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

Résumé synoptique du rapport n°1 - Juin 25

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

PROJET « ALPHA ZESUMME WUESSEN »

SUIVI QUALITATIF ET TRANSVERSAL

DES REPRESENTATIONS PARENTALES EN REGARD DU PROJET PILOTE

Poncelet, D., Bock, J. et Kerger, S.
Université du Luxembourg

Résumé synoptique du rapport n°1

Juin 25

Intérêt de la recherche

Il s'agit de mener une étude **qualitative exploratoire** tant transversale que longitudinale, pour collecter et analyser les représentations des parents en regard du projet pilote. L'objectif est de fournir des pistes pour améliorer l'implémentation du projet et évaluer sa pertinence en vue d'une généralisation nationale.

Double approche méthodologique

1. **Suivi longitudinal** : observation de l'évolution des représentations et des pratiques éducatives parentales en regard de la scolarité (influence des ajustements institutionnels, apprentissage social progressif) dans le temps : sur plusieurs années et à différents moments-clés du parcours scolaire (à la fin des cycles 2.1, 3.1 et 4.1).
2. **Suivi transversal** : comparaison des pratiques et des représentations selon les profils familiaux et les contextes scolaires (origine sociale, niveau de langue, culture d'origine).

Analyse croisée

Une **analyse croisée** articule les données issues des collectes transversales et longitudinales, pour comprendre :

- Les trajectoires individuelles ;
- Les dynamiques collectives d'adhésion, de résistance ou d'appropriation ;
- Les effets produits dans des contextes différenciés.

Ce dispositif s'inscrit dans une perspective d'évaluation rigoureuse, fondée sur la t**riangulation des données** et le croisement temporel/contextuel, afin de mieux comprendre les mécanismes d'implémentation et d'ajustement du projet *ALPHA* dans sa complexité.

Méthodologie

- **Entretiens semi-directifs** (entretiens individuels et *focus-groups*) auprès de parents aux profils linguistiques, socio-économiques et migratoires variés sur une base volontaire.
- **Analyse thématique de contenu**, inductive et déductive.
- **Approche évaluative systémique** fondée sur le modèle CIPP (Stufflebeam, 2003) :
    - **Contexte** : besoins et représentations parentales ;
    - **Intrants** : ressources pédagogiques, formation, communication ;
    - **Processus** : modalités de mise en œuvre et obstacles ;
    - **Produits** : engagement parental, relation école-famille, réussite scolaire.

Conception du premier guide d'entretien

Le guide d'entretien semi-directif a été élaboré de manière progressive, suivant une logique réflexive et participative. Un prétest a permis de tester la clarté et la pertinence des questions. Par souci d'accessibilité, notamment pour les familles allophones ou peu lettrées, le guide a été adapté en « langage facile ». Il s'articule autour de deux axes:

- Les perceptions du projet *ALPHA* et du choix de la langue d'alphabétisation ;
- Les pratiques et représentations parentales en matière d'éducation et d'accompagnement scolaire.

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

Modalités de collecte

La première collecte de données s'est déroulée en plusieurs phases (novembre 2024 à avril 2025) et a mobilisé des entretiens individuels ainsi que des *focus-groups*. Un soin particulier a été accordé à la création d'un climat de confiance avec les familles, établi dès les réunions de rentrée, en lien étroit avec les enseignant.e.s. Une démarche éthique rigoureuse a été mise en place (consentement éclairé, approbation du comité d'éthique, procédure *Bridge builder*).

Stratégie de recueil des données

L'articulation entre entretiens individuels et *focus-groups* permet de croiser récits personnels et dynamiques collectives. Les *focus-groups* révèlent des représentations partagées, tandis que les entretiens permettent d'explorer des vécus plus intimes. Cette **triangulation méthodologique** est particulièrement pertinente dans un contexte plurilingue et multiculturel. L'utilisation conjointe de ces deux méthodes de collecte de données permet aussi d'optimiser le nombre de parents volontaires rencontrés.

Échantillon

Trente-trois parents ont été effectivement rencontrés (14 % de la population totale inscrite dans le projet), issus des quatre écoles pilotes. Bien que l'échantillon soit restreint, il présente une diversité sociolinguistique importante, jugée suffisante pour atteindre une **saturation des données**. L'analyse sera poursuivie dans une logique cumulative, en lien avec les prochaines vagues de collecte prévues jusqu'en 2029.

