



Faculty of Humanities,
Education and
Social Sciences

ALPHA - zesumme wuessen

Regards croisés des enseignants et des parents

Jonathan Bock, Sylvie Kerger & Débora Poncelet
Université du Luxembourg

NOTE LIMINAIRE

Dans le présent rapport, le terme « **enseignant·e·s** » est employé sous forme inclusive pour désigner l'ensemble des enseignantes et enseignants rencontrés dans le cadre de cette recherche. Ce choix ponctuel vise à tenir compte de la composition majoritairement féminine de la population étudiée, sans exclure les enseignants hommes ayant également participé à la recherche. Les verbes et accords associés à ce terme sont, le cas échéant, ajustés en conséquence. Pour le reste, le rapport est rédigé selon les formes usuelles et non inclusives afin de préserver la fluidité du texte.

RÉFÉRENCE À UTILISER

Bock, J., Kerger, S. & Poncelet, D. (2026). *ALPHA - zesumme wuessen : Regards croisés des enseignants et des parents* [Rapport de recherche non publié]. Institut de recherche Lifelong Learning and Guidance (LLLG), Faculté des Sciences humaines, des Sciences de l'Éducation et des Sciences sociales (FHSE), Université du Luxembourg.

CONTACT

Lifelong Learning and Guidance (LLLG)

University of Luxembourg

Faculty of Humanities, Education and Social Sciences

11, Porte des Sciences

L-4366 Esch-sur-Alzette

1. TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	1
1.1. Un contexte socio-éducatif singulier	1
1.2. Le projet ALPHA – zesumme wuessen	1
1.3. Les enjeux d’une phase pilote	2
1.4. Objectifs et structure du rapport	5
2. Méthodologie	6
2.1. Posture épistémologique	6
2.2. Échantillon	7
2.3. Collecte des données	10
2.4. Stratégie d’analyse des données	12
2.5. Triangulation des regards	14
2.6. Considérations éthiques	14
3. Résultats	16
3.1. Le regard des enseignant·e·s	16
3.2. Le regard des parents	23
4. Discussion	27
4.1. Croiser les regards : convergences et divergences	27
4.2. Des leviers favorables à la réussite des élèves	28
4.3. L’accompagnement scolaire des familles	29
4.4. L’équité : une promesse à sécuriser	30
4.5. Des points de réflexion largement saisis par les acteurs	30
4.6. Un pilotage facilitant la mise en œuvre du projet	31
5. Conclusion	33
5.1. Limites de la recherche	33
5.2. Perspectives de recherche	34
Références bibliographiques	0

1. INTRODUCTION

1.1. Un contexte socio-éducatif singulier

Le Grand-Duché de Luxembourg se distingue par une diversité linguistique, sociale et culturelle peu commune en Europe. Au 1er janvier 2026, 46,6 % de la population résidente était d'origine étrangère et, dans près de 67 % des foyers, le luxembourgeois n'était plus la langue principalement parlée à la maison (SCRIPT & LUCET, 2024 ; STATEC, 2026). Le système scolaire fait ainsi face à un double impératif : garantir des chances équitables à des élèves aux répertoires langagiers très hétérogènes, tout en maintenant des exigences élevées d'apprentissage des langues. La maîtrise des trois langues du pays (luxembourgeois, français et allemand) demeure en effet un levier déterminant pour la scolarité comme pour l'accès à l'emploi, ce qui place l'apprentissage linguistique au cœur des enjeux d'équité.

Historiquement, l'alphabétisation s'effectue en allemand dès le cycle 2 de l'enseignement fondamental (vers ± 6 ans) et la plupart des cours sont dispensés dans cette langue. Pour les enfants qui ne maîtrisent pas la langue d'instruction (ce qui représente une part importante de la population scolaire), ce choix impose un effort cognitif supplémentaire, puisqu'ils doivent comprendre en même temps une langue qui leur est éloignée et les contenus enseignés dans cette langue (Berg & Weis, 2005). Le projet *ALPHA - zesumme wuessen* prend précisément racine dans cet écart entre la norme linguistique de l'école et la diversité des langues parlées dans les familles.

1.2. Le projet ALPHA – zesumme wuessen

Le projet pilote *ALPHA - zesumme wuessen* (ci-après *ALPHA*), initié par le MENJE et coordonné par le SCRIPT, a été lancé à la rentrée scolaire 2022-2023 (Règlement grand-ducal du 8 juillet 2022, 2022). Il autorise les familles à choisir, à l'issue du cycle 1.2, la langue d'alphabétisation de leur enfant, l'allemand ou le français, en concertation avec les enseignant·e·s et en fonction des compétences langagières qui ont été constatées durant le cycle 1, mais aussi des langues du foyer, du parcours migratoire ou encore du projet de vie familial. Quatre écoles fondamentales expérimentent le dispositif : Differdange (Schoul Uewerkuer - *Oberkorn*), Dudelange (Schoul Deich), Larochette (Fielser Schoul) et Schiffange (Nelly Stein Schoul).

Tel que cela est formulé sur les supports officiels du projet disponibles en ligne (alpha.script.lu), il poursuit des objectifs à la fois pédagogiques et sociaux : répondre à la diversité sociale et linguistique du pays, réduire les inéquités du système scolaire et offrir à chaque élève les meilleures chances de réussite, consolider les bases langagières nécessaires aux autres apprentissages, soutenir les apprentissages dès les premières années, permettre aux enfants d'apprendre à lire et écrire dans une langue comprise par leurs parents ainsi que renforcer l'implication parentale et la relation école-famille. Sur la base d'une évaluation intermédiaire réalisée en juillet 2025, la généralisation du projet *ALPHA* a été adoptée à l'unanimité par la Chambre des députés le 3 décembre 2025 ; son entrée en vigueur, progressive, débutera à la rentrée 2026-2027 au cycle 1.2, puis s'étendra aux autres cycles année après année (Chambre des députés de Grand-Duché de Luxembourg, 2025 ; MENJE, 2025).



KEY POINT #1 : CE QUE CHANGE LE PROJET ALPHA

Plutôt qu'une langue d'alphabétisation imposée à tous, le projet introduit un **choix éclairé entre une alphabétisation en français ou en allemand**. L'objectif est multiple : rapprocher la langue de l'école de celle de la maison pour faciliter les **apprentissages**, ouvrir aux familles un rôle actif dans la trajectoire scolaire de l'enfant, et viser ainsi une **plus grande équité du système éducatif**.

1.3. Les enjeux d'une phase pilote

Un point mérite d'être souligné d'emblée, car il colore l'ensemble de ce rapport : le projet *ALPHA* a été initié en réponse à un besoin historiquement et éducativement documenté, avec un curriculum conçu au niveau du macrosystème, puis expérimenté dans un nombre restreint d'écoles avant toute généralisation. Le projet n'a donc pas été déployé selon une logique strictement descendante. Les décisions demeurent entre les mains du MENJE et du SCRIPT, mais **le processus de mise en œuvre offre un temps d'observation et d'ajustement, nourri par les retours du terrain**. Or, bien que la littérature présente la phase pilote comme une étape importante dans la mise à l'échelle des réformes, son usage n'est pas systématique dans les réformes éducatives, et sa fonction peut varier selon les contextes : elle peut tout aussi bien constituer un véritable espace d'expérimentation et d'ajustement que s'inscrire dans

une dynamique où les grandes orientations sont déjà largement définies, ce qui en limite alors la portée évaluative (Coburn, 2003 ; Ettelt et al., 2015).

Les phases pilotes permettent de passer d'une réforme pensée comme intention politique à une réforme réellement praticable dans les établissements. Une réforme ne se réduit jamais à un texte officiel : elle doit être appropriée par des acteurs multiples, dans des contextes institutionnels, sociaux et pédagogiques variés. La phase pilote sert à confronter la réforme aux réalités du terrain avant sa généralisation, et donc à réduire l'écart - que Dupriez (2015) qualifie de « découplage » - entre la décision politique et sa réalisation concrète (Dupriez, 2015 ; Gouédard et al., 2020).

Ce que la recherche reconnaît à ces phases, c'est leur **valeur d'apprentissage**. Plutôt qu'une simple étape administrative précédant le déploiement, les pilotes offrent un espace d'observation et d'ajustement : cela permet de tester non seulement le contenu de la réforme, mais aussi les conditions qui rendent sa mise en œuvre possible, comme les besoins de formation, les ressources disponibles ou l'accompagnement pédagogique (Penuel et al., 2011). Les travaux sur l'amélioration continue en éducation (*educational improvement*) et ceux relatifs à l'analyse de la mise en œuvre des politiques éducatives (*implementation science*) vont dans le même sens : une réforme produit des effets variables selon les établissements et les contextes. Une phase pilote permet d'observer cette variabilité, de comprendre pourquoi le dispositif fonctionne dans certains cas et rencontre des obstacles dans d'autres, et d'identifier les adaptations nécessaires, à partir de données et d'une collaboration entre les différents acteurs impliqués (Bryk et al., 2015 ; Fullan, 2016, Nilsen & Birken, 2020).

Plusieurs recherches empiriques confirment cet intérêt. La revue de la littérature de Caves et al. (2021) montre que la réussite d'une réforme dépend fortement de l'implication des acteurs, des ressources disponibles et des relations entre institutions, autant de conditions qu'un pilote permet de repérer avant la généralisation. L'étude de Rydchenko et al. (2023) sur le passage à douze années de scolarité au Kazakhstan illustre l'apport d'un pilote long : recueillir les perceptions des acteurs impliqués fournit un retour d'expérience indispensable pour ajuster la réforme. De même, Kantamara et al. (2006) rappellent que la généralisation n'est jamais la reproduction mécanique d'un modèle initial, mais repose sur la collaboration, les réseaux et un apprentissage progressif des acteurs.

Un dernier intérêt mais non des moindres, tient à la place accordée aux **agents de changement** (ici, les enseignant·e·s, selon Fullan, 2016). Les réformes échouent souvent lorsqu'elles sont perçues comme imposées, sans prise en compte de l'expertise professionnelle des enseignant·e·s (Dupriez, 2015 ; Fullan, 2016 ; Priestley et al., 2015) ce qui explique le déplacement progressif des logiques descendantes (*top-down*) vers des **approches plus collaboratives** (*hybrid implementation*), qui reconnaissent leur **rôle central dans le changement éducatif** (Gouëdard et al., 2020). Dans le cadre proposé par ces auteurs, le pouvoir d'agir des parties prenantes (*stakeholder agency*) est désormais jugé aussi déterminant que la conception même de la politique : la traduction concrète d'une réforme dépend largement de l'engagement des acteurs de terrain et de leur capacité d'action (Priestley et al., 2015). En confiant à ces derniers un rôle actif dans l'évaluation et l'ajustement du dispositif, la phase pilote favorise l'adhésion et fait des enseignant·e·s des partenaires, et non de simples exécutant·e·s. Elle produit en outre des données utiles à la décision publique, qui portent autant sur les effets de la réforme que sur ses coûts, ses exigences de formation et les conditions de sa généralisation. Ces informations alimentent une conception avisée de la politique (*smart policy design*), c'est-à-dire un pilotage guidé par une vision claire, mais informé par les capacités effectives des acteurs locaux et par les contraintes du contexte (Gouëdard et al., 2020).

