



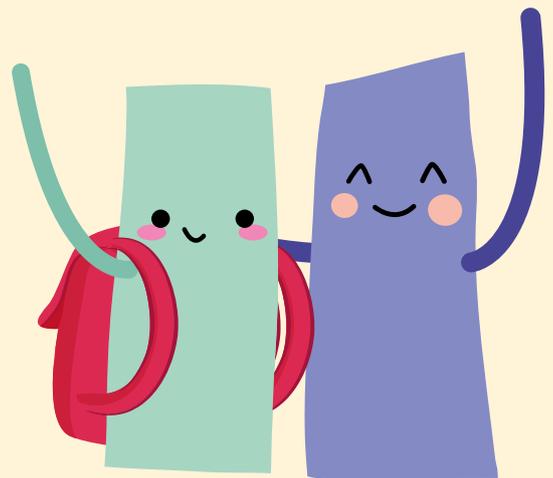
Rapports d'évaluation du projet pilote

« ALPHA – zesumme wuessen »

Juillet 2025



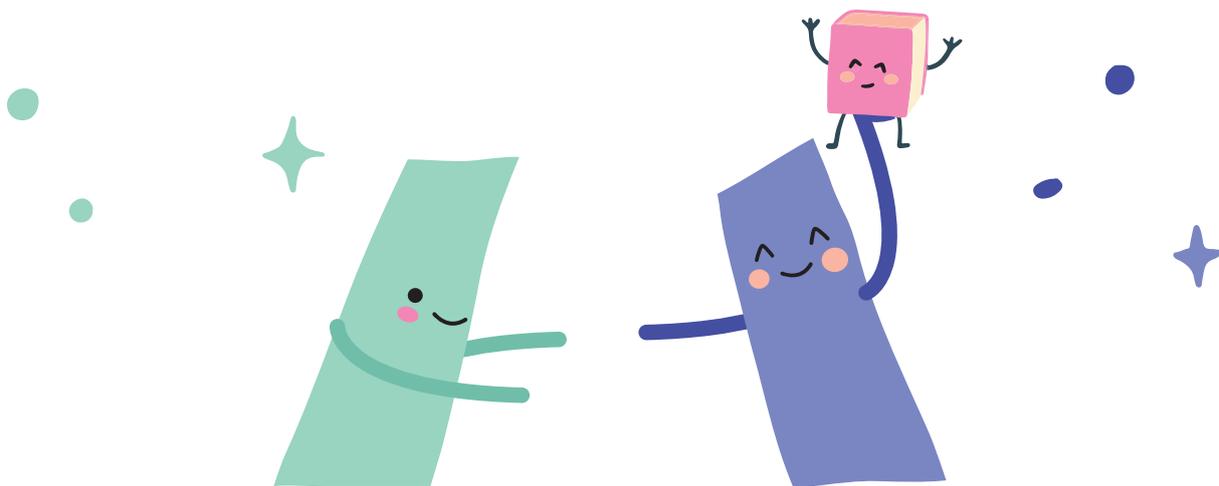
LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse



Sommaire

Feu vert pour « ALPHA – zesumme wuessen »	3
1. Rapport d'évaluation du Conseil scientifique	4
2. Rapport intermédiaire ÉpStan du Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET) sur les caractéristiques, les résultats scolaires et la motivation des élèves, ainsi que le soutien parental	5
3. Rapport des directions de région sur le projet « ALPHA – zesumme wuessen »	6
4. Rapport d'évaluation des équipes pédagogiques du cycle 2	8
5. Rapport « Suivi qualitatif et transversal des représentations parentales en regard du projet pilote »	10
6. Paroles d'enfants, enseignements pour l'avenir : « ALPHA – zesumme wuessen » vu par les élèves.	11
7. Rapport « Le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » Données, constats, effets »	13





Feu vert pour « ALPHA – zesumme wuessen »

Il y a trois ans, au sein de quatre écoles fondamentales à Differdange, Dudelange, Larochette et Schifflange, 144 élèves ont eu la chance de pouvoir choisir la langue dans laquelle ils apprennent à lire, à écrire et à calculer : l'allemand ou le français. Afin de déterminer dans quelles conditions ce choix de la langue d'alphabétisation pourrait être généralisé à l'ensemble du pays, ces quatre écoles pilotes ont été étroitement accompagnées et suivies.

Les rapports d'évaluation qui suivent résument les avis d'un large éventail d'acteurs : le Conseil scientifique, l'Université du Luxembourg, les directions de région, le personnel enseignant, les parents, ainsi que les élèves. Y sont formulées des recommandations claires, fondées sur des analyses qualitatives provenant de perspectives variées. Elles sont complétées par une première compilation quantitative des allongements dans le cycle 2.

Cette évaluation s'est concentrée sur des questions essentielles : les objectifs principaux du projet pilote ont-ils été atteints ? Les élèves apprennent-ils effectivement mieux à lire, à écrire et à calculer lorsqu'ils le font dans une langue plus proche de leur langue familiale ? D'un point de vue organisationnel, est-il faisable que les élèves, bien qu'alphabétisés dans deux langues différentes, soient réunis dans une même classe pour toutes les autres matières, et grandissent ainsi ensemble ? La place et le rôle de la langue luxembourgeoise peuvent-ils être renforcés dans ce contexte ?

Tous les acteurs arrivent à la conclusion que la démarche est fondamentalement la bonne pour répondre aux ambitions fixées et ils recommandent, en ce sens, la généralisation du projet « ALPHA – zesumme wuessen ». Parallèlement, un certain nombre de mesures importantes sont proposées pour accompagner cette généralisation, notamment la formation des enseignants et la mise à disposition de supports pédagogiques adaptés.

Du côté de la recherche scientifique, des directions de région, des enseignants, des parents et des élèves, **le projet « ALPHA – zesumme wuessen » reçoit donc le feu vert.**

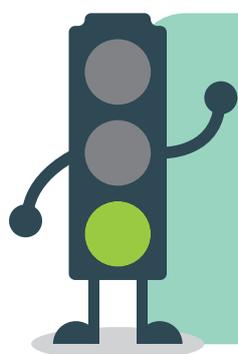
Claude Meisch

Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

1. Rapport d'évaluation du Conseil scientifique

Constitué en 2023 dans le cadre de l'accompagnement scientifique du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen », le Conseil scientifique rassemble cinq experts nationaux et internationaux : le docteur Pierre Escudé (Université de Bordeaux), la docteure Christine Hélot (Université de Strasbourg), le professeur docteur Antoine Fischbach (Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire), le docteur Marc Schmidt (Centre de Logopédie Luxembourg) et la professeure docteure Claudia Polzin-Haumann (Universität des Saarlandes). La mission du Conseil scientifique est d'évaluer le développement, la mise en œuvre et l'évolution du projet à travers une analyse indépendante et éclairée.

Le Conseil scientifique constate que le projet « ALPHA – zesumme wuessen » favorise la motivation et la progression des élèves grâce à une alphabétisation dans une langue plus proche de leur quotidien. Pour le Conseil scientifique, le projet instaure, par ailleurs, une dynamique de classe plurilingue structurée, où le luxembourgeois joue un rôle central comme langue véhiculaire, tandis que les langues d'alphabétisation (français ou allemand) s'intègrent harmonieusement dans les apprentissages.



Constats clés :

- Pour le Conseil scientifique, le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » constitue une réponse pédagogique pertinente à la diversité linguistique du Luxembourg.
- **Fort de ces constats, le Conseil scientifique recommande la généralisation du projet à l'échelle nationale.**

« Au vu de nos observations au sein des écoles pilotes visitées, des échanges informels avec les enseignants, des discussions formelles au sein du comité et avec les différents acteurs du programme, nous apportons un avis positif et très motivé pour la généralisation du projet Alpha. »

« Le luxembourgeois est omniprésent : il joue le rôle de langue véhiculaire dominante et partagée, servant par exemple à expliciter une consigne entre élèves, de demande d'élève à l'enseignant. »

« Nous souscrivons à la conception globale du programme qui ne crée pas de « classes-silos » et qui maintient le projet d'un groupe commun, mixte (Alpha français et Alpha allemand). »

Recommandations :

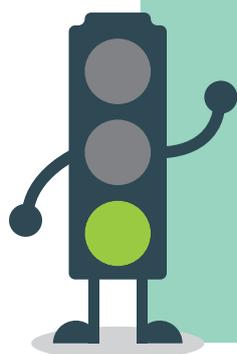
- Tout en saluant les effets positifs observés, le Conseil scientifique souligne l'importance de renforcer la formation des enseignants en didactique du bilinguisme et du plurilinguisme, de développer des approches intégrant les langues familiales, et de soutenir le développement de compétences métalinguistiques. Il insiste également sur la nécessité de maintenir une mixité des groupes et de préserver une structure inclusive, sans filières séparées.

2. Rapport intermédiaire ÉpStan du Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET) sur les caractéristiques, les résultats scolaires et la motivation des élèves, ainsi que le soutien parental

Le Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET) de l'Université du Luxembourg assure le suivi scientifique du projet pilote « ALPHA - zesumme wuessen » dans le cadre du dispositif national de monitoring scolaire longitudinal, connu sous le nom d'« épreuves standardisées » (ÉpStan). Dans les classes pilotes de première année du cycle 2, qu'elles soient alphabétisées en français ou en allemand, des tests de compréhension de l'oral en luxembourgeois ainsi que des évaluations en mathématiques ont été mis en place. Afin de mieux contextualiser les résultats, un questionnaire destiné aux parents a également permis de recueillir des informations sur le contexte socio-économique des élèves.

Le rapport de 2025 du LUCET confirme les résultats du 1^{er} rapport réalisé en 2024 : il révèle que les élèves du projet ALPHA, en particulier ceux alphabétisés en français, ont atteint un bon niveau en mathématiques et une compréhension suffisante du luxembourgeois, langue véhiculaire au cycle 1. Cette performance est d'autant plus significative que les enfants alphabétisés en français présentent un profil socio-économique plus défavorisé et parlent moins souvent les langues de scolarisation traditionnelles à la maison.

Par ailleurs, les élèves alphabétisés en français affichent une motivation scolaire plus élevée, une meilleure image d'eux-mêmes et moins d'anxiété, notamment dans leur langue d'alphabétisation que des élèves de groupes de référence d'autres écoles qui ont des caractéristiques socio-démographiques similaires (mais qui sont alphabétisés en allemand). Enfin, ils bénéficient également d'un soutien parental plus important, leurs parents se sentant davantage capables de les accompagner dans leurs apprentissages que ceux dont les enfants sont alphabétisés en allemand.



Constats clés :

- Pour le LUCET, favoriser une alphabétisation dans une langue plus proche de l'environnement linguistique de l'élève améliore les résultats et la motivation de l'élève, ainsi que la capacité des parents à accompagner la scolarité, des leviers reconnus de la réussite scolaire.
- **Au vu de ces éléments, le LUCET recommande la généralisation du projet à l'échelle nationale.**

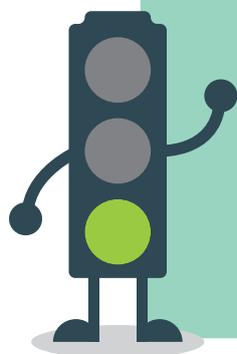
« Le projet pilote d'alphabétisation « ALPHA - zesumme wuessen » pourrait aider à réduire les inégalités éducatives au Luxembourg, qui sont probablement dues (au moins en partie) aux attentes linguistiques élevées du programme d'études national. »

Recommandations :

- Le rapport souligne également la nécessité de renforcer la comparabilité statistique des évaluations, notamment en harmonisant les langues des tests (par exemple : évaluer les pré-curseurs de l'écrit en allemand pour les élèves du groupe ALPHA alphabétisés en allemand)

3. Rapport des directions de région sur le projet « ALPHA – zesumme wuessen »

Quatre directions de région de l'enseignement fondamental – celles de Differdange, Sanem, Dudelange et Mersch – ont activement participé au projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen ». Impliquées dans la coordination et l'accompagnement rapproché des équipes pédagogiques, elles ont suivi de près la mise en œuvre du dispositif dans les quatre écoles pilotes.



Constats clés :

- Les directions de région concernées constatent unanimement que le projet « ALPHA – zesumme wuessen » améliore sensiblement la motivation, la participation et les acquis des élèves, tout en renforçant la collaboration professionnelle du personnel enseignant.
- Le choix d'une langue d'alphabétisation également accessible aux parents renforce la collaboration entre l'école et la famille, la proximité linguistique constituant un levier essentiel pour favoriser leur implication dans le parcours scolaire de leur enfant.
- **Les quatre directions de région recommandent fortement la généralisation progressive par cycle du projet.**

« Le projet contribue à renforcer le rôle des écoles comme lieux d'échange, d'apprentissage et de collaboration, au bénéfice des élèves comme des enseignants. »

Joël Mischaux

Directeur de l'enseignement fondamental, région DUDELANGE

« Depuis son lancement en 2022, le projet a suscité une dynamique nouvelle au sein des équipes pédagogiques impliquées : non seulement les enseignants et les enfants montrent une motivation et une persévérance accrues, mais les parents se sentent également davantage investis dans le suivi scolaire de leurs enfants, renforçant ainsi le lien entre l'école et la famille. »

Philippe Kloos

Directeur de l'enseignement fondamental, région SANEM (BELVAL)

« Au cycle 1, les enseignants s'impliquent activement dans le processus d'orientation et échangent au sein de l'équipe sur la manière d'accompagner au mieux les parents, à l'aide des outils mis à disposition. Cette démarche témoigne de leur implication et souligne l'importance de leur rôle en tant qu'acteurs clés dès le début du parcours scolaire. »

Alain Reeff

Directeur de l'enseignement fondamental, région MERSCH

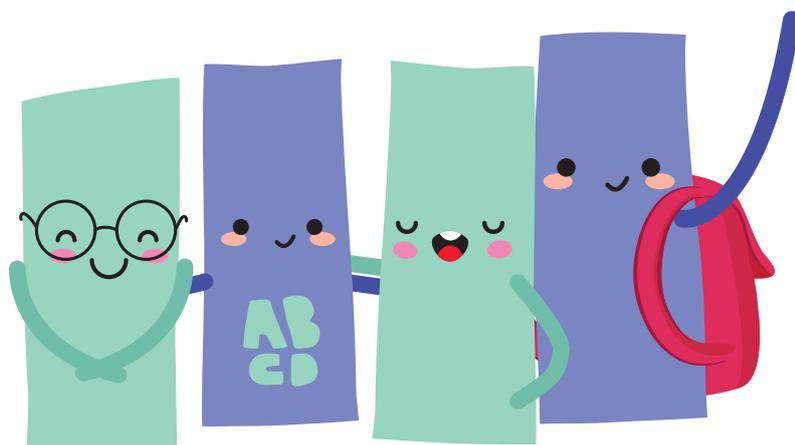
« Depuis son lancement en 2022, le projet a connu une évolution notable. Les incertitudes initiales, sources d'inquiétude chez les enseignants, ont progressivement laissé place à un sentiment de sécurité et d'enthousiasme, grâce à des explications concrètes sur l'organisation possible de la double voie d'alphabétisation. L'observation des effets positifs sur les élèves a levé les derniers doutes et renforcé l'adhésion au projet. »

Marc Bodson

Directeur de l'enseignement fondamental, région DIFFERDANGE

Recommandations :

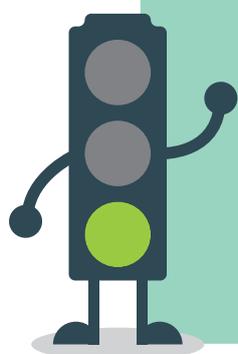
- La réussite d'une généralisation du projet repose sur plusieurs conditions essentielles : la stabilisation des équipes pédagogiques, le développement ciblé de la formation continue, la mise à disposition de supports didactiques adaptés aux deux voies d'alphabétisation, et un accompagnement soutenu des écoles sur le plan organisationnel.
- La communication constitue également un levier clé. Un dialogue clair, cohérent et accessible avec les parents et le grand public est indispensable pour construire un climat de confiance et susciter l'adhésion à la réforme.



4. Rapport d'évaluation des équipes pédagogiques du cycle 2

Dans le cadre de l'évaluation qualitative du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen », les équipes pédagogiques des classes du cycle 2 des quatre écoles pilotes ont partagé leurs observations et leur retour d'expérience sur la mise en œuvre du dispositif.

L'évaluation qualitative du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » par les équipes pédagogiques du cycle 2 des écoles pilotes met en évidence des effets largement positifs sur la motivation, l'engagement et les acquis des élèves, notamment grâce à l'utilisation d'une langue d'alphabétisation plus accessible. Les membres des équipes pédagogiques constatent également que le projet renforce la coopération parmi le personnel enseignant, le lien entre l'école et la famille, ainsi que la cohésion linguistique par l'usage du luxembourgeois comme langue de communication commune.



Constats clés :

- Pour les équipes pédagogiques, dans l'ensemble, le projet contribue à lever les barrières linguistiques pour la majorité des élèves, leur offrant des conditions favorables pour entamer leur scolarité avec motivation et engagement.
- **La poursuite du projet, accompagnée d'outils adaptés, de cadres d'échange structurés et d'un appui renforcé à la mise en œuvre, est perçue comme un levier significatif en faveur d'une plus grande équité scolaire au Luxembourg.**

« Dee gréissten Erfolleg, motivéiert Kanner - déi matmaachen - déi eppes verstinn ! »

« Ech fannen, datt se méi séier liese kënnen, well si d'Wierder erschléisse kënnen, ebe well si de Wuertschatz hunn, deen se elo virdrun am Däitsche vläicht net haten. »

« (...) allgemeng fannen ech, datt se einfach méi matschaffen, méi present sinn. Well awer virun allem zum Schluss an engem C2.1, wou s de gesinn hues, si hunn ofgeschalt, well eleng d'Sprooch hinnen ze wäit ewech war. »

« Déi ganz sproochlech Schwiereregkeeten u sech am Rechnen, an der Mathé... si sinn einfach fort. »

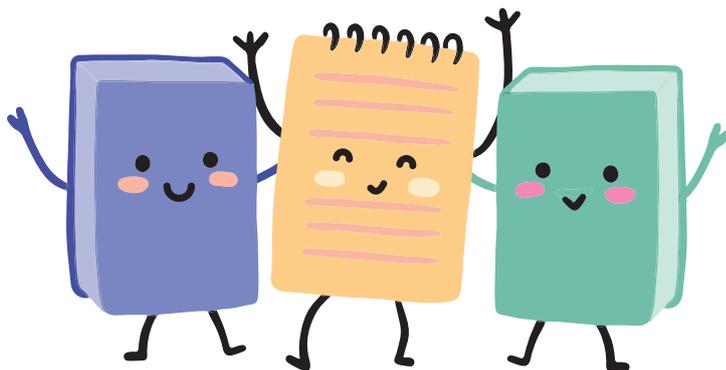
« Jo, dass am Fong do d'Lëtzebuergesch en zentraalt Element ass. Ech fannen, dass si do elo méi dovun hunn, dass si dann och éischer do matschaffe wéi virdrun, wou dat vläicht just op Däitsch war oder d'Hallschent net verstane ginn ass oder esou, dass se wierklech do vill méi matschaffen. »

« Dass d'Elteren do de Kanner méi kënnen hëllef, well et einfach eng Sprooch ass, déi hinne méi no ass. Eben dat Franséisch (...) do mierkt ee wierklech en Ënnerscheid, dass d'Elteren doheem Hausaufgabe kënnen mat hinne maachen, dass se kënnen hëllef. »

« Fir mech, dee gréissten Erfolleg war am Fong, no den éischten zwee Joer, datt ech kee Kand hat, wat aus engem C2 erausgaangen ass, wat net liese konnt. An och keent, wat schonn d'Flemm mat der Schoul hat. »

Recommandations :

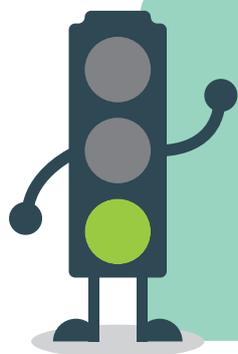
- Le personnel enseignant souligne cependant que, pour consolider ces effets, il est essentiel de stabiliser les équipes pédagogiques, de développer du matériel didactique adapté au contexte plurilingue et de structurer davantage l'accompagnement professionnel.
- L'organisation scolaire devrait également être pensée de manière flexible pour permettre un regroupement cohérent des élèves selon leur langue d'alphabétisation. Enfin, le passage vers la deuxième langue nécessite un soutien renforcé pour garantir la continuité des apprentissages.



5. Rapport « Suivi qualitatif et transversal des représentations parentales en regard du projet pilote »

L'Université du Luxembourg a réalisé pendant l'année scolaire 2024/2025 une analyse qualitative fondée sur les témoignages de 22 parents dont les enfants sont scolarisés au cycle 2.2 dans l'une des quatre écoles pilotes participant au projet « ALPHA – zesumme wuessen ». L'objectif était de mieux comprendre leur perception du projet et de recueillir leurs expériences liées à sa mise en œuvre.

Selon les parents, le choix de la langue d'alphabétisation a un effet sécurisant et facilite la différenciation pédagogique, en particulier lorsqu'il s'aligne sur la langue familiale. Il facilite l'entrée dans l'écrit, renforce la motivation des enfants et renforce la capacité des parents à accompagner activement les apprentissages de leur enfant.



Constats clés :

- La satisfaction parentale est globalement élevée, notamment en lien avec les progrès scolaires, le bien-être des enfants et la cohérence perçue du dispositif.
- **Pour les parents, le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » constitue une avancée vers plus d'équité, d'inclusion et de réussite scolaire.**

« De nombreux parents ont exprimé leur satisfaction quant à l'impact du projet sur le bien-être de leur enfant. Ce sentiment de mieux-être est également partagé sur le plan émotionnel. »

« Les progrès observés sur le plan académique constituent un autre point central de satisfaction. »

« Plusieurs familles relèvent des changements positifs sur le plan social et affectif. Le choix linguistique est perçu comme un levier de confiance. »

Recommandations :

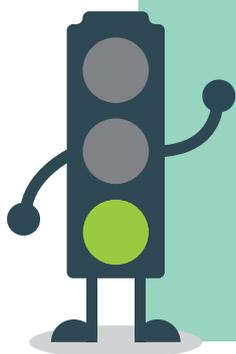
- Pour que la liberté éducative offerte dans le cadre du projet « ALPHA – zesumme wuessen » soit pleinement effective et équitable, elle doit être soutenue par une procédure d'orientation transparente, un accompagnement structuré, et une mise en œuvre homogène entre les établissements. Le projet pourrait ainsi constituer un levier de transformation durable du partenariat école-famille dans un système éducatif multiculturel et multilingue comme celui du Luxembourg.

6. Paroles d'enfants, enseignements pour l'avenir : « ALPHA – zesumme wuessen » vu par les élèves

Dans le cadre du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen », dix ateliers participatifs ont été organisés entre janvier et mai 2025 dans les écoles pilotes de Schifflange, Oberkorn, Larochette et Dudelange. Ces ateliers, menés avec 144 élèves des cycles 2.1 et 3.1 issus des deux groupes d'alphabétisation (allemand et français), visaient à recueillir de manière qualitative et sensible le vécu des élèves concernant leur parcours scolaire et linguistique dans le cadre du projet.

Il est constaté que les élèves manifestent une grande ouverture au multilinguisme, à l'interculturalité, une forte motivation à apprendre plusieurs langues, et on constate, chez eux, le développement d'une réelle capacité à naviguer entre les langues selon les contextes, que ce soit à l'école ou dans leur vie personnelle.

Loin d'induire des clivages, la séparation temporaire des groupes en fonction de la langue d'alphabétisation est vécue de manière inclusive : les élèves conservent un fort sentiment d'appartenance à une classe commune et apprécient les moments partagés.



Constats clés :

- L'évaluation menée auprès des élèves confirme la pertinence du projet « ALPHA – zesumme wuessen » : les élèves s'y sentent respectés, motivés et bien accompagnés, et perçoivent le choix de la langue d'alphabétisation comme juste et adapté à leurs besoins. Leur vécu met en évidence une forte ouverture au multilinguisme, un engagement réel dans les apprentissages et un attachement à une école inclusive.
- **Les témoignages des élèves des quatre écoles pilotes permettent de valider sans équivoque le choix de la langue d'alphabétisation.**

« Et ass wichteg, Sproochen ze léieren, well net jiddereen déi nämmlecht Sprooch doheem schwätzt an dofir léiere mir eng gemeinsam Sprooch. »

« Well da schwätze mer awer de gréissten Deel Lëtzebuergesch a mir maachen d'Aufgaben dann op Franséisch oder Däitsch. Mir schreiwen dann op Franséisch oder Däitsch an da kann ech awer Lëtzebuergesch schwätze mat menge Frënn. »

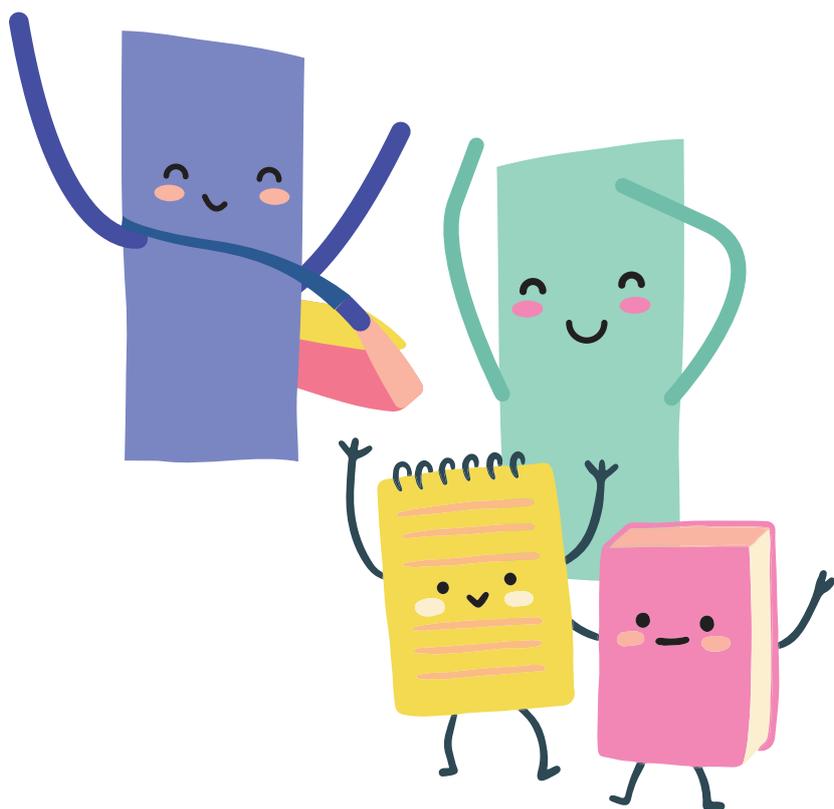
« All déi franséisch Kanner mussen bei däitsch Klass goen an all déi däitsch Kanner bei Franséisch, well sou mir léieren Franséisch an Däitsch. »

« Eis Eltere bréngen eis Sprooche bäi a si léiere se vun eis. »

« An der Spillschoul hu mir Lëtzebuergesch geléiert. Duerno déi eng Däitsch an déi aner Franséisch. Zesumme si mir an der VieSo. »

Recommandations :

- Il ressort des propos recueillis auprès des élèves que pour renforcer les effets positifs observés, il est essentiel d'assurer la stabilité des équipes pédagogiques, de limiter les changements de salle et de bien organiser les transitions entre les langues. Le développement de matériel didactique accessible et stimulant est également une priorité récurrente. Enfin, l'aménagement du quotidien scolaire (temps de pause, moments collectifs) doit continuer à soutenir le bien-être, la concentration et la vie sociale des élèves.



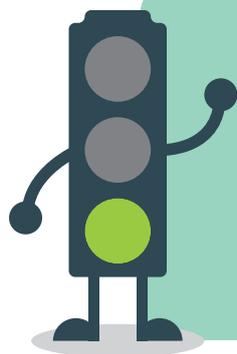
7. Rapport

« Le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » Données, constats, effets »

L'allongement de cycle constitue une modalité du système scolaire qui vise à donner, aux élèves qui en ont besoin, plus de temps pour atteindre les socles de compétences à la fin d'un cycle d'apprentissage. La Division du traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative du SCRIPT a analysé l'évolution des taux de rallongement dans les écoles pilotes pour tirer des conclusions quant à la réussite scolaire des élèves des classes pilotes.

Sur le plan quantitatif, les données recueillies dans les quatre écoles pilotes montrent que le taux d'allongement au cycle 2.2 en 2024/2025 est inférieur de 5,5 points de pourcentage à la moyenne des huit années précédentes. Le taux d'allongement est tombé à 15,6 %, ce qui constitue le taux le plus bas enregistré dans ces écoles depuis 2016/2017, représentant une baisse relative d'environ 25 % par rapport à la moyenne des années précédentes.

Cette évolution s'explique par une entrée plus fluide dans les apprentissages grâce à une alphabétisation dans une langue plus proche des acquis linguistiques des élèves, ce qui facilite la compréhension, l'engagement, et la progression, tout en prévenant les retards scolaires injustifiés.



Constats clés :

- Le projet pilote ALPHA contribue à une réduction significative des allongements de cycle.
- **La poursuite et l'extension du projet ALPHA sont un levier efficace pour lutter contre les inégalités scolaires structurelles, notamment en faveur des élèves allophones et issus de milieux socio-économiquement défavorisés.**

Recommandations :

- Il convient de renforcer l'accompagnement pédagogique autour du choix de la langue d'alphabétisation pour mieux différencier les difficultés liées à la langue de celles d'ordre cognitif, et ainsi éviter des décisions d'allongement par défaut au début du parcours scolaire.

Luxembourg, le 13 juin 2025

Rapport d'évaluation du Conseil scientifique

1. Focus sur les élèves

- Besoins linguistiques et éducatifs des élèves : effets positifs et bénéfiques ?
 - **Le Conseil scientifique observe la grande diversité linguistique des élèves. Il analyse un programme qui la reconnaît comme une donnée, une richesse et non comme un obstacle. Prenant en compte les élèves avec leur potentiel linguistique, ce programme, basé sur la « bienveillance linguistique », permet une réelle motivation et une activité systématique collective des élèves tant en compréhension qu'en production, orale et écrite.**
 - Les interactions sont nombreuses, entre élèves ou avec l'enseignant, en luxembourgeois comme dans les deux langues d'alphabétisation qui ne sont pourtant pas les langues premières pour la majorité des élèves. Le français, pour des raisons linguistiques évidentes comme par le biais de la « pédagogie du détour », s'avère être une langue d'alphabétisation plus proche des langues premières – et du quotidien – de nombreux élèves : cela facilite l'entrée dans les apprentissages, et réduit les obstacles de communication avec les parents.
 - L'utilisation de l'ensemble des langues en jeu est normalisée, elle permet de mener à bien les activités proposées en classe comme de réguler les comportements scolaires et sociaux dans la classe. Les langues premières sont utilisées dans certaines situations et de manière ponctuelle : les élèves en ont recours pour s'expliquer ou clarifier certains contenus entre eux. Ces brefs moments d'échange témoignent d'une appropriation active des apprentissages et d'un usage fonctionnel du répertoire plurilingue.

- Quelles observations faites dans les classes ou remontées d'acteurs témoignent d'un engagement ou d'un développement favorable chez les élèves ?
 - **Le Conseil observe que le luxembourgeois est omniprésent : il joue le rôle de langue véhiculaire dominante et partagée, servant par exemple à expliciter une consigne entre élèves, de demande d'élève à l'enseignant. Les langues d'alphabétisation sont aussi très présentes dans la communication au sein de la classe, et servent tout autant de langues d'explicitation entre élèves : par exemple un élève lusophone explique en français à un autre – qui a une autre langue familiale – la différence entre « d'où ? » et « où ? ».**
Dans les séances d'enseignement « monolingues » (français ou allemand), le Conseil observe que ces langues s'imposent comme langues exclusives de travail, tant pour le corps enseignant que pour les élèves, et ce dès le cycle 2.1. Dans ces situations, le luxembourgeois est peu mobilisé, tout comme les langues premières, qui ne sont

qu'exceptionnellement utilisées. Cette dynamique favorise un développement rapide et intensif des compétences dans chacune des deux langues respectives du fait d'une exposition soutenue et fonctionnelle lors de ces séances particulières. De plus, ces « séances monolingues » jouent un rôle important dans une approche multilingue bien structurée : elles contribuent à une organisation claire et cohérente des langues au sein de la classe, tout en permettant aux élèves de se repérer dans les usages langagiers et de développer des stratégies d'apprentissage différenciées selon les langues. Lorsque les élèves se retrouvent en classe mixte, le luxembourgeois redevient la langue véhiculaire des échanges informels.

- Quels défis les élèves pourraient-ils encore rencontrer dans le cadre du projet ?
 - L'un des intérêts du programme est d'anticiper le cycle 4 et d'aider les élèves alphabétisés en français à mieux réussir à l'école, à prendre confiance en eux, et accéder au niveau de compétences en langue allemande requis par le curriculum de manière bien plus favorable.
- *Les observations des écoles pilotes visitées corroborent les constats et conclusions faites par rapport aux élèves dans les évaluations qualitatives et quantitatives qui nous ont été présentées (motivation, confiance en soi, bien-être, meilleure mise en activité, meilleure sécurité linguistique, etc.)*

2. Focus sur les enseignants

- Quels éléments du projet semblent renforcer le travail pédagogique des enseignants ou leur sentiment de compétence professionnelle ?
 - Les enseignants des classes observées portent le projet : « c'est leur projet ». On ressent une empathie particulière avec leur groupe, et une sensibilité particulièrement attentive aux besoins linguistiques des enfants. Ces enseignants nous semblent par ailleurs être des modèles en qualité linguistique. Ils produisent du matériel contextualisé, des activités souvent innovantes mettant en avant l'objectif langagier visé en coordination avec les contenus disciplinaires des programmes.
 - Les enseignants nous semblent valorisés dans la mesure où ils sentent qu'ils donnent de meilleures chances de réussite à leurs élèves. Le programme implique une collaboration plus active entre enseignants, en amont des préparations de séance comme au cours des séances où les deux groupes d'alphabétisation sont réunis.
- Quelles conditions ou soutiens offerts aux enseignants (formation, matériel, accompagnement) vous paraissent particulièrement efficaces ?
 - Le programme est construit, bordé par des formations, des matériaux spécifiques construits et mis à disposition, un réseautage régulier des enseignants impliqués, un suivi de l'équipe par la hiérarchie, etc. Une « démarche qualité » est en place, et suit le projet sur le temps long.

- Quels défis les enseignants pourraient-ils rencontrer dans le cadre du projet ?
 - Les enseignants sont déjà confrontés à un premier défi : la grande hétérogénéité des élèves ; à besoins spécifiques, de niveau social, de niveau cognitif, et ici en plus, de grande diversité et disparité linguistiques. Une fois que la réalité de cette disparité est prise en considération grâce au programme Alpha, une « didactique de l'enseignement bi-plurilingue », une didactique de l'intégration des langues et des disciplines, reste à développer : savoir davantage inclure les langues, prendre en compte et encourager les observations épilinguistiques des élèves pour construire et institutionnaliser des compétences métalinguistiques, enseigner les contenus disciplinaires *en* langues, etc.
 - Une telle formation, qui nous semble pour l'heure absente en ces termes, permettrait de construire plus fermement une compétence plurilingue, nécessaire dans le territoire multilingue qu'est le Luxembourg comme plus largement l'Europe communautaire. La construction de séances nettement différenciées entre les situations mono- et multilingues, la réflexion minutieuse sur l'organisation des langues au sein de la classe, langues premières incluses, le recours à des approches telles que la juxtaposition ou la comparaison des langues, nous semblent propices à faire progresser les élèves plus rapidement et plus sereinement dans la construction de leur plurilinguisme – par exemple en saisissant une règle grammaticale commune ou distincte, en mémorisant des mots nouveaux sur des concepts disciplinaires communs, en identifiant des termes à la sonorité similaire dans différentes langues, en traitant des rapports distincts entre graphèmes et phonèmes, etc. Cette démarche, qui encouragerait également la prise en compte et la valorisation des observations épilinguistiques des élèves, contribuerait à construire et institutionnaliser des compétences métalinguistiques solides. Enfin, et comme le démontre la littérature scientifique de l'enseignement bi-plurilingue, l'appropriation des contenus disciplinaires est renforcée par le fait de l'aborder avec des points de vue linguistiques et culturels multiples : loin de s'opposer les uns aux autres, ceux-ci approfondissent et affinent les notions en jeu.

- *Les observations des écoles pilotes visitées corroborent ici aussi les constats et conclusions faites par rapport aux enseignants dans les évaluations qui nous ont été présentées : les enseignants nous semblent acteurs du changement qui leur est proposé, font montre d'une professionnalisation accrue, et collaborent davantage.*

3. Évolution et cohérence du projet dans son ensemble

- Quels constats positifs pouvez-vous formuler quant à l'évolution du projet depuis son lancement en 2022 ?
 - Le Conseil observe que le cadrage du projet s'est renforcé et élargi depuis trois années ; les différents pôles du système d'éducation montrent une synergie et une dynamique positives. Nous avons par ailleurs le sentiment que d'année en année les enseignants des classes visitées ont acquis plus de maturité par rapport aux objectifs du programme, davantage de légitimité dans leur identité professionnelle, une plus large sécurisation dans la fonction spécifique qui est la leur.



- Quelles dimensions du projet vous semblent particulièrement porteuses pour une mise en œuvre à plus grande échelle ?
 - **L'implémentation du programme est déjà réalisée avec des classes accueillant des élèves à besoins spécifiques, et de niveaux très hétérogènes. Le fait de travailler l'alphabétisation en deux langues permet d'abaisser cette disparité première et de mieux enseigner comme de mieux apprendre. Le Conseil scientifique a vu des élèves qui comprennent à l'oral et à l'écrit, produisent à l'oral et à l'écrit, en langue française et en langue allemande, dans le cadre existant. Nous souscrivons à la conception globale du programme qui ne crée pas de « classes-silos » et qui maintient le projet d'un groupe commun, mixte (Alpha français et Alpha allemand). Nous n'avons en effet jamais senti de répartition entre « groupes faibles » ou « groupes forts » mais au contraire un soin et une vraie attention, affective, cognitive, et en un mot *éthique* pour chaque élève au sein du groupe.**
 - **Comme le programme s'est réalisé dans des écoles de localisation socio-économiquement plus faibles ou plus défavorisées, il nous semble qu'il ne pourrait qu'être bénéfique pour l'ensemble des écoles et des élèves du Luxembourg.**
- ***En conclusion, au vu de nos observations au sein des écoles pilotes visitées, des échanges informels avec les enseignants, des discussions formelles au sein du comité et avec les différents acteurs du programme, nous apportons un avis positif et très motivé pour la généralisation du projet Alpha.***

Pierre Escudé, professeur des universités à l'Institut Universitaire de France,

Antoine Fischbach, expert à l'Observatoire (OEJQS), professeur honoraire, Université du Luxembourg,

Christine Hélot, professeure des universités émérite, Université de Strasbourg,

Claudia Polzin-Haumann, professeure des universités, Université de la Sarre,

Marc Schmidt, directeur du Centre de Logopédie du Luxembourg

L'ALPHABÉTISATION EN ALLEMAND OU EN FRANÇAIS DANS LE PROJET PILOTE « ZESUMME WUESSEN »

RAPPORT INTERMÉDIAIRE ÉPSTAN SUR LES CARACTÉRISTIQUES,
LES PERFORMANCES SCOLAIRES ET LA MOTIVATION DES ÉLÈVES,
AINSI QUE LE SOUTIEN PARENTAL

Joanne Colling, Caroline Hornung, Pascale Esch, Anne-Louise Hellwig & Sonja Ugen

12/06/2025



UNIVERSITY OF LUXEMBOURG
Luxembourg Centre for
Educational Testing (LUCET)

...

**Correspondance à :**

Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET)

À citer comme suit :

Colling, J., Hornung, C., Esch, P., Hellwig, A.-L., & Ugen, S. (2025). Literacy Acquisition in German or French in the Pilot Project “zesumme wuessen” – Intermediary ÉpStan Report on Student Characteristics, Achievement, Motivation, and Parental Support. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET).

Pour toute citation, veuillez vous référer au rapport original rédigé en anglais mentionné ci-dessus.

Remerciements :

Nous tenons à remercier tous les enfants, parents et enseignant·e·s pour leur participation et leur soutien dans la collecte des données ÉpStan. Nous remercions également toute l'équipe ÉpStan pour ses efforts collectifs dans l'organisation et la logistique de la collecte des données, ainsi que dans l'élaboration des tests. Nous remercions tout particulièrement Cécile Braun pour sa relecture attentive de la traduction française.

Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET)

Université du Luxembourg

Faculté des Sciences Humaines, des Sciences de l'Éducation et des Sciences Sociales

11, Porte des Sciences

L-4366 Esch-sur-Alzette

...

TABLE DES MATIÈRES

Liste des figures	6
Liste des tableaux	6
1. Introduction	7
2. Résultats	8
2.1 Caractéristiques individuelles des élèves.....	8
2.2 Contact des élèves avec certaines langues dans différents contextes.....	9
2.3 Performances scolaires en mathématiques	11
2.4 Performances scolaires en compréhension orale du luxembourgeois	12
2.5 Performances scolaires en langue d'alphabétisation	13
2.6 Motivation scolaire et bien-être scolaire.....	15
2.7 Perceptions des parents du multilinguisme et le soutien parental.....	19
2.8 La langue d'alphabétisation privilégiée	23
3. Discussion et perspectives	24
3.1 Résumé et discussion des résultats.....	24
3.2 Limites statistiques et méthodologiques	26
3.3 Perspectives et recherches futures	27
Références	29
Annexe	31

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Contacts linguistiques au sein de la famille	10
Figure 2 – Résultats en mathématiques	12
Figure 3 - Résultats en compréhension orale du luxembourgeois	13
Figure 4 - Résultats en compréhension orale du français ou de l'allemand.....	14
Figure 5 - Résultats concernant les précurseurs de l'écrit.....	15
Figure 6 – Motivation scolaire générale	16
Figure 7 – Motivation scolaire spécifique aux mathématiques.....	17
Figure 8 - Motivation scolaire spécifique à la langue d'alphabétisation	18
Figure 9 – Bien-être scolaire	19
Figure 10 – Perceptions des parents concernant le multilinguisme et le soutien parental.....	22
Figure 11 – Langue d'alphabétisation privilégiée.....	23

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Description détaillée de la cohorte ÉpStan pour l'année scolaire 2024/25	9
--	---

1. INTRODUCTION

La population scolaire du Luxembourg est très diversifiée sur le plan socio-économique, culturel et linguistique, avec un pourcentage élevé d'élèves du fondamental (68 %) et du secondaire (66 %) qui parlent une autre langue que le luxembourgeois à la maison (SCRIPT & MENJE, 2024). Des études nationales et internationales ont montré à plusieurs reprises que les élèves ayant un faible statut socio-économique (SSE) et/ou ceux qui parlent à la maison une autre langue que le luxembourgeois (langue principale d'enseignement au cycle 1) et/ou l'allemand (langue principale d'enseignement aux cycles 2 à 4) ont plus de difficultés scolaires lorsqu'ils ·elles suivent le programme d'études national (Boehm et al., 2016 ; Hadjar et al., 2018 ; Hornung et al., 2021).

Le programme de monitoring scolaire national « *Épreuves Standardisées* » (ÉpStan) comprend des tests standardisés qui évaluent les compétences scolaires dans certains domaines clés de l'éducation, ainsi que des questionnaires destinés aux élèves pour évaluer leur motivation et leur bien-être scolaire, et des questionnaires destinés aux parents pour fournir des informations sur le contexte familial (comme le statut socio-économique et le soutien parental). Les ÉpStan sont administrées chaque automne, au début de chaque cycle d'apprentissage (C2.1, C3.1 et C4.1 dans les écoles fondamentales ainsi que dans les classes de 7e et de 5e dans les écoles secondaires) afin de vérifier si les objectifs d'apprentissage du cycle précédent ont été atteints.

À l'origine, les ÉpStan avaient été conçues pour l'ensemble des écoles publiques et privées subventionnées par l'État qui suivent le programme d'études national, dans lequel l'allemand est à la fois la langue d'alphabétisation et la langue d'enseignement dans les écoles fondamentales. Depuis 2022, le *Luxembourg Centre for Educational Testing* (LUCET) de l'Université du Luxembourg s'attèle à l'extension des ÉpStan afin d'évaluer les récentes réformes dans le domaine de l'éducation permettant une alphabétisation alternative et/ou le choix de la langue principale d'enseignement au sein du système scolaire luxembourgeois. Un exemple est le projet pilote « *zesumme wuessen* », qui permet aux élèves et à leurs parents de choisir entre l'allemand et le français comme langue principale d'alphabétisation. Au début de l'année scolaire 2022/23, le Ministère de l'Éducation a lancé le projet pilote au cycle 1.2 (dernière année de l'éducation préscolaire) à la **Schoul Uewerkuer** (École fondamentale de Differdange), à la **Schoul Deich** (École fondamentale de Dudelange), à la **Fielser Schoul** (École fondamentale de Larochette) et à la **Nelly Stein Schoul** (École fondamentale de Schifflange). À la **Nelly Stein Schoul**, le projet pilote a également été lancé en parallèle au cycle 2.1 (première année de l'enseignement fondamental). Le LUCET a donc progressivement étendu les tests de compétences et les questionnaires existants pour permettre aux élèves qui apprennent à lire et à écrire en français de participer aux ÉpStan tout en suivant la progression de la cohorte dans le système éducatif.

Les résultats de la première cohorte complète « *zesumme wuessen* » (2023/24) ayant participé aux ÉpStan ont été publiés dans un rapport exhaustif (Colling et al., 2024). Outre les résultats sur les compétences scolaires et la motivation des élèves, le rapport fournit des informations détaillées sur le contexte scolaire, les outils du monitoring scolaire, la méthodologie et les analyses statistiques. Il aborde également les limites statistiques et méthodologiques liées à la mise en place du projet.