Résultats

Question 1 : Le choix de la langue d'alphabétisation

Dans un contexte multilingue comme celui du Luxembourg, la langue d'alphabétisation représente un levier stratégique pour favoriser l'équité scolaire. Elle désigne la langue dans laquelle l'enfant apprend à lire, écrire et comprendre les contenus de base. Ce choix, proposé aux familles dans le cadre du projet pilote *ALPHA*, soulève des enjeux pédagogiques, sociaux et identitaires majeurs.

Principaux résultats

- **Les familles choisissant le français mettent en avant** : la cohérence avec la langue parlée à la maison, la capacité à accompagner les devoirs, la proximité linguistique (notamment pour les familles romanophones), l'expérience linguistique préalable et le

bien-être de l'enfant. Les recommandations des enseignants ou orthophonistes/logopèdes renforcent aussi ce choix.

- **Les familles optant pour l'allemand évoquent** : la continuité avec leur propre scolarité, les compétences acquises en luxembourgeois, la proximité avec certaines langues d'origine, la perception d'un apprentissage plus structuré, et les doutes sur la stabilité du parcours francophone, lorsque l'enfant sera au secondaire.
- **Quatre grands facteurs déterminent le choix parental** : l'environnement familial (langue parlée, compétences parentales), le profil de l'enfant (langues connues, préférences), les stratégies éducatives (cohérence du parcours, conseils de professionnels, projection pour le futur de l'enfant) et le bien-être de l'enfant (intégration sociale, plaisir d'apprendre).

Discussion

Dans le contexte multilingue luxembourgeois, cette recherche confirme les principes de l'approche MTB-MLE (Ball, 2011 ; Walter & Benson, 2012) : les familles francophones, lusophones et camerounaise privilégient le français par proximité linguistique, réduisant la charge cognitive (Heugh, 2006). Les familles développent des stratégies d'optimisation différenciée : l'allemand est parfois préféré car jugé difficile à acquérir informellement, tandis que le français, omniprésent socialement, est perçu comme naturellement accessible, dépassant les théories du *translanguaging* (García & Wei, 2014). Ces choix révèlent l'interdépendance entre représentations linguistiques, capital culturel et stratégies éducatives (Bourdieu, 1982 ; Lareau, 2003), mobilisant logiques utilitaires (Boudon, 2004) et identitaires (Curdt-Christiansen, 2013 ; Dagenais & Berron, 2001). Dans ce système fortement hiérarchisé où les inégalités scolaires corrèlent avec l'origine sociolinguistique (OCDE, 2023 ; MENJE, 2023), l'influence des recommandations qui émanent de professionnels (enseignants ou orthophonistes/logopèdes) (Hornby & Lafaele, 2011) et les contraintes structurelles, soulignent la nécessité de politiques éducatives valorisant le plurilinguisme (Cummins, 2001).

Conclusion

Le choix de la langue d'alphabétisation résulte d'une articulation complexe de facteurs linguistiques, pédagogiques et sociaux. L'accompagnement des familles dans ce processus est essentiel pour garantir un choix éclairé, favorable au parcours de chaque enfant.

Question 2 : Le regard des parents sur la question de la liberté éducative

L'analyse de la question 2 portant sur la liberté de choix éducatif met en lumière plusieurs éléments clés articulés autour du principe de liberté éducative défini par la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). Ce droit fondamental accorde aux parents la possibilité d'orienter l'éducation de leurs enfants en fonction de leurs convictions, tout en respectant l'intérêt supérieur de l'enfant et son droit à une éducation de qualité. Le projet pilote concrétise ce principe en offrant aux parents la possibilité de choisir la langue d'alphabétisation.

L'analyse qualitative, fondée sur le cadre DAAQ de l'ONU (1999), interroge la mise en œuvre de ce droit selon quatre dimensions : disponibilité, accessibilité, acceptabilité et qualité.

Principaux résultats

- Du point de vue de la **disponibilité**, les parents perçoivent positivement cette ouverture, qu'ils associent à un soutien accru aux apprentissages, à une meilleure motivation scolaire et à une intégration facilitée dans la société luxembourgeoise. La possibilité d'opter pour une langue plus familière à l'enfant renforce sa confiance et son autonomie, et réduit la surcharge cognitive liée à l'apprentissage simultané de plusieurs langues. Les verbatims analysés révèlent également une réflexion parentale sur la stratégie langagière à adopter (choisir la langue la plus difficile ou au contraire, celle qui sécurise l'enfant), ce qui témoigne d'un usage actif de la liberté éducative.