Loin d'être un détour superflu, **une phase pilote bien conçue sécurise la mise à l'échelle** : elle inscrit la réforme dans un processus d'apprentissage collectif, fait de preuves et d'ajustements successifs, qui en accroît la pertinence et la cohérence (Coburn, 2003). Elle favorise aussi l'adhésion des acteurs de terrain, dont l'appropriation progressive conditionne l'acceptation et la pérennité de la réforme (Priestley et al., 2015 ; Viennet & Pont, 2017). C'est dans cette perspective que s'est inscrit le choix d'expérimenter le projet *ALPHA* dans un nombre restreint d'écoles.



KEY POINT #2 : L'INTÉRÊT DE LA PHASE PILOTE

La phase pilote d'*ALPHA* n'est pas une étape administrative, mais un **temps d'apprentissage et d'ajustements** ayant une importance cruciale : elle éprouve la réforme dans les écoles, en révèle les conditions de réussite et associe les acteurs de terrain à sa révision. Elle permet ainsi au MENJE et au SCRIPT d'obtenir les données nécessaires à une généralisation pérenne et équitable.

1.4. Objectifs et structure du rapport

Ce rapport poursuit trois objectifs complémentaires. Le premier est de présenter, de manière claire et accessible, la méthodologie d'une recherche qualitative encore en cours, en explicitant ce que chaque chiffre indique et, tout autant, ce qu'il ne permet pas de conclure. Dans une démarche qualitative, les nombres ne servent pas à établir une fréquence représentative mais à situer, à documenter et à donner du relief aux interprétations : ils éclairent le sens sans s'y substituer (Sandelowski, 2001). Préciser cette portée dès l'introduction nous paraît essentiel à une lecture juste des résultats.

Le deuxième objectif est de restituer les perceptions des acteurs au niveau du microsysteme. D'une part, celles des **enseignant·e·s**, qui assurent la **mise en œuvre concrète** du dispositif dans les écoles pilotes et qui, pour la grande majorité, portent le projet depuis ses débuts. D'autre part, celles des **parents**, qui sont les décideurs du choix linguistique ouvert par le projet *ALPHA* et des bénéficiaires de celui-ci, les familles se trouvant pleinement au cœur des objectifs poursuivis. Le choix de ne pas interroger les élèves est délibéré : cette dimension fait l'objet d'une étude longitudinale menée par le *Luxembourg Centre for Educational Testing* (LUCET), et la demande initiale invitait à centrer le présent travail sur les parents et sur les enseignant·e·s.

Le troisième objectif est de croiser ces deux regards afin de faire apparaître convergences, divergences et points d'attention. Cette mise en dialogue, qui relève d'une logique de triangulation des points de vue (Flick, 2018), nourrit la réflexion sur les conditions d'une généralisation pérenne et équitable du dispositif.

Sont ensuite restitués les regards croisés des enseignant·e·s et des parents, chacun étayé par des verbatims illustratifs. Ces résultats sont alors mis en perspective, dans la discussion, à la lumière de la littérature existante, une mise en perspective qui conserve un caractère exploratoire compte tenu du caractère encore inachevé de la recherche. La conclusion revient enfin sur les principaux apports du projet, sur les points appelant une réflexion complémentaire et sur les limites de la présente recherche.



2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Posture épistémologique

La recherche s'inscrit dans une démarche qualitative compréhensive visant à **saisir le sens que les acteurs accordent à leur expérience** (Anadón, 2006 ; Savoie-Zajc, 2018). Le dispositif retenu est une **étude de cas multi-sites** (Gagnon, 2012 ; Yin, 2014), où les quatre écoles pilotes constituent autant de cas dont la confrontation éclaire le poids des contextes locaux dans l'implémentation du projet *ALPHA* au Luxembourg. Si l'analyse a débuté par un traitement intra-site, seule la synthèse inter-sites est restituée ici, par souci de lisibilité et en cohérence avec la finalité évaluative du rapport. Ce choix s'appuie sur la distinction, chez Stake (2006), entre les cas étudiés pour leur singularité et ceux orientés vers le « *quintain*¹», lorsque la recherche vise une vue d'ensemble utile à la décision politique, l'attention se porte sur les régularités transversales plutôt que sur le récit détaillé de chaque site. Les quatre écoles sont ainsi mobilisées comme points d'observation du déploiement d'*ALPHA*, non comme monographies autonomes, ce qui limite aussi les risques d'identification des établissements dans le contexte restreint du système éducatif luxembourgeois. Les codes d'attribution (E1 à E4) associés aux verbatims garantissent néanmoins la traçabilité empirique et la possibilité de repérer d'éventuelles variations contextuelles.

Deux axes d'analyse complémentaires structurent le suivi. L'axe **longitudinal** suit l'évolution des perceptions dans le temps (Miles et al., 2014 ; Saldaña, 2003) : il permettra d'observer comment les ajustements du projet et son adoption progressive transforment le regard des acteurs au sein d'une école (**analyse intra-cas**). L'axe **transversal** compare, à un moment donné, des profils et des établissements différents (**analyse inter-cas**). Leur croisement, soutenu par une triangulation méthodologique, vise à renforcer la validité interprétative des résultats (Caillaud & Flick, 2016 ; Savoie-Zajc, 1996).

¹ Le quintain désigne, selon Stake (2006), le phénomène global que l'étude de plusieurs cas permet de mieux comprendre, par opposition au cas singulier étudié pour lui-même. Dans le présent rapport, le quintain correspond au déploiement du projet *ALPHA*, dont les quatre écoles pilotes constituent autant de points d'observation.

2.2. Échantillon

2.2.1. Les enseignant·e·s

Cinq focus groups ont réuni **41 enseignant·e·s** issus des quatre écoles, engagés dans le projet depuis son lancement. Les cycles 1 à 3 (et deux enseignant·e·s du cycle 4 dans une école) sont représentés, de même que la diversité des fonctions : titulaires, surnuméraires, personnel d'appui et présidence d'école. La composition des focus-groups est basée sur un principe d'homogénéité de contexte scolaire. L'école 4 a fait l'objet de deux sessions distinctes (équipe du cycle 1 ; équipe des cycles 2 à 4), en raison de disponibilités différentes. En moyenne, cet échantillon représente 10 enseignant·e·s par école pilote. Le **TABLEAU 1** présente les profils rencontrés sans les rattacher à un établissement précis, afin d'éviter toute identification indirecte et de préserver l'anonymat des participants.

TABLEAU 1. Répartition des enseignant·e·s rencontré·e·s selon le cycle d'enseignement et le sexe.

Cycles d'ens.	Hommes	Femmes	Total
Cycle 1	0	11	11
Cycle 2	2	13	15
Cycle 3	6	5	11
Cycle 4	1	1	2
Autre*	0	2	2
Total	9	32	41

Note : La catégorie « Autre » regroupe des enseignant·e·s qui participent au projet sans être en charge d'un groupe à part entière.

L'échantillon « enseignant » ne relève pas d'une logique de saturation des données, mais d'une **couverture quasi exhaustive de la population concernée** : les 41 enseignant·e·s rencontré·e·s constituent la quasi-totalité des acteurs de terrain engagés dans le projet. Cette démarche s'apparente à un échantillonnage exhaustif de la population accessible, pertinent lorsque la population porteuse de la caractéristique étudiée est restreinte et clairement circonscrite (Etikan et al., 2016). Ici, cette population correspond aux enseignant·e·s engagé·e·s dans le projet *ALPHA* (caractéristique) au sein des quatre écoles pilotes (espace circonscrit).

La qualité de ce corpus ne tient pas seulement à l'étendue de la couverture, mais aussi à la richesse des informations que les participants sont en mesure d'apporter. Les enseignant·e·s rencontré·e·s présentent en effet un profil étroitement ajusté à la question de recherche (être engagé·e·s dans le projet *ALPHA*), au service d'un objectif clairement circonscrit (comprendre leurs perceptions et leur vécu du dispositif). Le corpus se caractérise ainsi par une **force informationnelle élevée** (*information power* ; Malterud et al., 2016), qui se conjugue ici à une couverture quasi exhaustive de la population concernée. La portée des résultats relève dès lors d'une généralisation analytique, propre à l'étude de cas, et non d'une généralisation statistique (Yin, 2014).

2.2.2. Les parents

Les quatre premières cohortes des quatre écoles pilotes sont concernées par notre recherche, soit environ 389 familles. À ce stade, les analyses réalisées portent sur un total de **39 parents** (32 femmes et 7 hommes) rencontrés entre novembre 2024 et juin 2026, au moyen de **2 focus groups et de 32 entretiens individuels**. Notre échantillon représente ainsi actuellement 10 % de l'ensemble des parents dont l'enfant participe au projet *ALPHA*.

Le **TABLEAU 2** présente la répartition des participants par année scolaire et par cohorte. Certaines données des cohortes 3 et 4, recueillies plus récemment, sont encore en cours de retranscription ou d'analyse, et plusieurs parents restent à rencontrer. Les effectifs du volet parent sont donc provisoires et appelés à croître, ce qui justifie leur signalement par un astérisque (N = X*).

TABLEAU 2. Projet ALPHA : État de la collecte de données parents (N = 39*)

	E1	E2	E3	E4	Total par cohorte
Cohorte 1	3	<i>Pas de projet</i>			3
Cohorte 2	0	8	5	6	19
Cohorte 3	2*	1*	2*	2*	7*
Cohorte 4	3*	1*	5*	1*	10*
Total par école	8	10	12	9	39

La taille de l'échantillon « parent » est **cohérente avec les seuils de saturation reconnus en recherche qualitative** : la saturation des données est atteinte dès 9 à 10 entretiens (Hagaman & Wutich, 2017) et la saturation de sens autour de 24 entretiens (Wutich et al., 2024). Dans une perspective longitudinale, l'accumulation des données dans le temps pourra contribuer à la saturation pour autant qu'elle consolide ou fasse évoluer les catégories émergentes (Grossoehme & Lipstein, 2016 ; Neale, 2021).

Parmi les 39 parents inclus, 15 relèvent de l'alphabétisation en allemand et 24 du français, une répartition relativement équilibrée qui recoupe une tendance observée dans les données : les parents de la filière francophone se perçoivent davantage comme partie prenante d'un projet spécifique, tandis que ceux de la filière germanophone se situent plutôt dans la continuité du système scolaire classique.