Ce présent rapport intermédiaire donne un aperçu des résultats sur les compétences, la motivation et le bien-être à l'école de la deuxième cohorte complète « *zesumme wuessen* » ayant suivi le C2.1 au cours de l'année scolaire 2024/25. Le prochain rapport exhaustif inclura les premières données longitudinales, car la cohorte initiale (de 2023/24) participera aux ÉpStan du C3.1 à l'automne 2025.

2. RÉSULTATS

Grâce aux questionnaires remplis par les élèves et leurs parents (ou leurs représentant·e·s légaux) au niveau des écoles fondamentales, les ÉpStan recueillent des informations importantes sur les caractéristiques individuelles des élèves, telles que le sexe, le statut socio-économique (SSE), le contexte migratoire de la famille et la ou les langue(s) parlée(s) à la maison. Dans un premier temps, ce rapport donne un aperçu de la composition du groupe d'élèves du C2.1 des classes pilotes en fonction des caractéristiques individuelles (groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand), et la compare aux deux groupes de référence créés statistiquement, ainsi qu'à l'ensemble de la cohorte nationale des ÉpStan 2024/2025 suivant le programme d'études national.

2.1 CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES DES ÉLÈVES

Les résultats présentés dans ce rapport sont basés sur des données représentatives de l'ensemble de la cohorte ÉpStan 2024/25, y compris tou·te·s les élèves du C2.1 suivant le programme d'études national ($N = 5787$) et ceux participant au projet pilote « *zesummen wuessen* » ($N = 90$). Comme le montre le *tableau 1*, dans le cadre du projet pilote, $N = 42$ élèves apprennent à lire et à écrire en allemand (groupe ALPHA-allemand) et $N = 48$ élèves en français (groupe ALPHA-français). Le *tableau 1* donne un aperçu complet des caractéristiques sociodémographiques des cinq groupes d'élèves présentés dans les chapitres suivants (pour plus de détails, voir 2.3.1 dans Colling et al., 2024).

L'analyse des caractéristiques individuelles des élèves, telles que le **statut socio-économique** (SSE ; exprimé par l'indice socio-économique international le plus élevé en matière de statut professionnel, l'indice HISEI dans le *tableau 1*), le **contexte migratoire** de la famille (pourcentage d'élèves natif·ve·s) et les **langues parlées à la maison**, révèle des différences significatives entre les groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand participant au projet pilote et les élèves au niveau national suivant le programme d'études national. Avec une valeur HISEI moyenne de 47 (groupe ALPHA-français) et de 44 (groupe ALPHA-allemand), la population scolaire du projet pilote se situe en dessous de la moyenne HISEI des élèves suivant le programme d'études national (moyenne HISEI de 52). Des

disparités similaires sont également observées en comparant la proportion d'élèves natif·ve·s (19 %) et d'élèves de familles parlant le luxembourgeois ou l'allemand (12 %) dans le groupe ALPHA-français à la proportion significativement plus élevée au niveau national (c'est-à-dire, respectivement 40 % et 41 %). En outre, les groupes d'élèves diffèrent en fonction du sexe : il y a plus de filles dans les groupes ALPHA-allemand (62 %) et ALPHA-français (58 %) qu'au niveau national (48 %).

Tableau 1 – Description détaillée de la cohorte ÉpStan pour l'année scolaire 2024/25

	N	HISEI (M)	% féminin	% natif·ve·s	Contexte linguistique		
					% Lux/Allemand	% Franç.	% Portugais
Projet pilote « zesumme wuessen »							
Groupe ALPHA-français	48	47	58 %	19 %	12 %	27 %	52 %
Groupe ALPHA-allemand	42	44	62 %	40 %	43 %	12 %	17 %
Programme d'études national							
Groupe de référence ALPHA-français	240	46	63 %	18 %	10 %	26 %	55 %
Groupe de référence ALPHA-allemand	210	44	63 %	41 %	45 %	11 %	16 %
Niveau national	5787	52	48 %	40 %	41 %	23 %	21 %

Note. N = Nombre d'élèves. HISEI = Indice socio-économique international le plus élevé en matière de statut professionnel.

Comme des études nationales et internationales ont souvent montré que les caractéristiques des élèves (comme le SSE, le sexe, le contexte migratoire et linguistique de la famille) ont un impact sur les compétences et la réussite scolaire, deux groupes de référence ont été créés en utilisant la *méthode statistique d'appariement des scores de propension (propensity score matching)*, pour plus de détails, voir le chapitre 2.3.1 dans Colling et al., 2024¹). Les caractéristiques individuelles des élèves de ces groupes de référence sont comparables à ceux des groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand (voir *tableau 1*), ce qui permet des comparaisons statistiques plus valables.

2.2 CONTACT DES ELEVES AVEC CERTAINES LANGUES DANS DIFFERENTS CONTEXTES

Au Luxembourg, les élèves sont exposé·e·s à une pluralité de langues dans différents contextes en raison de la nature multilingue de l'école et des familles. En 2024/25, le questionnaire ÉpStan destiné aux parents a étudié les activités linguistiques à la maison des élèves du C2.1 en demandant aux parents d'indiquer les langues que leur enfant parle en famille, avec ses ami·e·s et lorsqu'il·elle utilise les médias (par exemple la lecture d'histoires, les supports audio et pour le visionnage de films ou vidéos). Les parents ont été invités à indiquer toutes les langues auxquelles leur enfant est

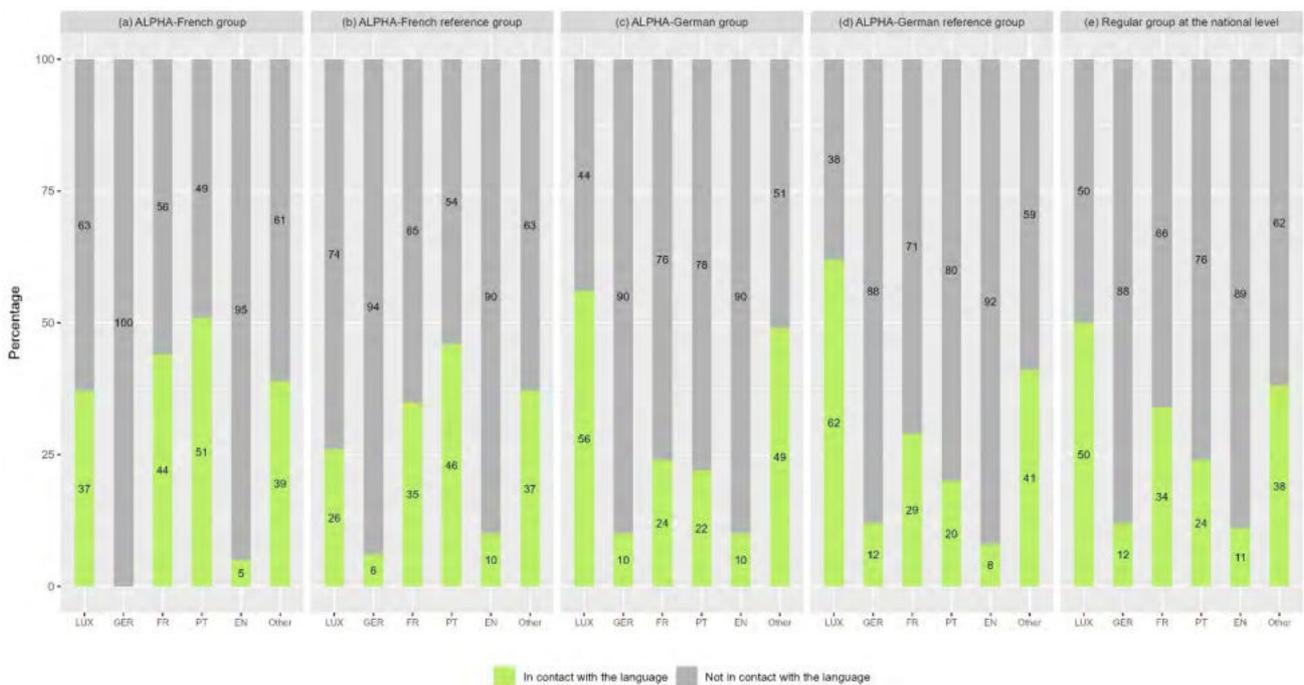
¹ Veuillez noter qu'il n'est pas possible de comparer directement les cohortes 1 (2023/24) et 2 (2024/25) en raison d'un certain nombre de disparités en termes de contexte linguistique et de SSE.

régulièrement exposé · e parmi les options suivantes : luxembourgeois, allemand, français, portugais, anglais et autres langues.

La *figure 1* montre les **contacts linguistiques au sein de la famille** pour les cinq groupes d'élèves étudiés. Les barres vertes indiquent le pourcentage d'élèves en contact avec une langue donnée, tandis que les barres grises représentent la part d'élèves qui ne sont pas régulièrement en contact avec cette langue.

En observant le groupe ALPHA-français, on peut constater que le portugais (51 %) et le français (44 %) sont les deux langues auxquelles les élèves sont le plus exposé · e · s au sein de leur famille. En revanche, les élèves du groupe ALPHA-français sont moins souvent en contact avec le luxembourgeois (37 %) et l'allemand (0 %) au sein de leur famille. Cette tendance s'observe également pour le groupe de référence ALPHA-français. Dans le groupe ALPHA-allemand et son groupe de référence, les élèves sont principalement exposé · e · s au luxembourgeois au sein de leur famille, avec respectivement 56 % et 62 %.

Figure 1 – Contacts linguistiques au sein de la famille exprimés en pourcentages



Note. LUX = Luxembourgeois. GER = Allemand. FR = Français. PT = Portugais. EN = Anglais.

En ce qui concerne les **contacts linguistiques des élèves avec leurs ami · e · s**, le luxembourgeois est la langue avec laquelle les élèves des cinq groupes sont le plus souvent en contact (allant de 81 % au niveau national à 86 % dans le groupe de référence ALPHA-allemand). Cette forte prévalence montre que le luxembourgeois est la principale langue de communication des élèves de différents contextes linguistiques, qu'ils · elles participent au projet pilote ou suivent le programme d'études

national. Il est intéressant de noter que 85 % des élèves des groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand utilisent régulièrement le luxembourgeois lorsqu'ils · elles parlent avec leurs ami · e · s, ce qui montre bien que le luxembourgeois reste la principale langue de communication dans le cadre du projet pilote.

On peut observer une continuité entre les langues utilisées pour **raconter des histoires et lire à voix haute** et celles que les élèves parlent le plus souvent à la maison. Les élèves du groupe ALPHA-français se font principalement raconter (ou lire) des histoires en français (63 %) et en portugais (46 %), tandis que le luxembourgeois (10 %) et l'allemand (20 %) sont moins souvent utilisés par leurs parents. Bien que le français soit moins utilisé (45 %) dans le groupe de référence ALPHA-français, une tendance similaire peut globalement être observée. En revanche, le luxembourgeois (51 %) et l'allemand (41 %) sont principalement utilisés dans le groupe ALPHA-allemand. Une tendance similaire peut être observée pour l'utilisation de supports audio et pour le visionnage de films ou de vidéos. Pour illustrer les résultats concernant les contacts linguistiques des élèves avec leurs ami · e · s et la narration d'histoires, veuillez consulter l'*annexe* du présent rapport.

2.3 PERFORMANCES SCOLAIRES EN MATHÉMATIQUES

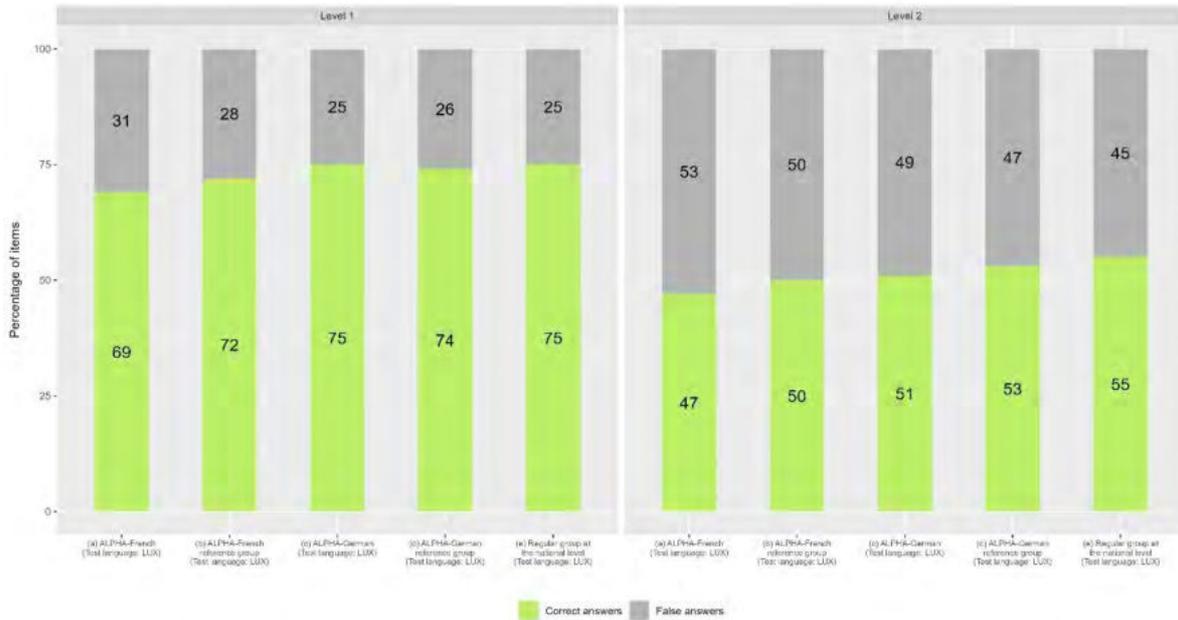
Comme expliqué plus en détail dans Colling et al. (2024), les ÉpStan mesurent si les objectifs d'apprentissage du cycle précédent (MENFP, 2011) ont été atteints par les élèves de chaque niveau respectif. Les ÉpStan organisées au C2.1 mesurent donc si les objectifs d'apprentissage du *cycle 1* ont été atteints. Comme la langue principale d'enseignement au *cycle 1* est le luxembourgeois, **le même test de mathématiques a été administré en luxembourgeois** aux élèves du C2.1 des cinq groupes. Conformément au programme d'études national (*Plan d'Études*), le niveau de difficulté 1 correspond au *Niveau Socle* du *cycle 1* et le niveau 2 au *Niveau Avancé*. Dans les figures suivantes, les barres vertes indiquent le pourcentage d'items auxquels les élèves ont répondu correctement dans le test de compétences correspondant, tandis que les barres grises indiquent le pourcentage d'items auxquels les élèves ont donné une réponse fautive ou n'ont pas répondu².

La *figure 2* montre les performances scolaires en mathématiques selon les deux niveaux de difficulté théorique. Pour le niveau de difficulté 1 (à gauche de la *figure 2*), les élèves des cinq groupes ont répondu correctement à environ 70 % des items de mathématiques, avec des résultats allant de 69 % pour le groupe ALPHA-français à 75 % pour le groupe ALPHA-allemand et pour les élèves au niveau national. En ce qui concerne les items plus difficiles du niveau 2 (à droite de la *figure 2*), le pourcentage de réponses correctes allait de 47 % dans le groupe ALPHA-français à 55 % pour les élèves au niveau national. Ces résultats indiquent que la plupart des élèves disposent de bonnes

² En raison de la taille réduite de la cohorte Alpha, il n'a pas été possible d'utiliser les modèles avancés de la théorie de la réponse à l'item (IRT) pour mettre les données à l'échelle ; les résultats sont donc présentés sous forme de pourcentages bruts. Pour plus de détails, voir le chapitre 2.3.2 « *Rapport sur les résultats ÉpStan par niveau de difficulté* » dans Colling et al. (2024).

connaissances de base en mathématiques au début de leur scolarité, et ce indépendamment de la langue d’alphabétisation, comme le montrent les différences non-significatives entre les groupes, qui restent inférieures à 10 %.

Figure 2 – Résultats en mathématiques selon le niveau de difficulté théorique



Note. LUX = luxembourgeois. 20 items évalués au niveau 1 et 18 items évalués au niveau 2.

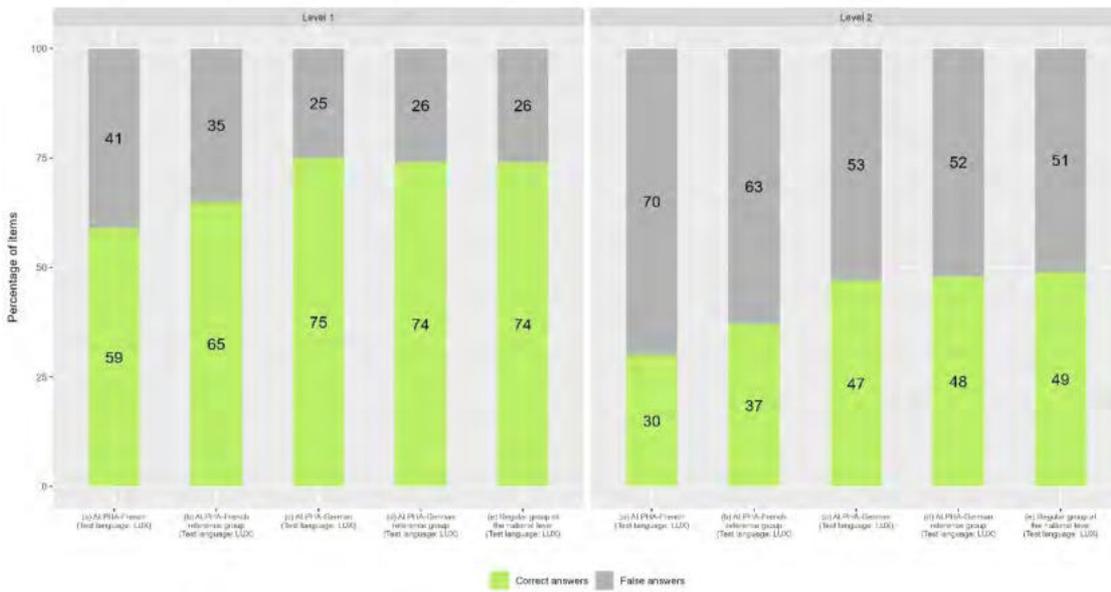
2.4 PERFORMANCES SCOLAIRES EN COMPREHENSION ORALE DU LUXEMBOURGEOIS

Comme le luxembourgeois est la langue principale d’enseignement au cycle 1, **le même test de compréhension orale du luxembourgeois** a été administré aux élèves du C2.1 des cinq groupes.

La *figure 3* montre les performances scolaires en compréhension orale du luxembourgeois, réparties selon deux niveaux de difficulté théorique, le niveau 1 correspondant au *Niveau Socle* du cycle 1 et le niveau 2 au *Niveau Avancé*. Comme le montrent les barres vertes, les élèves du groupe ALPHA-français ont répondu correctement à 59 % des items du niveau 1, contre 65 % dans le groupe de référence ALPHA-français. Dans les trois autres groupes, les élèves ont répondu correctement à environ 75 % des items du niveau 1.

Une tendance similaire peut être observée au niveau 2. Avec 30 % de réponses correctes dans le groupe ALPHA-français et 37 % dans le groupe de référence ALPHA-français, les deux groupes obtiennent des résultats inférieurs à ceux de leurs pairs du groupe ALPHA-allemand, du groupe de référence ALPHA-allemand et du groupe d’élèves au niveau national (environ 48 %). Dans l’ensemble, les élèves du groupe ALPHA-français et de son groupe de référence ont des résultats nettement inférieurs à ceux des trois autres groupes, avec des écarts de plus de 10 %.

Figure 3 - Résultats en compréhension orale du luxembourgeois selon le niveau de difficulté théorique



Note. LUX = Luxembourgeois. 15 items évalués au niveau 1 et 14 items évalués au niveau 2.

2.5 PERFORMANCES SCOLAIRES EN LANGUE D'ALPHABÉTISATION

Comme expliqué plus en détail dans Colling et al. (2024), les élèves commencent le projet pilote « *zesumme wuessen* » en deuxième année du cycle 1 (C1.2). Les élèves qui commencent leur alphabétisation en français au cycle 2 effectuent deux à trois activités hebdomadaires visant à développer leurs compétences orales et les précurseurs de la compréhension de l'écrit en français (SCRIPT & MENJE, 2023). De la même façon, ceux qui commencent leur alphabétisation en allemand effectuent des activités similaires en allemand.

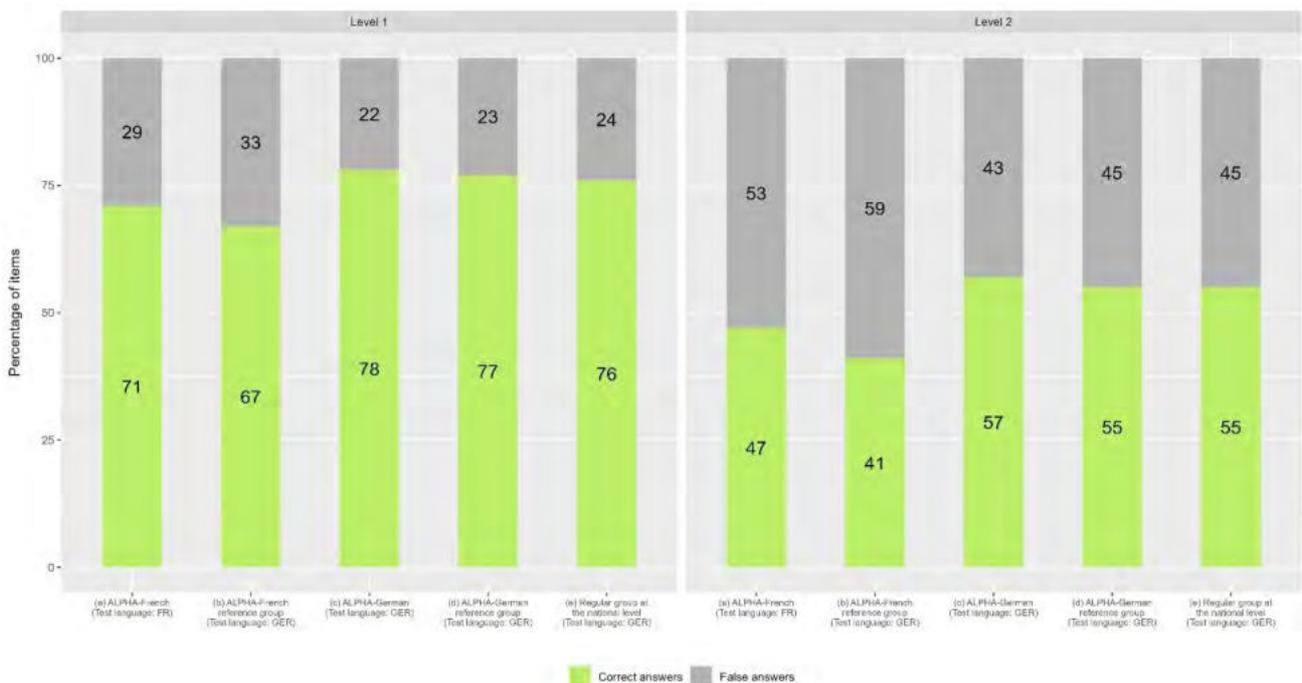
Pour suivre les progrès des élèves dans l'apprentissage de leur langue d'alphabétisation, les ÉpStan comprennent deux tests : un test de compréhension orale et un test sur les précurseurs de la compréhension de l'écrit. Comme les ÉpStan mesurent les objectifs d'apprentissage du cycle précédent, les élèves ALPHA-français, qui ont commencé l'apprentissage du français au cycle 1, ont passé les deux tests linguistiques en français (c'est-à-dire, **compréhension orale du français** et **Premiers Pas vers l'Écrit**), tandis que les élèves du groupe ALPHA-allemand ont passé les tests en allemand pour la compréhension orale (**compréhension orale de l'allemand**) et en luxembourgeois pour les compétences précurseurs de l'écrit (**Éischt Schrëtt zur Schrëftsprooch**). Dans les années à venir, le test sur les compétences précurseurs de l'écrit devrait être administré en allemand au groupe ALPHA-allemand afin de faciliter une comparaison plus équitable entre les groupes du projet pilote. Le groupe ALPHA-français était le seul à effectuer les deux tests linguistiques en français, tandis que tous les autres groupes ont passé les tests en allemand et en luxembourgeois. Bien que tous les tests linguistiques aient été élaborés selon les mêmes procédures (par exemple, en équipes composées d'expert · e · s interdisciplinaires) et en s'appuyant sur les mêmes documents de référence (*Plan*

d'Études ; MENFP, 2011) et contenus, garantissant ainsi une **équivalence conceptuelle**, les comparaisons entre les groupes n'ayant pas fait le test dans la même langue doivent être interprétées avec prudence. Contrairement aux ÉpStan organisés en 2023 avec la première cohorte du projet pilote (voir Colling et al., 2024), les tests de compréhension orale du français et de l'allemand comprennent désormais des unités de texte et des items traduits, ce qui améliore la comparabilité conceptuelle entre les deux versions du test.

Dans cette section, les performances scolaires en compréhension orale de la langue d'alphabétisation des élèves sont présentées. Comme l'illustre la *figure 4*, le groupe ALPHA-français a réussi 71 % des items de niveau 1 et 47 % des items de niveau 2 en **compréhension orale du français**. Le groupe de référence ALPHA-français, qui a passé le test de **compréhension orale de l'allemand**, a répondu correctement à 67 % des items de niveau 1 et à 41 % des items de niveau 2.

Au niveau 2, les élèves du groupe de référence ALPHA-français ont obtenu des résultats nettement inférieurs en compréhension orale de l'allemand par rapport aux trois autres groupes ayant passé le même test (ALPHA-allemand, groupe de référence ALPHA-allemand, élèves au niveau national).

Figure 4 - Résultats en compréhension orale du français ou de l'allemand selon le niveau de difficulté théorique

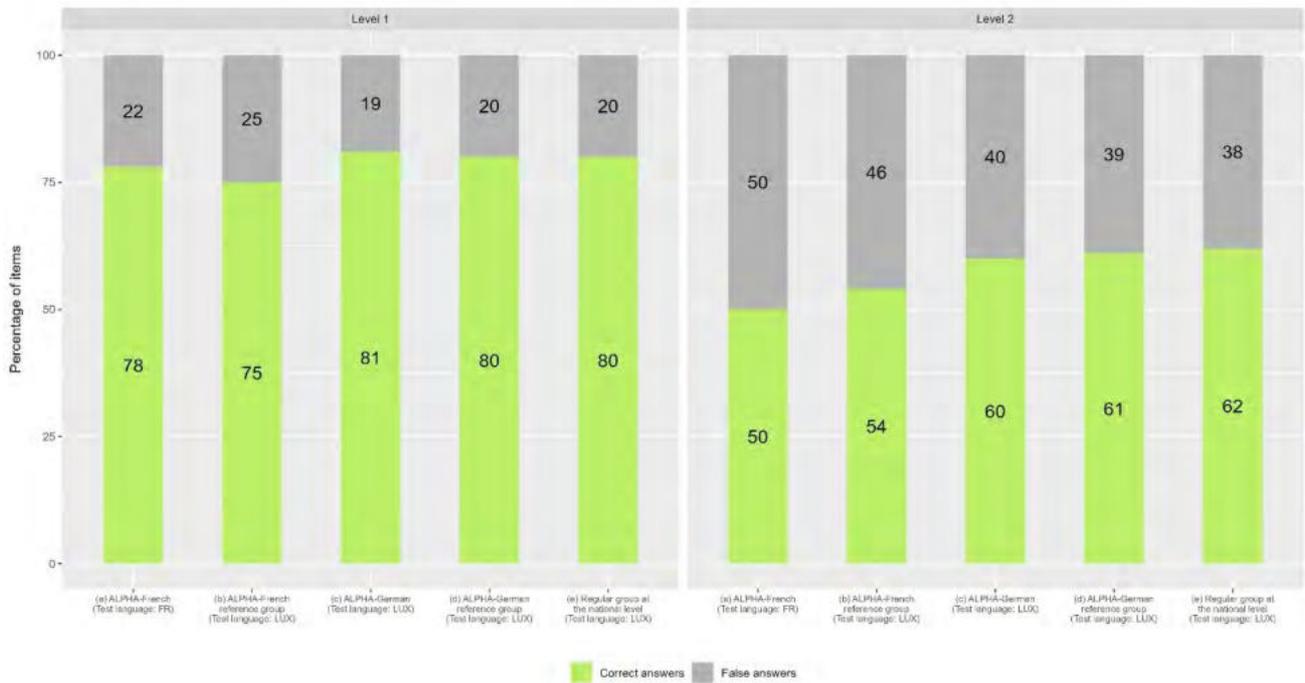


Note. FR = français. GER = allemand. 18 items évalués au niveau 1 et 13 items évalués au niveau 2.

La *figure 5* montre les performances scolaires des élèves du C2.1 en matière de compétences précurseurs de l'écrit. Comme le montrent les barres vertes, les élèves des cinq groupes ont répondu correctement à plus de 75 % des items de niveau 1, avec des scores allant de 75 % dans le groupe de référence ALPHA-français à 81 % dans le groupe ALPHA-allemand. En regardant les items plus difficiles du niveau 2, les résultats sont plus nuancés. Le groupe ALPHA-français a répondu

correctement à 50 % des items de niveau 2 du test portant sur les compétences précurseurs de l'écrit en français (**Premiers Pas Vers l'Écrit**) et a donc obtenu des résultats nettement inférieurs à ceux des élèves du groupe ALPHA-allemand, du groupe de référence ALPHA-allemand et des élèves au niveau national, qui ont passé ce test en luxembourgeois (**Éischt Schrëtt zur Schrëftsprooch**). Cependant, aucune différence significative n'apparaît entre le groupe ALPHA-français et son groupe de référence.

Figure 5 - Résultats concernant les compétences précurseurs de l'écrit selon le niveau de difficulté théorique



Note. FR = français. LUX = luxembourgeois. 26 items évalués au niveau 1 et 19 items évalués au niveau 2.

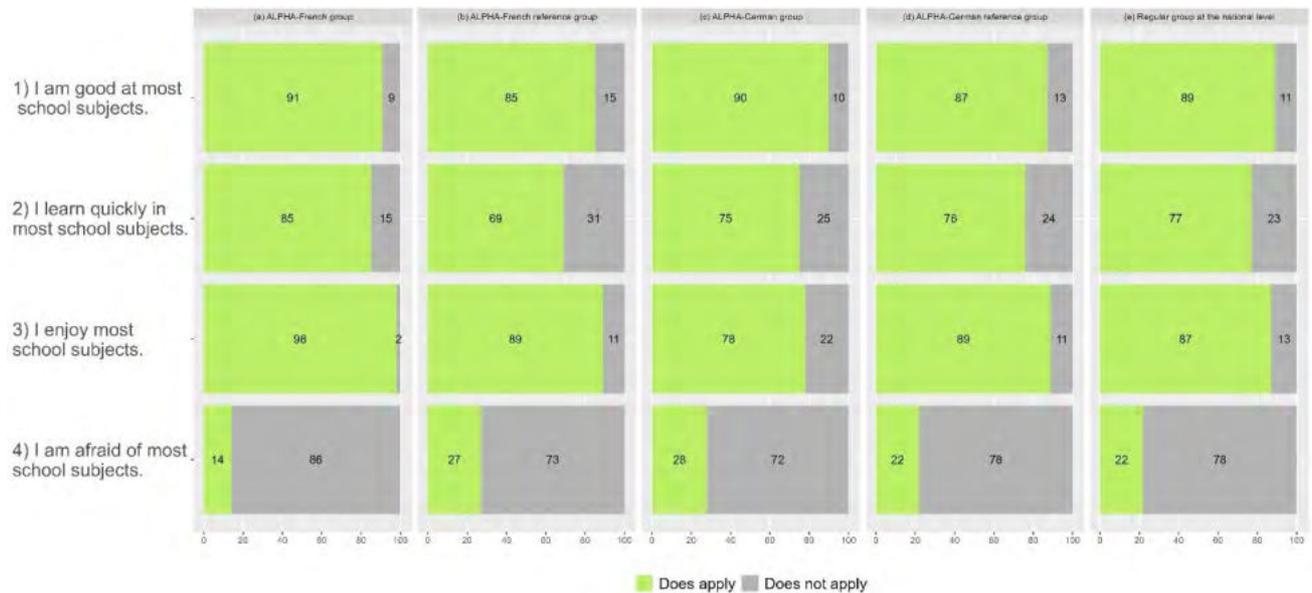
2.6 MOTIVATION SCOLAIRE ET BIEN-ETRE SCOLAIRE

Comme expliqué dans Colling et al. (2024), le questionnaire ÉpStan destiné aux élèves évalue les aspects motivationnels (c'est-à-dire le concept de soi académique, l'intérêt et l'anxiété scolaire) de manière générale (c'est-à-dire dans toutes les branches scolaires) et dans des domaines spécifiques (c'est-à-dire les mathématiques et la langue d'alphabétisation). Les élèves sont invité · e · s à indiquer dans quelle mesure ils · elles sont d'accord avec une série d'affirmations (par exemple, « Je m'intéresse à la plupart des branches scolaires ») sur une échelle de Likert à deux points, en utilisant des symboles adaptés à leur âge pour marquer leur accord (*oui*) ou leur désaccord (*non*). Le questionnaire est remis aux élèves dans leur langue d'alphabétisation, et les enseignant · e · s se réfèrent à des traductions luxembourgeoises standardisées de toutes les affirmations pour aider les élèves à remplir le questionnaire en cas de besoin.

La figure 6 montre les résultats pour la **motivation scolaire générale** des élèves du C2.1, les deux premières affirmations évaluant le concept de soi académique en général, l'affirmation 3 évaluant l'intérêt scolaire en général et l'affirmation 4 évaluant l'anxiété scolaire en général.

Comme le montrent les barres vertes, la grande majorité des élèves du C2.1 a un bon concept de soi académique en général, allant de 85 % (groupe de référence ALPHA-français) à 91 % (groupe ALPHA-français) pour l'affirmation 1 (« Je suis bon(ne) dans la plupart des branches scolaires »). Pour l'affirmation 2 évaluant également le concept de soi académique en général (« Dans la plupart des branches scolaires, j'apprends vite »), l'accord des élèves est légèrement plus faible (allant de 69 % dans le groupe de référence ALPHA-français à 85 % dans le groupe ALPHA-français), mais la grande majorité des élèves du C2.1 a un bon concept de soi académique en général. En ce qui concerne l'affirmation 3 (« La plupart des branches scolaires me plaisent »), les résultats indiquent en outre que les élèves du C2.1 ont un fort intérêt général pour l'école (allant de 78 % dans le groupe ALPHA-allemand à 98 % dans le groupe ALPHA-français). Comme le montrent les barres grises pour l'affirmation 4 (« J'ai peur de la plupart des branches scolaires »), la grande majorité des élèves du C2.1 dit ne pas ressentir d'anxiété scolaire en général, la proportion d'élèves ressentant de l'anxiété étant la plus faible dans le groupe ALPHA-français (14 %). La motivation scolaire générale est donc très élevée pour toutes les affirmations, et cette observation est valable pour tous les groupes d'élèves.

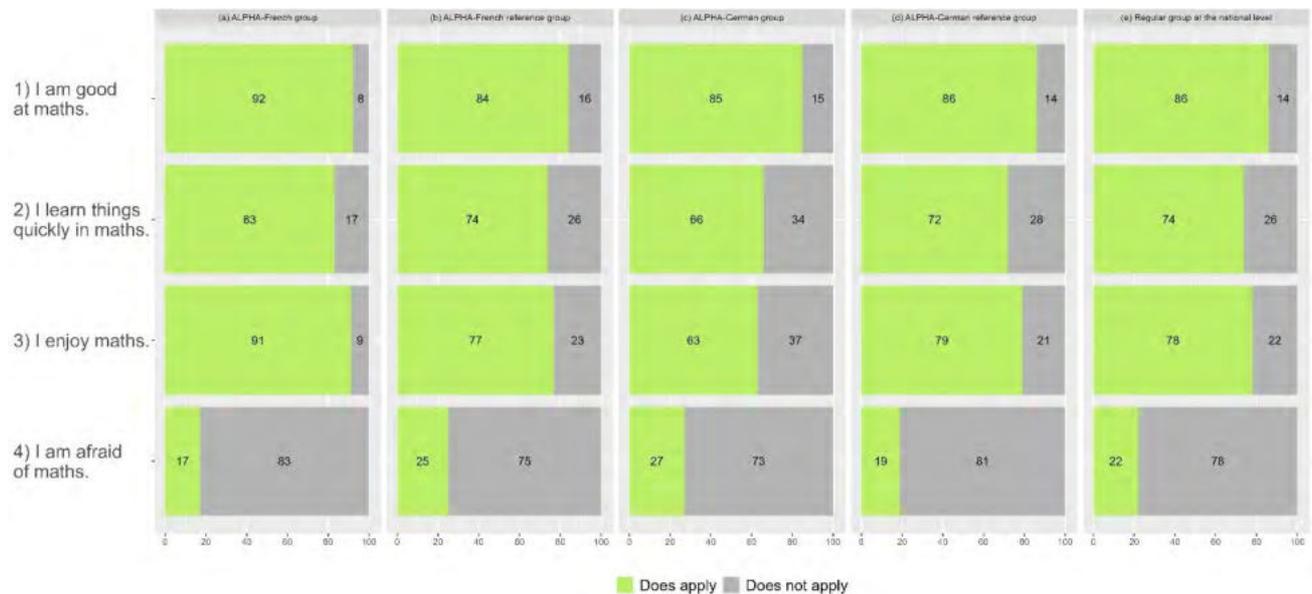
Figure 6 – Motivation scolaire générale exprimée en pourcentages



La figure 7 montre les résultats des élèves du C2.1 en matière de motivation scolaire spécifique aux **mathématiques**, avec les deux premières affirmations évaluant le concept de soi académique en mathématiques, l'affirmation 3 évaluant l'intérêt pour les mathématiques et l'affirmation 4 évaluant l'anxiété mathématique. Comme le montrent les barres vertes, la grande majorité des élèves du C2.1 a un bon concept de soi en mathématiques, avec des pourcentages allant de 84 % dans le groupe

de référence ALPHA-français à 92 % dans le groupe ALPHA-français pour l'affirmation 1 (« Je suis bon(ne) en mathématiques »). Pour l'affirmation 2 (« En mathématiques, j'apprends vite »), les élèves des cinq groupes affichent un niveau d'accord légèrement inférieur (allant de 72 % dans le groupe de référence ALPHA-allemand à 83 % dans le groupe ALPHA-français). En ce qui concerne l'intérêt pour les mathématiques, les résultats de l'affirmation 3 montrent que la plupart des élèves du C2.1 aiment les mathématiques (avec des taux d'accord allant de 63 % dans le groupe ALPHA-allemand à 91 % dans le groupe ALPHA-français). Comme le montrent les barres grises pour l'affirmation 4 (« J'ai peur des mathématiques »), la grande majorité des élèves du C2.1 dit ne pas ressentir d'anxiété mathématique (entre 73 % dans le groupe ALPHA-allemand et 83 % dans le groupe ALPHA-français). La motivation scolaire spécifique aux mathématiques est donc généralement perçue comme élevée par les élèves du C2.1 dans tous les groupes.

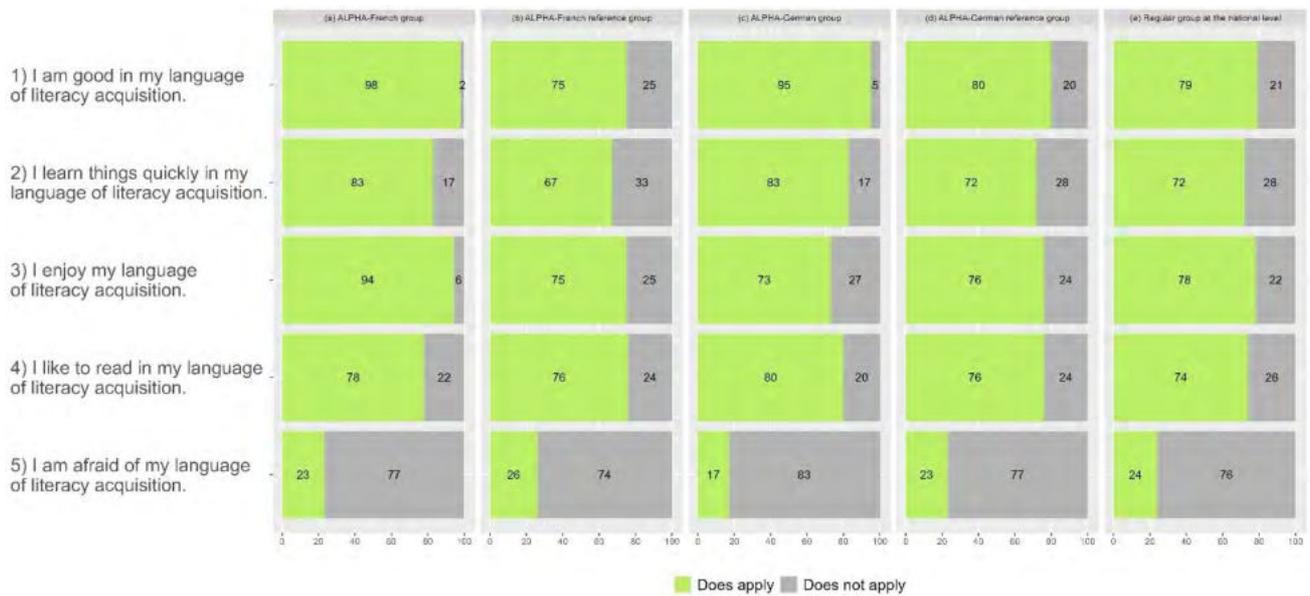
Figure 7 – Motivation scolaire spécifique aux mathématiques exprimée en pourcentages



En ce qui concerne la motivation scolaire spécifique à la **langue d'alphabétisation** des élèves, les affirmations présentées aux élèves du groupe ALPHA-français se référaient au français (par exemple, « Je suis bon(ne) en français »), tandis que tous les autres groupes ont répondu aux affirmations se référant à l'allemand (par exemple, « Je suis bon(ne) en allemand »). La figure 8 montre les résultats pour la motivation scolaire spécifique à la langue d'alphabétisation, avec les deux premières affirmations évaluant le concept de soi académique, les affirmations 3 et 4 évaluant l'intérêt scolaire et l'affirmation 5 évaluant l'anxiété scolaire. Pour l'ensemble des cinq affirmations, les élèves du groupe ALPHA-français affichent des pourcentages d'affirmation légèrement plus élevés que ceux du groupe de référence ALPHA-français. Par exemple, pour les affirmations « Je suis bon(ne) dans ma langue d'alphabétisation » et « Ma langue d'alphabétisation me plaît », les élèves du groupe ALPHA-français

ont indiqué respectivement 98 % et 94 % d'accord avec les affirmations spécifiques au français, alors que cela ne concernait que 75 % des élèves du groupe de référence ALPHA-français pour les deux affirmations spécifiques à l'allemand. Dans le groupe ALPHA-allemand, 95 % des élèves se considéraient comme bon ·ne ·s dans leur langue d'alphabétisation (c'est-à-dire l'allemand, item 1), contre 80 % dans leur groupe de référence. Comme pour les mathématiques, la motivation scolaire spécifique à la langue d'alphabétisation des élèves est généralement perçue comme élevée par les élèves du C2.1.

Figure 8 - Motivation scolaire spécifique à la langue d'alphabétisation exprimée en pourcentages

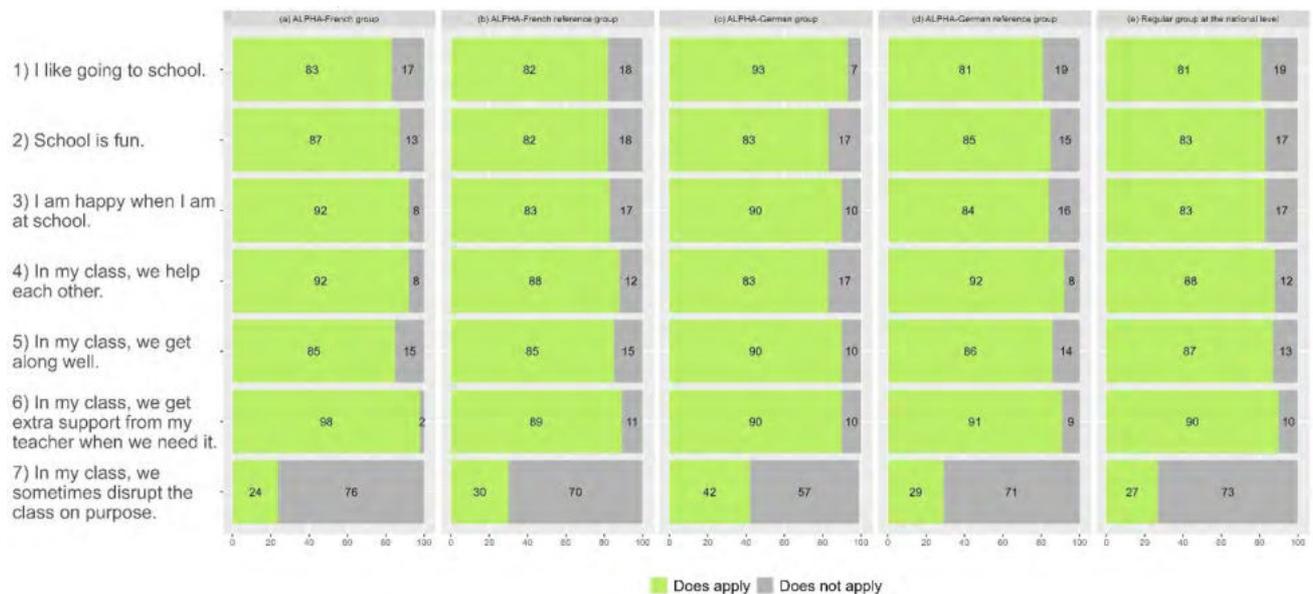


Note. Pour plus de clarté, les affirmations du questionnaire ont été reformulées pour ce graphique de manière à ce qu'elles s'appliquent aux cinq groupes d'élèves, alors que dans le questionnaire original, les affirmations étaient formulées en fonction de la langue d'alphabétisation des élèves (par exemple, « Je suis bon(ne) en français » pour le groupe ALPHA-français et « Je suis bon(ne) en allemand » pour les quatre autres groupes).