- Concernant l'**accessibilité**, les résultats montrent que les parents apprécient la reconnaissance des besoins spécifiques de leurs enfants, en particulier ceux issus de milieux linguistiquement diversifiés. La possibilité d'accompagner plus efficacement les devoirs à la maison est fréquemment mentionnée. Toutefois, certaines critiques émergent à propos de la procédure d'orientation telles que : un manque de clarté, une influence importante des enseignants ou des disparités dans l'application entre établissements. Ces éléments remettent partiellement en question le caractère réellement libre et informé du choix offert.
- L'axe de l'**acceptabilité** révèle que le projet est perçu comme une réponse concrète à la diversité sociolinguistique du pays et à l'inégalité d'accès aux apprentissages. Pouvoir choisir une langue d'alphabétisation comprise par les parents est vécu comme une avancée vers l'équité. Certains parents, cependant, expriment une préférence stratégique pour l'allemand, perçu comme plus déterminant pour l'orientation vers les filières secondaires valorisées. Cela témoigne d'une tension entre la logique de confort linguistique immédiat et les perspectives de réussite scolaire à plus long terme.

- S’agissant enfin de la **qualité**, les parents réaffirment l’importance du trilinguisme luxembourgeois, même si l’entrée précoce dans plusieurs langues simultanées est jugée exigeante. Des doutes sont exprimés sur la maîtrise équilibrée des langues et sur l’impact du projet sur l’orientation vers le secondaire. Le manque de visibilité à long terme et la crainte d’un mauvais choix renforcent le besoin d’une information claire et homogène. S’ajoutent à cela des interrogations sur une possible extension du dispositif à d’autres langues, comme l’anglais, dans un contexte scolaire et professionnel toujours plus internationalisé.

Discussion

Les apports de la littérature scientifique internationale, mobilisée en complément de l’analyse des données empiriques, permettent de contextualiser ces observations. Plusieurs études soulignent l’inégalité d’accès à l’information et aux ressources éducatives selon les milieux socio-économiques (Bekele & Kenea Boru, 2024 ; De Angelis & Erickson, 2018 ; Rhode et al., 2019). Le manque de familiarité avec le fonctionnement du système scolaire, les difficultés linguistiques, la peur d’interférer avec les pratiques scolaires ou encore les préoccupations liées à des besoins primaires (logement, santé, alimentation) constituent autant d’obstacles à une prise de décision éclairée (Robertson et al., 2022 ; Saltmarsh, 2023). Face à ces constats, la recherche propose **trois leviers d’action prioritaires** : améliorer l’accès et la compréhension de l’information scolaire (via des supports multilingues et multimodaux), mettre en place un accompagnement personnalisé (rencontres dès le préscolaire), et miser sur les dynamiques communautaires et la médiation interculturelle pour renforcer la capacité d’agir des parents les plus éloignés du monde scolaire (Conus & Ogay, 2014 **;** Guo, 2006 ; Higgins & Katsipataki, 2015).

Conclusion

En conclusion, l’analyse montre que la liberté éducative offerte dans le cadre du projet *ALPHA* est globalement bien perçue par les parents, qui y voient une avancée vers plus d’équité, d’inclusion et de réussite scolaire. Cette liberté renforce également leur capacité à accompagner activement les apprentissages de leur enfant. Toutefois, pour qu’elle soit pleinement effective et équitable, cette liberté doit être soutenue par une procédure d’orientation transparente, un accompagnement structuré, et une mise en œuvre homogène entre les établissements. Le projet pourrait ainsi constituer un levier de transformation durable du partenariat école-famille dans un système éducatif multiculturel et multilingue comme celui du Luxembourg.

Question 3 : L'accompagnement scolaire et le sentiment de compétence

L'analyse de la question 3 met en évidence le rôle central que joue l'engagement parental dans le cadre du projet *ALPHA*. Le projet, en permettant aux parents de choisir la langue d'alphabétisation de leur enfant, vise à renforcer leur implication dans le suivi scolaire. Cette implication est ici abordée à travers des fondements théoriques solides, notamment les modèles de Hoover-Dempsey & Sandler (1997, 2005) et d'Epstein (1995, 2010), qui considèrent l'engagement parental comme un processus multidimensionnel influencé par des facteurs personnels, contextuels et relationnels.