L'échantillon « parent » présente une forte hétérogénéité, tant du point de vue des nationalités (figure 1) que des niveaux socio-économiques (figure 2). Cette diversité se manifeste également sur le plan linguistique : si le luxembourgeois est présent dans une partie des foyers, de nombreuses autres langues y sont parlées, souvent de manière conjointe (portugais, français, albanais, chinois, arabe ou anglais, notamment). Plusieurs familles sont en effet plurilingues, de sorte qu'une langue unique ne peut être attribuée à chaque foyer, ce qui reflète le contexte sociétal multilingue du Luxembourg. Sans prétendre à la représentativité statistique de la population luxembourgeoise, cette hétérogénéité constitue un atout : elle élargit l'éventail des expériences recueillies et renforce la portée compréhensive des résultats présentés dans ce rapport.

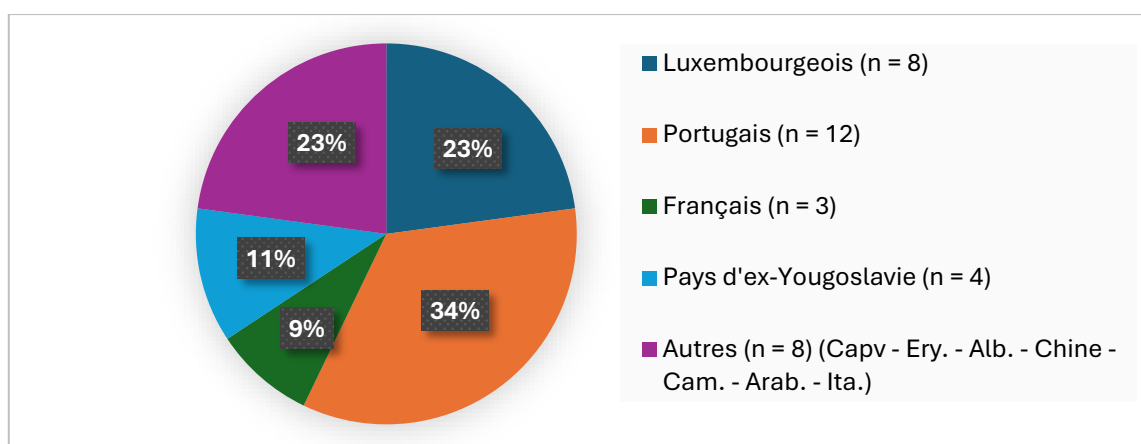


FIGURE 1. Nationalité des parents participant à la recherche (N = 39)

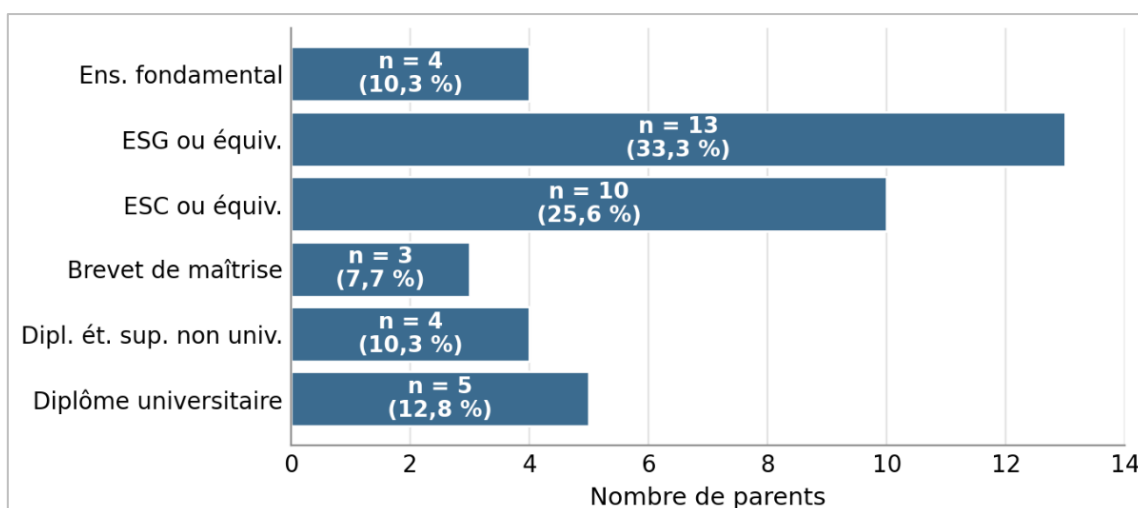


FIGURE 2. Niveau d'éducation des parents participant à la recherche (N = 39). Note : *Ens. fondamental* : parents ayant terminé l'enseignement fondamental sans avoir achevé l'enseignement secondaire. *ESG* : enseignement secondaire général ; *ESC* : enseignement secondaire classique.

La mise en regard du niveau d'éducation des parents et de la langue d'alphabétisation choisie (français ou allemand) ne fait pas apparaître de lien marqué entre ces deux variables : le niveau d'éducation ne semble pas déterminer, à lui seul, le choix opéré. Ce constat rejoint celui du rapport précédent, qui soulignait le caractère multifactoriel de cette décision : langue(s) parlée(s) au domicile, compétences de l'enfant dans la langue envisagée, aspirations des familles et projections vers le monde professionnel.

2.3. Collecte des données

La collecte de données repose sur **trois guides d'entretien semi-directifs**, adressés à deux groupes d'acteurs locaux : les enseignant·e·s et les parents. Ces guides ont été élaborés de façon progressive et réflexive (Kaufmann, 2016), puis prétestés afin d'en vérifier le degré de compréhension. Pour les guides destinés aux parents (QP1 et QP2), les questions ont en outre été reformulées dans un vocabulaire accessible, de manière à garantir leur compréhension quel que soit le niveau langagier des personnes interrogées.

Le guide « enseignants » (QE1) couvre huit axes : le profil de l'école et son contexte ; la genèse du projet ; le pilotage et la circulation de l'information ; la mise en œuvre et les marges d'adaptation ; les ressources et l'accompagnement ; les effets observés sur les élèves et sur les familles ; la généralisation du projet ; l'évaluation globale et les recommandations. Son élaboration s'appuie sur les données recueillies

lors de la première collecte menée auprès des parents (QP1), au cours de l'année scolaire 2024-2025. L'objectif est double. Il s'agit d'abord d'identifier les convergences et les divergences entre les perceptions des deux groupes d'acteurs (parents et enseignant·e·s). Il s'agit ensuite d'approfondir certains aspects mis en évidence par les résultats précédents.

Le volet parental repose sur deux guides distincts, administrés en deux temps de collecte successifs auprès des mêmes familles, dans une visée longitudinale. **Le premier guide d'entretien « parents »** (QP1), qui compte environ 19 questions assorties de relances, s'organise autour de quatre axes : la famille et les langues ; le projet *ALPHA* et le choix de la langue ; le projet en classe et à l'école ; le rôle parental et la relation à l'école. L'entretien se referme sur l'évaluation globale et la pérennité perçue du projet. **Le second guide d'entretien « parents »** (QP2) reprend une architecture parallèle : les représentations du projet ; la mise en œuvre dans la classe et à l'école ; le rôle des parents et la relation école-famille ; le bilan, les effets perçus et les perspectives. Il est toutefois axé sur le repérage des évolutions.

Le **TABLEAU 3** présente les moments de collecte et la mobilisation des guides d'entretien selon les cohortes, pour les deux années écoulées. La recherche ayant débuté en 2024-2025, les familles des cohortes 1 et 2 ont été rencontrées de manière rétrospective, alors que leur enfant entamait respectivement les cycles 3.1 et 2.2.

TABLEAU 3. Moments de collecte et guides mobilisés selon les cohortes

	T1 Année 2024-2025	T2 Année 2025-2026
Cohorte 1	C3.1 – QP1	C3.2 – QP2
Cohorte 2	C2.2 – QP2	C3.1 – QP2
Cohorte 3	C2.1 – QP1	<i>Pas de collecte</i>
Cohorte 4	<i>Pas dans le projet</i>	C2.1 – QP1
Enseignant·e·s	<i>Pas de collecte</i>	Focus groups – QE1

Deux logiques se combinent ici. D'une part, le QP2 permet d'**observer l'évolution des perceptions** à mesure que l'enfant progresse dans le projet : d'où l'intérêt de rencontrer une nouvelle fois les mêmes familles. D'autre part, l'administration du QP1 à différentes cohortes permet de **suivre l'évolution du projet dans le temps**.

Le QP1 a par ailleurs sensiblement évolué entre le premier temps de collecte (T1, année scolaire 2024-2025) et le second (T2, année scolaire 2025-2026). Cette évolution ne traduit pas une instabilité de l'outil, mais la posture compréhensive retenue : le guide est conçu comme un instrument souple et révisable, qui s'ajuste au fil du terrain (Kaufmann, 2016). Les familles rencontrées au T1 ont ainsi nourri la reformulation des questions et le repositionnement des relances au T2. L'objet lui-même se transformait : le projet gagnait en maturité et les familles disposaient d'un recul accru sur le choix de la langue d'alphabétisation et le fonctionnement du projet.

Les entretiens individuels se sont déroulés dans la langue de confort des familles (français, allemand, luxembourgeois, anglais, portugais, albanais). Lorsque cela s'est avéré nécessaire, des médiateurs interculturels du Service de l'intégration et de l'accueil scolaire (SIA), sensibilisés à la conduite d'entretiens, ont facilité les échanges avec les parents.

2.4. Stratégie d'analyse des données

Les deux corpus n'ont pas le même statut, ce qui demande d'avoir recourt à **deux stratégies d'analyse distinctes** (TABLEAU 4) mais apparentées. Le corpus enseignant est clos et quasi exhaustif (cinq focus groups couvrant la presque totalité des enseignant·e·s engagé·e·s dans le projet), tandis que le corpus parental est vaste, hétérogène et évolutif (entretiens individuels et collectifs, plusieurs langues, plusieurs cohortes et écoles, collecte longitudinale). Plutôt que d'opposer deux méthodes étrangères l'une à l'autre, nous mobilisons deux déclinaisons de l'analyse qualitative, chacune ajustée à la nature de son matériau et cohérente avec la posture compréhensive et le design d'étude de cas multi-sites présentés dans la partie 2.1.

Les **données « enseignants »** ont fait l'objet d'une **analyse thématique réflexive** (Braun et al., 2023). Concrètement, il s'agit de repérer dans le discours des motifs de sens récurrents, puis de les construire en thèmes, c'est-à-dire en idées organisatrices qui disent quelque chose des données et ne se limitent pas à étiqueter un sujet. Un thème, dans cette acception, se structure autour d'un concept central qui en exprime le cœur (Braun et al., 2023). La démarche est interprétative et progressive : familiarisation avec le corpus, codage, construction puis révision des thèmes, enfin définition et rédaction. **Elle convient à un corpus restreint et abouti**, car elle privilégie la profondeur de l'interprétation sur le dénombrement.