La figure 9 montre les résultats des élèves du C2.1 concernant leur **bien-être scolaire**, avec les trois premières affirmations évaluant leur satisfaction scolaire générale, les affirmations 4 et 5 évaluant le climat de classe, l'affirmation 6 évaluant la relation enseignant ·e -élève et l'affirmation 7 évaluant la tendance des élèves à perturber les cours. Comme le montrent les barres vertes, il n'y a pas de différences importantes entre les groupes. La grande majorité des élèves du C2.1 se dit très satisfaite de l'école, avec des taux allant de 81 % (pour les élèves au niveau national) à 93 % (pour le groupe ALPHA-allemand pour l'affirmation « J'aime bien aller à l'école »). Les taux d'accord sont élevés pour l'affirmation 4 (« Dans ma classe, nous nous entraïdons ») avec des taux allant de 83 % (groupe ALPHA-allemand) à 92 % (groupe ALPHA-français et groupe de référence ALPHA-allemand), et pour l'affirmation 5 (« Dans ma classe, tout le monde s'entend bien »), les résultats indiquent en outre que

les élèves trouvent le climat dans leur classe très positif, car ils · elles se sentent soudé · e · s et soutenu · e · s par leurs camarades. Le pourcentage élevé d'accord exprimé pour les deux affirmations évaluant le climat de la classe est donc particulièrement remarquable pour les groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand, car ils · elles se perçoivent comme une classe soudée, alors qu'ils · elles sont dans des classes mixtes (c'est-à-dire composées d'élèves des groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand), où différentes constellations d'élèves se retrouvent pour différentes branches. En ce qui concerne l'affirmation 6 (« Dans ma classe, les enseignant(e)s me donnent une aide supplémentaire lorsque j'en ai besoin »), les taux d'accord très élevés, allant de 89 % (groupe de référence ALPHA-français) à 98 % (groupe ALPHA-français), soulignent que la grande majorité des élèves du C2.1 a une relation enseignant · élève très positive. Comme l'indiquent les barres grises, l'affirmation 7 (« Dans ma classe, nous perturbons parfois intentionnellement le cours »), la plupart des élèves du C2.1 dit qu'ils · elles n'ont pas vraiment tendance à perturber le cours (entre 24 % dans le groupe ALPHA-français et 30 % dans le groupe ALPHA-français de référence), sauf 42 % des élèves du groupe ALPHA-allemand qui disent qu'ils · elles perturbent parfois le cours intentionnellement. Les résultats présentés dans la figure 9 montrent que le bien-être scolaire est généralement très élevé, une observation qui peut être faite dans les cinq groupes d'élèves.

Figure 9 – Bien-être scolaire exprimé en pourcentages



2.7 PERCEPTIONS DES PARENTS DU MULTILINGUISME ET LE SOUTIEN PARENTAL

Comme expliqué plus en détail dans Colling et al. (2024), l'extension du questionnaire ÉpStan destiné aux parents, qui se concentre sur le soutien parental, invite les parents à indiquer s'ils sont d'accord ou non avec des affirmations sur une échelle de Likert à quatre points allant de « ne s'applique pas » à « s'applique ». Le questionnaire destiné aux parents est disponible en quatre langues (allemand,

français, anglais et portugais). La *figure 10* montre ce que les parents des élèves du C2.1 pensent du multilinguisme dans le système scolaire luxembourgeois (affirmations 1 et 2), de leur rôle et de celui des enseignants dans l'apprentissage de leur enfant (affirmations 3 et 4), de leurs capacités d'échanger avec l'enseignant et de leur enfant (affirmations 5 et 6), ainsi que de leur capacité perçue à soutenir leur enfant dans ses apprentissages scolaires compte tenu de leurs propres compétences linguistiques (affirmations 7 à 9).

Comme le montrent les barres vert foncé et vert clair, la grande majorité des parents des cinq groupes est plutôt d'accord pour dire que le multilinguisme des écoles luxembourgeoises offre de bonnes opportunités d'avenir à leur enfant, avec un taux d'accord supérieur à 94 % (voir affirmation 1). Malgré cette perception positive du multilinguisme en tant que tel, environ 30 % de tous les parents estiment que le multilinguisme dans les écoles luxembourgeoises pose une difficulté à leur enfant, cette perception étant la moins prononcée dans le groupe ALPHA-français (14 %, voir affirmation 2).

En ce qui concerne le soutien à leur enfant dans ses apprentissages scolaires, les parents des cinq groupes sont tout à fait d'accord pour dire que tant les enseignants (de 87 % dans le groupe ALPHA-allemand à 96 % dans le groupe de référence ALPHA-français, voir affirmation 3) qu'eux-mêmes, en tant que parents ou tuteur·rice·s légaux·ales (de 95 % dans le groupe ALPHA-français de référence à 100 % dans le groupe ALPHA-français, voir affirmation 4), sont responsables de ce soutien.

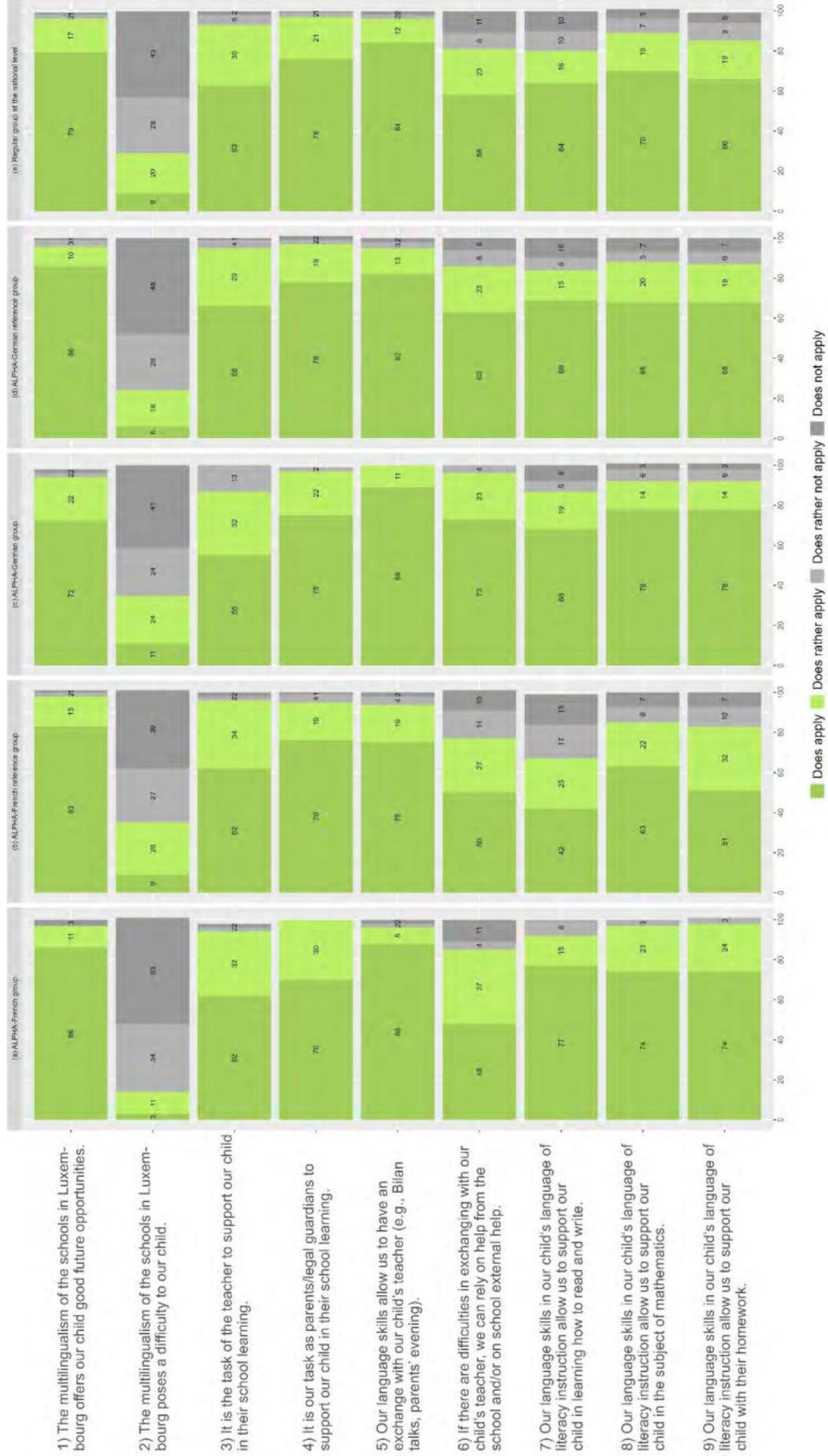
Lorsqu'ils sont invités à partager leurs expériences concernant les interactions avec l'enseignant et de leur enfant (par exemple, lors des réunions de bilan ou des réunions parents-enseignant·e·s), la plupart des parents de tous les groupes (entre 94 % dans le groupe de référence ALPHA-français et 100 % dans le groupe ALPHA-allemand) estiment que leurs compétences linguistiques leur permettent de bien communiquer avec l'enseignant et de leur enfant (voir affirmation 5). Par ailleurs, la plupart des parents peuvent compter sur l'aide de l'école et/ou d'une assistance extérieure à l'école lorsqu'ils rencontrent des difficultés à communiquer avec l'enseignant et de leur enfant (entre 77 % dans le groupe de référence ALPHA-français et 96 % dans le groupe ALPHA-allemand, voir affirmation 6).

Les trois dernières affirmations sont particulièrement intéressantes pour comprendre comment les compétences linguistiques des parents dans la langue d'alphabétisation de leur enfant peuvent l'aider dans ses apprentissages scolaires (par exemple, pour le·la soutenir lors de son apprentissage à lire et à écrire, en mathématiques et pour l'aider à faire ses devoirs). Contrairement aux autres affirmations, d'importantes différences entre les groupes peuvent être constatées, surtout en comparant le groupe ALPHA-français à son groupe de référence direct. Alors que 32 % des parents du groupe de référence ALPHA-français estiment qu'ils ne sont pas (vraiment) capables d'aider leur enfant à apprendre à lire et à écrire en raison de leurs propres compétences dans la langue d'alphabétisation de leur enfant, ce pourcentage n'est que de 8 % pour les parents du groupe ALPHA-



français (voir l'affirmation 7). Concernant le soutien en mathématiques (voir l'affirmation 8), la différence entre le groupe ALPHA-français (3 %) et son groupe de référence (15 %) est un peu moins marquée. Une tendance similaire peut être observée en ce qui concerne l'aide aux devoirs (voir l'affirmation 9), 17 % des parents du groupe de référence ALPHA-français déclarant se sentir (plutôt) incapables d'aider leur enfant à faire ses devoirs, contre 3 % des parents du groupe ALPHA-français. Concernant les trois affirmations relatives au soutien parental, les différences entre les trois autres groupes sont un peu moins marquées.

Figure 10 – Perceptions des parents du multilinguisme et le soutien parental exprimées en pourcentages



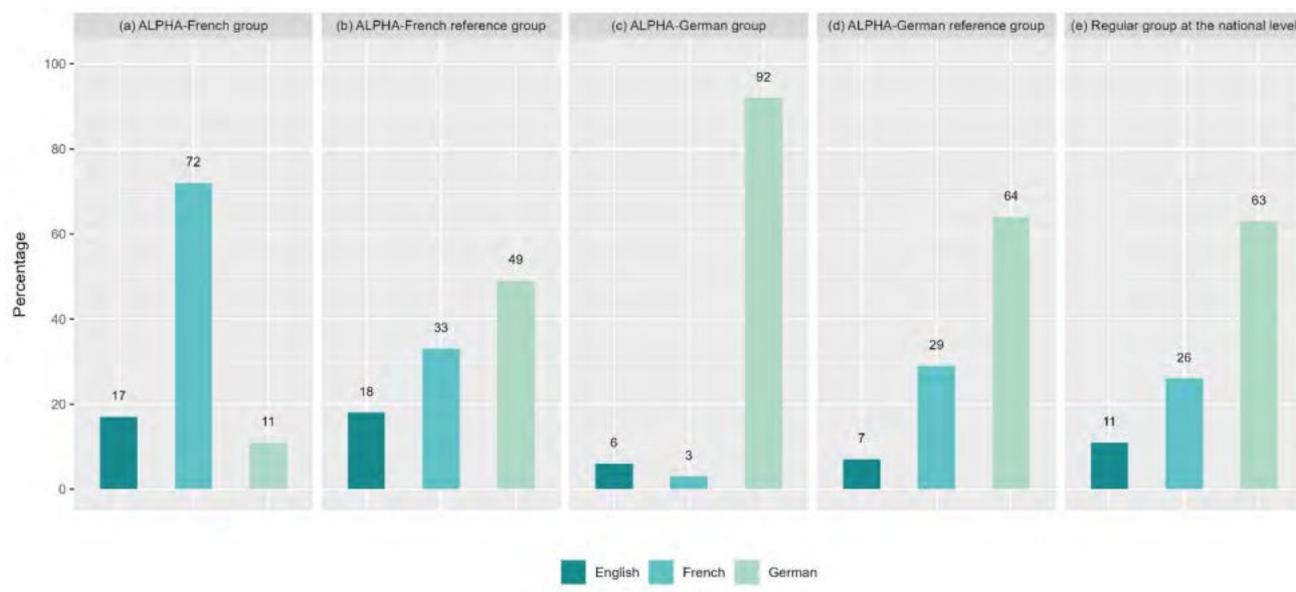
Note. Si le total des pourcentages d'un groupe pour une affirmation n'est pas égal à 100 %, c'est qu'il y a eu un arrondi.

2.8 LA LANGUE D'ALPHABÉTISATION PRIVILÉGIÉE

Dans le questionnaire destiné aux parents, une question a été posée afin de déterminer la langue d'alphabétisation que ces derniers privilégiaient pour leur enfant. L'allemand, le français et l'anglais étaient les options parmi lesquelles ils pouvaient choisir, ces trois langues étant actuellement utilisées dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au Luxembourg (c'est-à-dire pour quelques élèves dans le cadre du projet pilote et pour toutes les élèves des six écoles publiques internationales du pays).

La figure 11 montre les résultats pour la langue privilégiée des parents pour l'alphabétisation de leur enfant (C2.1). La plus grande convergence entre la langue réelle d'alphabétisation de l'enfant et la langue privilégiée par les parents pour cet apprentissage s'observe dans le groupe ALPHA-français (72 %) et dans le groupe ALPHA-allemand (92 %). Dans les trois autres groupes, la plupart des parents ont indiqué que l'allemand était la langue qu'ils privilégiaient pour l'alphabétisation (de 49 % dans le groupe de référence ALPHA-français à 64 % dans le groupe de référence ALPHA-allemand). Il est toutefois intéressant de noter qu'environ un tiers des parents du groupe de référence ALPHA-français aurait préféré le français (33 %) comme langue d'alphabétisation, suivi de l'anglais (18 %). Bien que légèrement moins prononcée, la même tendance s'observe également dans le groupe de référence ALPHA-allemand et au niveau national, où environ un tiers des parents aurait opté pour le français ou l'anglais s'ils en avaient eu le choix.

Figure 11 – Langue d'alphabétisation privilégiée exprimée en pourcentages



3. DISCUSSION ET PERSPECTIVES

3.1 RESUME ET DISCUSSION DES RESULTATS

Ce rapport intermédiaire présente les premières conclusions de la deuxième cohorte du projet pilote « *zesumme wuessen* », évalué au C2.1 durant l'année scolaire 2024/2025. Il faut toutefois les considérer avec précaution en raison de quelques **limites statistiques et méthodologiques importantes**.

À partir des données recueillies dans des questionnaires remplis par les élèves du C2.1 et leurs parents, le présent rapport a d'abord analysé la **composition de la population scolaire** participant au projet pilote. Les élèves des classes ALPHA-français et ALPHA-allemand présentent un SSE plus faible que leurs pairs suivant le programme d'études au niveau national. En ce qui concerne le contexte linguistique, les élèves du groupe ALPHA-français parlent principalement le français et/ou le portugais à la maison, tandis que ceux du groupe ALPHA-allemand parlent principalement le luxembourgeois et/ou l'allemand à la maison (voir *tableau 1* et *figure 1*).

Les résultats du test en **mathématiques** (réalisé en luxembourgeois dans tous les groupes et donc directement comparables) montrent que la plupart des élèves ont atteint le *Niveau Socle* du cycle 1 et peuvent également résoudre un certain nombre d'items plus complexes du *Niveau Avancé*. Avec des différences de pourcentages entre les groupes qui ne dépassent pas 8 points au niveau 2 en mathématiques, il est possible d'affirmer que la plupart des élèves commencent l'école fondamentale (C2.1) avec de bonnes bases en mathématiques, et cela, quelle que soit leur langue d'alphabetisation.

Les résultats du test portant sur la **compréhension orale du luxembourgeois** (réalisé en luxembourgeois dans tous les groupes et donc directement comparables) montrent que les élèves du groupe ALPHA-allemand, de son groupe de référence et les élèves au niveau national ont des compétences un peu plus avancées aux niveaux 1 et 2 par rapport au groupe ALPHA-français et à son groupe de référence. Le fait que les élèves du groupe ALPHA-français et du groupe de référence ALPHA-français obtiennent de moins bons résultats en compréhension orale du luxembourgeois correspond au constat qu'ils · elles sont moins exposé · e · s à cette langue au sein de leur famille (voir *figure 1*) et dans leurs activités à la maison (voir section 2.2 pour plus de détails). Bien que les élèves du groupe ALPHA-français aient obtenu des résultats inférieurs à ceux des autres groupes en compréhension orale du luxembourgeois (voir *figure 4*), leurs feedbacks ÉpStan individuels ont révélé que 75 % d'entre eux · elles se situent au-dessus du niveau scolaire minimum défini pour le cycle précédent (c'est-à-dire le *Niveau Socle*). De plus, le luxembourgeois est la langue que les élèves utilisent le plus souvent avec leurs ami · e · s.

Concernant les résultats sur les **performances dans la langue d'alphabetisation**, le groupe ALPHA-français était le seul groupe à avoir passé les tests en français, tandis que la langue des tests dans tous

les autres groupes était l'allemand (pour le test de compréhension orale) et le luxembourgeois (pour le test sur les précurseurs de la compréhension de l'écrit). Parmi les quatre groupes ayant passé le test de **compréhension orale en allemand**, les élèves du groupe de référence ALPHA-français ont obtenu des résultats nettement inférieurs à ceux du groupe ALPHA-allemand, du groupe de référence ALPHA-allemand et à la moyenne nationale (> 10 % au niveau 2). Ce résultat montre que les élèves du groupe de référence ALPHA-français ont un peu plus de difficulté avec la compréhension orale de l'allemand (voir *tableau 1*). En comparaison, les élèves du groupe ALPHA-français ont passé le test de **compréhension orale en français**. Les résultats de ce groupe ne sont pas significativement moins bons en compréhension orale que ceux du groupe ALPHA-allemand, du groupe de référence ALPHA-allemand et des élèves au niveau national (les différences ne dépassent pas les 10 %). Cette observation pour le groupe ALPHA-français pourrait s'expliquer par le fait que ces élèves ont fait le test dans une langue plus proche de la langue parlée à la maison (le français ou le portugais), tandis que les élèves du groupe de référence ALPHA-français ont passé le test en allemand, une langue plus éloignée de la langue parlée à la maison par la plupart des élèves de ce groupe.

Concernant les tests sur les **compétences précurseurs de l'écrit**, les résultats au niveau 1 montrent de bonnes compétences de base, sans différence significative entre les cinq groupes d'élèves. Au niveau 2, il n'y a pas de différence significative entre le groupe ALPHA-français et son groupe de référence, mais il apparaît que le groupe ALPHA-français obtient des résultats légèrement inférieurs à ceux du groupe ALPHA-allemand, du groupe de référence ALPHA-allemand et des élèves au niveau national (écart d'environ 10 %).

En ce qui concerne la **motivation scolaire générale** (voir *figure 6*), les élèves du groupe ALPHA-français ont montré un meilleur concept de soi académique, un plus grand intérêt scolaire et une anxiété scolaire moins marquée que les élèves des quatre autres groupes, les différences les plus significatives étant par rapport à leur groupe de référence direct (plus de 10 % d'écart).

En ce qui concerne la **motivation scolaire spécifique** à la langue d'alphabétisation (voir *figure 8*), il semble que les élèves du groupe ALPHA-français aient un concept de soi et un intérêt pour l'apprentissage du français, nettement plus élevés que les élèves qui apprennent à lire et à écrire dans une langue (l'allemand) plus éloignée de leur propre langue. En ce qui concerne la motivation scolaire spécifique aux mathématiques, une tendance similaire, mais moins marquée, se dessine en faveur des élèves du groupe ALPHA-français.

En ce qui concerne le **bien-être scolaire**, la plupart des élèves des cinq groupes a déclaré se sentir bien à l'école (voir *figure 9*) au début de l'école fondamentale. Même si les élèves des groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand sont dans des classes mixtes (avec des élèves des deux groupes) où les élèves se mélangent selon les branches, les résultats sur le bien-être montrent qu'ils se considèrent comme une classe soudée où ils se sentent bien ensemble. Les résultats montrent également que

les élèves du groupe ALPHA-français se sentent particulièrement soutenus par leurs enseignants lorsqu'ils en ont besoin.

En ce qui concerne le **soutien parental**, les parents du groupe ALPHA-français ont plus souvent affirmé qu'ils étaient capables d'aider leur enfant dans ses apprentissages scolaires grâce à leurs compétences linguistiques en français. Cette observation est particulièrement intéressante lorsqu'elle est comparée aux parents d'élèves ayant des caractéristiques individuelles similaires (c'est-à-dire le groupe de référence ALPHA-français) qui se sentaient moins capables de soutenir leur enfant dans ses apprentissages en raison de leurs compétences linguistiques en allemand (voir *figure 10*).

Les données du questionnaire destiné aux parents indiquent que la plupart des parents du groupe ALPHA-français et du groupe ALPHA-allemand est satisfaite du **choix de la langue d'alphabétisation** de leur enfant (voir *figure 11*).

3.2 LIMITES STATISTIQUES ET METHODOLOGIQUES

Même si les résultats de ce rapport intermédiaire permettent d'évaluer plus précisément le projet pilote « *zesumme wuessen* », il faut les interpréter avec prudence en raison des **limites statistiques et méthodologiques**, qui sont expliquées plus en détail ci-dessous.

Limites de la comparabilité des résultats entre le groupe ALPHA-français et les quatre autres groupes : comme le montre le *tableau 1*, le groupe ALPHA-français était composé de $N = 48$ élèves et le groupe ALPHA-allemand de $N = 42$ élèves. Étant donné qu'un échantillon suffisant est nécessaire pour évaluer les résultats d'un test de compétences scolaires à l'aide de modèles avancés de la théorie de la réponse à l'item (TRI), seuls les élèves du groupe ALPHA-français ont passé les deux tests en français (c'est-à-dire la compréhension orale du français et *Premiers Pas vers l'Écrit en français*). Il n'a pas été possible de calibrer ces tests de la même manière que les autres tests ÉpStan (c'est-à-dire la compréhension orale du luxembourgeois et de l'allemand, *Éischt Schrëtt zur Schrëftsprouch* et les mathématiques), qui ont été réalisés par l'ensemble des élèves de la cohorte du C2.1. La petite taille de l'échantillon pour les tests en français implique que les comparaisons entre les résultats du groupe ALPHA-français en compréhension orale et en *Premiers Pas vers l'Écrit* avec ceux des autres groupes doivent être interprétées avec prudence.

Contrairement à la collecte de données précédente (voir Colling et al., 2024), une **meilleure harmonisation** entre les différents tests ÉpStan a pu être observée (même contenu et mêmes difficultés théoriques) pour évaluer leur compréhension orale dans leur langue d'alphabétisation (tests de compréhension orale du français et de l'allemand) ainsi qu'entre les deux versions linguistiques du questionnaire destiné aux élèves. Cependant, cette harmonisation plus poussée n'a pas encore été atteinte dans l'évaluation des compétences précurseurs de l'écrit, étant donné que les élèves du groupe ALPHA-français ont passé le test en français (***Premiers Pas vers l'Écrit***), tandis que tous les autres

groupes ont passé le test en luxembourgeois (**Éischt Schrëtt zur Schrëftsprooch**) au lieu de leur langue d'alphabétisation (c'est-à-dire l'allemand). Comme le luxembourgeois est la principale langue d'enseignement au cycle 1, le test a pu s'avérer moins difficile pour les élèves de ces quatre groupes, car ils · elles l'ont passé dans une langue qu'ils · elles ont apprise pendant deux à trois ans (*enseignement précoce et/ou enseignement préscolaire*). Les prochaines évaluations devraient donc viser à harmoniser la langue du test portant sur les compétences précurseurs de l'écrit afin de permettre une comparaison statistique plus fiable entre tous les groupes.

3.3 PERSPECTIVES ET RECHERCHES FUTURES

Malgré les limites statistiques et méthodologiques mentionnées (p. ex. la petite taille des groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand), les résultats présentés dans ce rapport montrent que le projet pilote « *zesumme wuessen* » pourrait aider à réduire les inégalités scolaires au Luxembourg, qui sont probablement dues (au moins en partie) aux attentes linguistiques élevées du programme d'études national. Dans ce contexte, les **principales conclusions** suivantes peuvent être mises en avant :

- (a) En ce qui concerne la **compréhension orale de la langue d'alphabétisation**, le groupe de référence ALPHA-français (qui avait passé le test de compréhension en allemand) a obtenu des résultats inférieurs à ceux du groupe ALPHA-allemand, du groupe de référence ALPHA-allemand et des élèves au niveau national, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que l'allemand est une langue plus éloignée de la langue parlée à la maison. En revanche, les élèves du groupe ALPHA-français n'ont pas montré de différences significatives par rapport à ces trois groupes dans la compréhension orale de la langue d'alphabétisation. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils · elles ont passé le test en **français**, une langue plus proche de leur langue parlée à la maison (c'est-à-dire le français ou le portugais).
- (b) Les élèves du groupe ALPHA-français ont déclaré avoir un **meilleur concept de soi académique, en général et spécifique à certains domaines, et un intérêt plus marqué pour leur langue d'alphabétisation** par rapport aux autres groupes. Ce résultat est d'une importance majeure, sachant que la plupart des études montrent l'existence d'un lien positif entre la motivation et les résultats scolaires (Schiefele et al., 2016 ; Wolff et al., 2021).
- (c) Les parents des élèves du groupe ALPHA-français **se sentaient souvent davantage capables de soutenir leur enfant dans ses apprentissages scolaires** grâce à leurs compétences en français, par rapport aux parents du groupe de référence ALPHA-français, qui s'estimaient moins capables de soutenir leur enfant dans ses apprentissages à cause de leurs compétences en allemand. D'après les résultats de recherches montrant que la capacité des parents à aider leur enfant dans ses apprentissages scolaires a un impact positif sur ses résultats scolaires (Bakker et al., 2007 ; Boonk et al., 2018), il est possible que les élèves du groupe ALPHA-



français puissent particulièrement bénéficier de la capacité perçue de leurs parents à les soutenir dans leur apprentissage tout au long de leur parcours (par exemple, meilleurs résultats scolaires, taux de redoublement plus faibles).

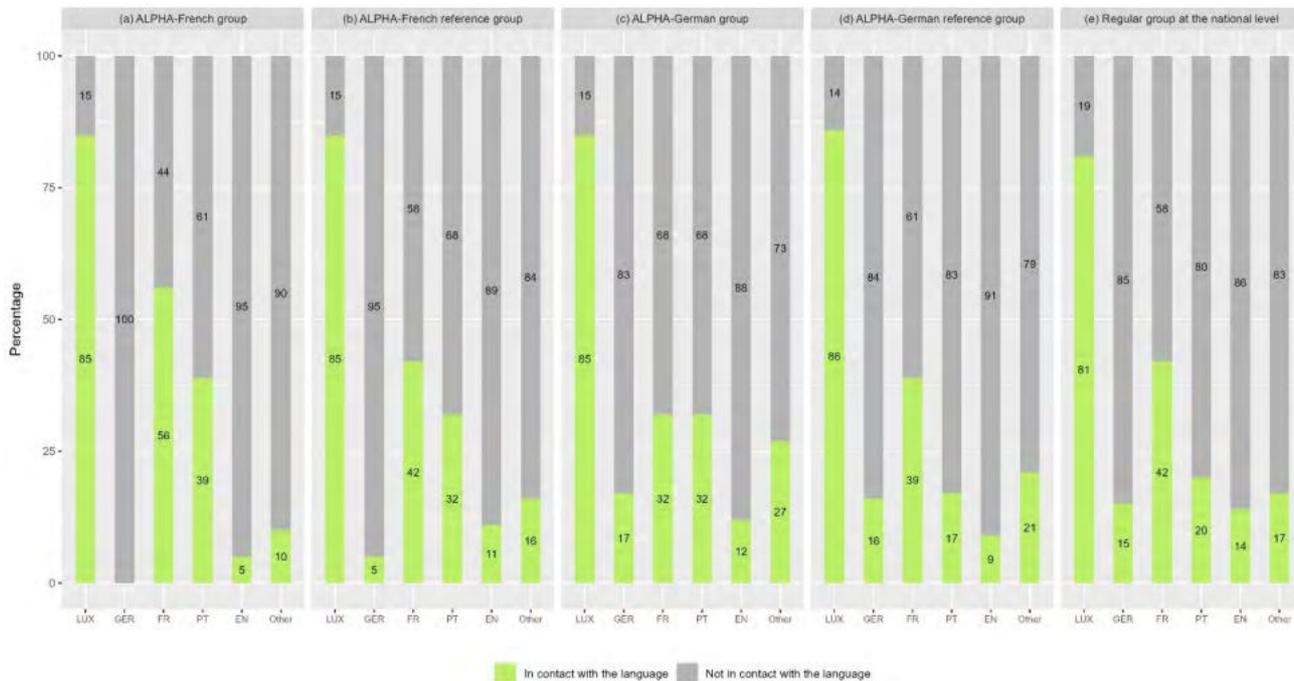
En intégrant progressivement les classes participant au projet pilote dans le Programme du monitoring scolaire national, les ÉpStan permettront une analyse plus approfondie des différences potentielles dans les performances entre les élèves poursuivant leur alphabétisation en français et les élèves poursuivant leur alphabétisation en allemand dans un avenir proche. Dans ce contexte, les ÉpStan 2025/26 permettront également de suivre les élèves du C2.1, dont les résultats ont été présentés dans le rapport précédent (Colling et al., 2024), de manière longitudinale jusqu'au début du prochain cycle d'apprentissage (C3.1). Plus précisément, les analyses longitudinales des données, dont la publication est prévue dans le rapport ALPHA 2026, fourniront des informations complètes sur les trajectoires de développement des élèves participant au projet pilote dans des domaines clés de l'éducation (par exemple, la compréhension orale et écrite dans leur langue d'alphabétisation ainsi que les mathématiques) entre le C2.1 et le C3.1, une période qui peut être considérée comme cruciale pour la suite de leur parcours scolaire (Hornung et al., 2021).

REFERENCES

- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192. <https://doi.org/10.1080/03055690601068345>
- Boehm, B., Ugen, S., Fischbach, A., Keller, U., & Lorphelin, D. (2016). Zusammenfassung der Ergebnisse in Luxemburg. In Ministry of Education, Children and Youth, SCRIPT & University of Luxembourg, LUCET (Éds.), *PISA 2015: Nationaler Bericht Luxemburg* (p. 4-12). <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/statistiques-etudes/secondaire/pisa-2015-de.pdf>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Colling, J., Hornung, C., Esch, P., Keller, U., Hellwig, A.-L., & Ugen, S. (2024). *Literacy Acquisition in German or French in the Pilot Project "Zesumme wuessen!" – Preliminary ÉpStan Results of Student Characteristics, Achievement, Motivation, and Parental Support* (978-99987-711-1-6). Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET). <https://doi.org/10.48746/ALPHA2024>
- Hadjar, A., Fischbach, A., & Backes, S. (2018). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Sekundarschulsystem aus zeitlicher Perspektive. In University of Luxembourg, LUCET & Ministry of Education, Children and Youth, SCRIPT (Éds.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (p. 58-82). <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/statistiques-etudes/themes-transversaux/nationaler-bildungsbericht-luxemburg-2018.pdf>
- Hornung, C., Wollschläger, R., Keller, U., Esch, P., Müller, C., & Fischbach, A. (2021). Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan in der 1. Und 3. Klasse: Negativer Trend in der Kompetenzentwicklung und kein Erfolg bei Klassenwiederholungen. In University of Luxembourg, LUCET & Ministry of Education, Children and Youth, SCRIPT (Éds.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021*. (p. 44-55). La version française est publiée dans le Rapport national sur l'éducation 2021.
- MENFP (Éd.). (2011). *Plan d'études. École fondamentale*.

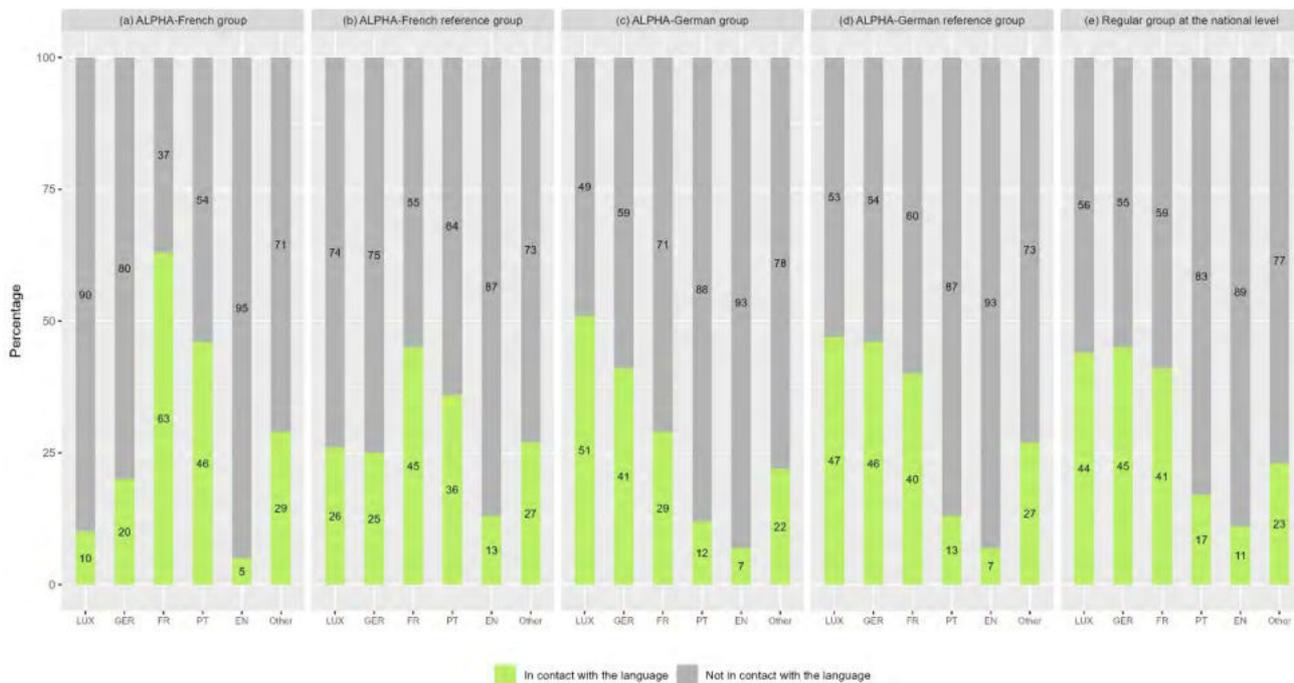
- Schiefele, U., Stutz, F., & Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031>
- SCRIPT, & MENJE. (2023). « Zesumme Wuessen! » Alphabetiséierung op Franséisch. <https://alpha.script.lu/sites/default/files/2023-07/description%20du%20projet.pdf>
- SCRIPT, & MENJE (Éds.). (2024). *Education System in Luxembourg: Key Figures*. https://www.script.lu/sites/default/files/publications/2024-02/2024_SCRIPT_Enseignement_fondamental_Flyer_EN.pdf
- Wolff, F., Sticca, F., Niepel, C., Götz, T., Van Damme, J., & Möller, J. (2021). The reciprocal 2I/E model: An investigation of mutual relations between achievement and self-concept levels and changes in the math and verbal domain across three countries. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1529-1549. <https://doi.org/10.1037/edu0000632>

Figure A1 – Langue utilisée avec les amis ·e ·s exprimée en pourcentages



Note. LUX = luxembourgeois. GER = allemand. FR = français. PT = portugais. EN = anglais.

Figure A2 – Contact linguistique dans le contexte de l'utilisation des médias exprimé en pourcentages : narration



Note. LUX = luxembourgeois. GER = allemand. FR = français. PT = portugais. EN = anglais.

...

...



**Rapports des directions de région sur le projet pilote « ALPHA –
zesumme wuessen »**



Synthèse

Ce rapport réunit les constats issus des quatre directions de région ayant accompagné les écoles pilotes depuis 2022. Il met en évidence des résultats convergents très encourageants, tant du point de vue des élèves que des enseignants, tout en soulignant quelques défis pour la généralisation future.

Effets positifs pour les élèves

Dans les écoles concernées, les élèves montrent une motivation accrue, une meilleure compréhension des consignes et une participation plus active en classe. Le choix d'une langue d'alphabétisation proche de la langue parlée à la maison facilite l'accès à la lecture et à l'écrit, réduit la frustration et stimule la confiance en soi. Les élèves lusophones, par exemple, établissent spontanément des ponts entre le portugais et le français, tandis que les enfants luxembourgeois profitent des similitudes entre le luxembourgeois et l'allemand. L'apprentissage de la lecture et de l'écrit dans une langue d'alphabétisation plus proche de sa langue principale et la meilleure maîtrise du code écrit, favorise l'introduction plus sereine de la deuxième langue scolaire au cycle 3.1. Dans ce contexte, la direction de région 5, dont une cohorte d'élèves a déjà atteint le cycle 3.1, constate que la solide maîtrise du français développée dans les années précédentes a facilité l'entrée dans l'écrit en allemand.

Le luxembourgeois gagne en importance en matière de langue de communication quotidienne, renforçant ainsi la cohésion sociale et jouant un rôle de passerelle entre les langues.

Engagement du personnel enseignant

Le projet a renforcé la collaboration professionnelle entre enseignants, en favorisant le travail en équipe, les échanges intercycles, la mutualisation des ressources et le développement de pratiques différenciées. Cette dynamique collective incite également le personnel enseignant à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques et à s'engager activement dans une démarche de formation continue.

Les directions soulignent cependant un besoin accru de stabilité des équipes et de flexibilité dans l'organisation scolaire, de matériel structuré pour les deux voies d'alphabétisation.

Organisation scolaire et matériels didactiques

Dans les écoles pilotes, diverses modalités d'organisation scolaire ont été testées, comme l'enseignement des mathématiques en groupes hétérogènes sur base du luxembourgeois, tout en assurant un accompagnement linguistique différencié. Le manque de manuels unifiés et la complexité de la gestion logistique (salles, horaires, constitution des classes) représentent des points de vigilance en vue d'une généralisation.

Vers une généralisation

Toutes les directions recommandent fortement la généralisation progressive du dispositif. Elles formulent par ailleurs plusieurs recommandations pour accompagner cette mise en œuvre à l'échelle nationale : stabiliser les équipes, fournir du matériel adéquat, renforcer les formations et développer la coopération inter-écoles. Le choix d'une langue d'alphabetisation également accessible aux parents renforce la collaboration entre l'école et la famille, la proximité linguistique constituant un levier essentiel pour favoriser leur implication dans le parcours scolaire de leur enfant. Enfin, une communication claire auprès du grand public reste indispensable pour garantir l'adhésion à la réforme.

Annexe 1 :

Rapport de synthèse

Direction de région de l'enseignement fondamental - région 7

Dudelange, le 24 juin 2025

Le déploiement du dispositif ALPHA a permis l'installation progressive d'un véritable esprit de communauté de pratique dans l'école Deich. Ce cadre collaboratif favorise les échanges professionnels et renforce la cohérence pédagogique autour des enjeux liés à l'alphabétisation.

Effets positifs pour les élèves

Des progrès accélérés en lecture, écriture et mathématiques ont pu être observés, grâce à une mobilisation plus efficace des connaissances.

Les activités proposées favorisent une participation active des élèves dans un environnement d'échange, où ils peuvent partager leur savoir et leurs expériences. Les élèves du groupe ALPHA expriment une motivation accrue pour l'apprentissage, en lecture et en production orale, mais aussi en mathématiques, où les énoncés sont mieux compris. Ils se sentent pleinement intégrés dans leur classe, ce qui favorise un climat scolaire positif. L'alphabétisation dans une langue comprise par les parents permet à ces derniers de mieux accompagner leurs enfants dans leur parcours scolaire, renforçant ainsi le lien école-famille.

Le luxembourgeois continue à jouer un rôle central en tant que langue d'intégration, notamment dans l'enseignement des matières dites secondaires, renforçant ainsi la cohésion sociale au sein des classes et du cycle.

Comme les élèves ont pu profiter d'une orientation vers une autre langue d'alphabétisation, les enseignants ont pu éviter des allongements au cycle 1.

Implication des enseignants

Le projet repose sur une forte mobilisation des équipes pédagogiques, qui bénéficient de l'accompagnement de la direction de région et de formations ciblées proposées par l'Institut de formation de l'Éducation nationale (IFEN), répondant à leurs besoins spécifiques.

Cette mobilisation se manifeste par une concertation étroite, mise en place entre les responsables des groupes de langue, travaillant sur des thématiques communes, prestant l'appui pédagogique dans un autre cycle, ainsi que les échanges d'évaluation avec les parents. Ce moment important du développement scolaire, renforce la dynamique collaborative où les enseignants se soutiennent mutuellement dans le développement de leurs compétences pédagogiques, tout en étant acteurs de leur propre formation continue.

Les enseignants sélectionnent et utilisent de manière réfléchie des supports écrits adaptés, des médias numériques et des technologies de l'information, essentiels pour créer un environnement stimulant pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Évolution et cohérence du projet

Le dispositif ALPHA s'inscrit dans une logique de continuité et d'évolution :

Le temps d'exposition à une langue proche de la langue maternelle augmente, ce qui facilite les apprentissages.

Les parents trouvent plus de facilité à s'impliquer dans les apprentissages de leurs enfants, grâce à l'utilisation d'une langue qu'ils comprennent. Le rôle du luxembourgeois en tant que langue d'intégration reste pleinement reconnu et valorisé et son utilisation semble en nette progression.

Les nouveaux supports créés dans le cadre du projet, incitent à repenser les supports écrits, ainsi que les outils numériques et technologiques, essentiels pour créer un environnement d'apprentissage motivant en lecture et en écriture.

Conclusion

Les communautés de pratique en alphabétisation créées dans le cadre du dispositif ALPHA rassemblent des professionnels engagés dans une démarche d'amélioration continue de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Le projet contribue à renforcer le rôle des écoles comme lieux d'échange, d'apprentissage et de collaboration, au bénéfice des élèves comme des enseignants.

(s.)

Joël Mischaux

Directeur

Annexe 2 :

Rapport de synthèse

Direction de région de l'enseignement fondamental – région 4

Differdange, le 13 juin 2025

1. Focus sur les élèves

Les observations réalisées dans les cycles 1 et 2 montrent que les élèves abordent l'apprentissage des langues avec une grande ouverture d'esprit et sans appréhension. Leur participation active, notamment à l'oral, témoigne d'un engagement spontané et d'un plaisir évident à découvrir les langues. L'un des effets positifs notables est que les élèves semblent disposer de meilleures prédispositions dès le départ. Le projet permet à des enfants, qui auraient potentiellement échoué dans un enseignement se basant sur l'allemand de connaître un véritable succès scolaire. L'exemple de deux jumeaux, scolarisés en alphabétisation française, contraste de manière frappante avec leur frère aîné ayant connu des difficultés majeures en alphabétisation allemande jadis obligatoire.

La motivation des élèves est particulièrement forte, ce qui se traduit par une lecture plus fluide et un rapport positif à l'écrit. Toutefois, certains défis demeurent, en particulier en ce qui concerne la mémorisation des sons du français. Pour des élèves présentant une mémoire de travail limitée, la variabilité phonétique liée aux différentes combinaisons de lettres peut poser problème.

2. Focus sur le personnel enseignant

Le projet a favorisé une dynamique de collaboration renforcée entre les enseignants impliqués. Le travail en petites équipes et les échanges professionnels constants ont généré une réelle cohésion pédagogique. Les formations suivies via l'IFEN, notamment sur les spécificités phonétiques de la langue française, ont été perçues comme très utiles, en particulier pour les enseignants formés initialement au Luxembourg. Plus les contenus étaient concrets et accompagnés de matériel didactique pratique, plus les formations étaient jugées efficaces.

Parmi les défis rencontrés figurent les démarches d'orientation en cycle 1. Il a été constaté que, même si une grande majorité de parents suivent les conseils des enseignants concernant le choix de la langue d'alphabétisation, certains parents accordent plus de crédit aux témoignages d'autres parents qu'aux conseils professionnels des enseignants. En cycle 2, l'équipe d'Oberkorn a choisi d'enseigner les mathématiques dans le groupe-classe hétérogène (et donc pas dans un groupe de langue), sur la base du luxembourgeois. Cette organisation favorise l'unité du groupe et permet des moments d'enseignement différencié (notamment en géométrie ou en résolution de problèmes) en groupes linguistiques. Toutefois, l'absence d'un matériel unifié en mathématiques (livres en allemand et en français différents) constitue

un obstacle logistique. D'autres défis organisationnels concernent la gestion des salles de classe, l'élaboration des horaires de classe et des tensions ponctuelles liées à l'ancienneté au moment de l'organisation scolaire.