Principaux résultats

- Les analyses des entretiens montrent que **le choix de la langue d'alphabétisation agit comme un déclencheur de l'implication parentale**, en particulier chez les familles linguistiquement proches de la langue choisie. La capacité à comprendre la langue d'enseignement renforce le sentiment de compétence parentale, ce qui est un facteur majeur de motivation à s'engager activement dans la scolarité de l'enfant selon Hoover-Dempsey. Les parents expriment clairement que la maîtrise du français ou de l'allemand les aide à mieux accompagner leur enfant, à se sentir utiles et à s'impliquer de manière plus régulière, notamment dans les devoirs à domicile. Ce sentiment d'efficacité personnelle est souvent cité comme levier de plaisir et de cohésion familiale dans l'accompagnement scolaire (aide possible du deuxième parent).

- Toutefois, cette implication reste **principalement centrée sur la sphère domestique**. Les verbatims parentaux témoignent presque exclusivement d'un engagement *home-based*, à visée individuelle (soutien aux devoirs, suivi du *e-Bichelchen*, lectures partagées, encouragements). Peu de parents évoquent une participation à la vie de l'école, une collaboration avec les enseignants ou une implication dans les décisions scolaires. Cette vision restreinte de l'engagement contraste avec les formes plus variées et systémiques proposées par Epstein, incluant le bénévolat, la prise de décision, la communication avec les enseignants ou avec l'école en général, ainsi que les partenariats avec la communauté.

- Ce repli sur l'accompagnement domestique peut s'expliquer par une vision implicite et individuelle du rôle parental : les parents interrogés considèrent leur implication comme allant de soi, intégrée à leur fonction éducative quotidienne, sans nécessairement en percevoir les dimensions collectives ou institutionnelles. Ainsi, ils n'identifient pas toujours d'autres opportunités ou espaces d'action où leur engagement pourrait être valorisé ou sollicité.

Discussion

Au terme de cette analyse, il semble important de diversifier les formes d'engagement parental pour maximiser ses effets. Les études récentes, notamment les méta-analyses de Castro et al. (2015), Jeynes (2016, 2017) ou encore Kim (2020), montrent que les formes les plus efficaces d'implication sont celles qui reposent sur des attentes éducatives élevées, une socialisation académique positive, et une relation de confiance avec l'école. En revanche, une supervision excessive ou un contrôle intrusif des devoirs peut, au contraire, être contre-productif, surtout à mesure que l'enfant grandit.

Par ailleurs, les études de Caridade et al. (2020) et Li et al. (2023) rappellent que l'implication parentale ne se limite pas à une relation bilatérale avec l'enfant mais peut constituer un levier collectif d'amélioration du climat scolaire, de réduction des comportements problématiques et de développement des compétences socio-émotionnelles. Ces effets positifs sont particulièrement visibles lorsque les parents s'engagent à l'échelle de l'école, en dialogue avec les enseignants et en lien avec la communauté éducative.

L'étude du projet *ALPHA* révèle donc un paradoxe : si le choix de la langue d'alphabétisation constitue un levier fort pour stimuler l'engagement parental, il semble que l'activation de ce levier reste partielle, limitée à des pratiques domestiques. Il s'agit dès lors de poursuivre la recherche sur les freins à une implication plus large, notamment en termes de représentations parentales, d'accessibilité des structures scolaires, ou de reconnaissance du rôle des parents par l'institution.

Conclusion

En conclusion, le projet *ALPHA* a permis de renforcer le lien entre les familles et l'école par la reconnaissance de leurs compétences linguistiques et éducatives. Mais pour que cet engagement parental devienne un partenariat éducatif à part entière, il reste essentiel d'élargir les modalités d'action proposées aux parents, de les accompagner dans la diversification de leur engagement, et de valoriser toutes les formes de participation – qu'elles soient individuelles, collectives ou institutionnelles – comme des vecteurs de réussite et d'inclusion scolaires.

Question 4 : L'évaluation de la satisfaction des parents en regard du projet

L'évaluation de la satisfaction parentale dans le cadre du projet *ALPHA* repose sur une lecture croisée entre données empiriques et cadres théoriques. Elle s'appuie notamment sur la théorie de l'attente-valeur (Eccles & Wigfield, 2020), selon laquelle **les décisions et l'engagement des parents sont influencés par leurs attentes de réussite scolaire et par la valeur qu'ils attribuent aux dispositifs éducatifs**. Cette satisfaction est également comprise comme un processus dynamique, influencé par la qualité perçue des services, l'adéquation entre les attentes et la réalité vécue, la réactivité institutionnelle face aux besoins spécifiques, et l'empathie pédagogique. Les travaux de Wang et al. (2020) confirment que l'implication parentale renforce la satisfaction, cette dernière étant modulée par des variables comme le niveau d'instruction des parents ou la composition familiale.