Les **données « parents »** ont, quant à elles, été soumises à une **analyse de contenu** (Bardin, 2013). Le matériau y est découpé en unités de sens, puis classé de façon systématique en catégories, cette procédure autorisant, lorsque c'est pertinent, le repérage et la mise en fréquence des occurrences. Cette systématique est **mieux ajustée à un corpus volumineux et hétérogène**, appelé à s'enrichir dans le temps : elle garantit la comparabilité des données entre profils, cohortes et écoles (axe transversal) comme au fil des temps de collecte (axe longitudinal).

TABLEAU 4. Stratégie d'analyse des données mobilisée.

Enseignant·e·s	↓ AXES ↓	Parents
5 focus groups – 41 enseignant·e·s (quasi-exhaustif)	CORPUS	2 focus groups et 32 entretiens individuels (N = 39*) – plusieurs langues – cohortes - écoles
Délimité et clos	STATUT	Vaste, hétérogène et évolutif (<i>en cours</i>)
Analyse thématique (Braun et al., 2023)	MÉTHODE	Analyse de contenu (Bardin, 2013)
Identifier et interpréter les thèmes	OPÉRATION	Catégoriser les occurrences en unités de sens
Approfondie	FINALITÉ	Évolutive et enrichie au fil du temps
Visée commune : triangulation des perspectives (à venir)		

Le recours à deux approches ne traduit donc pas une opposition de méthodes, mais un simple ajustement au matériau : un corpus enseignant clos et abouti d'un côté, un corpus parental ouvert et évolutif de l'autre. La retranscription des entretiens et focus groups a été réalisée à l'aide du logiciel *Sonix.ai*, dont les transcriptions automatisées ont ensuite été relues et corrigées manuellement afin d'en garantir la fidélité. L'ensemble du codage a été effectué avec *ATLAS.ti 26*, logiciel d'analyse qualitative de données (CAQDAS) reconnu pour sa capacité à structurer un volume important de données et à documenter le processus de codage de façon traçable, ce qui a permis de mettre les deux corpus en relation en vue de la triangulation future.

2.5. Triangulation des regards

L'analyse présentée ici constitue une étape. La suite de notre recherche ambitionne une **triangulation des perspectives** - celles des parents et des enseignant·e·s, et, idéalement, d'autres acteurs impliqués (IFEN, coordinatrice, etc.) afin de confronter systématiquement convergences et divergences. L'objectif est double : mettre en évidence les évolutions positives du projet et identifier, suffisamment tôt, les inquiétudes et questionnements susceptibles d'en ralentir l'appropriation lors de sa généralisation.

Croiser ces perspectives ne relève pas d'un simple souci de validation. Dans l'étude d'une réforme, l'implémentation se joue entre de multiples acteurs à différents niveaux. La triangulation des regards donne accès à une compréhension plus holistique et systémique de la mise en œuvre, et permet de mieux saisir ce qui facilite ou freine son appropriation (Durlak & DuPre, 2008 ; Spillane et al., 2002)

2.6. Considérations éthiques

La recherche a reçu l'aval du comité d'éthique et de protection des données de l'Université du Luxembourg (ERP 24 - 016 ALPHAFR) ainsi que l'autorisation d'accès au terrain du SCRIPT (procédure *Bridge builder*). Les participants ont reçu une information détaillée et signé un consentement éclairé ; l'anonymisation et la confidentialité des données sont garanties, et le retrait reste possible à tout moment. Aucune incitation financière n'a été proposée, afin de préserver l'authenticité de la participation (Kelly et al., 2017). Un dispositif de médiation interculturelle a par ailleurs été mobilisé pour les entretiens avec les parents non francophones ou non germanophones, afin de garantir un accès équitable à l'information et à l'expression de leur point de vue. Les résultats de la recherche sont restitués aux participants par la diffusion du présent rapport.

Les résultats relatifs aux enseignant·e·s sont présentés à l'échelle de l'école, et non selon une identification individuelle des personnes ayant pris la parole. Ce choix méthodologique et éthique vise à renforcer la protection de l'anonymat des participants, à limiter les risques de reconnaissance indirecte et à garantir que les propos recueillis ne puissent être attribués à un individu en particulier, notamment dans des contextes scolaires où les équipes peuvent être restreintes.

**KEY POINT #3 : LA MÉTHODOLOGIE DE NOTRE RECHERCHE**

Cette recherche vise à comprendre comment les acteurs de terrain vivent le projet *ALPHA*. Elle adopte une **approche qualitative** et compréhensive, construite comme une étude de quatre écoles pilotes traitées comme autant de cas, comparés entre eux et suivis dans le temps. Deux groupes ont été rencontrés. Du côté des enseignant·e·s, cinq focus groups ont réuni 41 personnes, soit la quasi-totalité des enseignant·e·s engagé·e·s dans le projet : le corpus offre ainsi une couverture quasi exhaustive de ce groupe restreint et clairement circonscrit. Du côté des parents, 39 participants ont à ce jour été rencontrés, par entretiens individuels et collectifs ; cet échantillon, volontairement diversifié, continuera de s'étoffer au fil de la collecte. À partir de guides d'entretien souples, administrés dans la langue de confort des familles, les données ont été analysées selon deux approches complémentaires : une **analyse thématique** pour dégager le sens des propos des enseignant·e·s, et une **analyse de contenu** pour organiser et comparer le corpus parental, plus vaste et évolutif. L'ensemble des données a été retranscrit avec le logiciel *Sonix.ai*, puis traité avec le logiciel *Atlas.ti*, dans un cadre éthique strict (consentement éclairé, anonymat, confidentialité). Les résultats valent pour ces quatre écoles : ils n'ont pas vocation à être généralisés statistiquement, mais à éclairer en profondeur la mise en œuvre du projet.

◆ ◆ ◆

3. RÉSULTATS

Les résultats sont restitués en deux temps : le regard des enseignant·e·s (3.1) et celui des parents (3.2). Chaque constat est illustré par des extraits d'entretiens (verbatim), traduits le cas échéant et anonymisés. Avant d'entrer dans le détail, une précision de lecture s'impose : les nombres qui accompagnent chaque thème n'ont pas la même signification selon le corpus.



COMMENT LIRE LES CHIFFRES DE CETTE SECTION ?

Côté enseignant·e·s - la lettre « **N** » indique le nombre d'écoles (sur 4) dont le focus group a évoqué le thème. Un focus group produit un discours collectif : un thème porté par un groupe ne signifie pas que tous les enseignant·e·s de l'école le partagent, ni qu'un thème absent fasse l'objet d'un désaccord (Kitzinger, 1994). Ces nombres situent la diffusion d'un thème entre établissements (**convergence inter-écoles**), non sa fréquence individuelle.

Côté parents – la lettre « **N** » indique un nombre de parents qui évoquent cet aspect, suivi d'un **astérisque (*)** rappelant que la collecte se poursuit et que les analyses ne sont pas terminées : ces effectifs sont **provisoires et évolutifs**. En analyse de contenu, les occurrences sont indicatives, non statistiques (Bardin, 2013).

3.1. Le regard des enseignant·e·s

L'analyse thématique du corpus enseignant fait apparaître un **regard globalement positif**, assorti de points d'attention pouvant alimenter la réflexion. Ceux-ci ne contestent pas le bien-fondé du projet, mais portent sur les conditions de sa mise en œuvre et, surtout, de sa généralisation.

Chaque thème est introduit par deux repères : son intitulé, qui en condense l'idée centrale, et un indicateur de récurrence, qui signale sa présence dans les écoles et le degré de convergence observé. Les idées sont organisées selon leur poids relatif dans le discours des enseignant·e·s, en distinguant d'abord les aspects jugés positifs, puis

les points de réflexion soulevés quant aux conditions de mise en œuvre et de généralisation. Les thèmes retenus correspondent aux éléments communément partagés par les enseignant·e·s des écoles pilotes : les spécificités tenant aux seules caractéristiques internes d'un établissement ne sont donc pas reprises ici, l'objectif étant de dégager ce qui relève de l'expérience partagée du dispositif.

3.1.1. Réseautage et collaboration (n = 4)

Thème : *Le réseautage entre écoles, un soutien professionnel majeur*

Ce thème concerne les équipes éducatives et la collaboration entre écoles pilotes qui agit sur deux registres : le sentiment de compétence et la stimulation dans la mise en œuvre du projet. C'est le point qui semble le plus saillant au sein des écoles pilotes.

L'évolution du sentiment de compétence passe par les échanges (expériences et pratiques, matériel didactique) entre pairs : à l'école 2 (E2), « ça rassure : on peut comparer où en sont les autres et voir s'ils rencontrent les mêmes difficultés. C'était vraiment bien pour savoir si on est sur le bon chemin » (FG_E2). La stimulation prend la forme d'un élan collectif, comme à l'école 3 (E3) : « Le projet nous a donné un nouvel élan : chercher de nouvelles idées, travailler encore plus ensemble, aussi avec les autres écoles. Je l'ai trouvé vraiment enrichissant » (FG_E3).

La valeur de ce réseau apparaît toutefois inégale selon la position de chaque établissement. L'école 4 (E4), pionnière, exprime une nuance intéressante « Pour nous, ce n'est pas vraiment une plus-value, parce qu'on est les premiers : ce sont surtout les autres qui nous demandent comment on fait » (FG_E4). Le bénéfice n'est donc pas symétrique : les écoles les plus avancées donnent davantage qu'elles ne reçoivent, ce qui invite à penser un partage plus équilibré à mesure que le dispositif s'étend. Toutefois, cet aspect montre que **l'expérience acquise par les écoles pilotes est une plus-value** pour les écoles appelées à rejoindre le dispositif, qui pourront s'appuyer sur les savoir-faire déjà éprouvés plutôt que de les reconstruire.

3.1.2. Effets positifs sur les élèves (n = 4)

Thème : *Quand la langue cesse de faire obstacle, l'élève se rend disponible pour apprendre*

Ce thème ne se réduit pas à un constat d'effets positifs : il en identifie le ressort commun. Pour les enseignant·e·s, **alphabétiser l'enfant dans une langue qu'il**

comprend lève l'obstacle linguistique et lui permet de réinvestir son attention, sa confiance et son énergie dans l'acte d'apprendre lui-même. La compréhension retrouvée en est la première expression : l'école 4 (E4) souligne que l'on remarque la différence « au niveau du vocabulaire de base : les enfants me comprennent, ils ne se demandent plus "qu'est-ce qu'elle raconte ?" » (FG_E4). Cette compréhension libère ensuite des ressources cognitives : à l'école 2 (E2), les élèves « ont eu la possibilité d'apprendre plus facilement : ils fixent le mot plus rapidement et peuvent se concentrer sur l'orthographe » (FG_E2). S'y ajoutent une motivation et une participation orale accrues. Les enseignant·e·s nuancent toutefois selon les compétences : à l'école 3 (E3), « à la lecture et à l'oral, c'est super », mais « l'écriture reste difficile, et les élèves qui s'entraînent à la maison progressent » (FG_E3).