3. Évolution et cohérence du projet

Depuis son lancement en 2022, le projet a connu une évolution notable. Les incertitudes initiales, sources d'inquiétude chez les enseignants, ont progressivement laissé place à un sentiment de sécurité et d'enthousiasme, grâce à des explications concrètes sur l'organisation possible de la double voie d'alphabetisation. L'observation des effets positifs sur les élèves a levé les derniers doutes et renforcé l'adhésion au projet. Les équipes enseignantes ont beaucoup appris, tant au niveau individuel que collectif.

Pour garantir la réussite d'une généralisation nationale, un effort conséquent d'information et de sensibilisation s'impose. Il est impératif de rendre compréhensible, de manière simple et accessible, le principe du choix de la langue d'alphabetisation et de la flexibilité dans l'ordre d'acquisition des langues. Les idées reçues doivent être déconstruites et remplacées par une information claire, appuyée sur des exemples concrets. Il est également crucial que le matériel pédagogique structuré soit disponible dès le début de la phase de généralisation.

Enfin, la principale condition de réussite réside dans l'ouverture au changement. L'expérience d'Oberkorn montre que l'adhésion des enseignants, leur volonté de collaborer et une flexibilité dans l'organisation des emplois du temps et des salles de classe sont des éléments-clés.

Je recommande donc l'implémentation nationale du projet, en veillant à ce qu'elle s'accompagne d'un cadre clair, d'un soutien adapté et d'un engagement partagé des acteurs éducatifs à tous les niveaux.

(s.)

Marc Bodson

Directeur

Annexe 3 :

Rapport de synthèse

Direction de région de l'enseignement fondamental – région 5

Belval, le 10 juin 2025

Ce rapport s'appuie sur mes visites régulières, réalisées toutes les trois à quatre semaines, depuis la rentrée scolaire 2022/23, dans les classes participant au projet. Ainsi, j'ai pu suivre de près le parcours de certains élèves pendant trois années scolaires et observer et analyser en permanence leur évolution, tant au sein des différents groupes linguistiques qu'au sein des groupes classes.

J'ai également entretenu un dialogue étroit avec les enseignants impliqués quotidiennement dans le projet, en participant à chaque échange du groupe de travail ALPHA de l'école. Ce groupe réunit des représentants de tous les cycles scolaires de l'école pilote, appuyé par leur instituteur spécialisé en développement scolaire et se charge d'organiser le projet au niveau local et d'adapter le matériel didactique.

1. Focus sur les élèves

Dès l'entrée en cycle 2.1, les activités d'alphabétisation en français ont permis aux élèves ciblés d'accéder rapidement au langage écrit. Ils ont ainsi appris à décoder les textes plus aisément, ce qui a considérablement diminué la frustration liée à ces nouveaux apprentissages. Cette progression en français a eu un impact direct sur la motivation : les élèves ont très vite constaté qu'ils pouvaient relier facilement leurs acquis antérieurs à leur vocabulaire de base et aux structures langagières récemment introduites. En pratique, ils participent de manière régulière et active aux exercices, encouragés par cette continuité entre ce qu'ils maîtrisent déjà et ce qu'ils découvrent.

Ensuite, ce contexte a favorisé l'assimilation des mécanismes linguistiques : une solide maîtrise du français a rendu l'introduction de l'allemand écrit au cycle 3.1 plus facile. Les élèves, déjà à l'aise en lecture et en écriture dans leur langue d'alphabétisation, repèrent plus facilement la fonction des mots (noms, verbes, adjectifs) et élaborent sans tarder des tournures originales. Par conséquent, l'acquisition du vocabulaire allemand s'est déroulée sereinement, d'autant que la catégorisation morphosyntaxique de leur idiome d'origine était déjà maîtrisée, ce qui facilitait la comparaison entre les deux systèmes. Si la production orale a débuté de façon plus laborieuse (en raison d'un manque d'exposition à l'allemand et au luxembourgeois pendant les vacances d'été), les progrès ont été rapides à partir du mois de novembre au cycle 3.1. Majoritairement bilingues en luxembourgeois (appris dès le cycle 1 et utilisé comme véhicule de communication dans les matières secondaires et au quotidien) et en français, les élèves ont pu confronter les règles grammaticales du français et de l'allemand et intégrer efficacement les nouveautés proposées.

En outre, les enfants s'exercent volontiers au vocabulaire allemand. Cette volonté d'expérimenter des phrases renforce leur confiance en eux. A l'oral, on remarque un accent francophone assez marqué (compréhensible puisqu'ils n'ont pas d'autre exposition à l'allemand hors de l'école) mais cet accent n'entrave ni leur progression à l'écrit ni l'assimilation de nouveaux mots.

Le principal défi reste la prise de conscience de l'importance de l'allemand pour la suite de leur parcours scolaire : beaucoup d'élèves, dont les parents privilégient le français comme langue d'intégration et de travail, peinent à valoriser l'allemand hors du cadre scolaire. À cet égard, le luxembourgeois joue un rôle essentiel : langue commune à tous, il sert de « lien » naturel entre le français et l'allemand. En le valorisant (puisque c'est la langue véhiculaire dans les branches secondaires et dans la vie quotidienne) on facilite l'accès aux deux autres langues. Les enfants comparent spontanément les trois systèmes linguistiques sans effort didactique supplémentaire. De ce fait, le positionnement du luxembourgeois comme langue à part entière, au même titre que le français et l'allemand, permet aux élèves d'aborder l'apprentissage plurilingue en toute confiance, tout en percevant concrètement l'intérêt de chaque langue dans leur parcours scolaire et social.

2. Focus sur le personnel enseignant

Le projet a considérablement renforcé la coopération professionnelle en incitant les enseignants à dépasser la simple transmission de supports pour aborder, de manière concrète, les contenus didactiques et les démarches pédagogiques adaptés à l'alphabétisation en français comme en allemand. Ainsi, l'équipe pédagogique du cycle 2 a profité de cet élan pour remettre en question certaines habitudes didactiques qui posaient problèmes depuis plusieurs années : elle a par exemple choisi d'enrichir son enseignement de l'allemand par une approche plus linguistique. Cette dynamique de réflexion commune a permis de faire émerger des questionnements transversaux portés sur la gestion de classe, la différenciation pédagogique et les stratégies de décodage, l'importance de rituels quotidiens en lien avec le langage au-delà du cycle 1 ; autant de thématiques qui, de fait, devraient alimenter tout échange professionnel quelles que soient les spécificités de chaque contexte scolaire.

Pour prolonger cet effet de synergie, les équipes ont d'abord souligné un besoin grandissant de stabilité : la répartition actuelle des postes, fondée principalement sur l'ancienneté des enseignants, freine la constitution d'équipes pluridisciplinaires durables et équilibrées. Or, cette stabilité est jugée indispensable pour assurer tant la cohérence du suivi des élèves que la continuité des pratiques didactiques. Par ailleurs, les échanges réguliers au sein des équipes et le réseautage entre les écoles pilotes ont été identifiés comme le principal levier de soutien. Ils offrent non seulement des ressources pédagogiques précieuses, mais aussi un soutien moral essentiel pour encourager la prise de confiance des enseignants en charge des classes du projet pilote.

En matière de formation continue, l'offre d'un parcours de formation en différents modules consacrés à l'alphabétisation suscite un accueil très favorable ; il sera toutefois nécessaire de

développer des modules complémentaires visant à rafraîchir et à consolider les acquis, notamment en ce qui concerne l'analyse phonologique et morphosyntaxique. Enfin, la demande de matériel didactique spécifiquement adapté à notre contexte, tant pour l'alphabétisation en français que pour l'introduction de l'allemand comme deuxième langue au cycle 3, se révèle chaque jour plus pressante.

3. Évolution et cohérence du projet dans son ensemble

Depuis son lancement en 2022, le projet a suscité une dynamique nouvelle au sein des équipes pédagogiques impliquées : non seulement les enseignants et les enfants montrent une motivation et une persévérance accrues, mais les parents se sentent également davantage investis dans le suivi scolaire de leurs enfants, renforçant ainsi le lien entre l'école et la famille.

En ciblant l'alphabétisation dans une langue proche de la langue maternelle des enfants, on évite de confondre systématiquement difficulté linguistique et retard scolaire; en effet, si un élève éprouve une gêne, il devient plus aisé d'en identifier la véritable origine — qu'elle soit liée à la langue ou à d'autres besoins éducatifs. À l'inverse, sans cette approche, un manque de maîtrise de la langue d'alphabétisation risquerait d'entraîner un décrochage prématuré, rendant plus complexe l'analyse des difficultés. Grâce à cette première étape adaptée, on peut ainsi déterminer avec plus de précision si la problématique relève d'une barrière linguistique ou d'un autre obstacle.

Par ailleurs, ce choix de langue d'alphabétisation supprime pour certains élèves la barrière insurmontable que représente souvent l'entrée dans l'écrit : nombre d'entre eux apprennent rapidement à décoder la langue écrite, ce qui leur ouvre très tôt les portes de la compréhension de textes et leur permet d'approfondir leur langue d'alphabétisation ce qui facilite par la suite l'apprentissage systématique d'une deuxième langue.

Pour envisager une généralisation réussie, deux dimensions semblent particulièrement porteuses : la coopération inter-écoles et une formation continue adaptée. D'une part, les réseaux de partage de bonnes pratiques permettent aux équipes d'échanger des ressources pédagogiques, des retours d'expérience et des stratégies concrètes. D'autre part, proposer régulièrement des sessions de formation permet de renforcer progressivement les compétences des enseignants, en particulier ceux qui découvrent pour la première fois l'une ou l'autre modalité d'alphabétisation, et de consolider les acquis méthodologiques.

Quelques points de vigilance méritent d'être soulignés avant toute mise à l'échelle : il faut d'abord bien préparer les enseignants du cycle 1 à leur nouvelle tâche d'orientation des parents dans le choix d'une langue d'alphabétisation pour leur enfant, en les formant aux méthodes d'observation et de communication qui leur permettront de conseiller efficacement les familles concernées.

Ensuite, il sera indispensable de maintenir un échange constant avec l'ensemble des écoles de la région, afin de les tenir informées du développement du matériel didactique, des prochains parcours de formation et des choix pédagogiques opérés. Enfin, la planification des

équipes pédagogiques devra être pensée avec soin. En privilégiant la stabilité et la complémentarité des compétences, on pourra répondre aux besoins spécifiques de chaque école avant d'étendre le dispositif à plus grande échelle.

Conclusion

Le projet « ALPHA - zesumme wuessen » répond efficacement aux besoins linguistiques d'élèves aux profils diversifiés, renforce la coopération professionnelle des enseignants et se montre cohérent dans son évolution. Pour assurer sa pérennité, il conviendra d'accompagner cette dynamique par des formations continues ciblées, la production de matériel adapté et la constitution d'équipes stables. La généralisation progressive, avec un suivi attentif des points de vigilance mentionnés, permettra de garantir à mon égard l'impact positif sur l'ensemble des élèves et des enseignants.

(s.)

Philippe Kloos

Directeur

Annexe 4 :

Rapport de synthèse

Direction de région de l'enseignement fondamental – région 12

Mersch, le 15 juin 2025

La présente synthèse repose sur les visites de classes effectuées au cours des dernières semaines¹, ainsi que sur de nombreux échanges avec les enseignants impliqués dans le projet pilote.

1. Focus sur les élèves

Il en ressort que les élèves sont, de manière générale, plus motivés. Ils comprennent mieux les consignes données en classe et participent avec davantage d'enthousiasme aux activités proposées grâce à une approche systématique et adaptée à leurs besoins.

Au cycle 1, on remarque que les élèves prennent plaisir à découvrir les différentes langues. Cette ouverture linguistique dès le plus jeune âge stimule leur curiosité naturelle. Des outils pédagogiques variés (jeux de phonologie, matériel visuel, méthodes multisensorielles) soutiennent l'apprentissage de manière motivante.

Au cycle 2 en particulier, on les entend s'exprimer davantage à l'oral et prendre plus souvent la parole en classe – en français ou en allemand selon leur groupe. Certains reformulent même spontanément les consignes de l'enseignant dans la langue d'alphabétisation, ce qui témoigne d'une réelle appropriation. L'accès à la lecture et à l'écrit se fait de manière plus fluide, notamment lorsque la langue d'alphabétisation est proche de celle parlée à la maison. On observe que les élèves lusophones établissent plus facilement des liens entre le portugais et le français, notamment en raison de similitudes lexicales et phonétiques entre les deux langues. De la même manière, les élèves luxembourgeois peuvent s'appuyer sur des similitudes entre l'allemand et le luxembourgeois. De plus, les parents sont en mesure d'accompagner plus efficacement leur enfant dans son parcours éducatif.

Le luxembourgeois reste bien entendu la langue commune et d'intégration. Il convient toutefois de noter que les élèves échangent aussi, de façon spontanée, en français ou en allemand, ce qui montre une aisance dans les deux langues d'apprentissage.

On constate également un gain de confiance en soi : les élèves s'impliquent davantage, et les enseignants observent une dynamique de groupe nettement renforcée. Le phénomène de démotivation, souvent observé en fin de cycle 2, semble aujourd'hui moins présent.

¹ Le directeur actuel n'a repris ses fonctions à la tête de cette direction de région qu'en mars 2025.

2. Focus sur le personnel enseignant

Sur la base des échanges réguliers avec les équipes pédagogiques ainsi que des observations effectuées dans les classes, il apparaît que le projet « ALPHA - zesumme wuessen » contribue de manière significative au renforcement du travail pédagogique des enseignants (collaboration interdisciplinaire, échanges de pratiques, formations ciblées). La constitution de groupes plus homogènes et l'implication accrue des élèves favorisent une dynamique de classe positive, qui a un effet direct sur la motivation des enseignants. L'esprit de collaboration entre enseignants s'en trouve consolidé et est largement perçu comme l'un des apports majeurs du projet. Dans cette optique, un groupe de travail interne se réunit régulièrement afin d'échanger sur la mise en œuvre du projet au sein de l'école.

Au cycle 1, les enseignants s'impliquent activement dans le processus d'orientation et échangent au sein de l'équipe sur la manière d'accompagner au mieux les parents, à l'aide des outils mis à disposition. Cette démarche témoigne de leur implication et souligne l'importance de leur rôle en tant qu'acteurs clés dès le début du parcours scolaire.

Au cycle 2, les enseignants soulignent qu'ils peuvent mener l'essentiel des séquences dans la langue d'alphabétisation. Si nécessaire, ils recourent ponctuellement au luxembourgeois pour faciliter la compréhension d'une consigne. Dans les domaines dits « secondaires », le luxembourgeois demeure la langue principale. Toutefois, les enseignants naviguent fréquemment entre les vocabulaires spécifiques du français et de l'allemand, ce qui requiert une réelle souplesse linguistique ainsi qu'une préparation rigoureuse.

Il convient de souligner que la mise en œuvre du projet implique actuellement une charge de travail notable. Une part importante du matériel didactique et des supports est produite par les enseignants eux-mêmes. Il en ressort une demande claire de la part des enseignants concernant la mise à disposition de matériel didactique structuré.

Enfin, il est à noter que les enseignants de l'école de Larochette maîtrisent avec aisance leurs langues d'enseignement, et que leurs compétences linguistiques sont mobilisées de manière ciblée en fonction des profils. Le projet permet ainsi une valorisation effective et cohérente des ressources professionnelles présentes au sein des équipes.

3. Évolution et cohérence du projet dans son ensemble

Depuis le lancement du projet pilote en 2022, l'évolution observée au sein de la région Mersch est très positive. On y constate une large ouverture de la part des enseignants. Ce constat se reflète notamment dans le nombre important de participants aux formations continues proposées par l'IFEN.

La participation active aux échanges organisés par la direction de région illustre également un engagement constant. La foire d'information organisée à l'école de Larochette à l'intention des parents d'élèves constitue également un exemple de bonne pratique à souligner.

Du côté des communes, l'accueil réservé au projet est également encourageant. Les présentations du concept suscitent des discussions constructives, notamment sur les

questions d'organisation scolaire et d'infrastructure. Des solutions concrètes sont envisagées avec pragmatisme, dans un esprit de coopération interinstitutionnelle.

Il reste toutefois nécessaire de poursuivre les efforts de préparation de la mise en œuvre à l'échelle nationale du projet. Sa réussite repose sur un travail important en amont, notamment pour continuer à préparer et accompagner les enseignants et les équipes pédagogiques. L'élaboration de matériel didactique par le SCRIPT constitue un élément essentiel, dans la mesure où elle apporte un soutien concret aux enseignants. À l'avenir, un accompagnement rapproché de la direction de région restera indispensable pour soutenir les écoles dans l'élaboration de l'organisation scolaire.

Enfin, une attention accrue devra être portée à la communication externe. De nombreux malentendus persistent encore au sein du grand public. Il est donc indispensable de renforcer l'information à travers des messages clairs, cohérents et accessibles, dans le but de favoriser une meilleure compréhension et une adhésion plus large au projet, au-delà de la seule communauté scolaire.

Conclusion

Sur la base des constats présentés ci-dessus – notamment en ce qui concerne la motivation et les progrès des élèves, le fort engagement des enseignants et une participation des parents rendue plus accessible dans le cadre du projet pilote à Larochette – une généralisation progressive du projet est vivement recommandée, afin de permettre à un plus grand nombre d'enfants de bénéficier d'un environnement d'apprentissage mieux adapté à leurs besoins et à la diversité de leurs profils linguistiques.

(s.)

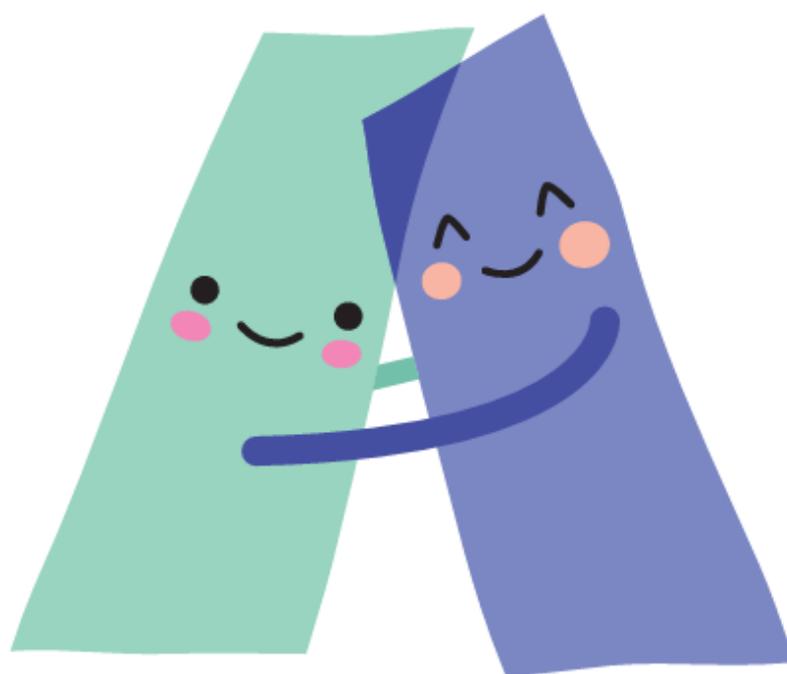
Alain Reeff

Directeur

RAPPORT D'ÉVALUATION

« ALPHA – ZESUMME WUESSEN » VU PAR LES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES DU CYCLE 2

SCRIPT – Juin 2025



ALPHA zesumme
wuessen

CONTENU

Résumé exécutif	3
Contexte	5
Méthodologie	6
Résultats	8
Conclusions et Recommandations.....	12
Annexe	14

RESUME EXECUTIF

Depuis la rentrée 2022/2023, le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » est mis en œuvre dans quatre écoles fondamentales luxembourgeoises. Il vise à répondre à la diversité linguistique croissante dans les classes de l'enseignement fondamental. Les élèves peuvent ainsi apprendre à lire, à écrire et à calculer soit en allemand, comme jusqu'à présent, ou en français, en fonction de leurs compétences linguistiques et à leur environnement langagier.

Ce rapport présente les résultats d'une évaluation qualitative fondée sur des entretiens menés avec les équipes pédagogiques du cycle 2 des écoles pilotes et des enseignantes et enseignant des écoles européennes publiques impliqués dans le projet pilote.

Les témoignages recueillis mettent en évidence les effets largement positifs du projet : les élèves s'engagent davantage dans les apprentissages, développent plus facilement leurs compétences en lecture et montrent une motivation accrue. Le recours à une langue d'alphabétisation plus familière à l'élève pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture facilite le passage du cycle 1 au cycle 2 et renforce la confiance en soi. Le projet favorise aussi l'ouverture linguistique et une dynamique d'entraide entre les élèves.

Le personnel enseignant observe également un renforcement des pratiques collaboratives, un développement professionnel soutenu par l'échange de méthodes, ainsi qu'une amélioration de la communication avec les élèves, grâce à l'utilisation de langues adaptées à leurs compétences, facilitant ainsi la compréhension des contenus. Par ailleurs, une plus grande implication des parents dans les apprentissages de leurs enfants est constatée. Le luxembourgeois joue un rôle particulièrement important en tant que langue de communication commune, aussi bien entre les élèves issus des deux groupes d'alphabétisation qu'entre le personnel enseignant et les élèves, notamment dans le cadre de l'enseignement des matières dites secondaires.

Toutefois, certains défis subsistent. Parmi ceux-ci figure notamment le besoin de disposer d'un matériel didactique adapté à la population scolaire du Luxembourg, qui évolue dans un contexte fortement multilingue et qui apprend souvent à lire et à écrire dans une langue autre que sa langue première. D'autres enjeux concernent la complexité de l'organisation scolaire liée au regroupement des élèves de deux groupes d'alphabétisation au sein d'une même classe, la transition vers la deuxième langue et le besoin de stabiliser les équipes pédagogiques.

Dans l'ensemble, le projet contribue à lever les barrières linguistiques pour la majorité des enfants, leur offrant des conditions favorables pour entamer leur scolarité avec motivation et engagement. La poursuite du projet, accompagnée d'outils adaptés, de cadres d'échange structurés et d'un appui renforcé à la mise en œuvre, est perçue comme un levier significatif en faveur d'une plus grande équité scolaire au Luxembourg.

“Dee gréissten Erfolleg, motivéiert Kanner – déi matmaachen – déi eppes verstinn. An endlech awer och esou e bëssen, ech wëll elo net soen de Kanner méi einfach maachen, well liesen a schreiwen ass jo nach ëmmer schwéier, a si léieren déi 2 Sprooche jo nach ëmmer, mee ech mengen, et ass endlech esou e Schrëtt an déi richteg Richtung [...] de Start ass einfach e bësse méi accessibel.”

CONTEXTE

Le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » a été mis en place à la rentrée 2022/2023 dans quatre écoles fondamentales luxembourgeoises. Il vise à apporter une réponse pédagogique adaptée à la diversité linguistique croissante observée dans les classes de l'enseignement fondamental.

Les quatre écoles pilotes sont :

- l'école fondamentale d'Oberkorn (Direction 4) ;
- l'école fondamentale Nelly Stein à Schifflange (Direction 5) ;
- l'école fondamentale Deich à Dudelange (Direction 7) ;
- l'école fondamentale de Larochette (Direction 12).

Le projet vise à mieux soutenir les élèves issus de l'immigration en leur permettant d'acquérir les compétences fondamentales – notamment en lecture, écriture et mathématiques – dans une langue d'alphabétisation plus proche de la langue familiale. Il s'inscrit ainsi dans une logique de différenciation pédagogique structurée et inclusive.

Les objectifs principaux du projet « ALPHA – zesumme wuessen » sont les suivants :

- **répondre à la diversité linguistique** : adapter les démarches pédagogiques aux réalités linguistiques des élèves afin de promouvoir leur inclusion scolaire et sociale ;
- **réduire les inégalités et favoriser la réussite scolaire** : limiter les effets des inégalités d'origine linguistique ou sociale sur les parcours scolaires ;
- **faciliter la communication entre l'école et la famille** : favoriser la communication entre l'école et les parents grâce à une langue d'enseignement mieux comprise à la maison ;
- **développer les compétences linguistiques transversales** : soutenir l'acquisition des compétences langagières nécessaires à la réussite dans l'ensemble des domaines d'apprentissage.

METHODOLOGIE

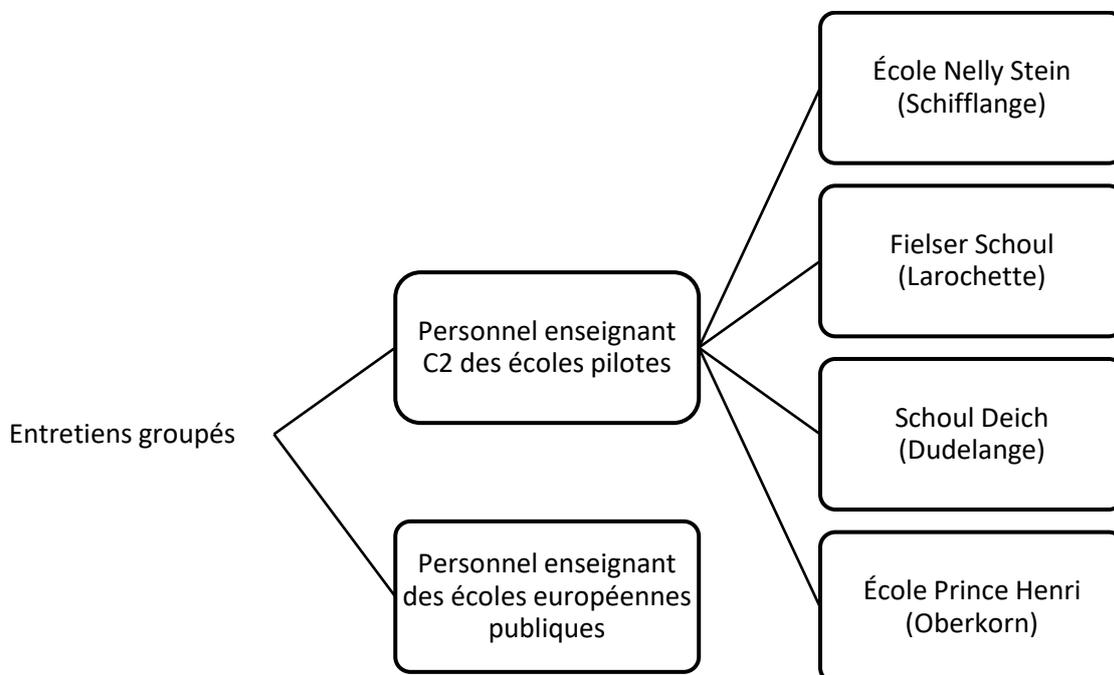
Le présent rapport d'évaluation donne la parole aux équipes pédagogiques du cycle 2 des quatre écoles fondamentales impliquées dans le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen », ainsi qu'aux enseignantes et enseignants des écoles européennes publiques, qui ont accompagné les équipes les trois premières années dans la mise en œuvre didactique du projet.

L'objectif principal consiste à enrichir l'évaluation scientifique du projet par l'intégration de données qualitatives recueillies directement sur le terrain. Il s'agit ainsi de mieux comprendre les dynamiques en jeu, d'identifier les points forts, les défis et les opportunités d'amélioration, dans le but d'éclairer les décisions politiques.

Cinq thématiques ont structuré les échanges :

- l'impact du choix linguistique sur la transition scolaire ;
- les difficultés et retards scolaires observés ;
- le vécu de l'élève dans le dispositif ;
- les pratiques pédagogiques ;
- la collaboration avec les parents.

Au moment de la collecte des données (février-mars 2025), trois écoles pilotes entamaient la fin de leur première mise en œuvre du cycle 2, tandis que l'école de Schifflange arrivait déjà à la fin de sa deuxième cohorte de cycle 2.



COLLECTE ET ANALYSE DES DONNEES

Les données ont été recueillies à l'aide d'entretiens de groupe menés lors des réunions de cycle habituelles. Ce format a été retenu pour favoriser des échanges spontanés, approfondis et ancrés dans le vécu professionnel. La participation était volontaire. L'objectif des entretiens a été expliqué au préalable, et un accord explicite a été obtenu pour l'enregistrement des discussions.

Les échanges ont été guidés par une trame semi-directive, permettant d'assurer que l'ensemble des thématiques soient abordées, tout en laissant place à la libre expression de ceux et celles qui participaient. La richesse des témoignages reflète l'engagement des équipes pédagogiques et leur expérience concrète de la mise en œuvre du projet. La trame d'entretien utilisée figure en annexe du rapport.

Ont participé aux groupes de discussion :

- 22 enseignantes et enseignants du cycle 2 issus des quatre écoles pilotes ;
- 4 enseignantes et enseignants des écoles européennes publiques partenaires.

Les entretiens se sont déroulés en luxembourgeois pour les équipes des écoles pilotes et en français pour les enseignantes et enseignants des écoles européennes publiques. Les entretiens ont été intégralement transcrits, anonymisés et codés de manière inductive. Les propos ont ensuite été analysés afin d'identifier les thèmes récurrents et de structurer une synthèse transversale des perceptions, enjeux et recommandations émanant du terrain.

RESULTATS

Les échanges avec le personnel enseignant du cycle 2 dans les quatre écoles pilotes, ainsi qu'avec celui des écoles européennes publiques, permettent de dresser un premier bilan qualitatif du projet « ALPHA – zesumme wuessen » du point de vue professionnel. Ce bilan met en évidence des effets positifs, des défis concrets, ainsi que des pistes d'amélioration.

1. L'ELEVE DANS SES APPRENTISSAGES ET SA VIE EN CLASSE

Le choix de la langue d'alphabétisation influe positivement à la fois sur la transition entre le cycle 1 et le cycle 2 et sur le développement des élèves au cycle 2. Ce changement est noté en particulier pour les élèves du groupe ALPHA FR. L'utilisation d'une langue d'alphabétisation en lien avec le quotidien de l'élève limite les obstacles liés à la compréhension, stimule les échanges verbaux, renforce la confiance des élèves et favorise leur motivation et leur implication. Les enfants arrivent avec un vocabulaire de base ce qui facilite la lecture, la compréhension et le plaisir d'apprendre.

„Ech fannen, datt se méi séier [...] liese kënnen, well si d'Wierder erschléisse kënnen, ebe well si de Wuertschatz hunn, deen se elo virdrun am Däitsche vläicht net haten.“

„Mä allgemeng fannen ech datt se einfach méi matschaffen, méi present sinn. Well awer virun allem zum Schluss an engem C2.1, wou s de gesinn hues, si hunn ofgeschalt, well eleng d'Sprooch hinnen ze wäit ewech war.“

„Déi ganz sproochlech Schwieregkeeten u sech am Rechnen, an der Mathé... si sinn einfach fort.“

Le projet favorise également l'éveil à la diversité linguistique : les élèves s'exposent naturellement aux deux langues d'alphabétisation présentes dans leur classe. Une dynamique d'entraide s'installe, les élèves s'intéressent à la langue de l'autre groupe et collaborent activement. Les équipes pédagogiques remarquent une forte cohésion dans les groupes-classes (donc les groupes dans lesquelles les élèves des groupes ALPHA FR et ALPHA DE sont mélangés). Autre point positif observé est le rôle central qui revient au luxembourgeois dans le projet. L'utilisation de cette langue commune facilite aussi bien la communication entre les élèves des deux groupes d'alphabétisation que la communication entre le personnel enseignant et les élèves dans les branches dites secondaires.

„Also ech perséinlech fannen, doduerjer dass am Projet och virgesinn ass, dass d'Klassen an de sougenannten Niewefächer gemëscht ginn, schaffen déi zwou Klassen d'office vill méi zesummen. A wat mir ëmmer nach esou gesot hunn: Si gesinn sech net als zwou separat Klassen. Si sinn einfach ee Grupp.“

„Dat kann een och nach derbäi soen, dass eis opfällt, dass si mega
oppen si fir d’Sproochen. Si fäerte weder déi eng Sprooch nach déi
aner Sprooch. Si wëllen et op deenen zwou Sprooche wëssen. [...]
An et ass einfach schéin ze gesinn, dass se sou oppe sinn, fir déi aner
Sprooch ze léieren.“

Certains défis liés à la scolarisation persistent. Sont notamment évoquées les difficultés liées à l’apprentissage de l’écrit de manière générale, avec un niveau de complexité perçu comme plus élevé en français, en particulier chez les élèves présentant des troubles d’apprentissage plus larges.

„Dat heescht, d’Kanner, déi souwisou scho Problemer hunn sech
Lauter ze mierken, déi Korrespondenz do ze verhalen a Buschtawen
uneneen ze strécken, dat ass am Franséischen nach eng Kéier eng
Schëpp méi.“

L’offre d’alphabétisation en français permet d’atténuer certaines de ces difficultés, mais ne peut compenser entièrement des obstacles plus profonds, tels qu’un manque de soutien familial ou l’absence d’un développement suffisant d’une première langue.

Lorsque des difficultés se manifestent, plusieurs effets positifs liés au projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » sont relevés :

- une détection plus précoce des difficultés d’apprentissage, celles-ci n’étant plus masquées par une langue d’enseignement peu maîtrisée ;
- une meilleure implication des parents dans le suivi des apprentissages en général ;
- une plus grande compréhension générale des contenus scolaires.

„Wat awer elo, zum Beispill, ewechfällt, dat sinn all déi Saachen, déi
mer hate mat: Kanner kënnen sech net ausdrécken, verhale kee
Wuertschatz, de Sazbau, dee schwierig war, [...]dat fënnt am
Moment, zum Beispill, guer net méi statt, well [...] dat hinne méi no
läit an dat besser verënnerlechen.“

Enfin, l’augmentation du volume horaire et de l’importance accordée à la deuxième langue au cycle 3 est perçue comme un défi futur, essentiellement en raison de la nouveauté que représente pour les enseignants et enseignantes cette transition des élèves alphabétisés en français. Cette étape est également considérée comme exigeante avec des élèves alphabétisés en allemand. Toutefois, le personnel enseignant l’aborde avec davantage de confiance, en raison de l’expérience déjà acquise dans le système d’éducation luxembourgeois.

„Déi éischt Kanner ginn elo an den 3.1 an ech mengen, mir maachen
eis all e bësse Gedanken, wéi den Iwwergang elo stattfënnt. Ob si
prett genuch sinn, virun allem déi Franséisch Kanner fir an den 3.1 [...]
Ech mengen och well dat dat Neit ass. D’Fro, ob elo déi aus dem

däitsche Grupp kommen, ob déi prett si fir d'Franséisch am C3, déi stelle mer eis am Fong net, well mer dat kennen. An hei, mengen ech, ass e bëssen esou *terrain inconnu*.”

Pour faciliter cette transition, les équipes pédagogiques insistent sur l'importance d'une collaboration étroite entre les cycles, afin de mieux préparer ce changement et le faciliter pour les élèves.

„Eis Aarbechskolleeginnen aus dem C3, si schaffen awer wierklech vill mat, mir treffen eis och eemol am Mount an de Réseautagen [...] fir eben Transitioun vum C2 op de C3 bësse méi ze vereinfachen. Also ech mengen, Zesummenaarbecht ass do och e ganz wichtege Punkt.“

2. L'IMPACT DU PROJET SUR LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Les équipes pédagogiques identifient plusieurs bénéfices professionnels à leur participation au projet :

- une dynamique de travail collectif renforcée au sein des écoles pilotes, au niveau du cycle, par les projets et rituels communs et entre les différents cycles par la préparation des transitions ;
- un enrichissement des pratiques et un développement professionnel à travers les échanges inter-écoles lors des réseautages, les formations et les coopérations avec les écoles européennes publiques ;
- une mobilisation ciblée de la langue, avec l'objectif pédagogique de soutenir les apprentissages des enfants : le personnel enseignant peut utiliser les trois langues du projet en fonction des besoins des élèves.

„Et ass awer eigentlech och zimmlech flott ze gesinn, dass net just bei de Kanner sech Saache geännert hunn, awer och bei eis – an der Ekipp – an dass et wierklech elo jo eng Ekipp ass, déi dat Ganzt opgebaut huet an erschafft.“

„Jo, dass am Fong do d'Lëtzebuergesch en zentraalt Element ass. Ech fannen, dass si do elo méi dovun hunn, dass si dann och éischer do matschaffe wéi virdrun, wou dat vläicht just op Däitsch war oder d'Hallschent net verstane ginn ass oder esou, dass se wierklech do vill méi matschaffen.“

Les difficultés évoquées concernent d'une part l'absence de matériel didactique entièrement adapté à la réalité linguistique du groupe ALPHA FR (souvent plus romanophone que strictement francophone) et, d'autre part, le manque d'une ligne directrice continue en début du projet pour accompagner le parcours d'apprentissage. Ce manque est en cours d'être comblé *via* la création de matériels spécifiques en lien étroit avec le personnel enseignant des écoles pilotes et des écoles européennes, dont le soutien a été apprécié, surtout au début du projet.

„Jo, well also déi Bicher mat deene mer schaffe sinn awer wéi gesot fir francophone Kanner. Dat heescht, et ass awer schwéier fir eis Populatioun elo, fir mat deenen aleng ze schaffen.“

Sur le plan de l'implémentation, le projet est perçu comme rajoutant un défi supplémentaire à une organisation scolaire déjà complexe. Cela concerne notamment la constitution des classes, l'agencement des emplois du temps en groupes parallèles et en groupes mixtes, ainsi que la répartition des ressources en fonction des divers besoins.

„Wat d'Erausfuerderung fir d'Zukunft ass, du weess: All Joer gëtt et erëm interessant, fir déi zween Gruppen nei ze maachen, well s de ni weess, wat s de kriss. An et ka sinn, dass de dat eent Joer an deem engem Grupp der 4 sätzen hues, an deem aneren hues de der esou vill sätzen.“

3. LA COLLABORATION AVEC LES PARENTS

Le projet favorise une meilleure implication des parents, surtout lorsqu'ils comprennent eux-mêmes la langue d'alphabetisation de leur enfant. Les parents participent plus activement au suivi scolaire, ce qui a un impact positif sur la régularité des apprentissages et révisions à la maison.

„Dass d'Elteren do de Kanner méi kënnen hëllef, well et einfach eng Sprooch ass, wou hinne méi no ass. Eben dat Franséisch, mengen ech, do mierkt ee wierklech en Ënnerscheid, dass d'Elteren doheem Hausaufgabe kënnen mat hinne maachen, dass se kënnen hëllef.“

Un élément central pour éviter les erreurs d'orientation linguistique restent l'information et l'accompagnement des parents lors de la procédure de choix à la fin du cycle 1. Le personnel enseignant insiste sur l'importance de guider les familles dans une décision éclairée, qui prenne en compte à la fois les compétences de l'enfant et les ressources disponibles dans son environnement familial.

„Do sinn dann awer lo schonn Elteren déi soen: 'Och mäi lëtzebuergesch Kand soll op Franséisch alphabetiséiert ginn, well da gëtt et vun Ufank un, un déi Sprooch do gewinnt.' Dat heescht [...] si verstinn net: [...] do lees du dengem Kand elo Steng an de Wee. An dat heescht, do muss och nach eng extrem Opklärungsarbeit gemaacht ginn, och bei den Elteren.“

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Les échanges qualitatifs menés avec les équipes pédagogiques du cycle 2 des écoles pilotes révèlent un impact globalement très positif du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » sur les élèves – aussi bien en ce qui concerne leurs apprentissages que leur bien-être en classe – ainsi que sur les pratiques professionnelles des enseignantes et enseignants.

Le choix d'une langue d'alphabétisation plus proche du quotidien de l'élève facilite l'entrée dans les apprentissages, favorise une meilleure compréhension, renforce la motivation et développe la confiance en soi. Les élèves participent plus activement en classe, progressent plus rapidement dans la lecture et manifestent une plus grande curiosité pour les langues de leurs camarades. L'expérience du projet est décrite comme valorisante pour tous les élèves, indépendamment de leur voie d'alphabétisation.

Au niveau du fonctionnement des équipes pédagogiques, on observe un renforcement notable de la collaboration, tant au sein des cycles, entre les différents cycles, qu'entre les écoles pilotes. Les rituels communs, les projets partagés et les échanges en réseautage ont permis de structurer un véritable esprit d'équipe. Les formations ont contribué au développement professionnel, en permettant de découvrir de nouvelles méthodes, tout en renforçant la confiance du personnel enseignant dans sa propre pratique. La communication avec les familles s'est aussi facilitée, de nombreux parents se sentant plus à même de soutenir leurs enfants dans les apprentissages du fait de la langue d'enseignement choisie.

Parallèlement à ces effets positifs, les échanges ont mis en lumière un certain nombre de défis concrets, ainsi que des perspectives d'amélioration identifiées à la suite de l'analyse des entretiens.

Matériel didactique et cadre pédagogique : Le personnel enseignant exprime le besoin de disposer d'un matériel didactique adapté à la population scolaire luxembourgeoise, qui se distingue par une grande diversité linguistique et culturelle. Le matériel pédagogique en usage, emprunté aux écoles européennes, requiert des adaptations, dans la mesure où les élèves ne sont pas systématiquement alphabétisés dans leur langue première. Les équipes soulignent également l'importance d'un programme clair avec des repères de progression.

Organisation scolaire : L'organisation du projet « ALPHA – zesumme wuessen » demande une gestion plus complexe des horaires, des groupes et des ressources humaines. La coexistence de deux groupes d'alphabétisation introduit une nouvelle variable dans la composition des classes et la planification hebdomadaire. Le partage d'expériences et de solutions concrètes entre les équipes pédagogiques constitue une piste prometteuse pour surmonter les difficultés rencontrées.

Développement professionnel : Le personnel enseignant a apprécié les espaces d'échange et de collaboration proposés dans le cadre du projet, tels que le réseautage, les hospitations ou encore les formations. Ces temps de partage professionnel mériteraient d'être pérennisés,

car ils offrent l'opportunité d'échanger les expériences, de mutualiser les approches et d'enrichir les pratiques face aux défis communs.

Transition vers la deuxième langue : Le renforcement de la deuxième langue au cycle 3 est vu comme une étape critique du parcours. La possibilité d'une préparation plus intensive dès la fin du cycle 2 a été évoquée, notamment par un travail renforcé de compréhension orale. Les échanges soutenus entre les équipes pédagogiques des différents cycles sont estimés essentiels dans le déroulement de cette transition.

Stabilité des équipes pédagogiques : L'implication, la motivation et l'expertise acquises par les équipes sont vues comme des leviers clés du succès du projet. Le maintien des équipes en place est jugé crucial à la continuité et à la qualité de la nouvelle approche.

Visibilité et compréhension du projet : Il est très important de mieux faire connaître le projet dans la société, afin de réduire les incompréhensions et de valoriser ses finalités, notamment en matière d'égalité des chances et d'inclusion.

En somme, les équipes pédagogiques perçoivent le projet « ALPHA – zesumme wuessen » comme une démarche prometteuse, à condition qu'il soit accompagné des outils, des moyens et de la reconnaissance nécessaires à sa généralisation progressive. Les conditions de réussite mises en avant – ancrage didactique, souplesse organisationnelle, collaboration professionnelle et confiance des parents – constituent des leviers importants pour faire évoluer l'école fondamentale vers plus d'équité et de diversité linguistique.

„Fir mech, dee gréissten Erfolleg war am Fong, no den éischten zwee Joer, datt ech kee Kand hat, wat aus engem C2 erausgaangen ass, wat net liese konnt. An och keent wat schonn d'Flemm mat der Schoul hat.“

ANNEXE

GUIDE D'ENTRETIEN – ENTRETIENS DE GROUPE : EQUIPES PEDAGOGIQUES C2

Den Impakt vum Sproochechoix op déi schoulesch Entwécklung

Erliichtert de Choix vun der Sprooch de Schoulstart (am C2) fir d' Schüler(innen)?

Huet dëse Choix ee positiven Impakt op d'Entwécklung vun de Schüler(innen) am C2?

- Déi lëtzebuergesch an däitschsproocheg Schüler(innen)
- Déi franséischsproocheg Schüler(innen)
- Déi aner romanophon Schüler(innen)
- Déi Schüler(innen), déi eng aner Sprooch doheem schwätzen

Hunn aner Aspekter vum Projet ee positiven Impakt op de Schoulstart vun de Schüler(innen)? Op hier Entwécklung am C2?

Schoulesch Schwieregkeeten a Retarden

Wat sinn d'Grënn fir Schwieregkeeten a Retarde bei de Schüler(innen), falls dës virkommen? Gesitt

Dir do een Ënnerscheed par Rapport zu Ärer Erfahrung virdrun?

Falls d'Schüler(innen) een Allongement kréien, wat sinn dann di heefegst Grënn? Gesitt dir do een Ënnerscheed par Rapport zu ärer Erfahrung virdrun?

De Schüler/d'Schülerin

Wat sinn di positiv Effekter vum Projet (erwaart an onerwaart) fir de/d' Schüler(in)?

Wat sinn d'Erausforderunge fir de/d'Schüler(in)?

Wat si méiglech Léisungen?

Wann net virdrun erwänt:

Wat ass den Effekt vum Projet op d'lëtzebuergesch Sprooch?

Wat ass den Effekt vum Projet op d'Zesummenaarbecht mat den Elteren an den Engagement vun den Elteren?

Pädagogesch Praxis

Wat sinn di positiv Effekter vum Projet fir är pädagogesch Praxis?

Wat sinn d'Erausforderunge fir är pädagogesch Praxis?

Wat si méiglech Léisungen?

Wat fir eng Roll spillt den Accompagnement duerch d'Enseignant(en) aus den internationale Schoulen?

Erfolleger an Erausforderungen

Wat sinn ärer Meenung no déi gréissten Erfolleger vum Projet?

Wat sinn déi gréissten Erausforderungen?

Wat sinn Elementer vum Projet, déi dir als extra wichteg aschätzt?

Wëllt dir nach eppes bäifügen?

GUIDE D'ENTRETIEN – ENTRETIEN DE GROUPE : ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DES ECOLES EUROPEENNES PUBLIQUES

Comment décririez-vous votre accompagnement des équipes pédagogiques dans le cadre du projet « ALPHA – zesumme wuessen » ?

