chargé de tisser du lien avec toutes les familles, en particulier les plus éloignées du monde scolaire, pourrait aider les familles à diversifier leurs formes d'implication scolaire.

3.2. Renforcer le sentiment de compétence parentale

A l'instar d'Epstein (2010), intervenir de manière ciblée au niveau du premier domaine de la typologie, les besoins éducatifs de base (*parenting*), en offrant des formations accessibles aux parents (par exemple, ateliers linguistiques, séances d'aide à la lecture, outils numériques de suivi scolaire...) afin de les outiller pour mieux soutenir leur enfant dans sa scolarité aiderait les parents à se sentir plus à l'aise dans les démarches éducatives qu'ils mobilisent d'un point de vue scolaire.

4. Recommandations en lien avec la satisfaction parentale et la communication

4.1. Améliorer la communication autour du projet

Assurer une communication variée, recourant à divers canaux de communication (en personne, par écrit, en visio…), bidirectionnelle (de l'école vers la famille mais aussi de la famille vers l'école), multilingue et adaptée aux différents profils familiaux (infographies, vidéos, applications mobiles, courriels simplifiés) pourrait significativement améliorer le niveau de compréhension des parents.

In fine, pourquoi ne pas prévoir des moments de retour d'information réguliers sur les objectifs du projet, son avancement et ses résultats à court et long terme. Durant ces moments de rencontre, des questionnaires de satisfaction, des groupes de discussions ou des entretiens qualitatifs pourraient être mis en œuvre afin de faire remonter les questions, les besoins, les difficultés ainsi que les éléments de satisfaction des familles.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Adelman, H. S. (1994). « Intervening to enhance home involvement in schooling », Intervention in School and Clinic, 29(5), p. 276-287.

Adelman, H. S., & Taylor, L. L. (1994). *On understanding intervention in psychology and education*. Westport, CT: Praeger.

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*.

Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, *26*(1), 5-31.

Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes: implications pour la recherche «dite» qualitative. *Recherches qualitatives*, *38*(1), 105-123.

Andreani, J. C., & Conchon, F. (2005). Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives: état de l'art en marketing. *Actes du 4e Congrès international sur les tendances du marketing en Europe*, *2005*, 21-22.

Arapi, A., Pagé, M., & Hamel, C. (2018). L'implication parentale et la réussite scolaire : quels liens ? Une métasynthèse des méta-analyses. Revue des sciences de l'éducation, 44(3), 114-138. https://doi.org/10.7202/1058285ar

Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. UNESCO.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, *1986*(23-28), 2.

Barbour, R. S. (2018). Quality of data collection. *The SAGE handbook of qualitative data collection*, 217-230.

Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, *29*(1), 28-49.

Barniaudy, C., Connac, S., & Zwang, A. (2025). Mener des entretiens de recherches en éducation et en formation.

Bazeley, P. (2018). " Mixed Methods in my Bones": Transcending the Qualitative-Quantitative Divide. *International Journal of multiple research approaches*, *10*(1).

Bekele, M. S., & Kenea, A. (2024). Determinants of parental school choice: A systematic review of the literature. *IJIET (International Journal of Indonesian Education and Teaching)*, *8*(1), 20-34.

Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. *Educational studies*, *1*(1), 23-41.

Boudon, R. (2004). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique?. *Revue du MAUSS*, *24*(2), 281-309.

Bourdieu, P. (2000). The production and reproduction of legitimate language (1982). *The Routledge language and culture reader*, 467-477.

Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*, 227-240.

Calderon-Villarreal, A., Garcia-Hernandez, A., Olvera-Gonzalez, R., & Elizondo-Garcia, J. (2025). Parental Involvement Barriers and Their Influence on Student Self-Regulation in Primary Education. *Education and Urban Society*, 00131245251314489.

Caridade, S. M. M., Sousa, H. F. P. e., & Pimenta Dinis, M. A. (2020). The Mediating Effect of Parental Involvement on School Climate and Behavior Problems: School Personnel Perceptions. *Behavioral Sciences*, *10*(8), 129. https://doi.org/10.3390/bs10080129

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. Educational Research Review, 14, 33–46. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002

Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(2), 419-441.

Charmaz, K. (2014). Constructing grounded theory (introducing qualitative methods series). *Constr. grounded theory*.

Chavkin, N. F., & Gonzalez, D. L. (1995). Forging partnerships between Mexican American parents and the schools. *ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools*.