Les propos convergent (n = 3) sur le constat d'une raréfaction des allongements de cycle (redoublements) imputables à une maîtrise insuffisante de la langue d'instruction et ne subsisteraient que ceux liés à de véritables difficultés d'apprentissage, ce qui rejoint l'objectif d'équité scolaire poursuivi par le projet.

3.1.3. Accompagnement scolaire renforcé à la maison (n = 4)

Thème : *Une langue accessible permet aux parents de renouer avec l'accompagnement scolaire à la maison, sans pour autant redéfinir le lien à l'école.*

Ce thème prolonge le précédent en le déplaçant vers la sphère familiale : là où la barrière linguistique empêchait certains parents d'accompagner leur enfant, **l'alphabétisation dans une langue qu'ils maîtrisent mieux** (où avec laquelle ils sont plus familiers) **rend cet accompagnement de nouveau possible.** La réactivation de l'aide parentale est explicite à l'école 2 (E2) : « Ils peuvent vraiment s'asseoir à côté et lire avec eux. Quand c'était en allemand et qu'ils ne maîtrisaient pas la langue, ils n'arrivaient pas à aider » (FG_E2). L'école 4 (E4) relie directement l'implication à l'intelligibilité du contenu : « Des parents nous disent qu'ils peuvent s'impliquer plus parce qu'ils comprennent le contenu, parce qu'il est en français » (FG_E4) mais « la relation avec l'école ne change pas vraiment » (FG_E2). L'effet positif prend place dans l'espace domestique et demeure variable selon les familles : il facilite l'aide aux devoirs sans redéfinir, selon les enseignant·e·s, le lien entre les familles et l'école.

3.1.4. Un pilotage réactif, salué par le terrain (n = 4)

Thème : *Un pilotage perçu comme réactif : des ajustements vécus comme des réponses au terrain*

Ce thème déplace l'attention des effets du projet vers la manière dont il est piloté par le SCRIPT. Sur plusieurs plans, **les enseignant·e·s décrivent des ajustements qu'ils lisent comme des réponses à leurs besoins**. C'est sur les outils (matériel, manuels scolaires) que le constat est le plus largement partagé : à l'école 2 (E2), « le matériel est beaucoup plus concret ; avant, c'était toujours dans l'incompréhension » (FG_E2). **Les formations développées sont décrites comme nées d'une demande de terrain** : « Le parcours de formation a été pensé et créé parce que, au réseautage, on l'avait demandé » (FG_E4). **La communication a gagné en visibilité**, les écoles devenant parties prenantes : « Le site a beaucoup évolué ; on a même tourné des films avec les élèves pour porter le projet » (FG_E3). L'accompagnement, enfin, est perçu comme attentif et non contraignant : « Personne ne nous a mis la pression. On se sentait toujours bien écoutés, bien encouragés » (FG_E1). Ce qui relie ces constats n'est pas la liste des améliorations et ajustements, mais leur lecture commune : **le pilotage est perçu comme s'ajustant au terrain plutôt** que s'imposant à lui. Les enseignant·e·s se vivent alors comme des acteur·rice·s dont les retours sont pris en compte, ce qui constitue, de leur point de vue, l'un des marqueurs positifs de l'encadrement assuré par le SCRIPT.

3.1.5. Le luxembourgeois renforcé par le regroupement (n = 2+)

Thème : *Un effet inattendu : le regroupement fait du luxembourgeois une langue commune*

Ce thème est formulé clairement dans deux écoles et implicitement dans une autre. En réunissant pour les branches secondaires les groupes alphabétisés en allemand et en français, ces écoles ont fait du luxembourgeois leur langue véhiculaire commune. À l'école 2 (E2), cet usage est associé à une valorisation de la langue et à un effet de cohésion : « **On utilise maintenant le luxembourgeois pour les branches secondaires : ça promeut la langue, ça lui donne son importance et ça crée une communauté entre les deux groupes** » (FG_E2). L'école 4 (E4) confirme : « Avant, les branches secondaires se faisaient en allemand ; maintenant

en luxembourgeois. Le luxembourgeois prend même plus de place » (FG_E4). Ce thème présente un intérêt particulier : en regroupant les élèves, les écoles ont produit un effet langagier que le projet ne visait pas. Il est mentionné directement par deux écoles et affleure ailleurs, ce qui appelle confirmation au fil de la collecte. Il compte dans le cadre du projet *ALPHA*, où une partie de la population s'inquiète de la place du luxembourgeois, langue à forte charge identitaire et affective. Ce résultat vient nuancer cette crainte : loin de l'effacer, le dispositif semble lui donner plus de place.

- POINTS DE RÉFLEXION -

3.1.6. Organisation et ressources (n = 4)

Thème : *Une mise en œuvre exigeante au niveau organisationnel, où les ressources constituent le premier point de tension*

Ce thème porte sur les conditions matérielles et organisationnelles du dispositif, que les enseignant·e·s décrivent comme le défi premier, le point de réflexion le plus partagé. Le fonctionnement en deux groupes de langue suppose des plages horaires tenues en parallèle, ce qui **complexifie l'emploi du temps** et la gestion des décharges. À l'école 2 (E2), ce constat est explicite : « C'est vraiment l'organisation qui est le plus difficile. Les groupes de langue doivent être tout le temps en parallèle ; avec les décharges, tout doit s'emboîter » (FG_E2). À cette contrainte d'agencement s'ajoutent un manque de locaux et une **tension sur les ressources humaines**. L'école 1 (E1) relie cette tension à la perspective d'une extension nationale : « Il y a déjà un manque de personnel dans l'enseignement : c'est très ambitieux, ce qu'ils veulent faire. Comment cela va se passer dans tout le pays ? » (FG_E1). **Les enseignant·e·s soulignent enfin que des ressources identiques ne conviennent pas à des contextes inégaux.** À l'école 4 (E4), cette inadéquation est formulée à partir de l'environnement social de l'établissement : « Nous, on est ici dans un niveau social très, très bas. De l'autre côté de la rue, il y a une école où le niveau social est très, très haut. Et quand même, on reçoit tous la même chose » (FG_E4). Ce thème désigne ainsi la condition la plus concrète d'une généralisation réussie : disposer des moyens humains, matériels et organisationnels nécessaires, et les ajuster à la diversité des contextes scolaires.

3.1.7. L'équivalence des deux langues (n = 3)

Thème : *L'équivalence de niveau dans les deux langues, un principe jugé difficile à tenir dans la durée*

Ce thème interroge l'un des principes du dispositif : conduire les élèves à un niveau équivalent en allemand et en français. Pour plusieurs enseignant·e·s, **cette équivalence relève davantage de l'intention que de la réalité observée**, et elle devient d'autant plus difficile à tenir que la scolarité avance. À l'école 1 (E1), l'objectif est d'emblée jugé hors d'atteinte : « C'est trop ambitieux... presque irréalisable. On a toujours une langue beaucoup plus forte que l'autre » (FG_E1). Au-delà du constat de départ, c'est dans la durée que l'écart se creuse. L'école 3 (E3) situe ce déséquilibre dans le temps et en précise le sens : « Au cycle 3, ça devient pire : la classe allemande s'adapte bien au français, mais l'inverse est plus difficile, car ils n'ont pas de contact avec l'allemand » (FG_E3). Les élèves alphabétisé·e·s en français, moins exposé·e·s à l'allemand, verraient ainsi l'asymétrie s'accentuer au fil des cycles. Face à cette réalité, l'école 4 (E4) propose de renoncer à la symétrie et de l'explicitier : « Ce n'est pas possible d'avoir les deux langues au même niveau. Il faudrait dire : une première langue, une deuxième langue, au lieu d'attendre qu'elles soient équivalentes » (FG_E4). Ce point de réflexion appelle deux suites concrètes : penser l'articulation des deux langues au fil des cycles et adapter les épreuves à cette réalité différenciée.

3.1.8. Une généralisation jugée précoce (n = 3)

Thème : *Une généralisation jugée précoce, intervenue avant l'évaluation d'une cohorte complète*

Ce thème porte non sur le contenu du projet, mais sur le moment choisi pour le généraliser. Les enseignant·e·s mobilisent ici une logique d'évaluation : « un projet pilote se conduit jusqu'à son terme avant d'être étendu ». À l'école 3 (E3), la décision est jugée prématurée : « Normalement, un projet comme ça, on attend... je crois que c'était trop tôt : ils ont généralisé sans qu'on ait l'évaluation de ce que ça donne au bout » (FG_E3). L'école 1 (E1) rappelle la démarche attendue d'un pilote : « Quand on fait un projet pilote, on le mène jusqu'au bout et on évalue s'il y a une plus-value. Il aurait fallu des études après le cycle 4 » (FG_E1). L'école 4 (E4) exprime le même regret en l'orientant vers les ajustements possibles : « C'est dommage qu'on n'ait pas

attendu la fin du cycle 4 pour pouvoir faire des ajustements avant de généraliser au niveau national » (FG_E4). **Le cœur du propos tient à l'absence, à ce stade, d'une cohorte parvenue au terme du cycle 4 et d'une évaluation finale.** Demeurent ainsi des incertitudes sur les locaux, sur le passage au secondaire et sur la transposition à d'autres écoles. **Ce thème ne remet pas en cause le bien-fondé du projet ALPHA ou sa généralisation ;** il exprime plutôt le souhait que cette dernière s'appuie sur une évaluation conduite jusqu'au terme du parcours. Le regret porte sur le calendrier, non sur la démarche elle-même. C'est l'absence d'une cohorte parvenue au terme du parcours, et donc d'un recul suffisant, qui nourrit ces réserves.

3.1.9. La composition des groupes (n = 2)

Thème : *La composition des groupes, un risque de moindre mixité à surveiller*

Ce dernier thème, plus circonscrit, porte sur un effet indirect du choix de langue : la répartition des élèves entre les deux groupes. **Le partage par langue d'alphabétisation peut concentrer dans une même classe des profils proches et réduire la mixité.** À l'école 3 (E3), ce risque est rapporté à la classe alphabétisée en français : « Dans la classe alphabétisée en français, tous ces enfants sont concentrés dans une classe, au lieu d'être répartis sur les deux. On a l'impression que tous les élèves en difficulté sont dans une classe » (FG_E3). L'école 2 (E2) élargit le constat à une dimension sociale et en signale la condition : « On entend, ailleurs, un regroupement d'élèves à faibles revenus dans les classes en français : ça crée d'autres dynamiques. Si l'orientation n'est pas faite sérieusement, on crée des sections » (FG_E2). S'y ajoutent des groupes de tailles inégales et une marge réduite pour équilibrer les classes. Mentionné par deux écoles, ce point mérite attention : il invite à veiller à la qualité de l'orientation et à la mixité des groupes, pour éviter que le choix de langue ne se double d'une segmentation sociale.