L'impact du choix de la langue sur le développement scolaire

Le choix de langue facilite-t-il le début de la scolarité (au cycle 2) pour les élèves ?

Ce choix a-t-il un impact positif sur le développement des élèves au cycle 2 ?

- a. Les élèves luxembourgeois et germanophones
- b. Les élèves francophones
- c. Les autres élèves romanophones
- d. Les élèves parlant une autre langue à la maison

D'autres aspects du projet ont-ils un impact positif sur le début de la scolarité des élèves ? Sur leur développement au cycle 2 ?

Les difficultés scolaires et les retards

Quelles sont les raisons des difficultés et retards des élèves, le cas échéant ?

L'élève

Quels sont les effets positifs du projet (attendus et inattendus) pour l'élève ?

Quels sont les défis pour l'élève ?

Quelles sont les solutions possibles ?

Succès et défis

Selon vous, quels sont les plus grands succès du projet ?

Quels sont les plus grands défis ?

Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?



□ FACULTY OF HUMANITIES,
EDUCATION AND
SOCIAL SCIENCES

PROJET “ALPHA ZESUMME WUESSEN”

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

Débora Poncelet, Jonathan Bock & Sylvie Kerger
Université du Luxembourg

Rapport n°1 - Juin 25



Communications scientifiques

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

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

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

Précision sur le langage utilisé

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

Contact

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

Institut for Lifelong Learning & Guidance (LLLG)

Référence à utiliser

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

Remerciements

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

Lifelong Learning and Guidance (LLLG)

University of Luxembourg

Faculty of Humanities, Education and Social Sciences

11, Porte des Sciences

L-4366 Esch-sur-Alzette

TABLE DES MATIÈRES

INDEX DES FIGURES	i
INDEX DES TABLEAUX	i
EXECUTIVE SUMMARY - ENGLISH	ii
EXECUTIVE SUMMARY – FRANÇAIS	iii
EXECUTIVE SUMMARY – DEUTSCH.....	iv
1. INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
2. L'INTÉRÊT DE COMPRENDRE LE POINT DE VUE PARENTAL	3
3. L'INTÉRÊT DE RÉALISER UN SUIVI LONGITUDINAL ET TRANSVERSAL	6
3.1. Le suivi longitudinal	7
3.2. Le suivi transversal	8
3.3. L'intérêt de réaliser une analyse croisée	8
4. PRÉSENTATION DU GUIDE D'ENTRETIEN	13
4.1. Processus d'élaboration du guide d'entretien.....	13
4.2. Structure du guide d'entretien	14
5. CHRONOLOGIE DE LA COLLECTE DES DONNÉES	15
5.1. Première phase de collecte	15
5.2. Dispositif d'accueil et reconnaissance des participants	17
5.3. Perspective longitudinale de la collecte de données	17
6. MÉTHODOLOGIE DE LA COLLECTE DE DONNÉES	18
6.1. Considérations éthiques et consentement éclairé	18
6.2. Justification de l'approche qualitative	19
6.3. Stratégie méthodologique : l'approche mixte	19
7. PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON	22
7.1. Composition de l'échantillon.....	22
7.2. Saturation des données en recherche qualitative	25
8. RÉSULTATS	29
8.1. Données analysées pour le rapport 1	29
8.2. Questions analysées.....	30

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

INDEX DES FIGURES

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

INDEX DES TABLEAUX

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

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

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

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

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



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

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

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

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

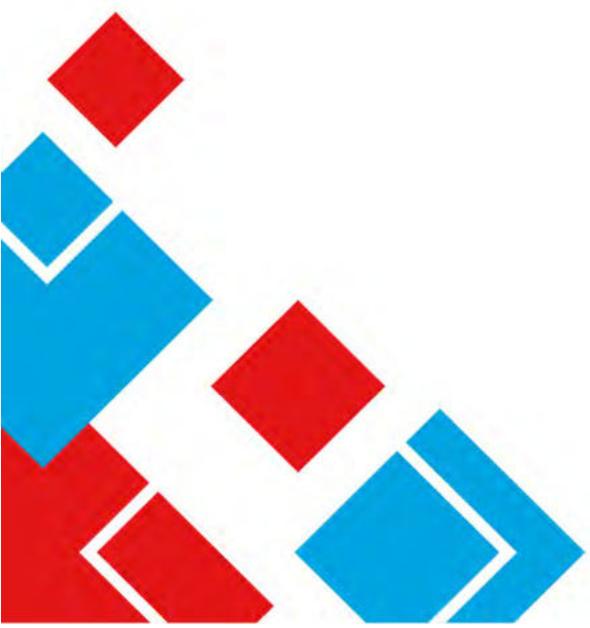
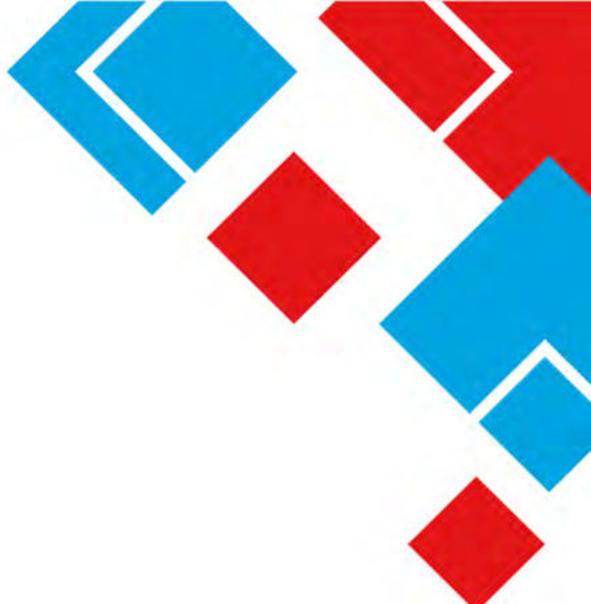


Das Großherzogtum Luxemburg zeichnet sich durch seine sprachliche, soziale und kulturelle Vielfalt aus, was für sein Bildungssystem sowohl eine Bereicherung als auch eine Herausforderung darstellt. Am 1. Januar 2021 waren 47,1 % der luxemburgischen Bevölkerung ausländischer Herkunft, und in fast 67 %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

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

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

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



 **INTRODUCTION** 

1. INTRODUCTION GÉNÉRALE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

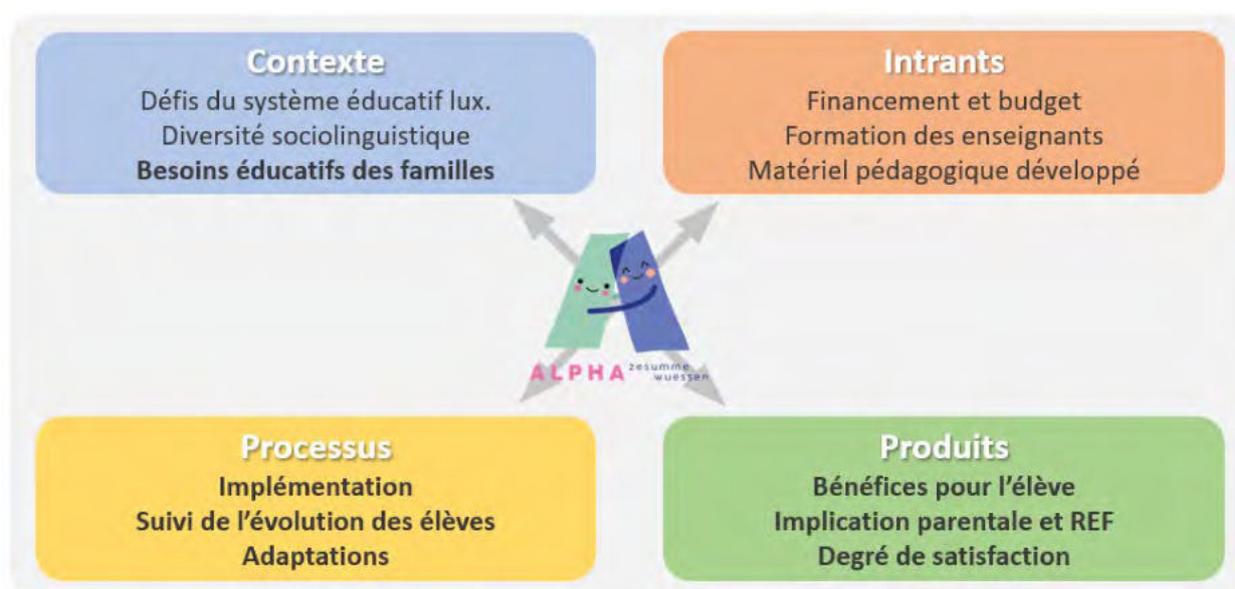


FIGURE 1. *Modèle CIPP de Stufflebeam (2003). Modèle adapté à partir de Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017).*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. L'INTÉRÊT DE RÉALISER UNE ANALYSE CROISÉE

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

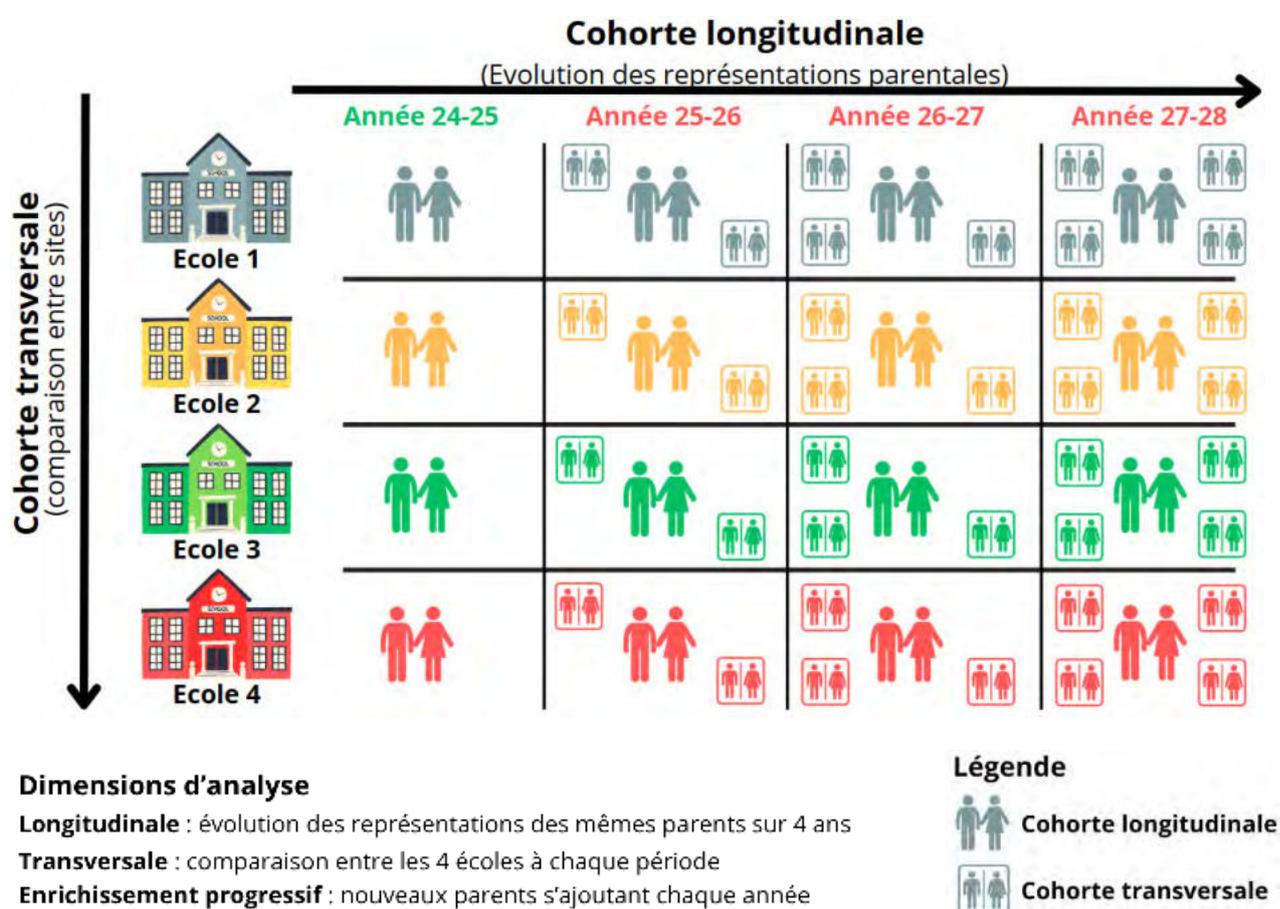


FIGURE 2. Schématisation du suivi longitudinal et du suivi transversal.

3.1. Le suivi longitudinal

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

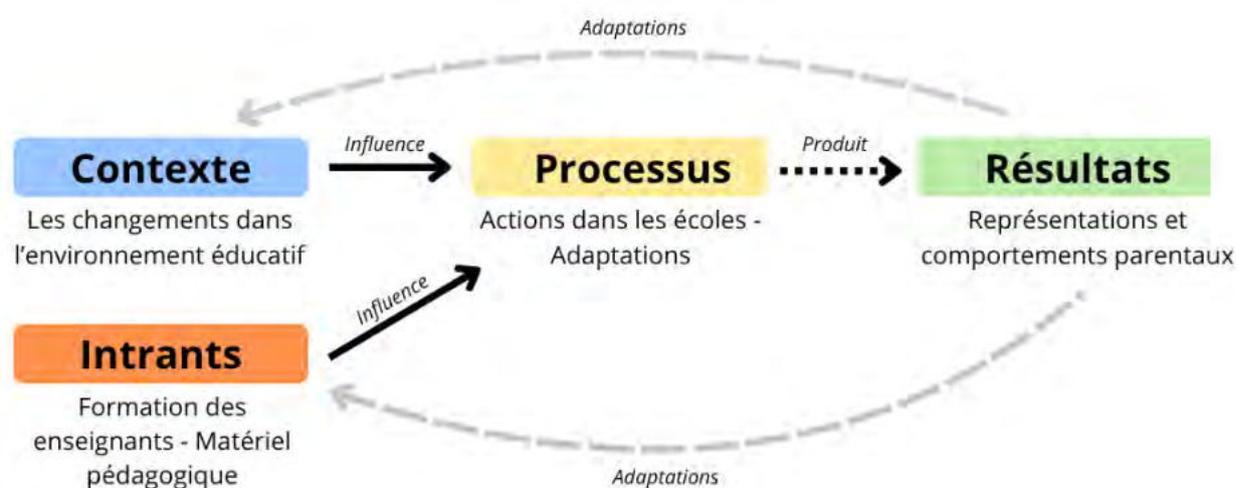


FIGURE 3. Schéma illustrant la logique adaptative du projet. .

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

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

3.2. Le suivi transversal

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

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

3.3. L'intérêt de réaliser une analyse croisée

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

Processus d'analyse croisée – Longitudinale et transversale

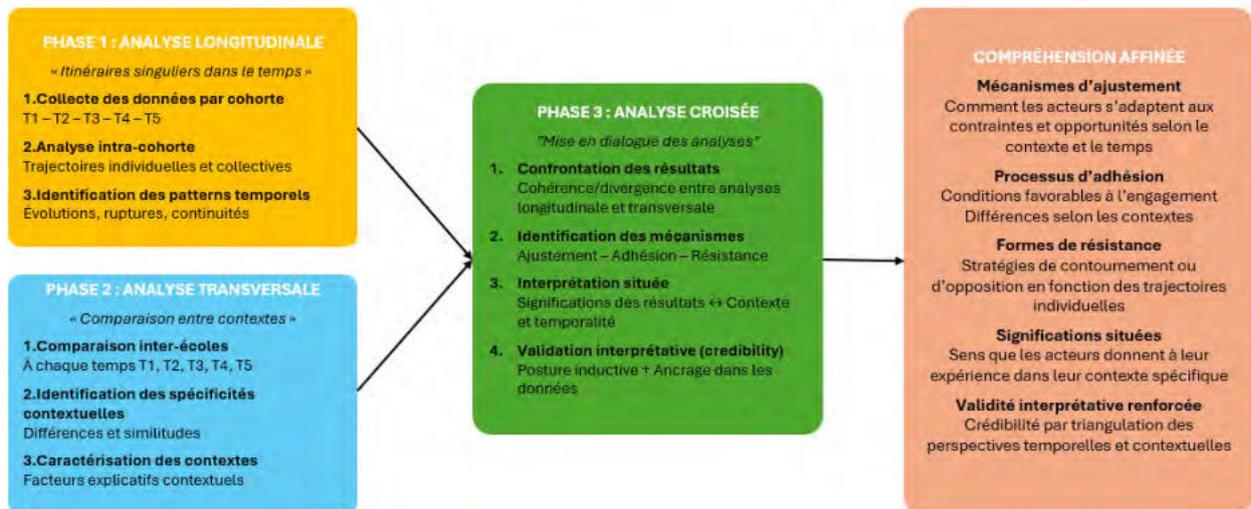


FIGURE 4. Schéma illustrant le processus d'analyse croisée
D'après Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

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

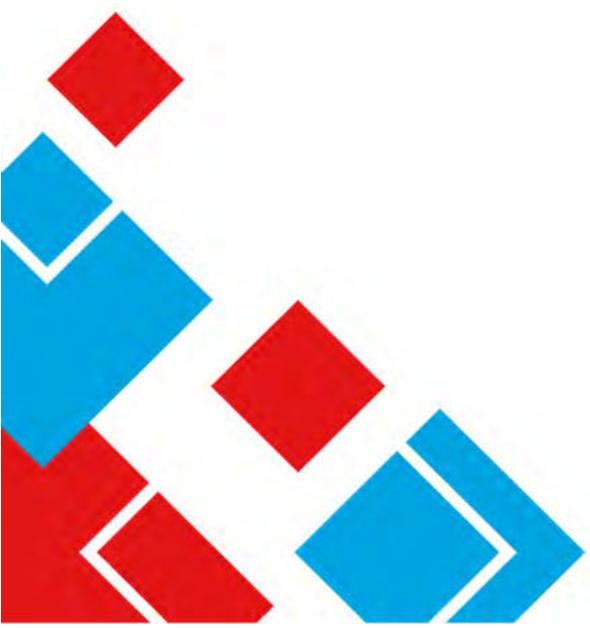
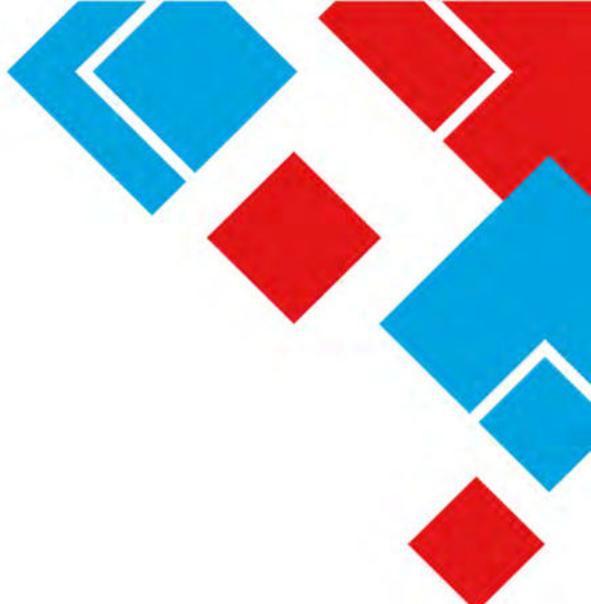
Le processus d'analyse croisée se déploie selon une logique séquentielle et intégrative en **trois phases principales**, en cohérence avec les principes méthodologiques de Miles et Huberman (1994), Van Campenhoudt et al. (2022) ainsi que Yin (2014). Ce processus d'analyse sera développé plus en détail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

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

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

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

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



➤ MÉTHODOLOGIE ◀



4.1. Processus d'élaboration du guide d'entretien

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

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

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

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

4.2. Structure du guide d'entretien

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

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

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

TABLEAU 1 - Structure du guide d'entretien QUEST1.

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

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

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

5. CHRONOLOGIE DE LA COLLECTE DES DONNÉES

5.1. Première phase de collecte

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



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

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

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

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

5.2. Dispositif d'accueil et reconnaissance des participants

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

5.3. Perspective longitudinale de la collecte de données

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

TABLEAU 2 - Chronologie de la collecte des données.

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

1^{ère} collecte
 2^e collecte
 3^e collecte

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

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

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

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

6. MÉTHODOLOGIE DE LA COLLECTE DE DONNÉES

6.1. Considérations éthiques et consentement éclairé

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

6.2. Justification de l'approche qualitative

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

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

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

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

6.3. Stratégie méthodologique : l'approche mixte

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

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

6.3.1. Spécificités et apports de chaque méthode

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

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

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

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

6.3.2. Complémentarité méthodologique de l'approche mixte

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



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

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

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

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

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

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

7. PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON

7.1. Composition de l'échantillon

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

TABLEAU 3 - Composition de l'échantillon.

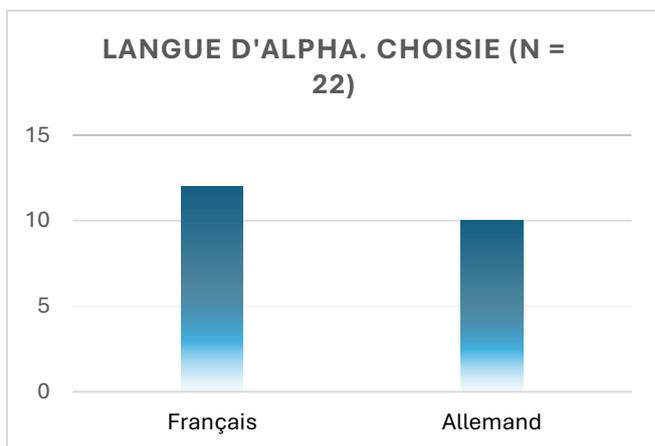
	Population totale	Participants potentiels	Participants interrogés
Cohorte 1	N = 25	n = 10 (40%)	n = 2 (12,5%)
Cohorte 2	N = 115	n = 32 (28%)	n = 22 (19%)
Cohorte 3	N = 105	n = 22 (21%)	n = 9 (8,5%)
Totaux (N = 240)	N = 240 (100% of N)	N = 64 (26%)	N = 33 (14%)

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

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

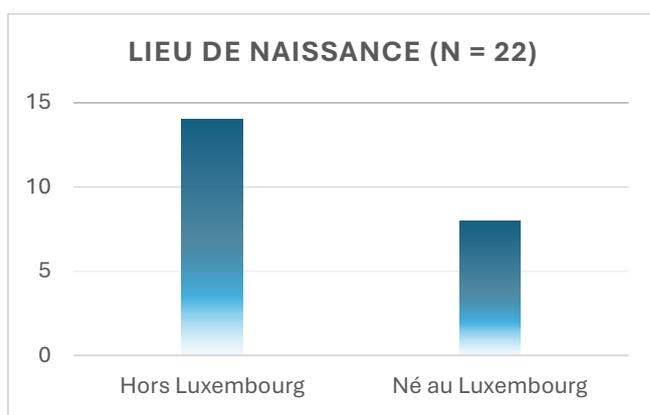
Bien qu'il soit difficile d'affirmer avec certitude que les personnes interrogées reflètent l'ensemble des familles vivant au Luxembourg, **l'échantillon présente une diversité particulièrement intéressante**. En effet, comme l'illustrent les graphiques ci-dessous (**fig. 7 à 10**), les familles du cycle 2.2 (n = 22) révèlent une forte hétérogénéité de profils, qui semble, à première vue, relativement représentative du contexte luxembourgeois. La mise en parallèle des données recueillies avec les données administratives des écoles constitue, à notre sens, un levier pertinent pour renforcer la portée de nos résultats. Suivant la recommandation du Learning Lab², nous envisageons donc de réaliser une telle analyse ultérieurement.

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



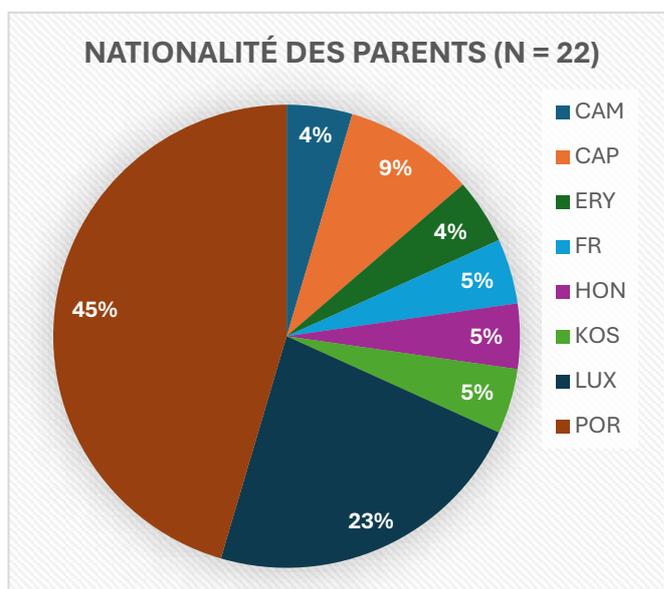
On constate que la répartition entre l'alphabétisation en français (n = 12) et en allemand (n = 10) est relativement équilibrée. Les disparités observées au sein d'une même école s'expliquent par la perception du projet par les parents.

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



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

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



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

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

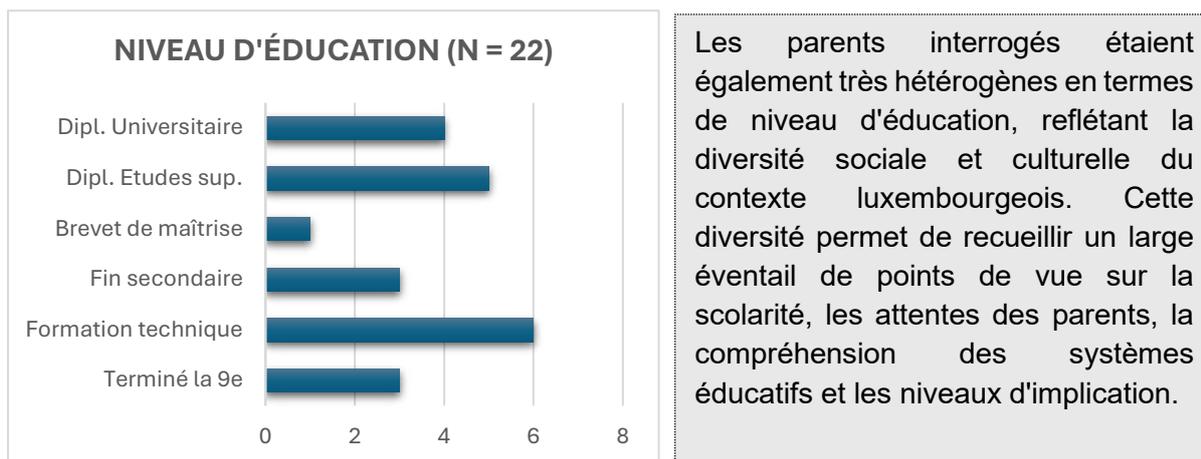


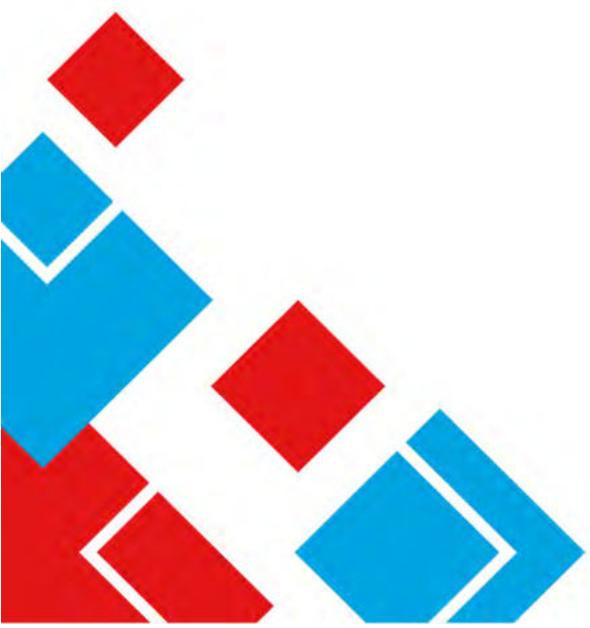
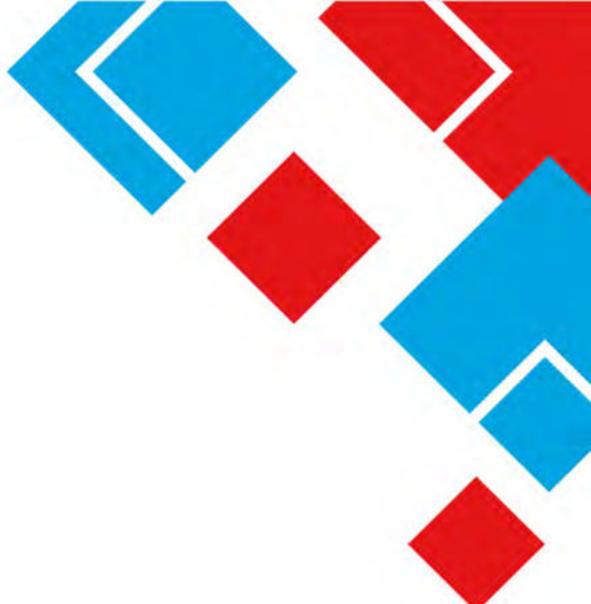
FIGURE 10. Niveau d'éducation des parents interrogés (cohorte 2)

7.2. Saturation des données en recherche qualitative

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

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

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



 **RÉSULTATS** 

8. RÉSULTATS

8.1. Données analysées pour le rapport 1

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

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

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

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

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

8.2. Questions analysées

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

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

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

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

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

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

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



QUESTION 1

Le choix de la langue d'alphabétisation



9.1. Cadre d'analyse

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

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

Dans les systèmes multilingues, cette notion devient un instrument stratégique de médiation entre la diversité linguistique familiale et l'exigence de normalisation scolaire. Le paradigme de l'éducation multilingue basée sur la langue maternelle (MTB-MLE⁴) (Ball, 2011 ; Walter & Benson, 2012) défend une **alphabétisation initiale dans la langue première de l'enfant ou dans une langue qui lui est familière**.

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

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

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

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

Dans le cadre du projet ALPHA, le choix de l'allemand ou du français comme langue d'alphabétisation s'appuie sur ces postulats. Il s'agit de **réduire la distance linguistique** perçue entre les langues parlées à la maison et la langue scolaire, afin de maximiser les chances de réussite, particulièrement pour les enfants issus de familles romanophones⁵. Ce choix vise également à **renforcer le partenariat école-famille**, en impliquant davantage les parents dans l'accompagnement scolaire de leur enfant.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9.2. Résultats

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

1. Pourquoi avez-vous fait le choix de l'alphabétisation en allemand ou en français ? Qui a pris cette décision ?

2. Si vous deviez refaire ce choix aujourd'hui, feriez-vous le même ?

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

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

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

Environnement linguistique familial et communautaire

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

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

Accompagnement scolaire et compétences parentales

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

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

Proximité linguistique et accessibilité

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

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

Capitalisation sur les acquis antérieurs

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

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

Bien-être et épanouissement de l'enfant

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

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

Influence des recommandations professionnelles

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

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

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

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

Transmission de l'expérience scolaire parentale

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

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

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

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

Compétences linguistiques préexistantes

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

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

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

Proximité linguistique et affinités culturelles

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

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

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

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

Stratégies d'acquisition linguistique différenciées

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

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

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

Préoccupations systémiques et anticipation des parcours futurs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9.3. Discussion

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

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

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

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

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

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

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

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

9.4. Conclusion

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

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

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

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

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

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



QUESTION 2

**Le regard des parents sur la liberté de
choix éducatif**

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

10.1. Cadre d'analyse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10.1.2. Des parents diversement outillés

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

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

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

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

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

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

10.1.3. Vers plus d'équité ?

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

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

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

Mettre en place un accompagnement personnalisé

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

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

Miser sur la communauté de parents

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

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

Réduire les barrières matérielles et logistiques

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

10.2. Analyse des données

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

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

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

<p>Accessibilité</p>	<p>Les parents ont-ils conscience que l'opportunité de choisir la langue d'alphabétisation de l'enfant améliorer l'accessibilité du système scolaire et notamment pour les familles caractérisées par un background étranger ?</p> <p>Les parents évaluent-ils la procédure de choix comme un élément en faveur d'une plus grande ouverture aux familles et d'une prise en compte réelle de leurs caractéristiques propres ?</p>
<p>Acceptabilité</p>	<p>Les parents pointent-ils dans leur discours les finalités poursuivies par le projet <i>ALPHA</i> en termes d'acceptabilité ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ « fournir des réponses adéquates à la diversité sociale du pays et aux origines linguistiques très variées des enfants (deux tiers des enfants ne parlent pas le luxembourgeois comme première langue à la maison) ; ▪ maintenir la cohésion sociale ; ▪ combler des inégalités du système scolaire national ; ▪ promouvoir la réussite scolaire ; ▪ donner l'opportunité aux enfants d'apprendre à lire et à écrire dans une langue que parlent et/ou comprennent également leurs parents » (Script, 2024).
<p>Qualité</p>	<p>Les parents ont-ils bien perçu le fonctionnement des deux filières en termes d'apprentissage des deux langues ?</p> <p>Les parents ont-ils bien compris que l'objectif était de maintenir des standards éducatifs élevés quelle que soit la filière choisie (cf. texte ci-dessous) ?</p> <p>Un des objectifs recherchés est « de soutenir le développement des compétences langagières nécessaires pour aborder les apprentissages dans d'autres matières » (Script, 2024).</p> <p>En outre,</p> <p>« Pour garantir que tous les élèves puissent profiter au maximum de l'hétérogénéité linguistique du groupe-classe, les élèves qui sont alphabétisés soit en allemand soit en français suivent des cours communs dans la plupart des branches, à l'exception, bien entendu, de l'alphabétisation. Les explications écrites sont rédigées en allemand et en français. Au cycle 2, le cours de mathématiques est offert dans les deux langues.</p> <p>Pour les élèves dont les parents optent pour l'alphabétisation en français, le français devient la première langue écrite et parlée</p>

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

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

10.3. Résultats

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

10.3.1. Disponibilité

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10.3.2. Accessibilité

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10.3.3. Acceptabilité

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

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

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

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

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

10.3.4. Qualité

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

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

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

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

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

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

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

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

10.4. Discussion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10.5. Conclusion

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

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

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

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

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



QUESTION 3

L'accompagnement scolaire et le sentiment de compétence des parents

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



11.1. Cadre d'analyse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

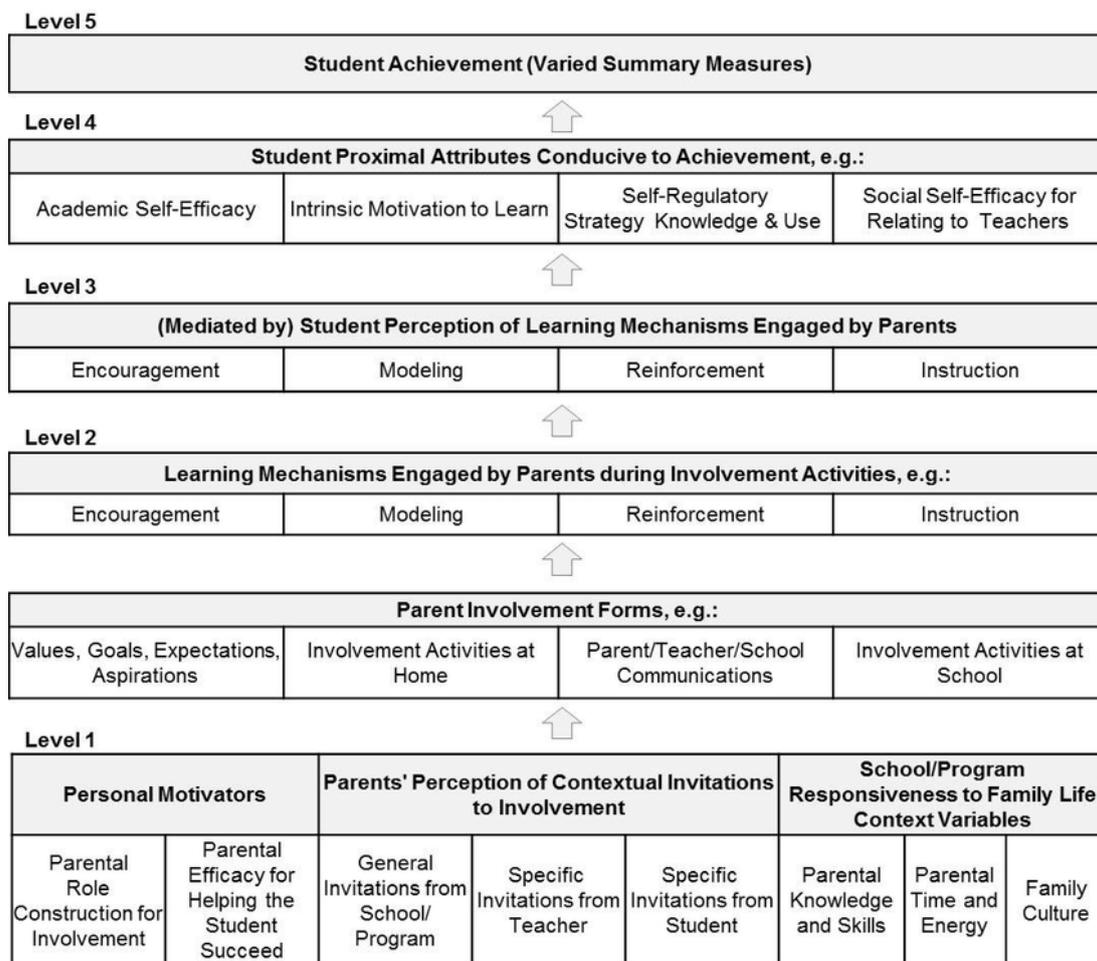


FIGURE 11. Le modèle révisé d'Hoover-Dempsey & Sandler (2005)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

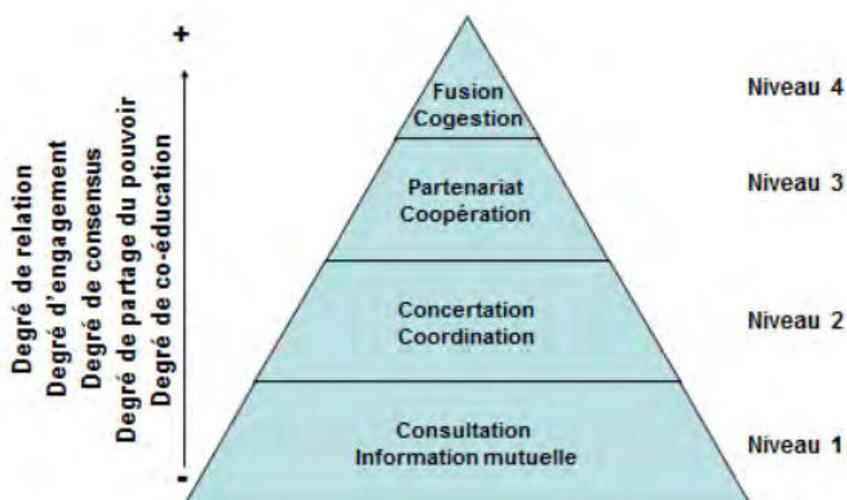


FIGURE 12. Les diverses formes de collaboration selon Larivée, Ouédraogo et Fahrni (2017)

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

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

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

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

a. Réunions et entretiens avec les parents

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

b. Communication régulière et coordination

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

c. Animation du partenariat école-famille

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

d. Participation aux instances éducatives

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

e. Coordination de cycle et inclusion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Engagement parental et réussite scolaire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Engagement parental, motivation scolaire et engagement dans la tâche

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Engagement parental et comportement prosocial de l'élève

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11.2. Résultats

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

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

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

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

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

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

- 1.1. L'offre d'enseignement vous semble-t-elle plus facile à comprendre dans le cadre du projet pilote ?
- 1.2. Est-ce que le fait d'avoir choisi une alphabétisation en français/allemand pour votre enfant vous aide à vous sentir plus à l'aise dans l'aide que vous apportez à votre enfant dans les apprentissages scolaires ?
- 1.3. Qu'est-ce qui a changé depuis que votre enfant est inscrit-e dans cette filière ? Selon vous, quelles sont les raisons de ce changement ?

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

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

11.2.1. Projet pilote et accompagnement scolaire

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

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

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

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

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

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

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

11.2.2. Les modalités d'engagement parental

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

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

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

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

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

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

11.3. Discussion

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

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

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

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

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

11.4. Conclusion

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



QUESTION 4

**L'évaluation de la satisfaction des
parents en regard du projet**

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

12.1. Cadre d'analyse

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

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

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

12.2. Résultats

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

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

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

12.2.1. Éléments de satisfaction

Bien-être et épanouissement de l'enfant

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

Progrès et résultats scolaires

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

Soutien au développement personnel

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

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

Motivation, confiance et intégration sociale

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

Comparaison positive avec d'autres expériences

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

Perception positive du projet en général

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

12.2.2. Éléments sujets à amélioration

Manque de communication / d'informations sur le projet

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

Problèmes d'organisation et de lisibilité du dispositif

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

Crainces pour la continuité du projet

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

Crainces pour la transition vers le secondaire

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

12.2.3. Constats

Les retours des parents permettent de dégager plusieurs constats majeurs :

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

12.3. Discussion

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

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

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

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

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

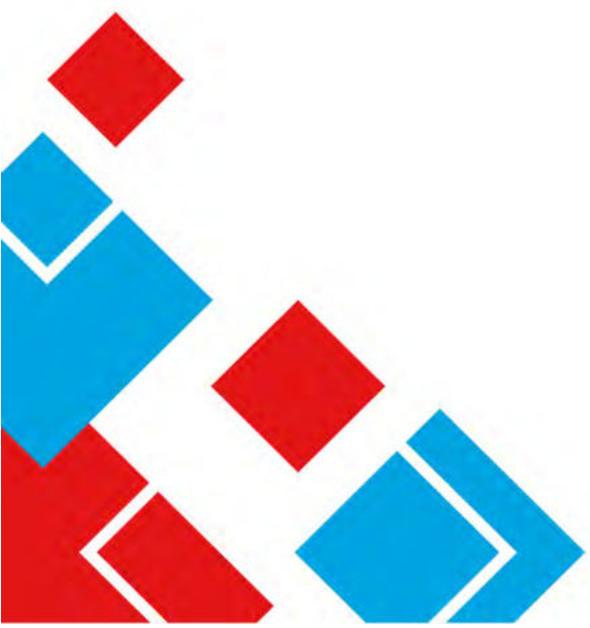
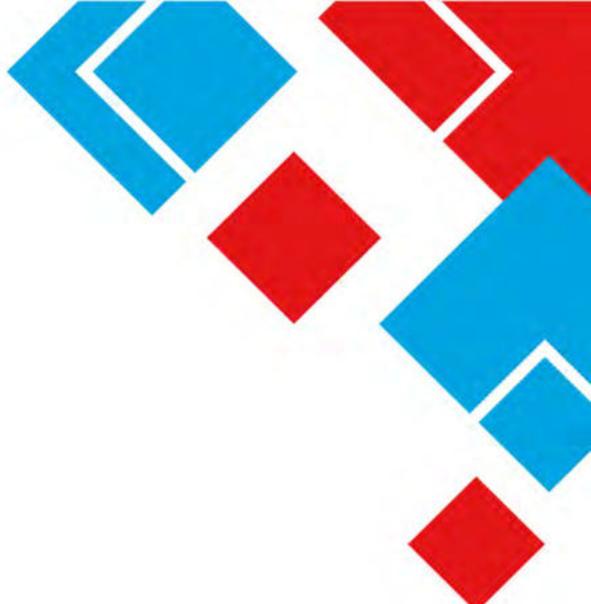
les besoins familiaux. Cette dimension rejoint les modèles de liberté éducative régulée et d'ajustement entre profils d'élève et dispositifs pédagogiques.

12.4. Conclusion

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

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

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



➤ CONCLUSION ◀

13. CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion, perspectives et recommandations

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1. Clarifier et harmoniser la procédure d'orientation

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

2.2. Renforcer la participation parentale dans la prise de décision

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

3. Recommandations en lien avec l'engagement parental

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

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

3.2. Renforcer le sentiment de compétence parentale

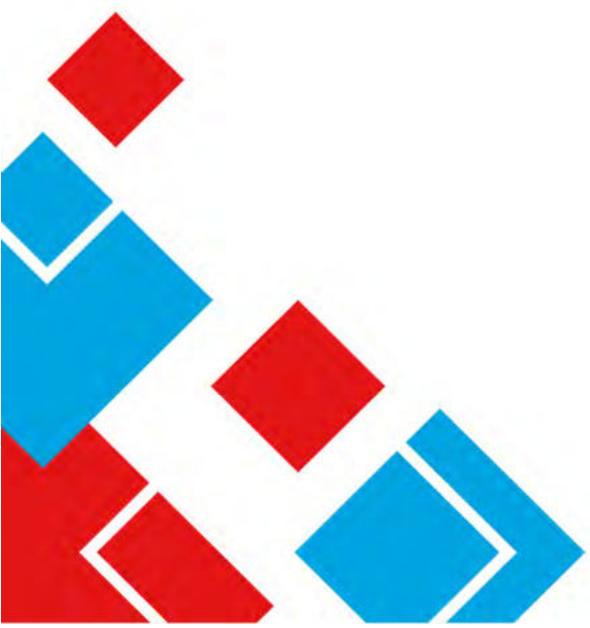
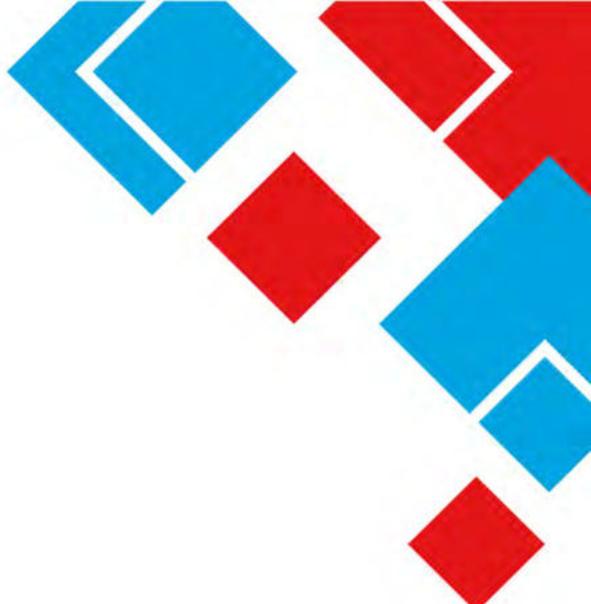
A l'instar d'Epstein (2010), intervenir de manière ciblée au niveau du premier domaine de la typologie, les besoins éducatifs de base (*parenting*), en offrant des formations accessibles aux parents (par exemple, ateliers linguistiques, séances d'aide à la lecture, outils numériques de suivi scolaire...)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

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

4.1. Améliorer la communication autour du projet

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

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



 **BIBLIOGRAPHIE** 

BIBLIOGRAPHIE

- Adelman, H. S. (1994). « Intervening to enhance home involvement in schooling », *Intervention in School and Clinic*, 29(5), p. 276-287.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. L. (1994). *On understanding intervention in psychology and education*. Westport, CT: Praeger.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative »: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes: implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105-123.
- Andreani, J. C., & Conchon, F. (2005). Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives: état de l'art en marketing. *Actes du 4e Congrès international sur les tendances du marketing en Europe, 2005*, 21-22.
- Arapı, A., Pagé, M., & Hamel, C. (2018). L'implication parentale et la réussite scolaire : quels liens ? Une métasynthèse des méta-analyses. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 114-138. <https://doi.org/10.7202/1058285ar>
- Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. UNESCO.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ, 1986*(23-28), 2.
- Barbour, R. S. (2018). Quality of data collection. *The SAGE handbook of qualitative data collection*, 217-230.

- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Barniaudy, C., Connac, S., & Zwang, A. (2025). Mener des entretiens de recherches en éducation et en formation.
- Bazeley, P. (2018). " Mixed Methods in my Bones": Transcending the Qualitative-Quantitative Divide. *International Journal of multiple research approaches*, 10(1).
- Bekele, M. S., & Kenea, A. (2024). Determinants of parental school choice: A systematic review of the literature. *IJIET (International Journal of Indonesian Education and Teaching)*, 8(1), 20-34.
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. *Educational studies*, 1(1), 23-41.
- Boudon, R. (2004). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique?. *Revue du MAUSS*, 24(2), 281-309.
- Bourdieu, P. (2000). The production and reproduction of legitimate language (1982). *The Routledge language and culture reader*, 467-477.
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*, 227-240.
- Calderon-Villarreal, A., Garcia-Hernandez, A., Olvera-Gonzalez, R., & Elizondo-Garcia, J. (2025). Parental Involvement Barriers and Their Influence on Student Self-Regulation in Primary Education. *Education and Urban Society*, 00131245251314489.
- Caridade, S. M. M., Sousa, H. F. P. e., & Pimenta Dinis, M. A. (2020). The Mediating Effect of Parental Involvement on School Climate and Behavior Problems: School Personnel Perceptions. *Behavioral Sciences*, 10(8), 129. <https://doi.org/10.3390/bs10080129>

- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Charmaz, K. (2014). Constructing grounded theory (introducing qualitative methods series). *Constr. grounded theory*.
- Chavkin, N. F., & Gonzalez, D. L. (1995). Forging partnerships between Mexican American parents and the schools. *ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools*.
- Chukwu, L. (2018). Parental Involvement in Education: Parental involvement in Education amongst Nigerians parents in Sweden. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1343764>
- Conus, X., & Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes?. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 35(1), 93-123.
- Corbin, J., & Morse, J. M. (2003). The unstructured interactive interview: Issues of reciprocity and risks when dealing with sensitive topics. *Qualitative inquiry*, 9(3), 335-354.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2023). Revisiting mixed methods research designs twenty years later. *Handbook of mixed methods research designs*, 1(1), 21-36.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education.

- Curdt-Christiansen, X. L. (2013). Family language policy: Sociopolitical reality versus linguistic continuity. *Language Policy*, 12(1), 1-6.
- Dagenais, D., & Berron, C. (2001). Promoting multilingualism through French immersion and language maintenance in three immigrant families. *Language, Culture and Curriculum*, 14(2), 142-155.
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. *Les représentations sociales*.
- DeAngelis, C. A., & Erickson, H. H. (2018). What leads to successful school choice programs: A review of the theories and evidence. *Cato J.*, 38, 247.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary educational psychology*, 61, 101859.
- Edler, K., & Valentino, K. (2024). Parental self-regulation and engagement in emotion socialization: A systematic review. *Psychological Bulletin*, 150(2), 154.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi delta kappan*, 92(3), 81-96.
- Epstein, J.L. (2011). School, family, and community partnership : Preparing educators and improving schools. Boulder CO : WestviewPress.

- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D., & Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early childhood research quarterly*, 28(4), 734-742.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>
- Gagnon, Y. C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. PUQ.
- García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. *The handbook of bilingual and multilingual education*, 223-240.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17, 99-123.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. John Wiley & Sons.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.
- Grossoehme, D., & Lipstein, E. (2016). Analyzing longitudinal qualitative data: the application of trajectory and recurrent cross-sectional approaches. *BMC research notes*, 9, 1-5.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82.
- Guo, Y. (2006). Why didn't they show up? Rethinking ESL parent involvement in K-12 education. *TESL Canada Journal*, 80-95.
- Haegel, F. (2005). Réflexion sur les usages de l'entretien collectif. *Recherche en soins infirmiers*, 83(4), 23-27.

- Hagaman, A. K., & Wutich, A. (2017). How many interviews are enough to identify metathemes in multisited and cross-cultural research? Another perspective on Guest, Bunce, and Johnson's (2006) landmark study. *Field methods*, 29(1), 23-41.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis, 2002.
- Hermanowicz, J. C. (2002). The great interview: 25 strategies for studying people in bed. *Qualitative sociology*, 25, 479-499.
- Hermanowicz, J. C. (2013). The longitudinal qualitative interview. *Qualitative sociology*, 36, 189-208.
- Heugh, K. (2006). Cost implications of the provision of mother-tongue and strong bilingual models of education in Africa.
- Higgins, S., & Katsipataki, M. (2015). Evidence from meta-analysis about parental involvement in education which supports their children's learning. *Journal of children's services*, 10(3), 280-290.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130.
- Hoover-Dempsey, K.V. et H. M. Sandler (1995). « Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? », *Teachers College Record*, 95, p. 310-331.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.

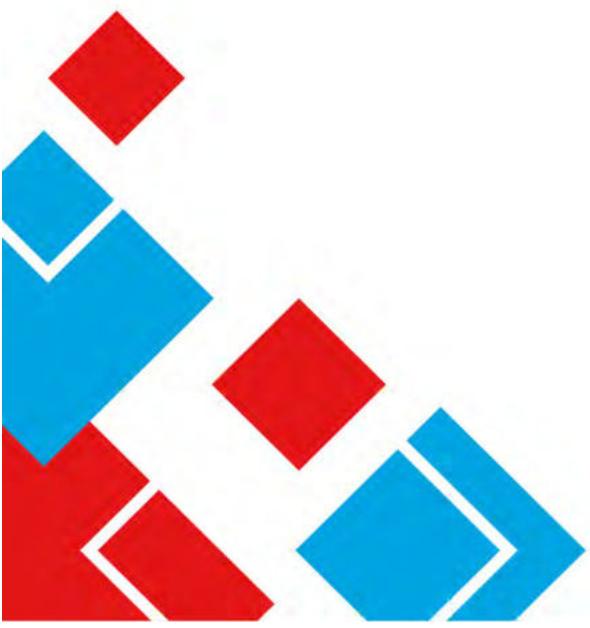
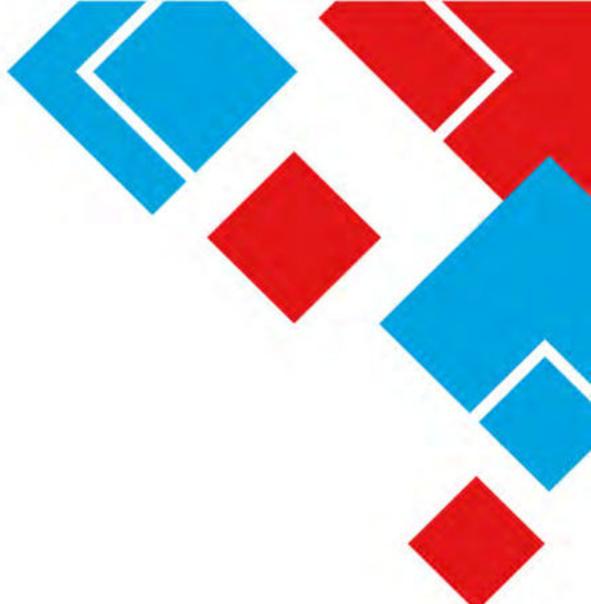
- Jabbar, H., & Lenhoff, S. W. (2019). Parent decision-making and school choice. *Handbook of research on school choice*, 351-364.
- Jaiswal, S. K., & Choudhuri, R. (2017). A review of the relationship between parental involvement and students' academic performance. *International Journal of Indian Psychology*, 4(3), 99. <https://doi.org/10.25215/0403.052>
- Jeynes, W. H. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0042085914525789>
- Jeynes, W. H. (2016). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and African American school outcomes. *Journal of Black Studies*, 47(3), 195–216. <https://doi.org/10.1177/0021934715623522>
- Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 39(1), 35–49. <https://doi.org/10.1177/0739986316683821>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Kalampalikis, N. (2004). Les focus groups, lieux d'ancrages. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 281-289.
- Kanouté, F., & Vatz Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes : une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 259-264.
- Kaufmann, J. C. (2016). L'entretien compréhensif : Vol. 4e éd.
- Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100463.m
- Kim, S. W. (2020). Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society*, 52(2), 312-337.

- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of health & illness*, 16(1), 103-121.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.m
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups?. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.m
- Kim, S. W. (2020). Parental involvement and Asian students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 48(3), e8782. <https://doi.org/10.2224/sbp.8782>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interviews*. Sage.m
- Lambert, S. D., & Loiselle, C. G. (2008). Combining individual interviews and focus groups to enhance data richness. *Journal of advanced nursing*, 62(2), 228-237.m
- Lambert, S. D., & Loiselle, C. G. (2008). Combining individual interviews and focus groups to enhance data richness. *Journal of advanced nursing*, 62(2), 228-237.
- Lareau, A. (2003). *Childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, Los Angeles, University Of California Press
- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. <https://10.7202/1006290ar>
- Leavy, P. (Ed.). (2014). *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford University Press, USA.
- Li, A., Wang, S., & Liu, X. (2020). Parent involvement in schools as ecological assets, prosocial behaviors and problem behaviors among Chinese middle school students: Mediating role of positive coping. *Current Psychology*, 1–9. <https://doi.org/10.1007/S12144-020-01098-0>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). sage.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). The longitudinal association of parental involvement and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 16, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.001>

- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks.
- Morse, J. M. (2000). Determining sample size. *Qualitative Health Research*, 10(1), 3-5.
<https://doi.org/10.1177/104973200129118183>
- Musengamana, I. (2023). A systematic review of literature on parental involvement and its impact on children learning Outcomes. *Open Access Library Journal*, 10(10), 1-21.
- Omarkhanova, A., Sugiralina, A., Yesbergen, N., & Adikhanov, I. (2024). Investigating the Impact of Parental Involvement on Student Academic Achievement.
<https://doi.org/10.59941/2960-0642-2024-2-43-52>
- Pöder, K., Kerem, K., & Lauri, T. (2013). Efficiency and Equity within European Education Systems and School Choice Policy: bridging qualitative and quantitative approaches. *Journal of School Choice*, 7(1), 1-36.
- Rohde, L. A., Campani, F., Oliveira, J. R. G., Rohde, C. W., Rocha, T., & Ramal, A. (2019). Parental reasons for school choice in elementary school: A systematic review. *Journal of School Choice*, 13(3), 287-304.
- Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. *Méthodes & recherches*, 101-137
- Saldaña, J. (2003). *Longitudinal qualitative research: Analyzing change through time*. Rowman Altamira.
- Saltmarsh, J. E. (2022). Exploring the Role of Family-School Partnerships in School Choice. *Education and Urban Society*, 55(6), 698–717.
<https://doi.org/10.1177/00131245221110558>
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model*. American Psychological Association.
- Savoie-Zajc, L. (1996a). Triangulation (technique de validation par). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, 261-262.

- Savoie-Zajc, L. (1996b). Saturation. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin, 261-262.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. *La recherche en éducation: étapes et approches*, 4, 191-217.
- Shao, M., He, W., Zhao, L., & Su, Y. S. (2022). The influence of parental involvement on parent satisfaction: The moderating effect of parental educational level and the number of children. *Frontiers in Psychology*, 12, 752802.
- Silverman, D. (2017). How was it for you? The Interview Society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview. *Qualitative research*, 17(2), 144-158.
- Small, M. L. (2011). How to conduct a mixed methods study: Recent trends in a rapidly growing literature. *Annual review of sociology*, 37(1), 57-86.
- Statistiques.lu (2023, 10 août). Recensement et nationalités. Le portail des statistiques. <https://statistiques.public.lu/fr/recensement/nationalites.html>.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: Theory and practice*. Sage publications.
- Stufflebeam, D. L. (2003). Institutionalizing evaluation in schools. In *International handbook of educational evaluation* (pp. 775-805). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Publications.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Tezcan-Güntekin, H., Özer-Erdogdu, I., Yilmaz-Aslan, Y., Aksakal, T., & Bird, R. (2022). Ethical and methodological challenges in research with hard-to-reach groups: examples from research on family caregivers for migrant older adults living with dementia. *The Gerontologist*, 62(6), 823-831.

- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales-6e éd.* Armand Colin.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104. <https://doi.org/10.1086/499193>
- Walter, S., & Benson, C. (2012). Language policy and medium of instruction in formal education. *The Cambridge handbook of language policy*, 278-300.
- Wang, M. T., & Hofkens, T. L. (2020). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 5(4), 419-433.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (Vol. 6). Sage
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Wutich, A., Beresford, M., & Bernard, H. R. (2024). Sample sizes for 10 types of qualitative data analysis: an integrative review, empirical guidance, and next steps. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 16094069241296206.



 **ANNEXES** 

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



PROJET « ALPHA - zesumme wuessen ! »

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

PHASE PRÉPARATOIRE

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

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

STRUCTURE DE L'INTERVIEW

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES PARENTS

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

1. Le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse offre aux parents qui participent au projet le choix de la langue d'alphabétisation...
 - 3.3. Que pensez-vous de cette liberté de choix éducatif donnée aux parents ? **Que pensez-vous du fait que vous puissiez choisir la langue d'alphabétisation de votre enfant ?**
 - 3.4. Pensez-vous que cette possibilité rend le système scolaire plus équitable et plus juste pour tous les élèves ?
 - 3.5. Pensez-vous que cette possibilité rend les apprentissages scolaires plus efficaces ? **Pensez-vous que cela pourrait contribuer à ce que les élèves réussissent mieux à l'école ?** Qu'ils se sentent mieux à l'école ?
2. Pourriez-vous nous expliquer pourquoi avoir fait le choix de l'alphabétisation en allemand ou en français ? Qui a fait ce choix ?
3. Comment s'est déroulée la procédure d'orientation vers l'alphabétisation en français ou en allemand lors du C1.2 ?
 - a. Êtes-vous satisfait-e de la façon dont s'est déroulée la procédure d'orientation vers une alphabétisation en français ou en allemand avec l'enseignant-e ? **(Déroulement ?)**
 - i. Si oui, quels sont, selon vous, les points positifs de cette procédure ? **Qu'est-ce qui a bien fonctionné ?**
 - ii. Et si non, quels seraient, à vos yeux, les points à améliorer, à réviser dans cette procédure ? **Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné ?**
4. D'une façon générale, êtes-vous satisfait-e de la mise en œuvre du projet ?
 - a. Si oui, quels sont, selon vous, les points positifs du projet ?
 - b. Et si non, quels seraient, à vos yeux, les points à améliorer, à réviser dans le projet tel qu'il est mis en œuvre ?

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

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

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

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

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

6. **Si vous deviez à nouveau procéder au choix de l'alphabétisation pour votre enfant, feriez-vous le même choix ? Pourriez-vous expliquer votre réponse ?**
7. **Sentez-vous que l'école et les intervenant-es vous intègrent dans le projet pilote dans lequel est engagé votre enfant ? Expliquez.**
8. **Quel bilan faites-vous à ce moment de l'année scolaire en ce qui concerne le projet ?**

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

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

- a. Si vous avez des enfants plus âgé-es, voyez-vous une différence dans la relation que vous avez avec l'enseignant-e de l'enfant ?
- b. Votre participation au projet pilote vous a-t-elle incitée à communiquer plus qu'habituellement (préscolaire ou au même niveau avec un-e ainé-e) avec l'enseignant-e de votre enfant ?

Si oui, sur quels aspects en particulier ?

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

- a. L'offre d'enseignement vous semble-t-elle plus facile à comprendre dans le cadre du projet pilote ?
- b. Est-ce que le fait d'avoir choisi une alphabétisation en français/allemand pour votre enfant vous aide à vous sentir plus à l'aise dans l'aide que vous apportez à votre enfant dans les apprentissages scolaires ?
- c. Qu'est-ce qui a changé depuis que votre enfant est inscrit-e dans cette filière ? Selon vous, quelles sont les raisons de ce changement ?

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

Au moment des devoirs à domicile

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

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

Sur quels aspects en particulier parlez-vous ?

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

- a. En tant que parents, comment voyez-vous votre rôle en termes d'accompagnement et de suivi scolaire de votre enfant ? Pensez-vous qu'il soit de votre responsabilité de superviser, de gérer et d'apprendre à votre enfant des apprentissages scolaires ? Si oui, qu'en pensez-vous ?
- b. Est-ce que, selon vous, l'école ou l'enseignant·e attendent de vous que vous aidiez votre enfant à développer des compétences scolaires ? Est-ce que l'école en général ou l'enseignant·e de votre enfant a déjà eu l'occasion de préciser ses propres attentes en termes de votre implication dans le suivi scolaire de votre enfant ? Que pensez-vous de cette démarche ?
- c. Êtes-vous sur la même longueur d'ondes avec l'école ou l'enseignant·e de votre enfant sur cet aspect ?
- d. Aimerez-vous recevoir plus de conseils de la part de l'enseignant·e pour pouvoir aider votre enfant ?

C. Clôture de la discussion et perspectives

Moment ouvert pour toute contribution finale :

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

Questions ouvertes pour recueillir des retours sur la session :

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

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

Remerciements chaleureux - fidélisation :

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

Quest1 - Français facile

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

1. Pourquoi avez-vous choisi l'alphabétisation en français/en allemand plutôt qu'en allemand/français ?
2. Êtes-vous content·e de la façon dont l'enseignant·e a orienté votre enfant vers l'alphabétisation en français/en allemand ?

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Si vous deviez choisir à nouveau un type d'alphabétisation pour votre enfant, referiez-vous le même choix ? Pourquoi ?
6. Pensez-vous que l'école et les intervenant·es vous donnent une place dans le projet ? Expliquez.
7. Quel bilan faites-vous du projet à ce moment de l'année scolaire ?

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

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

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

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

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

Comprenez-vous mieux l'enseignement ?

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

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

Pendant les devoirs ? Lors d'activités ensemble ?

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

De quoi parlez-vous ?

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

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

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

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

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

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

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

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

Si oui, sur quels sujets en particulier ?

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

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

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

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

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

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

Pendant les devoirs à la maison.

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

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

De quoi parlez-vous en particulier ?





Paroles d'enfants, enseignements pour l'avenir

« ALPHA – zesumme wuessen » vu par les élèves

basé sur des ateliers avec des élèves des cycles 2.2 et 3.1,
entre janvier et mai 2025



Curriculum
Division SCRIPT

Merci aux 145 élèves des cycles 2.2 et 3.1 de Schifflange, Oberkorn, Larochette et Dudelage qui nous ont raconté et expliqué, lors des ateliers pour élèves, comment ils vivent actuellement leur expérience dans le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » et ce qu'ils souhaitent pour leur parcours à l'école fondamentale.

Merci au personnel enseignant des quatre écoles pilotes pour leur accueil chaleureux. Merci également pour leur disponibilité à répondre aux questions que nous avons posées avant, pendant et après les ateliers avec les élèves.

Merci aux experts des laboratoires de compétences du *Kannermusée Plomm* et du *Zentrum fir politesch Bildung*, qui nous ont conseillés dans la préparation du concept.

Résumé exécutif

Paroles d'enfants, enseignements pour l'avenir

Dans le cadre du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen », dix ateliers participatifs ont été organisés entre janvier et mai 2025 dans les écoles pilotes de Schiffflange, Oberkorn, Larochette et Dudelange. Ces ateliers, menés avec 145 élèves des cycles 2.1 et 3.1 issus des deux groupes d'alphabétisation (ALPHA FR et ALPHA DE), visaient à recueillir de manière qualitative et sensible le vécu des élèves concernant leur parcours scolaire et linguistique dans le cadre du projet.

L'approche méthodologique a reposé sur des ateliers participatifs en petits groupes (dix à quinze élèves), combinant différentes formes d'expressions (discussion, jeu de positionnement et dessin), dans un climat de confiance et de respect. Les échanges ont été structurés autour de quatre axes : *Mes langues*, *Apprendre des langues*, *Mon école idéale* et *La vie en classe*. Les données, recueillies avec précision et attention, ont permis d'identifier de nombreux points de convergence entre les écoles, tout en tenant compte de leurs spécificités locales.

Les élèves témoignent d'un plurilinguisme vécu comme quelque chose d'évident, de fluide et d'accueillant. Ils développent très tôt des stratégies de médiation et d'adaptation linguistique, valorisent la diversité linguistique et manifestent une forte motivation à apprendre. Le choix de la langue d'alphabétisation est perçu comme pertinent. La plupart des élèves se sentent en confiance et engagés dans leur parcours scolaire.

L'environnement instauré par le projet pilote est globalement favorable à leur bien-être et à leurs apprentissages. Les élèves apprécient les groupes-classes et les groupes ALPHA, les rituels du quotidien, la stabilité relationnelle avec leur enseignant ou leur enseignante de référence, et la possibilité d'apprendre ensemble dans plusieurs langues. Ils formulent cependant aussi des besoins concrets : plus de pauses, plus de sport, un minimum de changements de salle, des supports didactiques et une offre littéraire dans les bibliothèques scolaires adaptés à leur niveau en français et en allemand, ainsi qu'une plus grande clarté dans l'alternance des langues dans certaines matières comme les sciences.

Conclusion

L'évaluation confirme que le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » permet d'ancrer l'apprentissage de la lecture-écriture des élèves du Luxembourg dans une réalité plus adaptée à leur réalité linguistique et scolaire. L'approche différenciée en matière d'alphabétisation renforce l'estime de soi, la motivation et l'engagement scolaire des élèves, tout en encourageant le vivre-ensemble dans une école réellement multilingue et interculturelle.

En tenant compte des besoins exprimés dans ce rapport, une généralisation du dispositif apparaît non seulement réalisable, mais souhaitable – à condition de garantir un encadrement pédagogique renforcé, une stabilisation des équipes, une planification cohérente de l'alternance des langues, et un développement ciblé des ressources didactiques. Le projet « ALPHA – zesumme wuessen » constitue une réponse pertinente, innovante et équitable aux défis du système éducatif luxembourgeois dans un contexte multilingue en constante évolution.

Table des matières

LA METHODE	5
LES AXES THEMATIQUES DES ATELIERS AVEC LES ELEVES	8
LE CHOIX DE LA LANGUE D'ALPHABÉTISATION AU CYCLE 1	8
REPRÉSENTATIONS DES LANGUES ET COHÉSION SOCIALE	8
LES RESULTATS DES ATELIERS AVEC LES ELEVES	10
LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE NELLY STEIN À SCHIFFLANGE RACONTENT ET EXPLIQUENT LEUR QUOTIDIEN SCOLAIRE	10
LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE D'ÖBERKORN RACONTENT ET EXPLIQUENT LEUR QUOTIDIEN SCOLAIRE	22
LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE DE LAROCHETTE RACONTENT ET EXPLIQUENT LEUR QUOTIDIEN SCOLAIRE	28
LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE DEICH À DUDELANGE RACONTENT ET EXPLIQUENT LEUR QUOTIDIEN SCOLAIRE	35
CONCLUSIONS DE L'ÉVALUATION	42

La méthode

L'article 12 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant consacre le droit de participation de l'enfant aux affaires le concernant. Tout enfant capable de se forger une opinion a le droit d'exprimer librement celle-ci sur toute question l'intéressant. L'opinion de l'enfant doit être dûment prise en compte, en fonction de son âge et de son degré de maturité. ¹

L'école et l'élaboration des curriculums concernent particulièrement les enfants. Cette conviction constitue le point de départ de la présente évaluation. Dans une logique de cocréation, les enfants ont été entendus comme interlocuteurs à part entière pour l'évaluation du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen ». Ils apportent aux responsables politiques un regard complémentaire à celui des adultes. Intégrer les enfants dans la conception ou l'amélioration de projets pensés par des adultes mais destinés à des enfants a le potentiel de mettre en lumière des angles morts.

L'analyse des propos recueillis auprès des élèves² des quatre écoles pilotes doit contribuer à enrichir et à améliorer en continu la conceptualisation actuelle de l'alphabétisation en français et en allemand telle que proposée dans le projet pilote, et à attirer l'attention sur des points importants en vue d'une généralisation à l'échelle nationale.

La présente évaluation a été conçue de manière à offrir aux élèves des conditions optimales pour s'exprimer sur leur expérience scolaire, dans un cadre adapté à leur âge. Lorsqu'il s'agit d'impliquer les enfants dans les processus de décision, il est essentiel de respecter les quatre principes du modèle d'implication de l'enfant de Lundy (2007)³ :

- **espace** : garantir un espace sûr et approprié pour l'expression de l'enfant ;
- **voix** : lui donner la possibilité de s'exprimer librement ;
- **audience** : assurer que l'opinion de l'enfant soit écoutée ;
- **influence** : veiller à ce que ses vues soient effectivement prises en compte et aient une valeur réelle dans les décisions.

Avant chaque discussion de groupe, une séance d'environ 45 minutes a été prévue dans chaque école afin d'expliquer de manière adaptée à l'âge des élèves ce qu'est une évaluation, quels en sont les objectifs, qui en est le ou la commanditaire de la présente évaluation, et comment un membre de l'équipe de recherche procède pour évaluer un projet. Le rôle des personnes chargées de l'évaluation leur a été présenté sous forme d'une métaphore : celle d'une détective venue comprendre comment les élèves vivent leur quotidien scolaire. Ce cadre introductif a permis de clarifier les objectifs, le

¹ Convention internationale relative aux droits de l'enfant. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>. (16.06.2025)

² Dans le présent rapport, le terme *élève* est utilisé de manière générique pour désigner les enfants dans leur qualité de personne participante à la vie scolaire. Le mot *enfant* est employé uniquement lorsque le propos se réfère à leur condition d'enfant en dehors du cadre strictement scolaire (par exemple en lien avec le bien-être, la socialisation ou la vie familiale).

Conformément à l'usage rédactionnel courant, le genre masculin est utilisé de façon générique pour désigner les élèves, sauf dans les cas où la dimension de genre est pertinente pour la compréhension du propos ou fait l'objet d'une observation spécifique.

³ Lundy, Laura (2007) : 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. Dans : *British Educational Research Journal*, vol. 33, n°. 6, p. 927-942.

déroulement, la temporalité et les méthodes de l'atelier, tout en valorisant le rôle actif des élèves en tant que « spécialistes du terrain » capables d'apporter leurs observations, jugements et idées à cette enquête.

Les ateliers ont été menés en luxembourgeois, langue commune de communication dans les classes du projet « ALPHA – zesumme wuessen », composées d'élèves en voie d'alphabétisation en français ou en allemand. Lorsque nécessaire, notamment avec des élèves primo-arrivants encore peu à l'aise en luxembourgeois, des relais en français ont été proposés. Les compétences langagières des élèves ont été prises en compte dans l'analyse, tout comme leurs attitudes face aux langues et les répercussions de celles-ci sur leur comportement linguistique au quotidien.

L'équipe d'animation a utilisé des supports visuels et des techniques de facilitation adaptées (*scaffolding*) pour permettre à tous les élèves de s'exprimer, même lorsqu'ils avaient du mal à trouver les mots pour expliquer des sujets plus abstraits. Le personnel enseignant était présent en tant que personne de confiance durant les ateliers, pour soutenir les élèves, clarifier leurs propos ou répondre à toutes nos questions.

Les ateliers ont été menés dans les quatre écoles pilotes : l'école Nelly Stein à Schifflange (cycles 2.2 et 3.1), l'école d'Oberkorn (cycle 2.2), l'école de Larochette (cycle 2.2) et l'école Deich à Dudelange (cycle 2.2). La plupart des élèves avaient entre sept et huit ans au moment de l'évaluation. Au total, 145 élèves ont participé aux ateliers.

Dans le cadre de la présente évaluation, les comportements des élèves en classe, avec leurs pairs ainsi que leurs pratiques langagières ont été mis en relation avec leurs propos, messages, dessins, réponses fermées lors des jeux de positionnement, ainsi qu'avec toutes les observations réalisées. Les énoncés des élèves produits lors des ateliers ont été analysés à l'aide de la méthode scientifique de l'analyse du discours. Les ateliers ont été conduits en groupe-classe, avec un équilibre entre élèves des groupes ALPHA FR et ALPHA DE. Comme dans tout dispositif de ce type, certains élèves se sont montrés plus expressifs que d'autres et le choix de ne pas s'exprimer a toujours été respecté. Rétrospectivement, les élèves se sont montrés enthousiastes à l'idée de partager leur vécu scolaire. En cas de difficultés d'expression, les élèves ont été encouragés à changer de langue (français, portugais) pour formuler leurs pensées. Il a toutefois été observé que les élèves des groupes ALPHA FR étaient globalement plus réservés dans les échanges, ce qui pourrait s'expliquer par l'utilisation de la langue luxembourgeoise lors des ateliers.

L'approche méthodologique adoptée pour les ateliers avec les élèves visait à trouver un équilibre entre échange verbal et activités ludiques, en combinant des moyens d'expression adaptés à leur âge avec la nécessité de recueillir des témoignages riches et significatifs. Les discussions avec les élèves ont duré entre 45 et 60 minutes, selon leur capacité à se concentrer sur les questions posées. Elles ont été suivies d'une activité de dessin et d'un jeu de positionnement en lien avec les thématiques abordées. Les productions dessinées ont permis aux élèves de formuler ce qu'ils considèrent comme le message principal à retenir. Toutefois, ces productions ne peuvent, à elles seules, rendre compte de la complexité de leur vécu ; c'est pourquoi le présent rapport met ces dessins en relation avec les propos recueillis lors des échanges oraux. Le jeu de positionnement offrait aux élèves un moment de mouvement tout en les maintenant dans la thématique, mais il convient de noter qu'avant le cycle 3, il est souvent difficile pour les élèves de se positionner de manière tranchée sur des questions fermées (oui/non). Ils ont tendance à s'aligner sur les réponses du groupe, influencés par le besoin

d'appartenance et les dynamiques collectives. Ainsi, les discussions approfondies, menées selon une approche proche de celle des entretiens semi-directifs, ont constitué le cœur des ateliers et la source principale des données analysées dans le présent rapport. Elles ont permis de recueillir de manière nuancée le vécu, les ressentis et les opinions des élèves dans le cadre du projet pilote.

Les axes thématiques des ateliers avec les élèves

En amont des ateliers, des thématiques générales ont été définies, en lien avec le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen », et ont orienté les discussions avec les élèves. Les ateliers ont ainsi été structurés autour des quatre axes suivants :

- **Mes langues** : Les langues que je parle au quotidien, et les lieux où je les utilise ;
- **Apprendre des langues** : Ce que j’aime quand j’apprends une langue ;
- **Mon école idéale** : Ce que j’aime à l’école, ce que j’aime moins – et si d’autres élèves devraient apprendre comme moi ;
- **La vie en classe** : Où et comment on apprend ensemble, et comment on vit ensemble dans la classe.

Lors de la première rencontre, ces quatre grandes thématiques ont été expliquées aux élèves, afin qu’ils connaissent à l’avance les sujets abordés et sachent ce qui les attendait. Chaque bloc thématique a été traité dans chacun des ateliers. Les discussions ont toutefois nécessité une posture ouverte et flexible par rapport au déroulement initialement prévu. Ce sont les élèves eux-mêmes – en fonction de leur envie de s’exprimer, de leur patience et de leur compréhension des sujets – qui ont influencé les questions posées et la direction qu’ont prise les échanges.

Le choix de la langue d’alphabétisation au cycle 1

Dans le cadre du projet pilote, des critères ont été définis pour guider le personnel enseignant dans ses échanges avec les parents concernant le choix de la langue d’alphabétisation au cycle 1. Lors des ateliers avec les élèves, ces derniers ont été interrogés sur la manière dont ils perçoivent aujourd’hui, avec un certain recul, le choix de leur langue d’alphabétisation. À quel point le projet « ALPHA – zesumme wuessen » et l’école en général sont-ils des sujets de discussion au sein de leur famille ? Les parents sont-ils réellement en mesure d’aider leurs enfants pour les devoirs et en cas de difficultés d’apprentissage ? Les élèves ont été invités à évoquer leurs pratiques de lecture et d’utilisation des médias, ainsi que les langues qu’ils utilisent pour apprendre en dehors de l’école. L’un des objectifs du projet pilote est en effet de doter les élèves dès le début de leur parcours scolaire d’une langue de scolarisation solide, et de renforcer leur motivation à apprendre d’autres langues par la suite.

Représentations des langues et cohésion sociale

Les élèves ont également été interrogés sur la récréation. Est-ce que les élèves issus des différents groupes ALPHA jouent ensemble de manière mixte pendant les pauses ? Comment décrivent-ils leur comportement langagier à ces moments ? Le projet « ALPHA – zesumme wuessen » contribue-t-il à renforcer la formation de groupes linguistiques fermés, ou la langue parlée n’est-elle pas déterminante dans le choix des partenaires de jeu ? Les amitiés se forment-elles indépendamment de la langue ? Quelle place le luxembourgeois occupe-t-il dans les échanges entre les élèves issus des deux groupes ALPHA ? Comment les élèves vivent-ils leur plurilinguisme ? Quelle image ont-ils de la réalité multilingue au Luxembourg ? Ont-ils une attitude plus positive envers l’allemand et le français, notamment parce que, dans le cadre du projet pilote, ils sont moins exposés à des expériences d’échec précoce dans l’une ou l’autre langue ? Comment vivent-ils le fait de parler en luxembourgeois, par

exemple en sciences, tout en devant écrire en allemand ou en français ? Le changement de langue véhiculaire, et notamment le fait que la langue parlée diffère de la langue écrite, est-il source de confusion ?

Des différences ont été constatées d'une école à l'autre, tant dans le profil des élèves que dans l'organisation du projet. C'est pourquoi l'analyse des propos recueillis auprès des élèves est présentée école par école dans les pages suivantes. Un chapitre final viendra ensuite synthétiser les principales observations.

Les résultats des ateliers avec les élèves

Les élèves de l'école Nelly Stein à Schiffflange racontent et expliquent leur quotidien scolaire

Ateliers avec les élèves du cycle 3.1

Dans le cadre de deux ateliers, les 24 élèves du cycle 3.1 de l'école Nelly Stein de Schiffflange ont partagé leur vécu scolaire. Cette classe constitue la toute première classe pilote du projet ALPHA, ayant débuté dès l'année scolaire 2022/23 en cycle 2.1, alors que les autres écoles ont intégré le projet, en cycle 1.2. Cela nous a permis de mener des ateliers avec des élèves de deux tranches d'âge différentes.

Attitudes et comportements linguistiques

Chaque atelier a commencé par une exploration du profil linguistique des élèves. Ce profil avait été établi au préalable à l'aide d'une fiche de travail remplie lors de la première rencontre, et servait de support au déroulement de l'atelier. Les élèves ont été interrogés sur leurs pratiques linguistiques à la maison, afin de discuter des langues qu'ils apportent à l'école.

„Eis Eltere bréngen eis Sprooche
bäi a si léiere se vun eis.“

Un élève du cycle 3.1 à Schiffflange

Très vite, la discussion a évolué vers une réflexion sur la fonction même du langage, et sur les raisons pour lesquelles il est utile d'apprendre de nouvelles langues à l'école.

À la question : « Pourquoi a-t-on besoin de parler autant de langues ? », les élèves répondent :

Élève 1 : Sprooche brauch ee, fir ze schwätzen, fir Froen ze stellen. Et brauch ee Sprooche, fir akafen ze goen, fir lessen ze kafen.

Élève 2 : Et ass, wann s du just eng Sprooch kanns, z. B. Franséisch a mir sinn hei zu Lëtzebuerg, da wësse se kee Lëtzebuergesch an da kënnen si net äntweren, ausser wann dee Franséisch kann.

Élève 3 : Mir haten och doheem eis Eltere, si hunn eis geléiert éischter eis Sproochen doheem ze léieren an du wéi mir kunnte bei Schoul goen, si haten eis du sou gehëlleft, sou Saachen ze soen an herno, wa mir kunnte Saache verstoen, du koum anert Schouljoer an du sou Däitsch, Franséisch an nach aner Sproochen.⁴

⁴ Note sur la transcription des propos des élèves : Lorsque la division du curriculum intervient dans l'échange pour poser une question, l'abréviation EVA (pour « Évaluation ») est utilisée. Les erreurs grammaticales et lexicales ont été intentionnellement conservées afin de préserver l'authenticité et la spontanéité des propos recueillis. Les interventions des élèves sont numérotées de Élève 1 à Élève X, non pas pour identifier des élèves distincts, mais pour structurer les prises de parole dans l'ordre où elles ont été formulées.

Leur attitude et leur motivation à apprendre des langues sont décrites par les élèves de Schiffflange de la manière suivante :

Élève 4 : Cool, da kann ee mat anere Persoune schwätzen. Da kann een op méi Plaze goen an et kann ee Merci soe bei anere Persounen.

Élève 5 : Sou mir kennen an den Noperelänner schwätze goen.

Élève 6 : Beispill mir ginn an d'Vekantz a mir wëllen déi Sprooch léieren, an ech sinn emol bei Italie gaangen an ech wosst guer net, wéi an Italien ze schwätzen a wéi ech dunn sou vill Leit héieren hunn, Italiensch ze schwätzen, dunn hunn ech och e bësse geléiert.

Il a été constaté dans les ateliers de toutes les écoles pilotes que les élèves, indépendamment de leur langue d'alphabétisation, et dans les deux groupes, ont une attitude très positive envers le multilinguisme au Luxembourg, l'interculturalité et l'apprentissage de plusieurs langues. Ils décrivent leur propre acquisition linguistique de manière chronologique, en partant des langues apprises à la maison jusqu'à celles acquises à l'école. Ils soulignent déjà l'importance de connaître plusieurs langues, notamment pour pouvoir communiquer avec d'autres lorsqu'on se trouve dans un environnement différent (par exemple à l'étranger).

Comme on le verra aussi pour les autres écoles pilotes, les élèves à Schiffflange se sont montrés prêts à traduire spontanément en portugais ou en français si nécessaire, et décrivent le *code-switching* comme un phénomène naturel du quotidien. Ils ne perçoivent aucun problème à ce sujet, mais insistent au contraire sur l'importance d'inclure chacun, quelle que soit sa langue.

Élève 7 : Mir kënnen eis hëllef, wa mir zesumme sinn an der grousser Klass.

Élève 8 : Wa mir all zesumme sinn, da schwätze mir Lëtzebuergesch, dass si dat verstinn, wa mir alleng si, kënnen mer och Portugisesch schwätzen.

Élève 9 : Puer mol an der Paus schwätzen ech Bosnesch mat H. an F., an jo ... wéi M. hatt kann net Serbesch, da musse mer Lëtzebuergesch schwätzen mat hatt oder Däitsch.

En général, les élèves se demandent pourquoi ils n'apprennent pas encore d'autres langues à l'école et, à Schiffflange, ils évoquent notamment l'anglais (« well da kéinte mer all Sprooch e bëssen »). Un autre élève précise que cette langue n'est apprise qu'au lycée.

„An der Spillschoul hu mir Lëtzebuergesch geléiert. Duerno déi eng Däitsch an déi aner Franséisch. Zesumme si mir an der VieSo.“

Un élève du cycle 3.1 à Schiffflange

Souvenirs de l'alphabétisation

Les élèves se sont remémoré leur propre passage du cycle 1 au cycle 2. Certains indiquent qu'ils ont vécu cette transition comme étant facile, tandis que d'autres la décrivent comme une période difficile, car ils n'étaient pas encore habitués à apprendre :

Élève 10 : Schwéier.

Élève 11 : Easy, einfach, well et do steet an duerno mir kënnen einfach déi Saache schreiwen.

Élève 12 : C'était facile, c'est venu directement. Le français c'est ma première langue.

EVA : Et l'allemand ?

Élève 13 : Un petit peu difficile.

Élève 14 : Et war e bësse schwéier, well den Lehrer/d'Joffer huet eis geléiert, si hunn eis geléiert ewéi d'Buschtawen heeschen. Elo kënnen mir se liesen a mir verstinn. Et war einfach, well an der Spillschoul ech konnt scho liesen a schreiwen, duerno war et einfach. Ech kann nëmme bëssen Däitsch. Franséisch konnt ech schonn an der Spillschoul. Ech wollt an der däitscher Klass sinn. Mat der Joffer léiere mir och e bëssen Däitsch.

Élève 15 : Deutsch mat der Joffer [...] mir léiere och e bëssen Däitsch. Fir mech war et ganz einfach, well ech schaffen all Dag. An der Spillschoul konnt ech nëmme Franséisch, well M. huet mech geléiert. Mäi Kolleg ass op déi däitsch Klass gaang an ech op déi Franséisch.

Élève 16 : Et war schwéier, well an der Spillschoul wollt ech ëmmer Franséisch maachen. Do soten se, ech soll op Däitsch goen [ALPHA DE], mee do war ech ganz duerchernee, well an der Spillschoul war net sou vill ze schaffen.

EVA : Wéi ass et lo?

Élève 17 : Däitsch war schwéier. Lo ass et gutt, awer schwéier.

Élève 18 : Et war bësse schwéier, well mir haten ee Buschtaf no deem anere geléiert. Dann hate mir een Atelier fir ze liesen an et war easy sou bëssen. [...] Däitsch war eng ganz nei Sprooch.

Élève 19 (ALPHA DE, langues familiales : anglais et néerlandais) : Däitsch a VieSo hunn ech net gär. Et ass schwéier ze verstoen, wat gemengt ass, d'Verben an d'Pronomen. Et war mega schwéier am Ufank, all déi Wieder a Verben am 1. Schouljoer.

Indépendamment du choix que permet le projet « ALPHA – zesumme wuessen » en matière de langue d'alphabétisation, il convient de souligner que l'allemand comme le français sont des langues nouvelles pour de nombreux élèves. Ce sont des langues qu'ils ne maîtrisent pas encore à la fin du cycle 1, et pour lesquelles ils ne disposent souvent pas de vocabulaire passif. Par ailleurs, la transition du cycle 1 au cycle 2 représente, pour beaucoup d'élèves, un passage difficile, au cours duquel ils doivent progressivement s'approprier leur rôle d'élève – une étape parfois marquée par un sentiment de surcharge. Dans ce contexte, un élève s'interroge avec étonnement : « Hu mir an der Spillschoul misse schaffen? » Un autre élève explique qu'il aurait préféré être dans la classe d'alphabétisation en allemand, car il parlait déjà un peu français et aurait préféré apprendre davantage d'allemand.

Cela soulève la question de la mesure dans laquelle les élèves peuvent être associés à la décision prise au cycle 1, et de la manière de répondre au regret exprimé par certains élèves de ne pouvoir apprendre la deuxième langue qu'une seule heure par semaine au cycle 2. À Schiffflange – comme dans toutes les écoles pilotes – les élèves se disent toutefois satisfaits de pouvoir faire un choix, et apprécient le fait que certains élèves apprennent à lire et à écrire dans une langue, et d'autres dans l'autre. Interrogés à ce sujet, ils affirment qu'ils souhaiteraient que tous les élèves du pays puissent bénéficier d'un tel choix, afin que « jidderee ka gläich vill Sprooche léiere ».

Soutien de la part des parents

Une large majorité d'élèves confirment que leurs parents et/ou leurs frères et sœurs peuvent actuellement les aider pour leurs devoirs et leur expliquer certains éléments qui n'auraient peut-être pas encore été bien compris à l'école.

Élève 20 : Jo.

Élève 21 : Jo, mega vill.

Élève 22 : Et ass och, si kanne mech gutt hëllef, well meng Mamm, hatt ka sou vill Sproochen, hatt kann Englesch, Däitsch, Lëtzebuergesch, Franséisch, hatt ka Mathematik, hatt ka mir ëmmer gutt Saachen erklären, déi ech net gutt verstinn, doheem.

Élève 23 : Meng grouss Schwëster – meng Mamm kann net Däitsch – a meng Papp och net, dofir ruffen si ëmmer meng grouss Schwëster, hatt ass scho Lycée an hatt hëlleft mech, bei alles wat ech kann net man.

Lecture et plaisir de lire

EVA : Häss du dir da kéinte virstellen, op Franséisch Liesen a Schreiwen ze léieren?

Élève 24 : An der Bibliothék huelen ech och puer mol Däitsch a puer mol Franséisch, dass ech och probéiere méi ze léieren a besser ze liesen. [...] Ech hunn déi Sprooche geléiert, wéi ech hat ëmmer Bicher sou gelies doheem op Franséisch an Däitsch. An dunn hunn ech probéiert. Ech hunn net déi Wiederder ... also ech hunn du probéiert, ech hunn dunn ugefaang W I E S E an du krut ech dee ganze Wuert zesumme gelies. Do hunn ech da puer Wiederder scho gutt geléiert.