Chukwu, L. (2018). Parental Involvement in Education : Parental involvement in Education amongst Nigerians parents in Sweden. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1343764

Conus, X., & Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes?. *Revue internationale de l'éducation familiale*, *35*(1), 93-123.

Corbin, J., & Morse, J. M. (2003). The unstructured interactive interview: Issues of reciprocity and risks when dealing with sensitive topics. *Qualitative inquiry*, *9*(3), 335-354.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2023). Revisiting mixed methods research designs twenty years later. *Handbook of mixed methods research designs*, *1*(1), 21-36.

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education.

Curdt-Christiansen, X. L. (2013). Family language policy: Sociopolitical reality versus linguistic continuity. *Language Policy*, 12(1), 1-6.

Dagenais, D., & Berron, C. (2001). Promoting multilingualism through French immersion and language maintenance in three immigrant families. *Language, Culture and Curriculum*, 14(2), 142-155.

Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. *Les représentations sociales*.

DeAngelis, C. A., & Erickson, H. H. (2018). What leads to successful school choice programs: A review of the theories and evidence. *Cato J.*, *38*, 247.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.

Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *7*(3), 137-153.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary educational psychology*, *61*, 101859.

Edler, K., & Valentino, K. (2024). Parental self-regulation and engagement in emotion socialization: A systematic review. *Psychological Bulletin*, *150*(2), 154.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. Phi Delta Kappan, 76(9), 701-712.

Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi delta kappan*, *92*(3), 81-96.

Epstein, J.L. (2011). School, family, and community partnership : Preparing educators and improving schools. Boulder CO : WestviewPress.

Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D., & Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early childhood research quarterly*, *28*(4), 734-742.

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. Journal of Educational Psychology, 92(2), 367–376. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367

Gagnon, Y. C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. PUQ.

García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. *The handbook of bilingual and multilingual education*, 223-240.

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, *17*, 99-123.

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. John Wiley & Sons.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, *65*(1), 237-252.

Grossoehme, D., & Lipstein, E. (2016). Analyzing longitudinal qualitative data: the application of trajectory and recurrent cross-sectional approaches. *BMC research notes*, *9*, 1-5.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, *18*(1), 59-82.

Guo, Y. (2006). Why didn't they show up? Rethinking ESL parent involvement in K-12 education. *TESL Canada Journal*, 80-95.

Haegel, F. (2005). Réflexion sur les usages de l'entretien collectif. *Recherche en soins infirmiers*, *83*(4), 23-27.

Hagaman, A. K., & Wutich, A. (2017). How many interviews are enough to identify metathemes in multisited and cross-cultural research? Another perspective on Guest, Bunce, and Johnson's (2006) landmark study. *Field methods*, *29*(1), 23-41.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis, 2002.

Hermanowicz, J. C. (2002). The great interview: 25 strategies for studying people in bed. *Qualitative sociology*, *25*, 479-499.

Hermanowicz, J. C. (2013). The longitudinal qualitative interview. *Qualitative sociology*, *36*, 189-208.

Heugh, K. (2006). Cost implications of the provision of mother-tongue and strong bilingual models of education in Africa.

Higgins, S., & Katsipataki, M. (2015). Evidence from meta-analysis about parental involvement in education which supports their children's learning. *Journal of children's services*, *10*(3), 280-290.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research*, *67*(1), 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, *106*(2), 105-130.

Hoover-Dempsey, K.V. et H. M. Sandler (1995). « Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? », Teachers College Record, 95, p. 310-331.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, *63*(1), 37-52.

Jabbar, H., & Lenhoff, S. W. (2019). Parent decision-making and school choice. *Handbook of research on school choice*, 351-364.

Jaiswal, S. K., & Choudhuri, R. (2017). A review of the relationship between parental involvement and students' academic performance. International Journal of Indian Psychology, 4(3), 99. https://doi.org/10.25215/0403.052

Jeynes, W. H. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. Urban Education, 50(4), 387–423. https://doi.org/10.1177/0042085914525789

Jeynes, W. H. (2016). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and African American school outcomes. Journal of Black Studies, 47(3), 195–216. https://doi.org/10.1177/0021934715623522

Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 39(1), 35–49. https://doi.org/10.1177/0739986316683821

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, *33*(7), 14-26.

Kalampalikis, N. (2004). Les focus groups, lieux d'ancrages. *Bulletin de psychologie*, *57*(3), 281-289.

Kanouté, F., & Vatz Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes : une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(2), 259-264.

Kaufmann, J. C. (2016). L’entretien compréhensif : Vol. 4e éd.

Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis. *Educational Research Review*, *37*, 100463.m

Kim, S. W. (2020). Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society*, *52*(2), 312-337.

Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of health & illness*, *16*(1), 103-121.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *Bmj*, *311*(7000), 299-302.m

Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups?. *Bulletin de psychologie*, *57*(3), 237-243.mKim, S. W. (2020). Parental involvement and Asian students' academic achievement: A meta-analysis. Social Behavior and Personality: An International Journal, 48(3), e8782. https://doi.org/10.2224/sbp.8782 mKvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interviews*. Sage.mLambert, S. D., & Loiselle, C. G. (2008). Combining individual interviews and focus groups to enhance data richness. *Journal of advanced nursing*, *62*(2), 228-237.mLambert, S. D., & Loiselle, C. G. (2008). Combining individual interviews and focus groups to enhance data richness. *Journal of advanced nursing*, *62*(2), 228-237.

Lareau, A. (2003). *Childhoods: Class, race, and family life.* Berkeley, Los Angeles, University Of California Press

Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. Service social, 57(2), 5-19. https://10.7202/1006290ar

Leavy, P. (Ed.). (2014). The Oxford handbook of qualitative research. Oxford University Press, USA.

Li, A., Wang, S., & Liu, X. (2020). Parent involvement in schools as ecological assets, prosocial behaviors and problem behaviors among Chinese middle school students: Mediating role of positive coping. Current Psychology, 1–9. https://doi.org/10.1007/S12144-020-01098-0

Lincoln, Y. S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). sage.

Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). The longitudinal association of parental involvement and student achievement: A meta-analysis. Educational Research Review, 16, 1–17. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.001

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. *Thousand Oaks*.

Morse, J. M. (2000). Determining sample size. Qualitative Health Research, 10(1), 3-5. https://doi.org/10.1177/104973200129118183

Musengamana, I. (2023). A systematic review of literature on parental involvement and its impact on children learning Outcomes. *Open Access Library Journal*, *10*(10), 1-21.

Omarkhanova, A., Sugiralina, A., Yesbergen, N., & Adikhanov, I. (2024). Investigating the Impact of Parental Involvement on Student Academic Achievement. https://doi.org/10.59941/2960-0642-2024-2-43-52

Põder, K., Kerem, K., & Lauri, T. (2013). Efficiency and Equity within European Education Systems and School Choice Policy: bridging qualitative and quantitative approaches. *Journal of School Choice*, *7*(1), 1-36.

Rohde, L. A., Campani, F., Oliveira, J. R. G., Rohde, C. W., Rocha, T., & Ramal, A. (2019). Parental reasons for school choice in elementary school: A systematic review. *Journal of School Choice*, *13*(3), 287-304.

Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. *Méthodes & recherches*, 101-137

Saldaña, J. (2003). *Longitudinal qualitative research: Analyzing change through time*. Rowman Altamira.

Saltmarsh, J. E. (2022). Exploring the Role of Family-School Partnerships in School Choice. *Education and Urban Society*, *55*(6), 698–717. https://doi.org/10.1177/00131245221110558

Sameroff, A. (2009). *The transactional model*. American Psychological Association.

Savoie-Zajc, L. (1996a). Triangulation (technique de validation par). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, 261-262.

Savoie-Zajc, L. (1996b). Saturation. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin*, 261-262.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. *La recherche en éducation: étapes et approches*, *4*, 191-217.

Shao, M., He, W., Zhao, L., & Su, Y. S. (2022). The influence of parental involvement on parent satisfaction: The moderating effect of parental educational level and the number of children. *Frontiers in Psychology*, *12*, 752802.

Silverman, D. (2017). How was it for you? The Interview Society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview. *Qualitative research*, *17*(2), 144-158.

Small, M. L. (2011). How to conduct a mixed methods study: Recent trends in a rapidly growing literature. *Annual review of sociology*, *37*(1), 57-86.

Statistiques.lu (2023, 10 août). Recensement et nationalités. Le portail des statistiques. https://statistiques.public.lu/fr/recensement/nationalites.html.

Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: Theory and practice*. Sage publications.

Stufflebeam, D. L. (2003). Institutionalizing evaluation in schools. In *International handbook of educational evaluation* (pp. 775-805). Dordrecht: Springer Netherlands.

Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Publications.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.