KEY POINT #4 : LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANT·E·S

Notre analyse révèle un **regard globalement positif** sur le projet ALPHA, dont le bien-fondé n'est pas contesté. Les enseignant·e·s relèvent plusieurs effets bénéfiques : l'alphabétisation dans une langue comprise lève l'obstacle linguistique et rend l'élève disponible pour apprendre, elle réactive

l'accompagnement parental à la maison, et les allongements de cycle liés à la langue d'instruction tendent à se raréfier. Le réseautage entre écoles pilotes soutient le sentiment de compétence, même si son bénéfice reste asymétrique. **Le pilotage du SCRIPT est perçu comme réactif et à l'écoute du terrain.** Un effet inattendu apparaît : le regroupement des groupes de langue valorise le luxembourgeois comme langue commune. **Les points de réflexion portent sur les conditions de mise en œuvre**, non sur le principe. L'organisation et les ressources constituent la première tension, accentuée par la perspective d'une généralisation nationale. L'équivalence de niveau entre les deux langues est jugée difficile à tenir dans la durée. Enfin, deux points d'attention émergent : une généralisation perçue comme précoce, intervenue avant l'évaluation d'une cohorte parvenue au terme du cycle 4, et un risque de moindre mixité dans la composition des groupes.

3.2. Le regard des parents

L'analyse de contenu du corpus parent dégage quatre registres d'appréciation positive et trois foyers d'inquiétude. Les effectifs sont signalés par un astérisque ($n = X^*$) : ils sont **provisoires et évolutifs**, la collecte n'étant pas achevée et les analyses des cohortes 1 et 3 étant en cours. Ils indiquent une tendance, non une mesure définitive.

3.2.1. Un sentiment d'équité accru ($n = 23^*$)

C'est le registre le plus fréquent. **Les parents perçoivent dans le choix de la langue une remise à égalité des chances**, la fin d'un désavantage de départ et le respect des besoins propres de l'enfant. Ce sentiment d'équité est rapporté à la suppression d'un détour linguistique coûteux : « Comme ça au moins, tous les élèves ont les mêmes possibilités. Ces enfants devaient traduire de leur langue maternelle vers le luxembourgeois, puis vers l'allemand : ils rencontraient plus de difficultés. Là, c'est plus équitable » (Parent, E3). Un autre parent relie cette équité à une logique d'individualisation : « On s'adapte à chaque niveau, à chaque personne, à chaque culture. Là, c'est vraiment le respect de l'enfant et de ses besoins de départ » (Parent, E2). L'équité n'est donc pas seulement entendue comme une égalité de traitement, mais comme un ajustement aux situations de départ de chaque élève.

3.2.2. Motivation et bien-être de l'élève (n = 21*)

Les familles rapportent une **motivation maintenue tout au long de l'année et un bien-être renforcé** : un enfant mieux entouré, mieux accepté, parfois délivré de blocages ou de pleurs liés à la langue. Le changement est décrit comme un mieux-être global : « Depuis qu'elle a changé [passage en alphabétisation en français], elle se sent beaucoup mieux, elle aime bien sa maîtresse. Elle est bien entourée, bien acceptée » (Parent, E4). À l'école 3 (E3), un parent situe ce basculement par rapport à l'année précédente : « L'année dernière, mon fils pleurait parce qu'il ne savait pas parler allemand et luxembourgeois. Là, il est plus réceptif : ça a changé par rapport à l'an passé » (Parent, E3). Le bénéfice perçu touche ainsi moins les performances que la disposition de l'enfant à l'égard de l'école.

3.2.3. Une implication parentale renforcée (n = 17*)

Lorsque la langue de l'école devient une langue maîtrisée, l'aide aux devoirs redevient possible. **Plusieurs parents décrivent un véritable retour de capacité.** À l'école 1 (E1), ce retour est explicite : « En allemand, je ne pouvais pas l'aider : c'était trop compliqué. En français, maintenant je suis plus motivée à aider » (Parent, E1). À l'école 3 (E3), un parent fait de cet accompagnement le motif même du choix de langue : « Ce qui m'a fait choisir le français, c'est surtout pour donner un coup de main au niveau des devoirs. Du coup, je me suis retrouvée dans mon élément » (Parent, E3). Comme du côté enseignant, **l'effet se concentre toutefois sur la sphère domestique** : il rouvre l'accompagnement à la maison sans modifier nettement, du point de vue des familles, la relation entre l'école et les parents.

3.2.4. Des apprentissages facilités (n = 10*)

Les parents observent de **meilleurs résultats à l'écrit, des consignes mieux comprises**, y compris en mathématiques, et des progrès dans les autres branches. Ce constat émerge souvent d'une comparaison avec un aîné alphabétisé en allemand donc sans prise en compte des caractéristiques individuelles des enfants. À l'école 1 (E1), un parent met en regard les trajectoires de ses deux enfants : « Le fait que les autres branches soient aussi en français, il comprend beaucoup mieux, même les mathématiques. Il progresse bien, mieux que son frère [alphabétisé en allemand] »

(Parent, E2). La langue d'alphabétisation déborde ainsi le seul apprentissage de la lecture et de l'écriture pour faciliter l'accès aux contenus des autres disciplines.

- POINTS DE RÉFLEXION -

3.2.5. La transition vers le secondaire (n = 12*)

C'est le doute le plus partagé. Après une alphabétisation en français, **les parents s'interrogent sur le passage au secondaire**, où « l'allemand demeure largement dominant » (Parent, E1). L'inquiétude est formulée directement par certaines familles : « J'ai des craintes pour le secondaire. Est-ce que ce programme ne va pas bloquer ces enfants au lycée ? » (Parent, E3). Le foyer d'inquiétude ne remet pas en cause le bénéfice perçu au fondamental : il porte sur l'articulation entre un parcours d'alphabétisation en français et un secondaire encore organisé autour de l'allemand.

3.2.6. La place de l'anglais (n = 8*)

Plusieurs familles interrogent la hiérarchie des langues (c'est un élément qui a également été sujet à discussion lors des rencontres avec les enseignant·e·s). **À l'heure où l'anglais s'impose sur le marché du travail, la valeur relative de l'allemand est questionnée.** Le propos est ici porté par une enseignante de l'école 4 (E4), qui se fait l'écho des familles : « On a beaucoup de familles qui parlent plus l'anglais ; pour certains enfants, ce serait aussi bien de les alphabétiser en anglais » (Enseignant·e, E4). Ce foyer déplace la question du choix de langue vers celle des langues offertes, et amène à penser la place de l'anglais dans l'économie linguistique du dispositif.

3.2.7. Les familles éloignées de l'école (n = 7*)

Barrière de la langue ou manque de temps : **certaines familles ne s'informent pas toujours sur le fonctionnement du projet, tout en restant favorables au principe du choix.** Parmi notre échantillon, de nombreuses familles ne maîtrisent pas les langues officielles du pays mais comprennent le fonctionnement du projet. Il semblerait que le facteur principal lié à une non-compréhension du fonctionnement du projet *ALPHA* soit davantage lié au fait que des parents manquent de temps pour s'y intéresser comme l'évoque un parent : « Je ne sais pas trop comment fonctionne le

projet... Je n'ai pas su assister aux réunions et je n'ai pas eu le temps d'aller sur le site internet » (Parent, E1).

Ce constat est également évoqué par les enseignant·e·s : « Certains parents ne s'impliquent pas, ils n'ont pas le temps... ou ils ne comprennent pas » (FG_E2). Ce dernier foyer ne concerne pas le contenu du projet, mais l'accès à l'information : il désigne un enjeu d'équité, celle de l'information donnée aux familles, condition pour que le choix de langue soit un choix réellement éclairé.



KEY POINT #5 : LE POINT DE VUE DES PARENTS

L'analyse du corpus parent dégage quatre registres positifs et trois foyers d'inquiétude, à partir d'effectifs encore provisoires. Le bénéfice le plus fréquent est un **sentiment d'équité accru** : le choix de la langue est vécu comme une remise à égalité des chances et un respect des besoins de départ de l'enfant. Les familles rapportent aussi une **motivation maintenue et un bien-être renforcé**, ainsi qu'une **implication parentale** réactivée, l'aide aux devoirs redevenant possible sans pour autant modifier la relation avec l'école. Des apprentissages facilités sont également observés, y compris dans les autres disciplines. Les points de réflexion ne contestent pas ces bénéfices : ils portent sur la transition vers un secondaire encore organisé autour de l'allemand, sur la place de l'anglais dans l'offre linguistique, et sur l'accès des familles éloignées à l'information, condition d'un choix réellement éclairé.



4. DISCUSSION

La mise en regard des deux analyses, parentale et enseignante, vise un double objectif. D'une part, elle permet de discuter ces résultats à la lumière de la littérature scientifique, en interrogeant ce qu'ils disent de la réforme elle-même au-delà du seul inventaire des perceptions. D'autre part, elle appelle deux précautions de lecture.

La première est liée au fait que **tous les points de réflexion recueillis ne sont pas imputables au projet**. Certaines difficultés, comme la tension sur les ressources ou la prééminence de l'allemand au secondaire, préexistaient au dispositif et relèvent de traits structurels du système (Durlak & DuPre, 2008), même si la dynamique nouvelle amenée par le projet pourrait en accentuer certains aspects.

La seconde tient au caractère évolutif de notre recherche. Des analyses restent à mener et des données à recueillir, et les regards évoluent dans le temps, ce que seule une approche longitudinale permet de saisir (Neale, 2021). Cette évolution ne se donne pas nécessairement à voir dans l'immédiat : lorsque les mêmes parents sont rencontrés à nouveau, les entretiens n'apportent plus d'éléments nouveaux, signe d'une forme de saturation des données. C'est en revanche lors des rencontres avec les parents des nouvelles cohortes que des évolutions de perception se dessinent, ce qui invite à considérer les constats actuels comme un état des lieux à un moment donné du déploiement, plutôt que comme un jugement définitif sur le dispositif.

4.1. Croiser les regards : convergences et divergences

Mettre en dialogue les deux analyses (enseignant·e·s et parents) dans une démarche de triangulation (Caillaud & Flick, 2016), fait apparaître un tableau cohérent, où les regards se confortent plus qu'ils ne s'opposent. Les deux tableaux suivants présentent les convergences nettes (**TABLEAU 5**) puis les préoccupations à dominante d'un groupe (**TABLEAU 6**). C'est à partir de ce tableau d'ensemble que se déploient les lignes d'interprétation des parties suivantes.

Sur quatre dimensions, les deux corpus se rejoignent : les regards des parents et des enseignant·e·s pointent les mêmes acquis et les mêmes points de fragilité.