L'élève décrit ici son parcours d'apprentissage, allant de la reconnaissance des lettres isolées à celle de mots entiers. Il exprime également une attitude très ouverte envers les deux langues de scolarisation et manifeste la volonté d'apprendre le mieux possible l'allemand comme le français. Il reconnaît que la lecture de livres a un impact positif sur ses compétences linguistiques.

Lecture et rapport aux livres

Les élèves de Schiffflange racontent qu'ils lisent souvent et avec plaisir. Lors de l'atelier, ils ont également été invités à se positionner sur des affirmations fermées à l'aide des réponses « Jo », « Neen » ou « Ech weess net ». Face à l'énoncé « Ech lisee gär », tous ont sans hésiter choisi « Oui ». Le groupe francophone lit principalement en français, leur langue d'alphabétisation. Les élèves du groupe français regrettent qu'il n'y a pas beaucoup de livres adaptés à leur âge en allemand à partir du cycle 3, ce qui limiterait leur motivation à lire en allemand – une remarque confirmée par la bibliothécaire scolaire.

Dans toutes les écoles pilotes, les élèves disent aimer lire et fréquenter la bibliothèque. Le personnel enseignant explique cela, entre autres, par le fait que de nombreux élèves ne disposent pas de beaucoup de livres à la maison. Il ne faut cependant pas généraliser : les élèves ne lisent pas exclusivement dans leur langue d'alphabétisation. Le choix dépend aussi beaucoup du thème du livre et de l'intérêt personnel.

Cela souligne l'importance d'un réseautage à l'échelle régionale ou nationale entre le personnel enseignant qui profite d'une décharge « biblio » afin de s'échanger sur les livres à recommander.

Celle-ci doit réussir à concilier des structures linguistiques simples (niveau A1/A2 du CECRL) avec des thèmes et des présentations adaptés à l'âge des élèves.

Le matériel didactique et pédagogique influence fortement le plaisir d'apprendre

Il convient également de souligner que, pour la grande majorité des élèves, le fait d'aimer ou non le français ou l'allemand ne dépend actuellement pas tant de leur niveau de compétence, mais bien davantage du plaisir qu'ils prennent à utiliser les supports d'apprentissage employés en classe. Les ateliers ont clairement montré que les supports pédagogiques ont un impact important sur l'enthousiasme des élèves pour l'apprentissage.

À la lumière des propos recueillis, il semble essentiel que les manuels de langue intègrent des approches musicales, des « histoires-cadres » ainsi que des personnages dotés de traits de caractère, qui accompagnent les élèves à travers les livres de manière vivante et engageante.

Dans toutes les écoles pilotes, les élèves se sont exprimés de manière très positive – quelle que soit leur langue d'alphabétisation – à propos du nouveau matériel de français (la collection « Salut, c'est... »).

Élève 25 (ALPHA FR) : Ech hu *Salut c'est magique* am léifsten, déi aner net esou. SCM ass cool. Déi aner si méi langweilig. Et ass méi cool an dofir hunn ech Franséisch gär.

Élève 26 (ALPHA DE) : Ech hunn de *Salut c'est magique* gär, well ech hunn och Franséisch méi gär wéi Däitsch ze man. Well fir mech, t'ass sou einfach a sou cool an heiansdo sou witzeg.

Élève 27 : Ech hunn *Abracadabra, Salut c'est magique* an *ABC der Tiere* gär. Ech léiere gären d'Lidder am Franséischen. Do léiert een och d'Verben a wou se am Saz kommen.

Élève 28 : *Salut c'est magique* est mon livre préféré, plein de personnages.

Élève 29 : Ech hu puer Bicher vun Däitsch a Franséisch gär. *À la cave* a *Salut c'est magique* an *In der Stadt* an *ABC der Tiere*, well do léiere mer wéi gött et geschriwwen a wéi d'Verbe kommen an alles. Am Franséischen do hu mer flott Saache, wat mir kënne man, wéi och Musiken ze léiere vum Franséischen.

L'allemand comme deuxième langue

Dans le groupe ALPHA FR du cycle 3.1, les élèves ont deux heures d'allemand de plus par semaine que de français. Alors qu'au cycle 2, ils n'avaient qu'une leçon d'allemand hebdomadaire, principalement axée sur la familiarisation orale avec la langue, l'allemand est désormais, au cycle 3, travaillé de manière intensive et systématique, tant à l'oral qu'à l'écrit.

En classe, l'enseignante s'efforce de rendre l'enseignement de l'allemand aussi varié que possible : « Mir maachen immens vill spilleresch Aktivitéiten, virun allem am Däitschunterrecht, fir si ze motivéieren an ze paken. » L'approche ludique peut en effet faire une grande différence :

Élève 30 : Je n'aime pas faire Deutsch et j'aime les jeux qu'on fait dans l'école de Deutsch.

L'enseignante montre également de petits films en allemand pendant les pauses déjeuner, afin que les élèves, qui en dehors de l'école n'ont généralement aucun contact avec cette langue à Schiffflange, puissent l'entendre le plus possible.

Les élèves du groupe ALPHA FR évaluent ainsi leurs progrès en allemand :

Élève 31 : Ech kann et net gutt. Wéi ech am 2. Schouljoer war, sinn ech duerchgefall a koum duerno bei d'Joffer. Duerno hunn ech net méi esou vill Däitsch geléiert a just nach Franséisch. Wann d'Joffer Däitsch geschwat huet, hunn ech se net verstanen. Elo ass et gutt mam Däitschen. [L'élève bénéficie actuellement d'un allongement de cycle.]

Élève 32 : D'Verbe sinn net sou easy, e puer sinn einfach, e puer wann ee se net geléiert huet net.

Élève 33 : Je ne comprends pas trop, c'est dur. C'est dur de parler et à apprendre les verbes.

Néanmoins, les élèves du groupe ALPHA FR affichent un fort progrès en allemand – qui contraste quelque peu avec leurs réticences à l'égard de la langue.

Lors de l'observation du cours d'allemand en classe, il apparaît que les élèves disposent déjà, au début du cycle 3.1, d'un savoir métalinguistique relativement développé.

Élève 34 : Mir maachen do sou Sätz an da mussen mer soen, wat ass do grouss. [*Grouss-/Klengschreiwung*] An da kucke mer, wat ass grouss geschriwwen. D'Sténg benotze mer fir d'Silben [ze kennzeechen].

EVA : An dat benotzt der wou?

Élève 35 : Iwwerall am Däitschen an am Franséischen. Dat benotze mer ëmmer am Sproochenunterrecht.

Élève 36 : De bloen ass DER, de gringen ass DAS an den rouden ass DIE.

EVA : An sou zerleet dir är Sätz fir ze verstoe, wéi ee Saz opgebaut ass?

Élève 37 : Jo.

Les élèves du groupe ALPHA FR réussissent ainsi à transférer une grande partie de leurs connaissances métalinguistiques acquises en français vers l'analyse de l'allemand, et à en percevoir les différences.

Ils utilisent les symboles (bandes de couleur) du matériel *Salut c'est magique* pour construire une phrase allemande et en décrypter la structure. Le verbe est représenté par un cercle, le sujet par un rectangle ; ils formulent également les questions grammaticales appropriées (« Wer + Verb ») pour identifier le nominatif. Ainsi, ils disposent déjà de connaissances solides sur la grammaire et sur les quatre cas grammaticaux allemands, qui représentent souvent un obstacle important. Le fait de travailler avec les mêmes symboles et concepts en français et en allemand les aide considérablement. Cela constitue un aspect essentiel à prendre en compte pour le développement de nouveaux supports pédagogiques dans le cadre de la généralisation du projet pilote.

À Schifflange, comme dans les autres groupes ALPHA, les rituels ont un impact significatif sur les progrès des élèves. Les élèves évaluent très positivement les routines comme le cercle du matin (« Moieskrees ») ou des méthodes telles que la « phrase du jour » (« Satz des Tages »). Ces rituels les aident à entrer plus facilement dans la journée scolaire, dans la semaine et dans l'apprentissage, et ils sont perçus comme des moments très porteurs de sens par les élèves. L'enseignante ajoute : « Et hëlt vill Zäit, mee d'Kanner droen immens vill grammatescht a sproochkontrastiivt Wëssen dervun. » Elle constate désormais leurs effets, rétrospectivement, au cycle 3.

Le luxembourgeois est utilisé dans le groupe ALPHA FR comme langue de soutien pour apprendre l'allemand. Par exemple, les élèves jouent au bingo et, lors des explications de vocabulaire, le luxembourgeois sert de relais.

Les élèves à Schifflange comprennent et parlent librement le luxembourgeois. Toutefois, leur niveau linguistique a tendance à stagner au-delà d'un certain seuil. Ce phénomène est également perceptible lors des ateliers avec les élèves, où l'on constate parfois des difficultés d'expression en luxembourgeois.

Apprendre en classe

À Schifflange, la langue véhiculaire utilisée est signalée par des drapeaux (luxembourgeois, allemand ou français). Le porte-drapeau est accroché bien en vue au tableau, de sorte que les élèves sont visuellement rappelés de rester dans la langue véhiculaire du cours. Pour les ateliers avec les élèves, nous avons orienté le porte-drapeau sur le drapeau luxembourgeois. Le luxembourgeois est la langue commune de tous les élèves et la langue véhiculaire principale à l'oral en groupe classe. Dans ce paragraphe, nous nous concentrons sur les propos des élèves concernant les situations dans lesquelles ils sont enseignés ensemble.

Le bien-être est ainsi étroitement lié à la dimension sociale – être avec ses amis – mais également, de manière très marquée, au besoin de calme dans la classe.

Élève 38 : Fir mech Bastelen a Molen, well do kanns du e bësse méi fräi sinn. Do kanns du dech sou berouegen a kanns molen.

Élève 39 : Molen a bastelen, well ëmmer z. B. wann Halloween ass, mir hunn eppes fir Halloween gebastelt. Dat war witzeg. Heinsdo kréie mer Musek gespillt. A puer mol, wann d'Joffer oder den Herr Lehrer net do sinn, mir kënnen puer Decisioune huelen: Molen, Spillen oder Liese vun eise Bicher aus der Bibliothék.

Élève 40 : Ech hu molen a bastele gär, well ech ka mat menge Kollege bastelen. A wann ech mat menge Kollege si, sinn ech sou berouegt a sou frou an ech ka sou Männercher molen.

Élève 41 : Ech hu gär, wann et roueg ass. Ech liese gär Mangas a maache gär Spiller, fir ze léieren.

D'un côté, les élèves aiment être ensemble dans le groupe mixte. Ainsi, un élève dit : « Mir kënnen eis hëllef, wa mir zesumme sinn an der grousser Klass. »

De l'autre côté, de nombreux élèves préfèrent apprendre en petit groupe – ce qui, ici, correspond au groupe d'alphabétisation. À l'affirmation « Ech hu gär Franséisch, well mir sinn ëmmer an der franséischer Klass », il est légitime de se demander si ce qui est exprimé ne reflète pas surtout une préférence pour un environnement plus calme, avec un groupe de taille réduite, et dans lequel on entend une seule langue plutôt – ce qui permettrait d'éviter la surcharge cognitive.

Les élèves du cycle 3.1 ont exprimé une attitude plus négative vis-à-vis du cours de sciences. L'une des raisons évoquées est la distance à parcourir pour rejoindre la salle de classe où se déroule le cours de sciences ou une autre matière secondaire. Dans le cadre d'une généralisation du projet, il faudra veiller à limiter les changements de salle trop fréquents ou d'un trajet trop long, qui peuvent être épuisants pour les élèves.

Certaines écoles ALPHA contournent le problème des sacs à dos à faire et défaire, et des allers-retours avec du matériel, en mettant à disposition le matériel directement dans les différentes classes plutôt qu'en boîtes individuelles.

Dans le contexte du cours de sciences, certains élèves du cycle 3.1 à Schifflange rapportent cependant avoir eu mal à la tête à cause de la présence de trop de langues, et décrivent les allers-retours comme pesants :

Élève 42 : Mir müssen e puer Kanner froen, well mir och bei de grouse Kanner sinn. Et ass e bëssen hin an hir geleefs, well mir müssen ëmmer mam Rucksak ropgoen.

Élève 43 : An de grouse Gruppen ass heiansdo een iPad just an da sinn do awer gemëschte Gruppen, an déi eng DE an déi aner FR, an da müssen si sech géigesäiteg hëllefen, well net jiddereen et versteet. E puer iPads sinn op Däitsch an e puer op Franséisch an dat ass dann heiansdo e bësse komplizéiert.

Élève 44 : Et ass ze haart an der Klass.

Élève 45 : Bësse schwéier an e bëssen einfach, vill hin an hir. Verhalen et net. Just wat ech opschreiwen. Mir müssen ëmmer déi dräi Sproochen a bei den Aufgaben musse mir hin an hir an all de Sproochen an dat ass vill ze schreiwen. Mir schreiwen op Däitsch an op Franséisch.

L'enseignant a expliqué que les élèves sont regroupés de manière mixte pour le cours de sciences au cycle 3.1 ; ce cours est dispensé en luxembourgeois, et des listes de vocabulaire sont, entre autres, élaborées avec les mots nécessaires dans les trois langues. Il a précisé que ces listes n'ont pas pour objectif d'être apprises ou évaluées, mais servent à juxtaposer les termes dans les deux langues utilisées (allemand et français) afin de familiariser progressivement tous les élèves avec le vocabulaire scientifique, quel que soit leur groupe d'alphabétisation. Selon l'enseignant, les élèves s'expriment davantage qu'auparavant – ils parlent plus, participent plus. Cependant, il reste difficile de trouver des supports vidéo adaptés à chaque groupe linguistique et qui soient cohérents entre eux sur le plan thématique.

Dans une perspective de généralisation du projet, il conviendra de disposer de matériel prêt à l'emploi dans les trois langues, et de veiller à ce que les changements de langue au cycle 3.1 ne se fassent pas au détriment du calme en classe ou de l'apprentissage des contenus.

Atelier avec les élèves du cycle 2.2

Attitudes et comportements linguistiques

Au cycle 2.2, les élèves de Schifflange ont répondu de manière très réfléchie à la question de savoir pourquoi il est important d'apprendre des langues :

Élève 1 : Et brauch ee Sproochen fir matenee ze schwätzen.

Élève 2 : Et ass wichteg Sproochen ze léieren, well net jiddereen déi nämmlecht Sprooch doheim schwätzt an dofir léiere mir eng gemeinsam Sprooch.

Élève 3 : Fir ze léieren.

Élève 4 : Fir ëmmer besser ze schwätzen, fir méi kënnen ze soen, fir méi Vocabulaire ze hunn.

Élève 5 : Fir dass ee besser gëtt an de Sproochen.

Élève 6 : Fir dass ee liese kann a Liese versteet.

Dans le deuxième atelier, les élèves disent qu'il faut se mettre d'accord sur une langue commune pour pouvoir se comprendre. Il apparaît que les élèves des classes pilotes développent déjà très tôt des stratégies d'action langagière :

Élève 7 : Mir kënnen zesumme kucken, ob mir eng gemeinsam Sprooch fannen. Mir kënnen ee Computer benotzen fir eng Iwwersetzung.

Les élèves perçoivent le sens du fait que, pour l'école, le choix se soit porté sur les trois langues administratives du Luxembourg : le luxembourgeois, l'allemand et le français. À la question de savoir pourquoi ils apprennent précisément ces trois langues, ils répondent :

Élève 8 : Pour comprendre ce que les autres ils disent.

Élève 9 : Hei zu Lëtzebuerg méi no dat Land ass Frankräich.

Une élève explique qu'une camarade est arrivée récemment au Luxembourg sans parler ni luxembourgeois ni allemand. La classe l'a aidée, car elle parlait déjà français. Ici aussi, la solidarité et l'ouverture des élèves à changer de langue pour faciliter l'intégration au sein du groupe-classe sont manifestes.

Connaissances sur le projet « ALPHA – zesumme wuessen »

Les élèves se montrent globalement ouverts aux langues, ils n'ont pas encore d'attitudes réellement négatives à leur égard, et justifient l'apprentissage des langues à l'aide de nombreux exemples et explications. Ils se disent heureux de faire partie de ceux qui ont pu choisir leur langue d'alphabetisation. Ils expliquent ainsi le projet « ALPHA – zesumme wuessen » :

Élève 10 : Hei ass Franséisch an doiwwer ass Däitsch.

Élève 11 : Do mir kënnen ëmmer decidéieren wou ze goen fir ze léieren, Däitsch oder Franséisch.

EVA : All Dag kënnt Dir dat decidéieren?

Élève 12 : Nee! [*réponse collective*]

Élève 13 : Den éischten Dag [gëtt dat decidéiert] a wann et do net geet, da kënnen mir wiessele, soss mussen mir do bleiwen.

Élève 14 : Eis Eltere wielen oder mir wiewe wou hi mir ginn.

Les élèves savent donc que le choix de la langue d'alphabetisation est fait par les parents, et qu'ils peuvent être associés à cette décision.

À la question posée aux élèves du groupe ALPHA FR sur le fait d'apprendre majoritairement en français, ils formulent un message important :

EVA : Wéi ass dat fir lech ganz vill op Franséisch ze léieren?

Élève : Cool!

EVA : Firwat ass dat cool?

Élève : Well mir hunn déi beschte Joffer!

Un élève du cycle 2.2 de Schifflange

Les élèves déclarent être très heureux avec leur enseignante. Interrogés sur ce qu'ils feraient si, du jour au lendemain, leur enseignante annonçait vouloir changer de groupe pour enseigner davantage

en allemand, tous s'exclament spontanément : « Da géinge mir mat! » – sans vraiment réfléchir aux conséquences. Cela montre simplement à quel point le lien avec le personnel enseignant est important dans la vie des élèves.

Les élèves considèrent leur titulaire de classe – à Schiffflange, soit celui ou celle du groupe ALPHA FR, soit celui ou celle du groupe ALPHA DE – comme leur enseignante principale ou leur enseignant principal. C'est leur personne de référence, même s'ils passent beaucoup de temps avec d'autres enseignants ou enseignantes. Il semble important que la personne responsable de l'alphabétisation soit aussi la principale personne de référence pour les élèves.

Une élève apprend à lire et à écrire en français, et justifie qu'elle ne pourrait pas vraiment imaginer le faire en allemand par le fait qu'elle parle français depuis toute petite :

Élève 15 : Dat war gutt op Franséisch [Liesen a Schreiwén ze léieren], net alles kéint ech mer virstellen op Däitsch ze maachen. Hunn op Franséisch geléiert, Däitsch ass schwéier.

De manière générale, la plupart des élèves formulent des commentaires plutôt prudents sur leurs compétences dans la deuxième langue. Le plus souvent, ils disent l'aimer « e bësse », alors qu'ils décrivent clairement leur langue d'alphabétisation comme étant « cool » et qu'ils aiment l'apprendre :

Élève 16 : Ech hat Däitsch geléiert. Dat war gutt. Franséisch kann ech bessen.

Élève 17 : Ech hunn Däitsch gär. Ass ganz cool.

Élève 18 : Däitsch ass cool. Ech hat schonn an der Spillschoul Däitsch. Ech versti gutt Däitsch. Ech ka bësse Franséisch.

Élève 19 : Franséisch war gutt. Däitsch war och gutt.

Apprendre en classe

La majorité des élèves du cycle 2.2 à Schiffflange aiment aller à l'école (25 élèves sur 33). Les élèves ont expliqué quand ils sont ensemble en groupe mixte et quand ils apprennent séparément. Ils citent « musique », « luxembourgeois », « Vie et société », « dessin et travaux manuels », « gymnastique » et « natation » comme des moments où ils apprennent ensemble.

EVA : Wéilt der dann heiansdo nach gare méi zesumme sinn?

Élève 20 : Neen, dat ass ok! Dat ass gutt sou!

EVA : Firwat sidd der am Franséischen net zesummen?

Élève 21 : Well mir maache verschidde Saachen.

Élève 22 : Also ech giff fannen, dass d'Klass zesummen ass.

EVA : Du wéilts, dass der méi oft zesumme sidd?

Élève 23 : Jo. Dat ass méi schéin.

Au cycle 2.2, aucun élève n'émet de réserve à l'égard du cours de sciences ou d'autres moments de regroupement, en lien avec le bruit ou une surcharge cognitive (voir page 17). L'enseignante de sciences explique : « Si schaffe vill méi mat a schwätzen och fräi op Lëtzebuergesch. Lidder a Videoe weise mir ëmmer an deenen zwou Sproochen. »

Les élèves eux-mêmes expliquent qu'ils parlent allemand, français et luxembourgeois pendant le cours. Quatre des dix élèves du groupe ALPHA DE confirment, lors des ateliers, qu'ils comprennent déjà les saisons abordées en sciences aussi en français. Deux élèves du groupe ALPHA FR expriment l'impression de ne pas comprendre grand-chose lorsque l'enseignante parle allemand pendant le cours de sciences. Il s'agit toutefois d'élèves récemment arrivés dans la classe, encore inscrits au cours d'accueil.

Les souhaits des élèves pour leur vie scolaire

Beaucoup d'élèves expriment le souhait de faire davantage d'activités physiques à l'école et de pouvoir partir plus souvent en excursion. Ces souhaits sont importants pour les élèves – à Schifflange comme dans les autres écoles pilotes – et dépassent le seul cadre du projet.

Constats principaux des ateliers à l'école Nelly Stein à Schiffflange

1. Mes langues

Les enfants de Schiffflange grandissent dans un environnement multilingue (luxembourgeois, portugais, français, allemand, serbo-croate, etc.) et utilisent spontanément plusieurs langues selon les contextes : à la maison, à l'école, entre camarades. Ils traduisent naturellement pour aider leurs pairs et considèrent le changement de langue comme un phénomène normal, positif et inclusif. Ils perçoivent le sens du choix des trois langues administratives à l'école et savent les situer dans l'espace national (proximité avec la France, langue d'usage, etc.).

2. Apprendre des langues

Les élèves montrent une grande motivation pour apprendre les langues. Ils apprécient particulièrement les activités ludiques et les supports vivants : jeux, histoires, chansons. Le manuel *Salut c'est magique* est mentionné très positivement. Ils aiment apprendre quand cela a du sens pour eux. Le lien avec le personnel enseignant joue aussi un rôle décisif dans leur engagement et leur plaisir d'apprendre.

3. Mon école idéale

Les élèves se sentent chanceux de pouvoir choisir leur langue d'alphabétisation et trouvent cela juste. Ils aimeraient que tous les élèves au Luxembourg puissent bénéficier de ce choix. Ils valorisent les petits groupes, les rituels quotidiens rassurants et les moments de calme dans la classe. En revanche, ils expriment des difficultés liées aux déplacements fréquents, aux changements de salle ou au transport de matériel, vécus comme fatigants. Les élèves du groupe ALPHA FR signalent également un manque de livres simples et attrayants en allemand à partir du cycle 3 dans la bibliothèque de l'école, ce qui entrave leur envie de lire dans cette langue.

4. La vie en classe

Les élèves apprécient apprendre ensemble dans le groupe-classe pour certaines matières (musique, luxembourgeois, vie et société, éducation artistique, sport, natation), mais soulignent aussi le besoin de calme pour se concentrer. Au cycle 2, la cohabitation linguistique se passe globalement bien. Les rituels du matin, les repères visuels (drapeaux), les activités créatives et l'organisation des espaces soutiennent un climat apaisé. Les élèves participent activement, même en contexte multilingue. Toutefois, certains élèves en cycle 3 soulignent une surcharge cognitive lors de cours où plusieurs langues sont utilisées, notamment en sciences.

Les élèves de l'école d'Oberkorn racontent et expliquent leur quotidien scolaire

À Oberkorn, 31 élèves du cycle 2.2 ont participé aux ateliers : seize élèves du groupe ALPHA DE et quinze sur seize du groupe ALPHA FR⁵. Répartis en deux ateliers, ils ont partagé leurs expériences d'apprentissage et de vie scolaire au sein de groupes mixtes (élèves des groupes ALPHA DE et ALPHA FR ensemble).

Paysage linguistique dans la classe

La langue qui domine visuellement dans chaque salle de classe est toujours la langue d'alphabétisation choisie : dans une salle, presque toutes les affiches sont en allemand, dans l'autre presque toutes sont en français. L'environnement de la classe reflète ainsi clairement la langue d'alphabétisation.

La matinée commence, comme dans toutes les écoles pilotes, par un rituel du matin. À partir de la date et de petits jeux de langage (comme des virelangues), de nombreux apprentissages en mathématiques et en langue se font en passant. Dans le groupe ALPHA DE, la date est dite et écrite en allemand et les élèves s'orientent dans la semaine et l'année scolaire. Ce même rituel a lieu dans le groupe ALPHA FR, chaque matin, en français. La formule de salutation des élèves d'Oberkorn est trilingue : « Moien, Moien ! Bonjour, bonjour ! Hallo, Hallo! »

Ainsi, les élèves des deux groupes linguistiques ont leurs repères quotidiens. C'est le moment de l'accueil et de la concentration.

Les élèves d'Oberkorn n'ont pas toujours conscience au quotidien qu'ils participent à un projet pilote et qu'ils apprennent un peu différemment des autres élèves du pays. Quand on leur demande s'ils savent dans quelle langue les élèves apprennent normalement à lire et écrire ailleurs au Luxembourg, ils citent plusieurs langues : luxembourgeois, anglais, mais aussi allemand et français. Le projet pilote, et tout ce qui l'entoure, ne joue pas un rôle particulier dans leur conscience : ils vivent leur quotidien, leur normalité.

Attitudes et comportements linguistiques

À la question de savoir pourquoi on a besoin des langues, les élèves des ateliers répondent qu'on a besoin des langues pour pouvoir répondre aux questions, pour voyager, pour avoir une langue commune, pour pouvoir s'exprimer et être autonome. Ils disent aussi qu'ils peuvent aider leurs parents et traduire pour eux, grâce à leur plurilinguisme :

EVA : Firwat mengt der iwwerhaapt, dass een all déi Sprooche brauch ? Firwat kënne mer net all déi selwecht Sprooche schwätzen?

Élève 1 : Wann een eis freet, da wësse mer net, wéi eng Sprooch et ass a wéi mer mussen äntweren.

Élève 2 : Zum Beispill wa mir an een anert Land ginn an da schwätzen se zum Beispill an Däitschland Däitsch an da kënne mir awer net Däitsch äntweren.

Élève 3 : Ech ginn an der Summervakanz an Afrika op Mauritius. [...] Ech ka keen Afrikanesch. D'Mamma och net. Mee déi schwätzen do wahrscheinlech och nach aner Sproochen. Also ech kann Däitsch a Lëtzebuergesch a ganz e bësse Franséisch a puer Wieder Portugisesch.

Élève 4 : D'Kanner brauche Sprooche fir ze schwätzen.

⁵ Le seizième élève du groupe ALPHA FR n'a pas participé aux ateliers en raison de son absence ce jour-là.

Élève 5 : Du kanns näischt soen, wann s de déi Sprooch net kanns.

Élève 6 : Wann eis Mamm z. B. et net weess, Franséisch schwätzt, da kanne mir et erklären.

Dans les groupes ALPHA DE et ALPHA FR, des schémas d'interactions linguistiques différents sont observés :

EVA : Wéi eng Sprooche schwätzt dir am Haff wann der zesumme spillt?

Élève 7 : Lëtzebuergesch, Däitsch, Jugoslawesch.

EVA : Wat maacht der sou an der Paus?

Élève 8 : Fussball spillen.

Élève 9 : [Op] Portugisesch, Däitsch, Lëtzebuergesch.

Élève 10 : Ech spille gär mat A. Mat him schwätzen ech Englesch a Franséisch.

Les élèves du groupe ALPHA DE parlent luxembourgeois entre eux dans les situations d'apprentissage en groupe, même si la langue véhiculaire est censée être l'allemand. Le luxembourgeois et l'allemand étant trop proches pour eux, ils ne maintiennent pas la langue du cours lorsqu'ils interagissent entre camarades – sauf si l'enseignant ou l'enseignante y insiste.

Dans le groupe ALPHA FR, les élèves ont tendance à rester en français, souvent leur langue la plus maîtrisée. Ils changent moins spontanément, et moins inconsciemment, vers le luxembourgeois que les élèves du groupe ALPHA DE. Les élèves du groupe ALPHA FR parlent également en français avec les élèves du groupe ALPHA DE, s'ils savent que ces derniers comprennent. Quand les groupes sont mélangés, les élèves parlent généralement luxembourgeois ou français entre eux. S'ils s'adressent à des camarades du groupe ALPHA DE qui ne comprennent pas le français, ils passent immédiatement au luxembourgeois – avant de revenir au français quand d'autres interlocuteurs se joignent à la conversation. On entend aussi du portugais en classe.

À Oberkorn, les élèves savent, lorsqu'ils sont en groupe-classe au cours de sciences, à l'aide d'un drapeau sur les photocopies, quels documents sont destinés au groupe germanophone et lesquels au groupe francophone. Lors de la visite des personnes chargées de l'évaluation, les élèves avec un dossier en allemand parlaient luxembourgeois entre eux ; ceux avec un dossier en français parlaient plutôt français entre eux.

Apprentissage de la lecture et de l'écriture en allemand ou en français

Une grande partie des élèves décrivent la transition du cycle 1 au cycle 2 et le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme étant faciles. Sept élèves sur quinze déclarent que l'apprentissage de l'écriture ne leur a pas semblé difficile. Certains expliquent cela par le fait qu'ils possédaient déjà des connaissances orales préalables dans leur langue d'alphabetisation avant d'entrer en cycle 2.

EVA : An a wéi enger Sprooch huet dir da Liesen a Schreiwé geléiert an der Schoul? Erënnert der iech nach? Dat war jo dann d'lescht Joer ne, wéi der Liesen a Schreiwé geléiert huet?

Élève 11 : Op Franséisch.

EVA : A wéi war dat fir dech? War dat schwéier?

Élève 12 : Nee. Well doheem ech schwätze Franséisch, an du konnt ech scho Franséisch.

Élève 13 : Also ech hat Däitsch geléiert an du konnt ech awer scho bëssen Däitsch, also vill Däitsch.

EVA : Wou hues du dat da geléiert?

Élève 14 : Ech hunn Däitsch mer gemierkt, well op Lëtzebuergesch bal all d'Saachen op Däitsch sinn oder d'Mamma huet mer et gesot.

Élève 15 : Also u sech hat ech doheem Liese geléiert [...] a mir hate puer Buschtawen geléiert an t'war och einfach fir mech ze schreiwen.

Élève 16 : Doheem hat ech ëmmer Bicher op Däitsch gelies an dann hat ech eben Däitsch an der Schoul gemaach.

„Et war mega einfach fir mech, well ech schwätze Franséisch an du wosst ech och schreiwen.”

Un élève du cycle 2.2 de l'école d'Oberkorn

À Oberkorn aussi, les élèves disent qu'ils aiment beaucoup lire – et pas uniquement dans leur langue d'alphabétisation. Parmi les langues qu'ils mentionnent comme langues de lecture figurent : le portugais, le français, le luxembourgeois, l'allemand, l'albanais et le serbo-croate. Ils aiment lire le soir avant de s'endormir et apprécient les livres dans différentes langues.

Élève 17 : Ech liesen deck gären owes am Bett. Wann ech näischt fir ze maachen hunn, dann huelen ech mäi Buch fir ze liesen.

Élève 18 : Ech liesen och ëmmer ir ech an d'Bett ginn [...], däitsch Bicher a jugoslawesch Bicher a lëtzebuergesch Bicher.

Élève 19 : Op Portugisesch, Lëtzebuergesch an och Franséisch.

Élève 20 : Op Däitsch a Franséisch.

Les élèves expliquent qu'il faut faire attention à certaines différences lorsqu'on lit dans une langue spécifique. Ils sont bien conscients des différences entre les systèmes linguistiques allemand et français, notamment en ce qui concerne la correspondance entre les sons et les lettres. Ainsi, dès le cycle 2.2 – alors que le processus de l'alphabétisation n'est pas encore complètement terminé – ils disposent déjà d'un savoir linguistique important.

EVA : A mécht et een Ënnerscheid, op ee säi Buch lo op Däitsch liest, op Lëtzebuergesch oder op Franséisch? Liest der all d'Sprooche gär, oder...?

Élève 21 : Et ass een Ënnerscheid, well et anescht geschriwwe gëtt an anescht gelies gëtt. Och Buschtawen wann een et esou liest, puer Buschtawen héiert een net doranner. Wéi beim Däitschen et héiert een den H, mee mir soen dat net [...]. Och heinsdo beim 'ch' ech denken t'ass net dran, mee et ass awer een 'ch'.

Lorsque nous avons demandé aux élèves s'ils avaient pu s'imaginer apprendre à lire et à écrire dans une autre langue que celle qu'ils avaient choisie pour leur alphabétisation, les élèves du groupe ALPHA DE ont répondu :

Élève 22 : Well t'ass méi einfach. Ech konnt scho bësse Franséisch.

Élève 23 : Gutt, well meng Cousinne si léiere mech Franséisch.

Élève 24 : T'giff bësse schwéier si, mee wann ee bësse méi sech dru gëtt, versteet ee bal ëmmer alles.

Élève 25 : Et ass e bësse méi schwéier, well am Franséische, wann s de z. B. sees „une“, da kënnt do sou een „e“ zum Schluss, awer dat héiert een u sech net.

La majorité des élèves du groupe ALPHA FR n'aiment pas vraiment l'allemand et préfère nettement le français. « Op Franséisch war gutt », dit une élève en riant, lorsqu'on lui demande si elle pouvait s'imaginer apprendre tout cela en allemand. Elle répond : « Je préfère le français. »

Élève 26 : Ech hunn net gären Däitsch.

Élève 27 : Et ass schwéier fir mech, ze schwätzen.

Élève 28 : Nee, well et ass schwéier, ze schwätzen a well mir et nach net schreiwen.

Élève 29 : Ech mengen et wier schwéier, well mir maache méi Franséisch wéi Däitsch.

Élève 30 : Ech maache gären Däitsch, mee et ass e bësse schwéier.

Deux autres élèves, actuellement en prolongation de cycle 2, n'ont pas eu la possibilité de choisir leur langue d'alphabétisation. « Villäicht wier Franséisch de richtege Choix gewiescht », nous confie l'enseignante. Fait intéressant : ce sont précisément ces deux élèves qui, lors du jeu de positionnement à la question « J'aime apprendre l'allemand », sont les seuls à se placer sur le « non ». Tous les autres élèves du groupe ALPHA DE aiment apprendre l'allemand.

Mathématiques, sciences et luxembourgeois en groupe classe

À Oberkorn, contrairement aux trois autres écoles pilotes, les élèves restent en groupe-classe pour les mathématiques. Ils travaillent principalement avec des dossiers (en français ou en allemand) et sous forme d'ateliers. Lors des ateliers avec les élèves, presque tous disent aimer les mathématiques. Ils sont habitués à apprendre ensemble en groupe-classe. L'enseignante s'adresse par exemple aux élèves du groupe ALPHA FR pendant que ceux du groupe ALPHA DE poursuivent leur travail de manière autonome, puis elle inverse. Parfois, une activité d'introduction est proposée sans exigence de langue spécifique : les élèves peuvent répondre en allemand ou en français, selon leur préférence. Rarement, les groupes sont complètement séparés pour une introduction ciblée dans la langue d'alphabétisation respective – par exemple pour expliquer le franchissement de la dizaine. Les élèves disent comprendre un peu les maths dans l'autre langue, mais pas beaucoup. Certains connaissent déjà la désignation mathématique correspondante dans l'autre langue. De manière générale, ils travaillent ici de manière assez autonome.

EVA : Am Rechnen, an der Mathé sidd dir awer zesumme – gemëscht? A wéi ass dat fir Eech, dass déi eng Däitsch an déi aner Franséisch schwätzen ...?

Élève 31 : Wa mer eppes Neies léieren, da gi mer awer heinsdo bei d'Joffer [...] an déi hei, déi bleiwen hei [...] well mer dann op déi aner Sprooch léieren an net an deenen zwee Sproche kënne léieren.

Tendance générale : les élèves d'Oberkorn expriment le souhait d'avoir plus de mathématiques, ainsi que davantage de temps pour le sport et les récréations à l'école.

Les sciences sont également enseignées en groupe-classe à Oberkorn, ce qui ne pose aucun problème aux élèves du cycle 2.

Élève 32 : Franséisch an Däitsch. D'Joffer schwätzt heinsdo déi zwee Sproochen: z. B. „Blumen“ an dann „fleurs“.

EVA : Also d'Joffer wiesselt dann déi ganzen Zäit?

Élève 33 : Jo.

Élève 34 : Mir mussen dat nãmmlecht man.

EVA : Wéi ass dat da fir Eech all déi vill Sproochen op eng Kéier? Ass dat schwéier? Sidd dir dat gewinnt?

Élève 35 : Jo!

Élève 36 : Also mir maachen Lëtzebuergesch, ma d'Joffer erkläert de franséische Kanner heinsdo op Franséisch. Mir hunn awer d'Saachen, wat mer schaffen alles op Däitsch a si op Franséisch.

D'après les propos des élèves, le français joue aussi un rôle de langue de soutien dans le cours de sciences pour les élèves du groupe ALPHA FR, qui ne comprennent pas toujours tout en luxembourgeois.

Interrogé sur ce qu'il aime moins à l'école, un élève répond : « Ech géing Lëtzebuergesch sou bëssen nëmmen op 30 Minutte man. » D'autres élèves partagent ce manque d'enthousiasme pour les cours de luxembourgeois. Ce n'est pas la langue en soi qui est en cause, mais le matériel didactique utilisé qu'ils n'aiment pas trop.

Apprendre en classe

Au total, 31 élèves participent au projet pilote en cycle 2.2. À la question de savoir comment ils jouent pendant la récréation et comment ils se sentent dans un grand groupe mixte, les élèves racontent avec enthousiasme les amitiés qu'ils ont nouées ces dernières années et les jeux auxquels ils aiment jouer pendant la pause :

Élève 37 : Mir spille Fänkes a puer mol Verstoppes.

Élève 38 : Mir spille Fänkes puer mol, also ëmmer spillen déi däitsch mat am meeschten däitscher, mee och puer mol déi franséisch mat.

Élève 39 : Franséisch an Däitsch: Fussball ëmmer.

Ils se connaissent bien, jouent ensemble au-delà des groupes de langue, et apprécient aussi passer du temps ensemble en classe. La langue d'alphabétisation ne constitue pas une barrière. Cependant, les nombreux changements de salle peuvent générer du stress et donner aux élèves un sentiment de précipitation. À la question de savoir comment ils vivent cette organisation, une élève répond immédiatement :

Élève 40 : Stresseg. Heinsdo hu mir Paus an da musse mer ëmmer sou laang waarden a raumen. Heinsdo si mer méi spéit an déi aner si schonn an der Paus.

EVA : Well dir nach musst Saachen araumen an dann anerer herno hei an der Klass sinn?

Élève 41 : Jo, well heinsdo kommen déi Franséisch.

Élève 42 : Cool.

Élève 43 : T'ass och heinsdo stresseg fir d'Jofferen.

Constats principaux des ateliers à l'école d'Oberkorn

1. Mes langues

Les élèves d'Oberkorn vivent dans un environnement multilingue et utilisent quotidiennement plusieurs langues (luxembourgeois, allemand, français, portugais...). Ils traduisent spontanément pour aider leurs proches et adapter leur communication.

2. Apprendre des langues

Les élèves trouvent généralement facile l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans leur langue d'alphabétisation, surtout s'ils ont déjà des compétences orales. Ils aiment lire dans plusieurs langues, sont conscients des différences entre les systèmes linguistiques, et préfèrent apprendre dans la langue avec laquelle ils se sentent le plus à l'aise. Le choix initial de la langue d'alphabétisation est perçu comme pertinent et motivant.

3. Mon école idéale

Les élèves souhaitent parfois plus de mathématiques, de sport et de pauses. Le cours de luxembourgeois n'est jugé pas si attractif à cause du matériel, non de la langue. Le rythme scolaire (changement de salle, organisation) est parfois perçu comme stressant.

4. La vie en classe

Le vivre-ensemble est perçu très positivement : les élèves jouent ensemble à la récréation sans barrière de langue. L'alternance de langues dans les cours de sciences est bien acceptée, et les élèves s'adaptent aisément.

Les élèves de l'école de Larochette racontent et expliquent leur quotidien scolaire

À Larochette, les élèves ont été répartis en deux ateliers, groupes mixtes, et nous ont raconté et expliqué leur quotidien scolaire. Au total, 26 élèves du cycle 2.2 ont participé.

La connaissance du choix de la langue d'alphabétisation dans le projet pilote

Les élèves de la classe pilote de Larochette savent qu'ils apprennent un peu différemment des autres élèves du pays. Le fait qu'ils participent à un projet pilote leur a été expliqué de manière adaptée à leur âge et de façon transparente. Cette impression a été partagée dans toutes les classes pilotes, tout en soulignant que pour les élèves, cela représente une normalité et non un sujet qui les occupe particulièrement à la maison ou à l'école :

EVA : Kanns du mir mol soen, firwat ech an deng Schoul soll kommen? Wat ass do nach sou besonnesch?

Élève 1 : Well et sinn nëmme véier Schoulen am Land, di déi franséisch Sektoun hunn an di däitsch Sektoun hunn.

EVA : OK, jo genau. An all déi aner Schoulen am Land wéi ass et do?

Élève 2 : Déi schwätzen de gréissten Deel, mengen ech, Däitsch.

Le choix de la langue d'alphabétisation

Le choix qui a été fait pour les élèves au cycle 1 n'a, selon leurs souvenirs, pas vraiment été abordé avec eux à l'époque. Ils ne se souviennent pas d'avoir eu de telles discussions à la maison. Un élève dit : « D'Mamma huet einfach gesot. »

Un autre explique le choix de la langue d'alphabétisation comme une évidence : « Well vu Lëtzebuergesch op Däitsch ass méi einfach wéi dann op Franséisch. »

Un autre encore ajoute : « Ech schwätze vill mat mengen Elteren, awer aner Saachen. »

Fait intéressant : à Larochette aussi, les élèves – indépendamment de leur langue d'alphabétisation – avancent spontanément que le français serait, d'un point de vue linguistique, plus difficile à écrire que l'allemand.

Élève 3 : Franséisch ass bësse schwéier ze schreiwen an ze liesen. Ech konnt scho liesen op Franséisch [...], ech muss nach schreiwe léieren. [...] Il y a des mots, on ne les écrit pas comme on les prononce. Les conjugaisons sont compliquées. [...] On doit apprendre tout ça par cœur. Il y a beaucoup de verbes.

EVA : Häss du dir da kéinte virstellen, dat einfach op Däitsch ze maachen, well Däitsch ass jo bësse méi wéi een et héiert? Wat häss de léiwer gehat?

Élève 4 : Franséisch. Ech hu gär schaffen a schwéier Saache man. [...] Däitsch ass schwéier ze schwätzen, awer méi einfach ze liesen an ze schreiwen. Franséisch ass méi einfach ze schwätzen, awer t'ass méi schwéier. [...] Däitsch mir üben just e bessen Däitsch an duerno mir kenne schonn Däitsch schreiwen a liesen, awer mir mussen vill Däitsch üben fir ze schwätzen.

Les élèves s'accordent à dire que le français est, en soi, plus difficile que l'allemand, car l'orthographe française est plus complexe et les mots s'écrivent souvent différemment de la manière dont ils se prononcent. Les élèves du groupe ALPHA FR ne souhaitent pourtant pas passer à l'alphabétisation en

allemand. Ils sont pleinement conscients d'avoir eu un accès plus facile au français qu'à l'allemand. Ils font ici une distinction très claire entre l'apprentissage d'une langue et l'alphabetisation. Le défi d'apprendre à bien écrire en français est quelque chose qu'ils relèvent volontiers, et qu'ils perçoivent comme différent du fait d'apprendre à lire et écrire dans une langue étrangère encore peu maîtrisée, tout en en acquérant simultanément les bases.

Attitudes et comportements linguistiques

À Larochette, comme dans toutes les classes pilotes, on observe un comportement multilingue quotidien tout à fait naturel.

EVA : S. wéi eng Sprooche schwätz du doheem?

Élève 5 : Englesch.

EVA : Du schwätz Englesch doheem, du léiers grad op Franséisch liesen a schreiwen. A wéi eng Sprooche schwätz de nach doheem?

Élève 6 : Portugisesch. [...] Lëtzebuergesch a Franséisch.

EVA : A mat wíem schwätz de Englesch doheem?

Élève 7 : Mat meng Schwëster a meng Bruder.

EVA : A mat wíem schwätz de Portugisesch?

Élève 8 : Portugisesch mat meng Mamm a mäin Papp.

EVA : A wéi eng Sprooch schwätz du doheem?

Élève 9 : Ech schwätzen doheem Lëtzebuergesch an Italienesch.

EVA : Wéi eng Sprooche schwätz du doheem?

**Élève : Portugisesch, Franséisch,
Däitsch, Lëtzebuergesch.**

Un élève du cycle 2.2 de l'école de Larochette

À la question de savoir pourquoi il est nécessaire d'apprendre plusieurs langues, les élèves justifient cet apprentissage par le besoin de compréhension mutuelle, la présence importante de frontaliers – ce qui explique la diffusion du français et aussi de l'allemand au Luxembourg – ainsi que par l'utilité des langues pour voyager. Ils connaissent également les pays voisins du Luxembourg et expliquent l'apprentissage des langues par le fait que le Luxembourg fait partie de l'Europe.

Élève 10 : Wa mir si grouss, mir kënnen duerno schwätzen mat deenen aneren.

Élève 11 : Wa si net Lëtzebuergesch schwätzen a wann s du net déi aner Sprooch kanns schwätzen, da verstitt dir eech net.

EVA : Firwat brauch ee Franséisch?

Élève 12 : Well sou mir kenne méi Franséisch schwätzen. Well wa mir net Franséisch schwätzen, da kenne mir bal mat keen schwätzen, well hei ginn et vill Leit, déi schwätzen nëmme Franséisch.