Tezcan-Güntekin, H., Özer-Erdogdu, I., Yilmaz-Aslan, Y., Aksakal, T., & Bird, R. (2022). Ethical and methodological challenges in research with hard-to-reach groups: examples from research on family caregivers for migrant older adults living with dementia. *The Gerontologist*, *62*(6), 823-831.

Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales-6e éd*. Armand Colin.

Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. The Elementary School Journal, 106(2), 85–104. https://doi.org/10.1086/499193

Walter, S., & Benson, C. (2012). Language policy and medium of instruction in formal education. *The Cambridge handbook of language policy*, 278-300.

Wang, M. T., & Hofkens, T. L. (2020). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, *5*(4), 419-433.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (Vol. 6). Sage

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. Educational Review, 66(3), 377–397. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009

Wutich, A., Beresford, M., & Bernard, H. R. (2024). Sample sizes for 10 types of qualitative data analysis: an integrative review, empirical guidance, and next steps. *International Journal of Qualitative Methods*, *23*, 16094069241296206.

ANNEXES

ANNEXE I : Guide d'entretien pour la phase de collecte n°1 (QUEST1)

PROJET « *ALPHA* - zesumme wuessen ! »

GUIDE D'ENTRETIEN (QUEST 1) POUR LES *FOCUS-GROUPS* ET ENTRETIENS INDIVIDUELS

PHASE PRÉPARATOIRE

- ✓ *Présentation des chercheur.ses, de l'objectif de la recherche et de l'intérêt du suivi longitudinal.*
- ✓ *Faire signer le formulaire de consentement et demander au parent de compléter le questionnaire.*
- ✓ *Remercier le parent de sa participation.*
- ✓ *Veiller à activer l'enregistrement principal et prévoir un dispositif de secours en cas de besoin.*
- ✓ *Présenter la structure de l'interview.*

En jaune : les questions ou les points de relance **En vert** : les questions propres aux *focus-groups*

STRUCTURE DE L'INTERVIEW

- Votre choix de la langue d'alphabétisation pour votre enfant
- Votre point de vue sur l'éducation et l'accompagnement scolaire (communication école-famille, rôles parentaux, sentiment de compétence parentale et engagement parental)

Si un dispositif de projection est disponible, le **support visuel** peut être utilisé pour guider les discussions lors des *focus-groups*

Dans le cas contraire, il est important de préciser aux parents ceci :

« Votre avis compte : il n'y a pas de mauvaises idées, de mauvaises interventions. Ne pas hésiter à compléter une idée donnée par un autre parent, à rebondir sur ce qui a été dit pour donner votre propre point de vue, pour aller plus loin ou encore, pour donner un avis différent. »

Lors des *focus-groups*, il s'avère opportun de **créer une dynamique d'échange** entre les participants. Des questions telles que :

« Quelqu'un d'autre a-t-il vécu quelque chose de comparable ou de totalement différent ? »

« Y a-t-il des avis différents parmi vous ? »

« Pourquoi pensez-vous que cela s'est passé de cette façon ? »

« Si vous deviez résumer ce que nous avons partagé, que diriez-vous ? »

...permettent de favoriser un **dialogue riche et interactif.**

QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES PARENTS

A. Votre choix de l'alphabétisation en français pour votre enfant

1. **Le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse offre aux parents qui participent au projet le choix de la langue d'alphabétisation…**

3.3. Que pensez-vous de cette liberté de choix éducatif donnée aux parents ? Que pensez-vous du fait que vous puissiez choisir la langue d'alphabétisation de votre enfant ?

3.4. Pensez-vous que cette possibilité rend le système scolaire plus équitable et plus juste pour tous les élèves ?

3.5. Pensez-vous que cette possibilité rend les apprentissages scolaires plus efficaces ? Pensez-vous que cela pourrait contribuer à ce que les élèves réussissent mieux à l'école ? Qu'ils se sentent mieux à l'école ?

2. **Pourriez-vous nous expliquer pourquoi avoir fait le choix de l'alphabétisation en allemand ou en français ? Qui a fait ce choix ?**

3. **Comment s'est déroulée la procédure d'orientation vers l'alphabétisation en français ou en allemand lors du C1.2 ?**

   a. Êtes-vous satisfait·e de la façon dont s'est déroulée la procédure d'orientation vers une alphabétisation en français ou en allemand avec l'enseignant·e ? (***Déroulement ?)***

      i. Si oui, quels sont, selon vous, les points positifs de cette procédure ? Qu'est-ce qui a bien fonctionné ?

      ii. Et si non, quels seraient, à vos yeux, les points à améliorer, à réviser dans cette procédure ? Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné ?