TABLEAU 5. Convergences entre perceptions enseignantes et parentales

Dimension	Constat partagé par les deux corpus
Des bénéfices pour l'élève	Motivation, bien-être et accessibilité des apprentissages sont relevés des deux côtés.
Une implication parentale facilitée, mais circonscrite au domicile	Parents et enseignant·e·s s'accordent sur le retour de l'aide aux devoirs ; tous deux constatent que la relation école-famille proprement dite évolue peu.
L'équité comme acquis ressenti	Le rapprochement entre langue de l'école et langue du foyer est vécu, des deux côtés, comme un gain d'équité.
La transition vers le secondaire	Premier doute des parents, elle est aussi pointée par les enseignant·e·s.

Certaines préoccupations sont surtout portées par l'un des deux corpus. Elles ne s'opposent pas aux convergences précédentes : elles en précisent les contours selon la position de chaque acteur.

TABLEAU 6. Préoccupations formulées par les enseignant·e·s et les parents.

Groupe porteur	Préoccupations	Nature
Côté enseignant·e·s surtout	Les ressources et l'organisation, l'équivalence des deux langues, la composition sociale des groupes et le caractère précoce de la généralisation.	Préoccupations de mise en œuvre, propres à des acteurs de première ligne.
Côté parents (et une école)	La scolarité au secondaire et la place de l'anglais dans la hiérarchie des langues offertes.	Aspirations familiales de plus long terme, davantage que logistique scolaire.

4.2. Des leviers favorables à la réussite des élèves

Les bénéfices rapportés pour les élèves convergent fortement entre parents et enseignant·e·s : motivation maintenue, bien-être renforcé, apprentissages facilités. Ces effets font écho au principe de l'éducation plurilingue basée sur la langue

maternelle (MTB-MLE) : **une langue d'instruction proche de celle comprise par l'enfant soutient la scolarité**. Le projet *ALPHA* ne relève pas de l'enseignement en langue maternelle à proprement parler, ni l'allemand ni le français n'étant nécessairement la langue première des enfants ; il en partage néanmoins la logique, réduire la distance entre la langue de l'école et une langue accessible à l'enfant et à sa famille. Or apprendre à lire dans une langue que l'on comprend soutient la littératie et la confiance de l'apprenant (Malone, 2007), un enjeu qui touche encore 40 % de la population mondiale à l'échelle globale (UNESCO, 2025).

Nos résultats montrent que ces effets ne doivent pas être considérés séparément. La motivation, le bien-être, la confiance et la reprise de l'accompagnement parental se renforcent mutuellement et créent ensemble un contexte favorable à la réussite scolaire. Cette interprétation reste toutefois prudente, car les effets sur les performances à long terme devront être confirmés par le suivi des cohortes.

4.3. L'accompagnement scolaire des familles : un appui domestique, un partenariat à construire

Parents et enseignant-e-s s'accordent sur un effet net : quand la langue de l'école devient une langue comprise, les parents retrouvent la capacité d'accompagner les apprentissages. Ce résultat conforte le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997 ; Hoover-Dempsey et al., 2005), pour qui le **sentiment de compétence parentale** est un moteur central de l'engagement, comme l'ont également montré des travaux conduits en contexte luxembourgeois (Poncelet et al., 2014). La proximité linguistique agit ici comme un déclencheur : elle restaure ce sentiment de compétence.

Cet engagement reste toutefois cantonné à la sphère domestique, l'aide aux devoirs (*home-based involvement*), sans transformation manifeste de la relation à l'école (*school-based involvement*) (Epstein, 2011). On peut faire l'hypothèse qu'une meilleure compréhension du projet et un sentiment de compétence accru faciliteraient, à terme, une implication au sein de l'école. Cela suppose néanmoins une condition rarement explicitée : une **posture d'ouverture de l'école elle-même**, qui reconnaisse et sollicite cette participation. Le potentiel de partenariat est donc réel, mais encore largement à construire.

4.4. L'équité : une promesse à sécuriser

Le sentiment d'équité est l'apport le plus fréquemment cité par les parents, et il rejoint l'intention fondatrice du projet : rapprocher la langue de l'école d'une langue comprise est vécu comme une remise à égalité des chances. La vigilance des enseignant·e·s sur la **composition sociale des groupes** introduit néanmoins une tension. Si l'orientation n'est pas conduite avec rigueur, le groupe alphabétisé en français pourrait concentrer les élèves les plus fragiles et reconstituer, au sein d'un dispositif pensé pour réduire les inégalités, une forme de ségrégation. Le risque est documenté : les choix linguistiques sont liés à la position sociale et au capital linguistique des familles (Bourdieu, 2000). La reconnaissance des répertoires plurilingues (García & Wei, 2015) constitue à cet égard un levier complémentaire.

À cette équité des parcours s'ajoute une **équité de l'accès**. Une part des familles reste éloignée de l'école. Le plus souvent, cet éloignement tient moins au niveau socio-économique des familles qu'à leur disponibilité effective. La quasi-totalité des parents aspirent à la réussite de leur enfant (Poncelet et al., 2014), mais toutes les familles ne disposent pas du même temps, du fait notamment de contraintes professionnelles. L'information est aujourd'hui largement accessible (site dédié, échanges avec les enseignant·e·s mieux outillé·e·s et plus expérimenté·e·s), mais sa réception suppose une disponibilité inégale. Atteindre ces familles, par des supports multilingues et la médiation interculturelle, relève donc de l'équité, et non du simple confort logistique.

4.5. Des points de réflexion largement saisis par les acteurs

Plusieurs éléments exprimés par le terrain font déjà l'objet de réflexions ou de décisions au niveau du macrosystème, ce qui invite à les lire avec nuance.

La continuité vers le secondaire, première inquiétude des parents, ne relève pas du projet seul : elle tient à l'organisation linguistique du secondaire, où l'allemand a longtemps dominé. Des évolutions récentes vont précisément dans le sens d'une continuité, l'offre de classes francophones au secondaire étant élargie à l'ensemble des régions à la rentrée 2026-2027 (Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2026). Cette extension n'épuise pas la question, mais elle en modifie sensiblement les termes et permettra sans doute de rassurer les familles.

L'organisation et les ressources constituent la tension la plus concrète. Elle n'est ni propre au projet ni au Luxembourg : la pénurie d'enseignant·e·s et la limitation des moyens figurent parmi les obstacles récurrents à la mise en œuvre des réformes éducatives, et plus encore des dispositifs multilingues (Durlak & DuPre, 2008 ; UNESCO, 2025). La spécificité du projet, le fonctionnement en deux groupes de langue et l'attention portée à leur composition, accentue toutefois ces contraintes : horaires tenus en parallèle, décharges, locaux.

La place de l'anglais traduit une aspiration légitime, dans un pays où cette langue pèse fortement sur le marché de l'emploi (secteurs bancaire, économique, informatique). Le débat dépasse le cadre du projet. On peut néanmoins souligner que les bases solides construites dans les trois langues officielles (luxembourgeois, allemand, français) constituent un atout pour l'apprentissage ultérieur de l'anglais : la recherche montre que la connaissance préalable de plusieurs langues facilite l'acquisition d'une langue supplémentaire, d'autant plus lorsque celle-ci est typologiquement proche, comme l'anglais l'est des langues germaniques déjà présentes dans le répertoire des élèves (Cenoz, 2003).

Reste la question de **la généralisation du projet**. Plusieurs enseignant·e·s jugent la généralisation précoce, intervenue avant qu'une cohorte ait atteint le terme du cycle 4. Cette réserve porte sur le moment, non sur le principe, et elle est légitime. Elle gagne toutefois à être mise en regard des nombreux effets positifs déjà observés : sentiment d'équité accru, bien-être, motivation, réactivation de l'accompagnement parental. Plusieurs de ces bénéfices sont **tangibles dès à présent** et peuvent, à eux seuls, améliorer la situation d'un grand nombre d'élèves, indépendamment des effets de long terme qui restent à mesurer. L'enjeu n'est donc pas de retarder, mais d'articuler la généralisation avec un suivi longitudinal.

4.6. Un pilotage facilitant la mise en œuvre du projet

Un enseignement majeur concerne la manière dont le projet est conduit. Le pilotage décrit par les enseignant·e·s (partie 3.1.4) est perçu comme **réactif** : outils affinés au fil du terrain, écoute du SCRIPT, formations nées de la demande. Ce fonctionnement correspond à ce que la recherche sur l'implémentation associe à une mise en œuvre réussie : une réforme n'est pas seulement diffusée, elle est **co-construite** dans l'interaction entre le centre et le terrain (Durlak & DuPre, 2008 ; Maroy, 2008).

Deux leviers méritent d'être soulignés pour la généralisation. Le **réseautage** entre écoles pilotes et les **hospitations** (forme d'observation professionnelle) soutiennent le sentiment de compétence professionnelle et la circulation des pratiques ; ils constitueront vraisemblablement un appui pour les établissements qui rejoindront le dispositif. De même, les **formations de l'IFEN**, qui répondent à une demande explicite du terrain, préparent déjà les enseignant·e·s à la mise en œuvre prévue dès septembre. Dans cette perspective, les enseignant·e·s des écoles pilotes, fort·e·s de leur expérience, peuvent devenir des **ressources et des relais** précieux.



KEY POINT #6 : LA DISCUSSION

La mise en regard des analyses parentale et enseignante fait ressortir des regards qui se confortent davantage qu'ils ne s'opposent. Quatre dimensions font consensus : **les bénéfices pour l'élève** (motivation, bien-être, accessibilité des apprentissages), le renforcement de **l'accompagnement scolaire par les parents** sans transformation de la relation à l'école, **le sentiment d'équité**, et un premier doute partagé sur la transition vers le secondaire. Ces bénéfices se renforcent mutuellement et créent un **contexte favorable à la réussite scolaire**, même si leurs effets à long terme restent à confirmer par le suivi des cohortes.

D'autres préoccupations restent propres à un groupe. Les enseignant·e·s insistent sur l'organisation, les ressources et le caractère précoce de la généralisation ; les parents regardent plus loin, vers la scolarité au secondaire et la place de l'anglais.

Ces réserves ne contestent pas les bénéfices observés : plusieurs trouvent déjà une réponse dans l'évolution du système (élargissement de l'offre francophone au secondaire dès 2026-2027), tandis que d'autres, comme la tension sur les ressources, relèvent de défis structurels partagés par l'ensemble des réformes multilingues.

Le pilotage du projet, perçu comme réactif et construit en dialogue avec le terrain, correspond aux conditions associées par la recherche à **une mise en œuvre réussie**. Le réseautage entre écoles pilotes et les formations de l'IFEN constituent des leviers déjà identifiés pour la montée en charge.



5. CONCLUSION

En déplaçant la focale vers les acteurs de terrain, ce rapport confirme que le projet *ALPHA* est **perçu positivement et de manière convergente** par les enseignant·e·s et les parents. Loin de se contredire, leurs regards se confortent : un même bilan favorable, les mêmes points de réflexion.