Principaux résultats

- Dans le projet *ALPHA*, les retours parentaux indiquent une **satisfaction marquée sur plusieurs plans**. Les parents soulignent d'abord l'effet positif du projet sur le bien-être de leur enfant : épanouissement émotionnel, plaisir d'aller à l'école, sentiment de soulagement parental. Cette amélioration du climat scolaire est fortement corrélée à une meilleure compréhension des apprentissages grâce à une langue d'alphabétisation familière. Les progrès scolaires sont aussi fréquemment cités comme source de satisfaction, tant en lecture qu'en mathématiques, tout comme le développement personnel : autonomie, prise de parole, confiance retrouvée. Certains témoignages mentionnent une intégration sociale facilitée, où la langue choisie devient un vecteur de communication et de lien social. Enfin, des comparaisons favorables avec des expériences scolaires antérieures (lorsqu'un ainé a poursuivi une alphabétisation en allemand) viennent renforcer l'adhésion au projet et la perception de sa cohérence.
- Toutefois, des **éléments d'insatisfaction subsistent**. Plusieurs parents dénoncent un déficit de communication autour du projet, avec un manque de clarté, une absence de rappels ou une information jugée parcellaire. Des confusions autour du fonctionnement sont également mentionnées (constitution des groupes ou structure pédagogique). Une inquiétude récurrente concerne l'avenir du projet : certains doutent de sa pérennité ou redoutent une discontinuité lors de la transition vers le secondaire, faute de visibilité sur les articulations futures du parcours scolaire. Ces éléments traduisent une attente forte de stabilité institutionnelle, de transparence organisationnelle et d'accompagnement dans la durée.

Discussion

Sur le plan analytique, les résultats illustrent un enchaînement dynamique entre satisfaction, appropriation et engagement parental. En lien avec la théorie de l'appropriation (Grolnick & Slowiaczek 1994 ; Shao et al., 2022), **les parents qui se sentent satisfaits tendent à ajuster positivement leurs pratiques éducatives et à s'investir davantage** dans la scolarité de leur enfant. Cela alimente une spirale vertueuse, telle que formulée par Sameroff (2009), dans laquelle l'enfant épanoui suscite une implication parentale renforcée, qui consolide à son tour son engagement scolaire. Ce phénomène est particulièrement visible chez les familles qui valorisent le projet comme une rupture positive par rapport à des expériences éducatives antérieures.

Enfin, les analyses montrent que les familles les plus à l'aise avec le fonctionnement de l'école ou disposant d'un capital culturel plus élevé s'approprient plus facilement les codes du projet, ce qui peut créer des écarts d'expérience malgré une architecture commune. Cela confirme que, pour être pleinement équitable, le dispositif doit renforcer l'accompagnement des familles les plus éloignées des normes scolaires, en assurant un accès universel à l'information, à la compréhension du projet, et à un dialogue régulier avec les équipes pédagogiques.

Conclusion

En conclusion, la satisfaction parentale à l'égard du projet ALPHA repose sur la reconnaissance des progrès scolaires, du bien-être de l'enfant et de l'adéquation entre besoins familiaux et réponse pédagogique. Elle agit comme catalyseur d'engagement parental, mais reste conditionnée à une communication claire, une continuité assurée et un soutien renforcé pour les familles vulnérables. L'analyse souligne ainsi le rôle stratégique de cette satisfaction dans le succès du projet, à condition qu'elle ne dépende pas uniquement d'initiatives locales, mais s'inscrive dans un cadre institutionnel cohérent et pérenne.

Conclusion générale

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 thèmes distincts.

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 éloignés 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.

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 le projet à moyen et long terme

Développer des brochures multilingues et visuelles expliquant clairement l'organisation 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 à la fois, du projet et de l'organisation scolaire, par les 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 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 à questionner.

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

Veiller à ce 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 consolider.

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. Dans ce sens, nommer dans chaque établissement un « référent·famille » chargé de tisser du lien avec les familles, en particulier les plus éloignées du monde scolaire, pourrait aider les familles à diversifier leurs formes d'implication parentale.

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 adoptent 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 du projet par les 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 discussion 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. Ces moments de contact interpersonnels privilégiés sont des leviers importants surtout pour les familles éloignées du monde scolaire.