4. **D'une façon générale, êtes-vous satisfait·e de la mise en œuvre du projet ?**

   a. Si oui, quels sont, selon vous, les points positifs du projet ?

   b. Et si non, quels seraient, à vos yeux, les points à améliorer, à réviser dans le projet tel qu'il est mis en œuvre ?

5. **Votre enfant apprécie-t-il·elle les apprentissages (ce qu'il apprend réalisés jusqu'ici ?**

   Comment réagit votre enfant lorsqu'il rentre de l'école ? Raconte-t-il ce qu'il a vécu ou appris pendant sa journée ?

   Quelles émotions exprime-t 'il en parlant de sa classe et des apprentissages scolaires ?

   Avez-vous le sentiment que votre enfant apprécie les cours offerts ?

   A votre avis, qu'est-ce que votre enfant aime le plus ? Et qu'est-ce que votre enfant aime le moins ?

6. **Si vous deviez à nouveau procéder au choix de l'alphabétisation pour votre enfant, feriez-vous le même choix ?** Pourriez-vous expliquer votre réponse ?

7. **Sentez-vous que l'école et les intervenant·es vous intègrent dans le projet pilote dans lequel est engagé votre enfant ? Expliquez.**

8. **Quel bilan faites-vous à ce moment de l'année scolaire en ce qui concerne le projet ?**

B. Votre point de vue sur l'éducation et l'accompagnement scolaire

9. **Comment le fait de participer au projet pilote change les relations avec l'enseignant·e de votre enfant ?**

   a. Si vous avez des enfants plus âgé·es, voyez-vous une différence dans la relation que vous avez avec l'enseignant·e de l'enfant ?

   b. Votre participation au projet pilote vous a-t-elle incitée à communiquer plus qu'habituellement (préscolaire ou au même niveau avec un·e ainé·e) avec l'enseignant·e de votre enfant ?

      Si oui, sur quels aspects en particulier ?

10. **Dans quelle mesure, le fait d'avoir participé au projet pilote vous a-t-il aidé·e à vous sentir plus à l'aise dans l'accompagnement scolaire de votre enfant ?**

    a. L'offre d'enseignement vous semble-t-elle plus facile à comprendre dans le cadre du projet pilote ?

    b. Est-ce que le fait d'avoir choisi une alphabétisation en français/allemand pour votre enfant vous aide à vous sentir plus à l'aise dans l'aide que vous apportez à votre enfant dans les apprentissages scolaires ?

    c. Qu'est-ce qui a changé depuis que votre enfant est inscrit·e dans cette filière ? Selon vous, quelles sont les raisons de ce changement ?

11. Pourriez-vous nous expliquer ce que vous mettez en place à la maison pour aider votre enfant dans ses apprentissages scolaires ?

Au moment des devoirs à domicile

Lors d'activités en commun avec votre enfant à la maison ou en dehors

12. Échangez-vous avec votre enfant sur ce qu'il·elle vit avec l'école ?

Sur quels aspects en particulier parlez-vous ?

13. Selon vous, quels sont les rôles éducatifs respectifs de l'école et des parents ?

a. En tant que parents, comment voyez-vous votre rôle en termes d'accompagnement et de suivi scolaire de votre enfant ? Pensez-vous qu'il soit de votre responsabilité de superviser, de gérer et d'apprendre à votre enfant des apprentissages scolaires ? Si oui, qu'en pensez-vous ?

b. Est-ce que, selon vous, l'école ou l'enseignant·e attendent de vous que vous aidiez votre enfant à développer des compétences scolaires ? Est-ce que l'école en général ou l'enseignant·e de votre enfant a déjà eu l'occasion de préciser ses propres attentes en termes de votre implication dans le suivi scolaire de votre enfant ? Que pensez-vous de cette démarche ?

c. Êtes-vous sur la même longueur d'ondes avec l'école ou l'enseignant·e de votre enfant sur cet aspect ?

d. Aimeriez-vous recevoir plus de conseils de la part de l'enseignant·e pour pouvoir aider votre enfant ?

C. Clôture de la discussion et perspectives

Moment ouvert pour toute contribution finale :

"Si vous avez des points que nous n'avons pas encore abordés ou des idées que vous aimeriez partager, c'est le moment."

Questions ouvertes pour recueillir des retours sur la session :

"Avez-vous des suggestions pour améliorer ces groupes de discussion à l'avenir ?"

"Comment avez-vous vécu cette expérience aujourd'hui ?"