Un même principe traverse les effets observés : réduire la distance entre la langue de l'école et une langue accessible à l'enfant et à sa famille, ce qui lève l'obstacle linguistique, restaure le sentiment de compétence parentale et favorise la collaboration entre écoles. Le principe du dispositif n'est pas contesté ; sa consolidation dépend désormais des conditions de mise en œuvre à l'échelle nationale. Plusieurs adaptations sont déjà engagées par le MENJE et le SCRIPT (grille d'orientation harmonisée, importante communication autour du projet, formations IFEN et universitaires), mais une vigilance continue reste nécessaire sur l'anticipation des ressources selon le contexte de chaque école, l'articulation des parcours vers le secondaire, le maintien des espaces de réseautage entre écoles, et le suivi des effets jusqu'au terme d'au moins une cohorte complète.

5.1. Limites de la recherche

Les constats présentés appellent une lecture mesurée, attentive aux conditions dans lesquelles ils ont été produits. Loin d'en réduire la portée, l'explicitation de ces limites en précise le statut et balise les conditions de leur consolidation.

Une recherche en cours, saisie à un moment précoce. Les analyses portent sur une première étape d'un dispositif longitudinal encore en déploiement. La collecte auprès des parents se poursuivant, les effectifs restent provisoires et les occurrences relevées signalent des tendances plutôt que des résultats stabilisés (Bardin, 2013). Les effets à plus long terme sur les parcours et les apprentissages ne sont pas encore observables : seule la poursuite du suivi permettra de saisir l'évolution des perceptions dans le temps (Neale, 2021 ; Saldaña, 2003).

La constitution des corpus et ses biais possibles. Si la quasi totalité des enseignant·e·s a pu être rencontré, il n'en va pas de même pour les familles : certains parents n'ont pas répondu aux invitations à participer. Malgré une forte hétérogénéité

des profils représentés, on ne peut donc garantir que le corpus parental reflète l'ensemble des points de vue présents dans les écoles pilotes.

Les effets propres aux méthodes de recueil. Le recours aux focus groups, notamment pour les enseignant·e·s, produit un discours collectif co-construit dans l'interaction : cette dynamique éclaire les représentations partagées, mais peut accentuer les positions consensuelles au détriment des points de vue minoritaires (Kitzinger, 1994 ; Krueger & Casey, 2015), le statut valorisé du projet pilote pouvant en outre favoriser une certaine désirabilité dans les propos. Du côté parental, plusieurs entretiens ont été conduits en différentes langues, avec l'appui d'une médiation interculturelle et, le cas échéant, d'une traduction. Or la traduction ne constitue pas une opération neutre, mais un acte interprétatif susceptible d'induire des déplacements de sens (van Nes et al., 2010), le tiers médiateur ou interprète participant lui-même à la construction des données (Temple & Edwards, 2002). Cette médiation du sens, inhérente à la recherche translinguistique, a été prise en compte dans l'interprétation et appelle une vigilance réflexive quant à son incidence sur les résultats (Temple & Young, 2004).

Prises ensemble, ces limites ne remettent pas en cause la convergence des regards observée : elles en précisent la portée et indiquent les conditions de sa consolidation. Ce faisant, elles ouvrent les perspectives de recherche présentées ci-après.

5.2. Perspectives de recherche

Plusieurs perspectives prolongeront la présente analyse. Les unes visent à consolider la robustesse de notre propre recherche ; les autres esquissent des pistes que des travaux ultérieurs, y compris menés par d'autres équipes, pourraient explorer.

- **Élargir et diversifier le corpus parental.** Dans la mesure du possible, mobiliser des supports multilingues et la médiation interculturelle pour atteindre les familles les plus éloignées de l'école, et rééquilibrer ainsi les voix recueillies (Kelly et al., 2017).
- **Déployer une triangulation systématique.** Intégrer progressivement d'autres acteurs du dispositif (IFEN, coordination, etc.) et, dans la mesure du possible,

la perspective des élèves, en confrontant méthodiquement convergences et divergences (Caillaud & Flick, 2016 ; Savoie-Zajc, 1996).

- **Articuler les regards qualitatifs et des indicateurs plus objectivables.** Mettre en dialogue les perceptions analysées ici avec des données telles que les allongements de cycle ou les parcours scolaires, dans une logique de complémentarité méthodologique (Anadón, 2019).
- **Accompagner la généralisation par la recherche.** Comparer les conditions de mise en œuvre observées dans les écoles pilotes avec celles des premiers établissements rejoignant le dispositif généralisé, afin d'éclairer en continu les ajustements nécessaires.

Ces perspectives ne visent pas à clore le travail entamé, mais à en prolonger la dynamique : c'est à ces conditions que la recherche pourra continuer d'éclairer, aux côtés des acteurs du terrain, les bénéfices indéniables du projet *ALPHA* et les points d'attention de sa généralisation.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 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.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.proxy.bnl.lu/10.3917/puf.bard.2013.01>.
- Berg, C., & Weis, C. (2005). Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue. *Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises*.
- Bourdieu, P. (2000). The production and reproduction of legitimate language. In *The Routledge language and culture reader* (pp. 467–477). Routledge.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., Davey, L., & Jenkinson, E. (2023). Doing reflexive thematic analysis. In *Supporting research in counselling and psychotherapy: Qualitative, quantitative, and mixed methods research* (pp. 19-38). Cham: Springer International Publishing.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique : ou comment penser son plan de recherche. In *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (pp. 227–240). De Boeck.
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*, 227-240.

- Caves, K. M., Baumann, S., & Renold, U. (2021). Getting there from here: A literature review on vocational education and training reform implementation. *Journal of Vocational Education & Training*, 73(1), 95-126.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition : A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71–87.
<https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- Chambre des députés du Grand-Duché de Luxembourg. (2025). *Motion 4677 : Accompagnement et suivi du projet « ALPHA – zesumme wuessen »*.
https://www.chd.lu/de/motion_resolution/4677
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational researcher*, 32(6), 3-12.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école?: Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters : A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.
- Ettelt, S., Mays, N., & Allen, P. (2015). The multiple purposes of policy piloting and their consequences: Three examples from national health and social care policy in England. *Journal of Social Policy*, 44(2), 319-337.
- Flick, U. (2018). Triangulation in data collection. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (pp. 527–544). SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781526416070.n34>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.

- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. In *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 223–240). Wiley-Blackwell.
- Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). Curriculum reform: A literature review to support effective implementation.
- Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (2026, 5 juin). *Enseignement secondaire et formation professionnelle : renforcer l'équité des chances grâce à une offre francophone élargie* [Communiqué de presse]. <https://gouvernement.lu>
- Grossoehme, D., & Lipstein, E. (2016). Analyzing longitudinal qualitative data : The application of trajectory and recurrent cross-sectional approaches. *BMC Research Notes*, 9, Article 136. <https://doi.org/10.1186/s13104-016-1954-1>
- Hagaman, A. K., & Wutich, A. (2017). How many interviews are enough to identify metathemes in multisited and cross-cultural research? *Field Methods*, 29(1), 23–41. <https://doi.org/10.1177/1525822X16640447>
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., 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. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Kantamara, P., Hallinger, P., & Jatiket, M. (2006). Scaling-Up Educational Reform in Thailand: Context, Collaboration, Networks, and Change. *Planning and changing*, 37, 5-23.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Armand Colin.
- Kelly, B., Margolis, M., McCormack, L., LeBaron, P. A., & Chowdhury, D. (2017). What affects people's willingness to participate in qualitative research? An

- experimental comparison of five incentives. *Field Methods*, 29(4), 333–350.
<https://doi.org/10.1177/1525822X17698958>
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups : The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103–121.
<https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups : A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE.
- Malone, S. (2007, September). Mother tongue-based multilingual education: Implications for education policy. In *Seminar on Education Policy and the Right to Education: Towards More Equitable Outcomes for South Asia's Children (2007 Kathmandu)*.
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: guided by information power. *Qualitative health research*, 26(13), 1753-1760.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31–55.
<https://doi.org/10.7202/019471ar>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2025, 11 juillet). *Feu vert pour « ALPHA – zesumme wuessen »*. [conférence de presse] men.public.lu. <https://men.public.lu/fr/actualites/communiqués-conference-presse/2025/07/11-projet-alpha-fr.html>
- Neale, B. (2021). *The craft of qualitative longitudinal research*. SAGE.
- Nilsen, P., & Birken, S. A. (Eds.). (2020). *Handbook on implementation science*. Edward Elgar Publishing.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Haugan Cheng, B., & Sabelli, N. (2011). Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design. *Educational researcher*, 40(7), 331-337.

- Poncelet, D., Dierendonck, C., & Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), 71–95.
- Priestley, M., Biesta, G. J., Philippou, S., & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: Exploring teacher agency. *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment*, 27.
- Règlement grand-ducal du 8 juillet 2022 modifiant le règlement grand-ducal modifié du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental. (2022). *Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg*, 353. <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/rqd/2022/07/08/a353/jo>
- Rydchenko, V., Malone, K. L., & Kerimkulova, S. (2023). Key Stakeholders' Perspectives and Experiences of 12-Year Schooling Reform in the Context of Kazakhstan: A Long-Term Pilot Implementation. *European Education*, 55(2), 105-122.
- Saldaña, J. (2003). *Longitudinal qualitative research : Analyzing change through time*. AltaMira Press.
- Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in nursing & health*, 24(3), 230-240.
- Savoie-Zajc, L. (1996). Triangulation (technique de validation par). In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 261–262). Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., pp. 191–217). Presses de l'Université de Montréal.
- Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques & Luxembourg Centre for Educational Testing. (2024). *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2024*. SCRIPT & LUCET.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition : Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>

- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- STATEC. (2026). *Évolution de la population totale, luxembourgeoise et étrangère de résidence habituelle au Luxembourg selon le sexe* [Jeu de données, DF_B1115]. LUSTAT. <https://lustat.statec.lu>
- Temple, B., & Edwards, R. (2002). Interpreters/translators and cross-language research: Reflexivity and border crossings. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 1-12. <https://doi.org/10.1177/160940690200100201>
- Temple, B., & Young, A. (2004). Qualitative research and translation dilemmas. *Qualitative Research*, 4(2), 161-178. <https://doi.org/10.1177/1468794104044430>
- UNESCO. (2025). *Languages matter: Global guidance on multilingual education*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/MLIO7101>
- van Nes, F., Abma, T., Jonsson, H., & Deeg, D. (2010). Language differences in qualitative research: Is meaning lost in translation? *European Journal of Ageing*, 7(4), 313-316. <https://doi.org/10.1007/s10433-010-0168-y>
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework. *OECD Education Working Papers*.
- 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, 1–16. <https://doi.org/10.1177/16094069241296206>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.



Faculty of Humanities,
Education and
Social Sciences