Bibliographie

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

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.

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

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

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.

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.

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.

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.

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.

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.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan*, *76*(9), 701.

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

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

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.

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

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.

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

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.

Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. *Education and Urban Society*, *49*(1), 4-28.

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

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

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

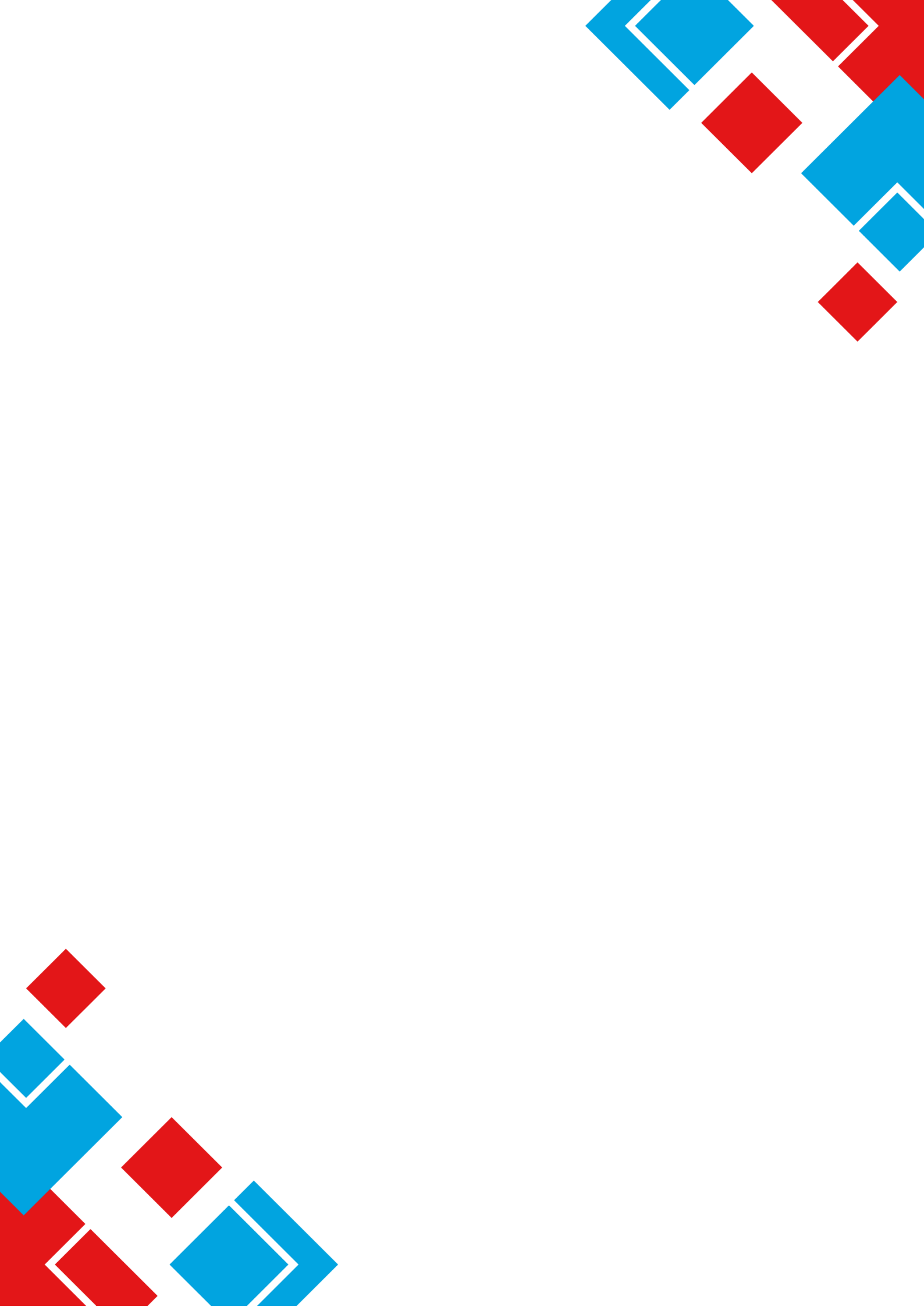
Rohde, L. A., Campani, F., Oliveira, J. R. G., Rohde, C. W., Rocha, T., & Ramal, A. (2019). Parental reasons for school choice in elementary school: A systematic review. *Journal of School Choice*, *13*(3), 287-304.

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.

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.

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

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.