Remerciements chaleureux - fidélisation :

"Vos retours sont précieux pour orienter et ajuster le projet. Merci encore pour votre engagement aujourd'hui et nous espérons vous revoir dans le cadre de prochaines rencontres prévues… »

Quest1 - Français facile

A. Votre choix de l'alphabétisation en français/en allemand pour votre enfant

1. **Pourquoi avez-vous choisi l'alphabétisation en français/en allemand plutôt qu'en allemand/français ?**

2. **Êtes-vous content·e de la façon dont l'enseignant·e a orienté votre enfant vers l'alphabétisation en français/en allemand ?**

   Si **oui**, quels sont les points positifs ? Si **non**, que faut-il améliorer ?

3. **En général, que pensez-vous du projet ? Êtes-vous content·e de sa mise en place ?**

   Si **oui**, quels sont les points positifs ? Si **non**, que faut-il améliorer ?

4. **Est-ce que votre enfant aime ce qu'il·elle a appris jusqu'ici ?**

   Comment réagit-il·elle en revenant de l'école ?

   Quelles émotions exprime-t-il·elle en parlant de sa classe ?

   Pensez-vous qu'il·elle aime les cours ?

   Qu'aime-t-il·elle le plus et le moins ?

5. **Si vous deviez choisir à nouveau un type d'alphabétisation pour votre enfant, referiez-vous le même choix ?** Pourquoi ?

6. **Pensez-vous que l'école et les intervenant·es vous donnent une place dans le projet ?** Expliquez.

7. **Quel bilan faites-vous du projet à ce moment de l'année scolaire ?**

B. Votre point de vue sur l'éducation et l'accompagnement scolaire

8. **Participer au projet a-t-il changé votre relation avec l'enseignant·e ?**

   Communiquez-vous plus avec l'enseignant·e? Si oui, sur quoi ?

   Si vous avez des enfants plus âgé·es, voyez-vous une différence dans votre relation avec leurs enseignant·es ?

9. **Participer au projet vous a-t-il aidé(e) à mieux accompagner votre enfant ?**

   Comprenez-vous mieux l'enseignement ?

   L'alphabétisation en français/en allemand vous aide-t-elle à aider votre enfant ?

10. **Que faites-vous à la maison pour aider votre enfant dans ses apprentissages ?**

    Pendant les devoirs ? Lors d'activités ensemble ?

11. **Parlez-vous avec votre enfant de ce qu'il·elle vit à l'école ?**

    De quoi parlez-vous ?

12. **Selon vous, quels sont les rôles de l'école et des parents dans l'éducation ?**

    Comment voyez-vous votre rôle pour accompagner et suivre les apprentissages de votre enfant ?

    Pensez-vous que c'est votre responsabilité d'aider votre enfant à apprendre ? Qu'en pensez-vous ?

    L'école ou l'enseignant·e vous demandent-ils·elles d'aider votre enfant à développer des compétences scolaires ? L'école ou l'enseignant·e ont-ils·elles précisé leurs attentes par rapport à vous ? Que pensez-vous de cela ?

    Êtes-vous d'accord avec l'école ou l'enseignant·e sur cet aspect ?

    Aimeriez-vous avoir plus de conseils de l'enseignant·e pour aider votre enfant ?

13. **Participer au projet a-t-il changé votre relation avec l'enseignant·e de votre enfant ?**

    Est-ce que cela vous a poussé·e à parler plus avec l'enseignant·ee de votre enfant ?

    Si oui, sur quels sujets en particulier ?

    Si vous avez des enfants plus âgé·es, voyez-vous une différence dans votre relation avec leurs enseignant·es ?

14. **Participer au projet vous a-t-il aidé·e à mieux accompagner votre enfant à l'école ?**

    L'enseignement est-il plus facile à comprendre dans le cadre du projet pilote ?

    Est-ce que l'alphabétisation en français/en allemand aide à mieux aider votre enfant dans ses apprentissages ?

    Qu'est-ce qui a changé depuis que votre enfant est dans cette filière ? Qu'est-ce qui a causé ce changement selon vous ?

15. **Que faites-vous à la maison pour aider votre enfant dans ses apprentissages scolaires ?**

    Pendant les devoirs à la maison.

    Pendant les activités en commun avec votre enfant, à la maison ou à l'extérieur.

14. **Parlez-vous avec votre enfant de ce qu'il·elle vit à l'école ?**

    De quoi parlez-vous en particulier ?