Élève 13 : Mir musse Franséisch léieren, well ganz vill Leit op der Welt kënnen Franséisch.

EVA : Firwat soll ech dann Däitsch léieren? Also hei ech ka Lëtzebuergesch, ech kann och lo Franséisch.

Élève 14 : Jo well mir léieren Lëtzebuergesch, Däitsch a Franséisch.

Élève 15 : Et schwätzt een och a puer anere Länner wéi Däitschland Däitsch e bëssen, wéi hei a Lëtzebuerg. Well wann der puer hei an d'Vekanz kommen, puer wunnen hei a schaffen hei. [...] well et hei vill méi Aarbechte ginn a Plaze fir ze kréien.

Élève 16 : Hei si mir an Europa.

Beaucoup d'élèves ont appris le luxembourgeois uniquement à partir du cycle 1 et se remémorent ce processus d'apprentissage lors de l'atelier.

Élève 17 : Ech hunn ëmmer Portugisesch geschwat. An duerno ech wosst ganz e bësse Franséisch.

Élève 18 : Ech konnt guer näischt, ech koom aus der Slowakei. A lo kann ech et.

Élève 19 : Ech koom direkt hei an ech hu guer näischt geschwat an duerno hunn ech geschwat.

„Wéi ech an der Spillschoul war konnt ech just mega bësselche Lëtzebuergesch. Ech wosst kee Sprooch.“

Une élève du cycle 2.2 de l'école de Larochette

Les élèves se souviennent également des stratégies qu'ils ont mises en œuvre pour apprendre le luxembourgeois et de la démarche qu'ils ont adoptée pour y parvenir :

Élève 20 : Den Y. huet mech e bësse geléiert, hien huet mech puer Wieder geléiert.

Élève 21 : Ech hu vun aner Leit Wieder gelauschtert.

Élève 22 : Ech och.

Les élèves, interrogés sur les langues qu'ils parlent à la maison, mentionnent non seulement leurs langues premières, mais aussi d'autres langues avec lesquelles ils sont en contact dans leur quotidien, notamment à travers leurs activités de loisirs et leur consommation de médias. Ce ne sont donc pas uniquement les langues utilisées au sein de la cellule familiale. Dans toutes les classes pilotes, il a été observé que les élèves interagissent souvent avec leurs frères et sœurs dans des langues différentes de celles qu'ils utilisent avec leurs parents. Ces langues peuvent être le luxembourgeois, mais aussi le français, l'allemand ou l'anglais.

Choix linguistiques dans les pratiques médiatiques (médias audiovisuels et imprimés)

Les langues utilisées à l'école et celles des amis se reflètent dans les interactions entre frères et sœurs et dans les pratiques médiatiques. En général, la langue d'alphabétisation est aussi la langue dominante dans la consommation médiatique, sans pour autant exclure que les élèves lisent ou regardent aussi des contenus dans la deuxième langue.

Élève 23 : Ech kucke Franséisch doheem, well ech léieren Franséisch an der Schoul an esou kann ech besser schwätzen.

Élève 24 : Ech kucke Franséisch, wéi mäi Pappa, well ech schwätze méi Franséisch.

Élève 25 : Ech kucken ëmmer op alles.

Élève 26 : Lëtzebuergesch schwätzen ech doheem, heiansdo och Däitsch, mee ganz selten.

EVA : Schwätz du och Däitsch oder kucks du däitsche Fernseh?

Élève 27 : Ech kucke quasi just Däitsch.

Élève 28 : Ech kucken ëmmer Franséisch, fir dass ech besser Wierder ka wëssen.

Les élèves de l'école de Larochette aiment lire et se rendent volontiers à la bibliothèque. Selon eux, celle-ci propose une grande variété de livres. Toutefois, ils constatent que l'offre en allemand y est plus riche qu'en français. Ainsi, les élèves du groupe ALPHA FR préfèrent souvent emprunter des livres en allemand, qu'ils trouvent plus attrayants tant sur le plan thématique que visuel. De leur côté, les élèves du groupe ALPHA DE prennent rarement des livres en français, justifiant ce choix par une offre jugée insuffisante dans cette langue :

EVA : Firwat liest dir vum fransésische Grupp gären Däitsch?

Élève 29 : Däitsch Geschichte si méi cool.

Élève 30 : Am drëtte Schouljoer gi mer Däitsch mega vill maachen. Sou léiere mir besser Däitsch liesen. Hei an der Schoul maachen ech Franséisch an doheem Däitsch.

Élève 31 : Ech wëll och puer mol Däitsch huele, mee [...] mir dierfen net. Ech wëll och puer mol Däitsch huelen, well do ginn et méi Bicher wéi op Franséisch.

EVA : Ah, sinn der net vill do?

Élève 32 : Nee guer net!

Les élèves du groupe ALPHA FR expliquent en outre que le personnel enseignant leur a conseillé d'emprunter principalement des livres en français, car leur compréhension de l'allemand ne serait pas encore suffisante. Cependant, les élèves disent qu'ils ne suivent pas toujours ce conseil et préfèrent souvent choisir des livres en allemand, qu'ils trouvent plus intéressants. À Larochette aussi, se confirme l'impression déjà observée dans les autres écoles pilotes : l'offre des bibliothèques doit encore être adaptée et enrichie par des livres correspondant au niveau linguistique des élèves et abondant des thématiques adaptées à leur âge.

Cours intégrés en langue et culture portugaise

D'après leurs propres déclarations, sept élèves ayant participé au premier atelier lisent parfois aussi des livres en portugais. Tous, sauf un, suivent le cours parallèle en langue et culture portugaise. Au total, neuf élèves du cycle 2.2 à Larochette participent à ce cours en dehors des heures scolaires. Il se peut donc que ces élèves choisissent plus volontiers le portugais comme langue de lecture, car cette langue devient pour eux une langue d'enseignement, et ne se limite pas à un usage oral dans leur quotidien familial.

Écriture cursive

Dans les écoles fondamentales luxembourgeoises, l'apprentissage de l'écriture cursive se fait généralement au cycle 2.2, une fois que l'écriture en lettres d'imprimerie est bien automatisée.

Dans l'école pilote de Larochette, le choix a été fait d'introduire l'écriture cursive dès le début. Les élèves savent lire les lettres d'imprimerie, mais apprennent à écrire directement en cursive. Cette décision découle du fait que les manuels didactiques utilisés dans le cadre du projet « ALPHA – zesumme wuessen » – principalement issus des sections francophones des écoles européennes publiques – prévoient explicitement cette approche dès l'entrée dans l'alphabétisation.

Lors du premier atelier à Larochette, les élèves ne sont pas unanimes quant à l'idée que tous les élèves du pays devraient obligatoirement apprendre à écrire en cursive, et commencer cet apprentissage au cycle 2, comme eux. Ils trouvent l'écriture cursive plus belle que l'écriture en lettres d'imprimerie, mais ne développent pas d'autres arguments à ce sujet. Aucun élève dans les classes pilotes ne s'est exprimé négativement sur l'écriture cursive.

Un élève de l'école de Larochette explique : « Mir hunn et net anescht geléiert. » Un autre élève, qui trouve cela difficile, n'avait pas commencé par l'écriture cursive et a intégré le projet pilote en raison d'un allongement de cycle : « Et war schwéier. » Ces deux déclarations illustrent bien la tendance observée : les élèves qui apprennent dès le départ à écrire en cursive n'ont en général pas de problème avec cette écriture. En revanche, ceux qui ne commencent pas par l'écriture cursive et qui y sont confrontés alors que leur alphabétisation n'est pas encore terminée, rencontrent plus de difficultés à l'intégrer.

Apprendre en classe

Une différence notable entre les écoles pilotes et le système classique est que les élèves ne sont pas toujours avec les mêmes camarades en classe, car les groupes linguistiques sont souvent mélangés. La majorité des élèves de la classe pilote de Larochette souhaitent maintenir cette pratique à laquelle ils sont habitués :

Élève 33 : Nee, dat wier net flott. Ech wëll, dass dat ëmmer weidergeet mam Mëschchen. Dat ass flott, da kënne mer och mat anere Kanner zesumme sinn.

Ils apprécient les moments d'apprentissage en groupe mixte, qu'ils trouvent plus dynamiques et plus agréables. Cela montre également que les relations sociales et les amitiés jouent un rôle important dans la manière dont les élèves perçoivent leurs conditions d'apprentissage :

Élève 34 : Ech maache gär Sciences, well da gesinn ech meng Frënn.

EVA : Firwat bass de dann ëmmer frou, wann der zesumme sidd?

Élève 35 : Well da schwätze mer awer de gréissten Deel Lëtzebuergesch a mir maachen d'Aufgaben dann op Franséisch oder Däitsch. Mir schreiwen dann op Franséisch oder Däitsch an da kann ech awer Lëtzebuergesch schwätze mat menge Frënn.

Le luxembourgeois comme langue véhiculaire dans les disciplines dites secondaires est perçu positivement par les élèves, car il est associé à une ambiance détendue et conviviale avec les amis. Même s'ils apprennent et produisent des écrits en allemand ou en français, ces moments permettent aussi des échanges spontanés sur des sujets non scolaires entre élèves des deux groupes linguistiques. Le luxembourgeois est la langue qui leur est familière et qu'ils utilisent naturellement entre eux.

Un élève évoque la difficulté liée aux changements de salle pour les cours qui ne sont ni des cours de langue ni de mathématiques. Ce changement de lieu peut représenter une contrainte, en particulier pour certains élèves du projet « ALPHA – zesumme wuessen » qui ont besoin de repères stables comme leur salle de classe et leur enseignant ou leur enseignante de référence pour se sentir en sécurité.

Élève 36 : Ech wier léiwer gär a menger Klass. Awer ech hu léiwer gär mëttwochs, well do maache mir Saachen cool an ech hu léiwer gär a menger Klass bleiwen fir déi Saachen. Mir maache Musik, Mole, Bastelen. De Schoulmeeschter ass cool. Mir maachen och Scratch Junior. Mee ech sinn net gären op enger anerer Plaz.

Un autre élève formule l'observation suivante :

Élève 37 : Nee, ech hu net gär Sciences, well do si vill Meedercher am franséische Grupp an dat nervt an d'Jonge sinn all am däitsche Grupp.

Dans de nombreuses écoles fondamentales, une attention particulière est portée à la composition équilibrée des classes, de sorte qu'on y retrouve généralement un nombre à peu près équivalent de filles et de garçons. Cela vaut également pour les classes du projet pilote. Toutefois, dans les groupes ALPHA FR et ALPHA DE – qui sont de plus petits groupes d'apprentissage –, cet équilibre n'est pas toujours garanti, en particulier dans une petite école comme celle de Larochette.

Dans l'ensemble, cependant, la mixité et le multilinguisme vécus sont perçus de manière très positive par les élèves. Ils apprécient la diversité linguistique dans leur quotidien scolaire et la voient comme une richesse, tant sur le plan des interactions sociales que de l'apprentissage.

Élève 38 : Well mir wiesselen d'Gruppen. Puer Kanner vun däitsch Klass komme bei Franséisch a puer vum franséische gi bei déi däitsch Klass.

„Mir schwätzen all Lëtzebuergesch.“

Une élève du cycle 2.2 de l'école de Larochette

EVA : Jo, well soss géif dat jo bëssen Duerchernee ginn. Ass dat dann heiansdo net Duerchernee?

Élève 39 : Nee! [plusieurs élèves]

Élève 40 : Puer mol. Wann ee keen Däitsch versteet.

À la question de savoir qui ne comprend parfois pas l'allemand, un élève lève la main et dit qu'il attend simplement que la version en français est donnée. Un autre élève explique la pratique trilingue de l'enseignante, qui alterne constamment entre les trois langues :

Élève 41 : Puer mol d'Joffer, hatt seet eemol op Lëtzebuergesch, an duerno eemol op Däitsch an dann op Franséisch. Et ass fir d'Wuert ze léieren an deenen dräi Sproochen.

Constats principaux des ateliers à l'école de Larochette

1. Mes langues

Les enfants vivent un plurilinguisme naturel au quotidien : à la maison, à l'école et concernant l'usage des médias, ils utilisent plusieurs langues (luxembourgeois, allemand, français, anglais, portugais). Le luxembourgeois est souvent la langue d'interaction entre pairs, quelle que soit la langue d'alphabetisation.

2. Apprendre des langues

Les élèves perçoivent l'apprentissage linguistique comme nécessaire pour comprendre les autres, voyager et vivre ensemble au Luxembourg. Ils aiment relever les défis, notamment celui de maîtriser l'écriture du français, jugée plus difficile mais valorisante. Ils distinguent clairement alphabetisation et acquisition d'une langue étrangère.

3. Mon école idéale

Les élèves apprécient la diversité linguistique et les groupes mixtes pour leur côté vivant et social. Ils aiment lire, surtout quand l'offre de livres est adaptée.

4. La vie en classe

L'ambiance est décrite comme conviviale et inclusive, favorisée par l'usage spontané du luxembourgeois et une pratique enseignante trilingue. Les élèves apprécient apprendre ensemble tout en pouvant s'exprimer librement. Certains ont besoin de repères stables comme leur salle et leur enseignant ou leur enseignante de référence.

Les élèves de l'école Deich à Dudelange racontent et expliquent leur quotidien scolaire

À Dudelange, 31 élèves du cycle 2.2 nous ont raconté et expliqué leur quotidien scolaire. Ils ont été répartis en deux ateliers, selon le groupe-classe dans lequel ils suivent les cours non linguistiques.

Connaissance du choix dans le projet pilote

Pour les élèves de la classe pilote à Dudelange, le fait de faire partie d'un projet pilote n'est pas un sujet qui les occupe particulièrement au quotidien, tout comme dans les trois autres écoles pilotes. À la question posée, ils répondent que pour eux, il est « normal » que certains élèves fassent certaines choses en français et d'autres en allemand. Ils savent que leur école fonctionne différemment, mais ne réfléchissent pas davantage à ce sujet :

Élève 1 : An anere Schoulen hu se eppes anescht gemaach wéi hei. Si hunn d'Klassen net sou opgedeelt eng franséisch Klass an eng däitsch Klass.

Attitudes et comportements linguistiques

Lors de l'atelier, les élèves de l'école Deich racontent leur comportement linguistique, qui inclut de plus en plus de langues, selon les personnes avec lesquelles ils interagissent et les fonctions langagières. Comme dans les autres classes pilotes, ils utilisent souvent d'autres langues avec leurs frères et sœurs que celles utilisées avec leurs parents. Très tôt, ils prennent eux-mêmes, avec assurance, le rôle de médiateur linguistique, en apprenant le luxembourgeois et d'autres langues scolaires à leurs parents.

Presque tous les élèves de l'atelier confirment qu'il leur arrive de « jouer le rôle de la maîtresse ou du maître » pour apprendre les langues du pays à leurs parents.

Les élèves racontent qu'ils utilisent également différentes langues dans leurs pratiques médiatiques et aiment généralement lire. Les langues des médias consommés sont étroitement liées aux langues d'enseignement qu'ils apprennent à l'école. Ce n'est pas uniquement la langue d'alphabétisation qui domine ici, mais la deuxième langue, aussi, joue un rôle.

Élève 2 : Ech schwätzen doheem Portugisesch, Lëtzebuergesch, Däitsch a Franséisch.

EVA : A mat wíem schwätz du Portugisesch?

Élève 3 : Mat menger Mamm a mengem Papp.

EVA : A mat wíem schwätz de Lëtzbueresch?

Élève 4 : Mat menger Mamm a mengem Papp.

EVA : A wéini schwätz de Däitsch oder benotz de Däitsch?

Élève 5 : Fir ze liesen meng Hausaufgaben.

EVA : A Franséisch?

Élève 6 : Ech kucken ëmmer Filmer op Franséisch.

Élève 7 : Ech kucken op Franséisch a Portugisesch.

Élève 8 : Portugisesch, Lëtzebuergesch an Däitsch.

EVA : A mat wíem Portugisesch?

Élève 9 : Mat menger ganzer Famill.

EVA : A wéini schwätzt de Däitsch?

Élève 10 : Wann ech schaffen.

EVA : Fir d'Hausaufgaben an sou?

„Jo. An da Lëtzebuergesch och fir meng Aufgaben a fir meng Mamm a mäi Papp ze léieren. Meng Papp kann nëmme Franséisch an Englesch. Meng Mamm ka schonn.“

Un élève du cycle 2.2 de l'école Deich à Dudelange

EVA : An am Däitsche, kënne si dir do heiansdo hëllef bei den Hausaufgaben?

Élève 11 : Meng Mamm huet do eppes beim Telefon, wann hatt net weess hatt kann do kucken. An dann geet dat vun Däitsch op Portugisesch. Hatt kann och kucken ob et "der", "die" oder "das" ass.

EVA : Du bass jo am franséische Grupp, dat muss jo mega schwéier sinn [op Däitsch Fernseh ze kucken]?

Élève 12 : Mee ech verstinn Däitsch.

EVA : Oder kucks de léiwer op Franséisch?

Élève 13 : Dat ass ganz egal.

EVA : V. wéi eng Sprooche schwätzt du dohem?

Élève 14 : Englesch, Ungaresch a Lëtzebuergesch. Ungaresch an Englesch mat mengen Elteren a Lëtzebuergesch mat menger Schwëster.

Élève 15 : Ech schwätze Portugisesch. Ech kucke gär meng Tëlee op Däitsch an ech schwätze Brasilianesch an ech schwätzen e bësse mat menger Mamm Franséisch.

„Ech schwätzen nëmme Lëtzebuergesch an ech kucke meng Tëlee op Däitsch.“

Un élève du cycle 2.2 de l'école Deich à Dudelange

Souvenirs de l'alphabétisation

Les élèves se souviennent de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec des sentiments variés. Tandis que l'un d'entre eux l'a trouvé « easy peasy », d'autres se rappellent ce processus comme étant laborieux.

Élève 16 : On apprenait à lire et après on écrivait.

Élève 17 : Oh schwéier, well dohem misst ech op Däitsch liesen an ech konnt dat nach net.

EVA : A wéi ass dat lo?

Élève 18 : Gutt.

Élève 19 : Mir hu mat Buschtawen ugefong mat Schreiwen an dunn hu mer gelies.

Une élève a vécu une expérience particulière : elle a d'abord été scolarisée dans le système régulier où elle a appris à lire et écrire en allemand pendant un an, avant de déménager à Dudelange à la rentrée suivante. Là, sur décision de ses parents, elle a rejoint le groupe d'alphabétisation en français

(groupe ALPHA FR) en cycle 2.2. Elle souligne qu'elle a retenu peu de choses de son année en allemand. Cela montre à quel point le processus d'alphabétisation peut être lent et difficile lorsqu'il se fait dans une langue à laquelle on n'a pas vraiment accès :

Élève 20 : Moi, j'étais dans cette école. J'ai un peu parlé Däitsch. Mais alors je suis venue ici et j'ai oublié tout.

EVA : Et qu'est-ce qui était plus facile pour toi ?

Élève 21 : Français.

Un autre élève prend la parole pour dire que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en allemand avait été difficile. L'enseignante explique que cet élève est en allongement de cycle et n'a pas eu le choix de la langue d'alphabétisation. Un autre élève, également en allongement, dit qu'il préférerait être dans le groupe français. Il justifie ce choix par le fait que le français est beaucoup plus répandu dans le monde que le luxembourgeois et qu'on apprend davantage et comprend mieux dans le groupe ALPHA FR. Cela peut faire référence au fait qu'il progresse peut-être plus lentement dans le groupe allemand :

Élève 22 : Fir mech wier dat méi einfach am franséische Grupp ze sinn, well am Liewen muss de méi Franséisch wéi aner Sproochen schwätzen, well am Liewe gëtt et mega vill Leit, déi méi Franséisch versti wéi Lëtzebuergesch an ech wollt da léiwer am franséische Grupp sinn, well do kann ee méi léieren an do kann een och méi Leit verstoen, well et si mega vill Leit déi Franséisch schwätzen an am Lycée hues du méi Franséisch wéi Däitsch a Lëtzebuergesch.

Même si, en principe, la majorité des élèves pourraient également s'imaginer apprendre à lire et écrire dans l'autre langue, ils sont aujourd'hui satisfaits du choix fait par leurs parents – un choix qui correspond généralement à la langue qui leur paraît aujourd'hui effectivement plus facile.

Mathématiques en allemand ou en français

À Dudelange, comme dans la plupart des écoles pilotes, les élèves sont répartis par langue d'alphabétisation pour les cours de mathématiques, qu'ils suivent donc dans cette même langue. Bien que la langue d'enseignement ait un impact avéré sur l'acquisition des compétences en mathématiques, un élève fait ici une remarque intéressante :

EVA : Ech wollt awer nach e bësse mat eech iwwert d'Mathé schwätzen. Wéi ass dat dann sou Mathé op Däitsch an op Franséisch?

Élève 23 : Franséisch an Däitsch an der Mathé maachen net sou vill Sënn, well Mathé vun Däitsch ass d'nämmlecht wéi Mathé vu Franséisch. [...] Z. B. kuck d'Sproochen Däitsch a Franséisch sinn net nämmlecht, mee d'Mathé ass déi nämmlecht. Do ass d'Sprooch egal. Wann een d'Rechnunge kann, da kann een dat op all Sprooch man.

Les mathématiques sont perçues comme une langue universelle, et pour cet élève, une matière indépendante de la langue. Une fois que l'on a déchiffré les mathématiques, on peut calculer, quelle que soit la langue de support. L'élève remet ainsi quelque peu en question le sens de la séparation des groupes selon la langue d'alphabétisation, et dit qu'il trouverait également bien le modèle d'Oberkorn, où les groupes sont mélangés.

Remarques sur le matériel didactique

Comme dans toutes les écoles pilotes, les élèves de Dudelange ont été interrogés sur le matériel avec lequel ils préfèrent apprendre. À Dudelange, les élèves du groupe ALPHA FR travaillent avec le manuel *Jana und Dino* en allemand, tandis que ceux du groupe ALPHA DE utilisent le matériel *Karibu*. Les deux ouvrages sont très appréciés par les groupes respectifs. Le matériel doit être présenté de manière vivante, et les élèves sont ravis lorsqu'ils peuvent apprendre avec des personnages dans les livres. Lorsque ces personnages prennent vie à travers du matériel pédagogique interactif, leur enthousiasme est d'autant plus grand.

EVA : An de Jana und Dino firwat braucht der deen dann, wann der och de Karibu hutt?

Élève 24 : Ma déi Franséisch si léieren net just Franséisch. Si léieren och e bëssen Däitsch!

Élève 25 : Cool. Den Dino mécht ëmmer all Quatsch gären. Puer mol hu mer ee Video gesinn an dee mécht ëmmer Quatschaachen.

EVA : Huet der scho vill geléiert?

Élève 26 : Ech konnt scho schwätzen virdrun.

EVA : Et les autres?

Élève 27 : Jo. Der, die, das. Facile !

Les connaissances linguistiques préalables que les élèves apportent à l'école fondamentale luxembourgeoise sont toujours très hétérogènes. Dans la citation ci-dessus, un élève du groupe ALPHA FR souligne qu'il connaissait déjà l'allemand avant d'entrer au cycle 2. C'est le même élève qui avait mentionné page 36 (élève 13) avoir deux langues médiatiques : l'allemand et le français. Pour d'autres élèves du groupe ALPHA FR, l'allemand est une langue totalement nouvelle, avec laquelle ils n'ont que peu, voire aucun contact en dehors de l'école. Le matériel pédagogique doit pouvoir répondre à tous ces profils.

Sept élèves sur huit déclarent, lors de l'atelier, avoir bien appris l'allemand avec *Jana und Dino* au cycle 2. À Schiffflange, le manuel *Paul, Lisa & Co.*, successeur logique de *Jana und Dino* pour le cycle 3, n'est plus utilisé. Le personnel enseignant estime que son rythme d'apprentissage est trop lent et que sa présentation manque d'attrait pour les élèves de cet âge. L'enseignante à Schiffflange comme déjà mentionné, a développé beaucoup de matériel propre afin de rendre l'apprentissage aussi intéressant et vivant que possible pour les élèves du groupe ALPHA FR, qui – particulièrement à Schiffflange – ont peu ou pas de contact avec l'allemand en dehors de l'école.

À la question de savoir ce qu'ils aimeraient changer, les élèves du cycle 2 répondent le plus souvent qu'ils trouvent que les apprentissages n'avancent pas assez vite. Ils aimeraient progresser plus rapidement dans les deux langues scolaires et pourraient s'imaginer, après le deuxième trimestre, augmenter le nombre d'heures dans la deuxième langue :

Élève 28 : All déi franséisch Kanner mussen bei däitsch Klass goen an all déi däitsch Kanner bei Franséisch, well sou mir léieren Franséisch an Däitsch.

Élève 29 : Ech géing gär nach méi léieren. Vun Däitsch kann ech scho vill a vu Lëtzebuergesch kann ech alles. An ech kann Däitsch a Lëtzebuergesch ausernee halen.

Certains souhaiteraient également faire plus de mathématiques et moins de cours de langue.

Éveil aux sciences

À Dudelange, les élèves identifient la langue de leur groupe d’alphabétisation grâce à la couleur du dossier. Ils décrivent ainsi le déroulement du cours de sciences :

Élève 30 : Et si puer Blieder op Franséisch a puer op Däitsch. Franséisch ass ëmmer giel an Däitsch ass ëmmer wäiss. Bei Däitsch puer mol, wa mir ee Sëtzkrees maache, schwätze mir just Däitsch, well d’Joffer seet mir missten elo Däitsch schwätzen, da schwätze mir Däitsch. A wann hatt ufänkt Lëtzebuergesch mat eis ze schwätzen, schwätze mir Lëtzebuergesch.

Le changement de langue au cours de sciences, dispensé en trois langues, est signalé par l’enseignante. Les élèves sont habitués à alterner les langues dans leur quotidien et adaptent spontanément leur langue à celle utilisée par l’enseignante. La plupart d’entre eux parviennent bien à faire la distinction entre les langues. Un élève explique cela par le fait qu’il lit souvent à la maison dans différentes langues.

Apprendre en classe

Dans ce contexte, il ressort que les élèves attachent une grande importance à la stabilité relationnelle et organisationnelle : ils apprécient passer du temps avec leur enseignante titulaire et expriment une préférence pour rester dans la même salle de classe, sans changements fréquents de local ou de personne de référence. Par conséquent, toute offre complémentaire – comme les cours assurés par un natif ou une native de la langue, ou les cours de langue et culture portugaises – bien que perçue comme intéressante, signifie pour les élèves une séparation de leur personne de référence.

Un dessin d’une élève illustre ce ressenti : elle y exprime son souhait de rester dans sa classe avec sa titulaire et montre qu’elle n’aime pas les changements de salle ou de personnel enseignant. Les élèves ont besoin d’une personne de référence stable, et il est important qu’ils ne soient pas confrontés à un trop grand nombre de personnes intervenantes dans leur quotidien scolaire.

Interrogés sur leur souhait d’être plus souvent en groupe-classe, les élèves expliquent que le groupe-classe de l’atelier est pour eux leur groupe « normal ». Comme dans toutes les écoles pilotes, l’atelier s’est déroulé dans un groupe mixte composé d’élèves des groupes ALPHA DE et ALPHA FR. Ils se considèrent comme une seule classe mixte. Ce sentiment est particulièrement marqué à Dudelange, où l’organisation logistique et spatiale du projet semble renforcer ce sentiment d’appartenance commune. Les enseignants et enseignantes titulaires se considèrent également comme responsables du groupe-classe mixte et confirment que le projet pilote a transformé leur manière de collaborer. Ils ont tous suivi la même formation et travaillent de manière similaire. Il en résulte une plus grande continuité dans les pratiques communes.

EVA : Wat ass iwwerhaupt är Klass?

Élève 31 : Dat hei ass eise Grupp.

EVA : D.h. dat heiten ass dee richtege Grupp vun der Klass, wann der sou gemëscht sidd?

Élève 32 : Jo! [*réponse collective*]

EVA : Dat ass är Klass, wou der sot, wann der Gebuertsdag huet an dir maacht ee Kuch, maacht der deen da just fir déi heite Kanner oder maacht der deen och fir déi aner Kanner?

Élève 33 : Fir déi zwee. Da gi mer och nach bei déi aner Klass.

EVA : Da si si awer och Deel vun ärer Klass?

Élève 34 : Jo.

Les élèves veulent faire comprendre qu'ils ont le sentiment que, lorsqu'ils sont dans leur groupe linguistique séparé, il leur manque une partie de leur classe. Dans le premier atelier, treize élèves sur dix-sept disent qu'ils aiment être en groupe mixte, car cela leur permet d'être avec leurs camarades. Ils aimeraient aussi pouvoir choisir librement chaque jour où et avec qui s'asseoir. Dans le deuxième atelier, treize élèves sur quatorze expriment également leur préférence pour les groupes mixtes, et pour les mêmes raisons. Quatre élèves formulent cependant des réserves : ils disent avoir besoin de stabilité et vivent les changements de salle et le transport constant de leur matériel comme une source de stress au quotidien.

Élève 35 : Da muss ee réckelen, an eis Jacket an eis Schachtel vergiesse mir puer mol.

EVA : Wéilt der gär méi zesumme sinn – an de Sproochen zesumme sinn?

Élève 36 : Fir Quatschssachen ze man.

Élève 37 : Fir d'Kollegen ze gesinn, ze spillen, ass méi cool.

Élève 38 : Pourquoi c'est ma copine. Je veux être plus avec ma copine.

Élève 39 : Wa mir si vermëscht zesummen, dann meng Frëndin ass do an ech ka spillen.

Élève 40 : Ech wollt gären, dass et ëmmer vermëscht ass, well dann ass et méi cool, well da sinn ech mat menge Kollegen.

EVA : D. h. et hänkt net un de Sproochen a wat der da grad maacht?

Élève 41 : Dach, mee och un de Kollegen vu mir.

Élève 42 : Jo well da kanne mir ëmmer, wa mir net wësse, wat do steet, kanne mir ëmmer froen eis Kollegen oder d'Joffer.

EVA : Jo dann huet der ëmmer der derbäi déi d'Sprooch kënnen.

Élève 43 : Jo well sou mir si gemëscht, da kënnen mir mat eise Kollege sinn a mir kënnen déi zwee Sprooche léieren zesummen.

Les souhaits des élèves pour leur vie scolaire

Les élèves ont été invités à dessiner ou à écrire un vœu central concernant leur vie scolaire sur une carte postale destinée au ministre. Comme dans les autres ateliers, ils expriment des souhaits liés à leur bien-être : davantage de pauses, plus de sport, et un début de journée scolaire une heure plus tard.

Nombre d'élèves, issus des deux groupes d'alphabétisation, formulent toutefois un souhait simple : que tout reste exactement comme c'est actuellement.

Constats principaux des ateliers à l'école Deich de Dudelange

1. Mes langues

Les élèves de l'école Deich de Dudelange jonglent naturellement avec plusieurs langues au quotidien, selon les lieux et les personnes. Ils deviennent souvent médiateurs linguistiques pour leurs parents.

2. Apprendre des langues

Ils aiment apprendre avec des personnages vivants et du matériel interactif. Beaucoup apprécient le rythme de progression, mais certains souhaitent aller plus vite, surtout dans la deuxième langue.

3. Mon école idéale

Les élèves veulent plus de sport, plus de pauses, un début de journée scolaire plus tardif – mais beaucoup souhaitent que leur école reste comme elle est actuellement. L'environnement scolaire mixte et bienveillant est très apprécié.

4. La vie en classe

Les élèves se sentent membres du groupe-classe et attachés à leur enseignant ou enseignante de référence. Ils aiment apprendre ensemble et soulignent l'importance de la stabilité et des relations amicales dans la classe.

Conclusions de l'évaluation

Dans le cadre de l'évaluation du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen », des ateliers ont été organisés avec les élèves des écoles participantes afin de recueillir leur vécu, leurs perceptions et leurs souhaits en lien avec leur parcours scolaire. Ces échanges, menés dans un cadre bienveillant et participatif, ont permis de donner la parole aux principaux concernés par la réforme : les élèves eux-mêmes.

Les constats qui en ressortent révèlent une vision nuancée, souvent très réfléchie, de leur quotidien scolaire. Ils mettent en lumière la manière dont les élèves vivent la pluralité des langues à l'école et en dehors, la dynamique des apprentissages, l'organisation concrète de leur classe, ainsi que leurs représentations d'une école dans laquelle ils se sentent bien. Les témoignages montrent une forte capacité d'adaptation, une grande ouverture à la diversité linguistique et culturelle, mais aussi un besoin affirmé de stabilité, de sens et de relations de qualité.

La synthèse qui suit s'organise autour des quatre axes explorés lors des ateliers : *Mes langues*, *Apprendre des langues*, *Mon école idéale* et *La vie de classe*.

1. Mes langues : Les langues que je parle au quotidien, et les lieux où je les utilise

Les élèves vivent dans un environnement multilingue profondément ancré dans leur quotidien. Le luxembourgeois joue un rôle central comme langue de communication entre pairs, indépendamment du groupe d'alphabetisation. À la maison, les langues familiales comme le portugais, le serbo-croate ou l'anglais s'ajoutent aux langues scolaires. Les élèves passent avec aisance d'une langue à une autre, adaptant leur choix linguistique à leur interlocuteur ou leur interlocutrice et au contexte. Très tôt, ils développent des compétences de médiation linguistique, notamment en traduisant pour leurs parents. Ce *code-switching* naturel est perçu comme une richesse. Les élèves saisissent bien les fonctions, les espaces d'usage et la valeur des langues apprises, et ils comprennent la place spécifique des langues nationales dans le pays.

2. Apprendre des langues : Ce que j'aime quand j'apprends une langue

L'apprentissage des langues est vécu comme un défi motivant. Les élèves aiment apprendre avec du matériel vivant et attrayant : personnages, chansons, histoires, vidéos. Les supports comme *Salut c'est magique*, *Karibu* ou *Jana und Dino* sont souvent cités positivement, parce qu'ils sont interactifs, visuellement stimulants et proches du quotidien des élèves. Certains élèves aimeraient progresser plus rapidement, surtout dans la deuxième langue, et demandent davantage d'heures d'exposition. Le transfert de compétences entre les langues est reconnu comme un atout : les élèves mobilisent leur conscience métalinguistique pour mieux comprendre les mécanismes des langues. Enfin, l'attitude envers les langues est globalement très positive ; les élèves expriment peu de découragement, même face aux difficultés.

3. Mon école idéale : Ce que j'aime à l'école, ce que j'aime moins – et si d'autres élèves devraient apprendre comme moi

Les élèves apprécient pouvoir choisir (ou que leurs parents choisissent) leur langue d'alphabétisation. Ils aimeraient que tous les élèves au Luxembourg aient cette opportunité. Ils valorisent une atmosphère bienveillante, des routines rassurantes et une relation stable avec une personne de référence. À l'inverse, les changements fréquents de salle, le transport du matériel et le bruit en classe sont perçus comme stressants. Les élèves du projet pilote aiment lire – beaucoup et souvent. Ils demandent une amélioration de l'offre dans les bibliothèques scolaires, notamment en ce qui concerne les livres pour l'alphabétisation en français ainsi que ceux pour l'apprentissage de l'allemand et du français comme langues secondes, adaptés à leur niveau et à leurs centres d'intérêt. En sciences, les changements de langue fréquents peuvent devenir cognitivement exigeants à partir du cycle 3 ; les élèves réclament du matériel plus accessible.

4. La vie en classe : Où et comment on apprend ensemble, et comment on vit ensemble dans la classe

Pendant la récréation les amitiés se forment indépendamment de la langue d'alphabétisation. Les élèves se sentent membres d'un collectif, au-delà des groupes linguistiques. Le projet « ALPHA – zesumme wuessen » ne contribue donc pas à renforcer des groupes linguistiques fermés. Tous les élèves aiment être ensemble et souhaitent davantage de moments de mouvement, plus de récréation, et ils sont heureux lorsqu'ils peuvent passer du temps ensemble. Les élèves sont sensibles à la qualité des relations sociales et au rôle structurant de leur titulaire, dont la stabilité est jugée essentielle. Les activités rituelles, comme le « Moieskrees » ou le « Satz des Tages », sont bien accueillies. L'ensemble des élèves témoignent d'une volonté forte d'apprendre ensemble dans un climat respectueux et stimulant.

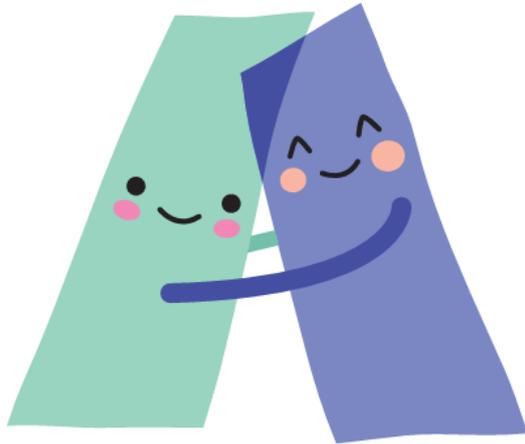
Conclusion principale issue des ateliers avec les élèves

L'évaluation qualitative menée auprès des élèves des classes pilotes confirme pleinement la pertinence des principes fondamentaux du projet « ALPHA – zesumme wuessen » : donner du sens aux apprentissages, reconnaître la diversité linguistique comme une richesse, et assurer des conditions favorables au bien-être et à la réussite de tous les élèves.

Les élèves valident sans équivoque le choix de la langue d'alphabétisation, qu'ils perçoivent comme juste, motivant et adapté à leurs besoins. Ils manifestent une grande ouverture au multilinguisme, à l'interculturalité, une forte motivation à apprendre plusieurs langues, et on constate le développement d'une réelle capacité à naviguer entre les langues selon les contextes, que ce soit à l'école ou dans leur vie personnelle.

En même temps, leurs témoignages mettent en évidence des besoins clairs de stabilité, de cohérence et de clarté dans l'organisation scolaire : moins de déplacements, une présence forte d'une personne de référence, des repères visuels pour les langues, et un matériel pédagogique adapté à leur progression réelle.

Enfin, loin d'induire des clivages, la séparation temporaire des groupes en fonction de la langue d'alphabétisation est vécue de manière inclusive : les élèves conservent un fort sentiment d'appartenance à une classe commune et apprécient les moments partagés. Cela montre que le projet réussit à articuler différenciation linguistique et cohésion sociale.



ALPHA zesumme
wuessen

Le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen »

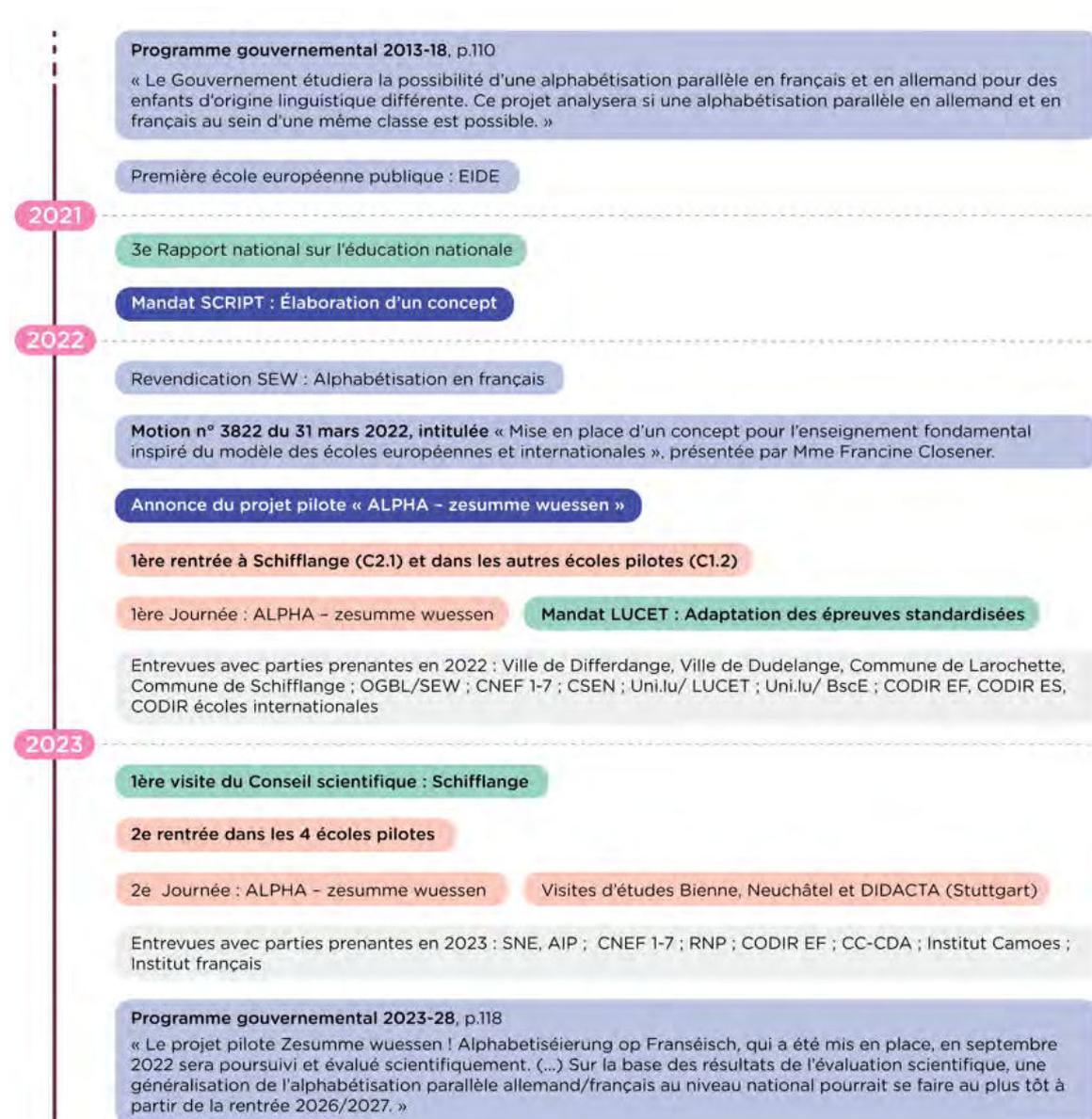
Données, constats, effets

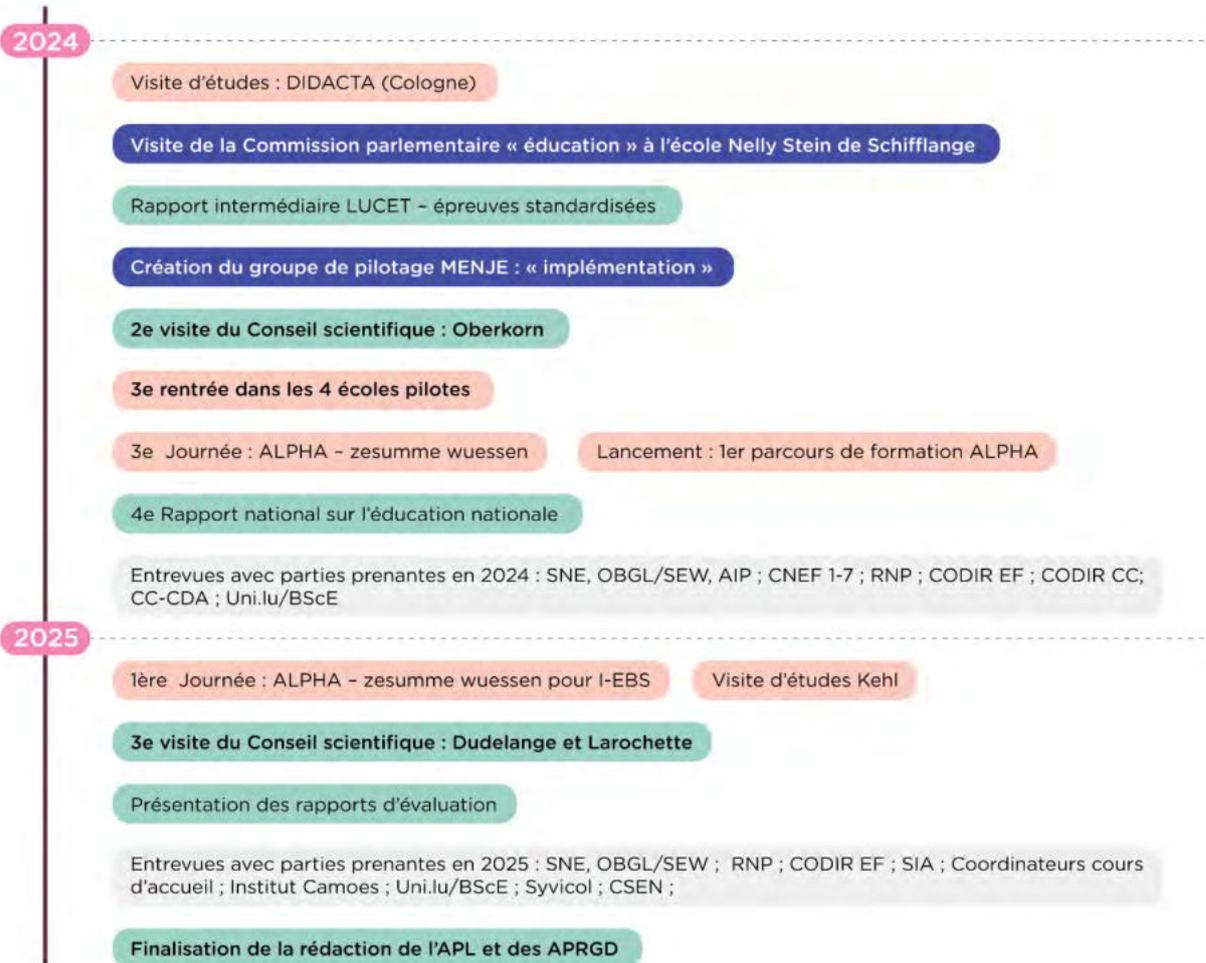
I. L'historique du projet pilote : Frise chronologique

L'introduction de l'alphabétisation en français dans l'enseignement fondamental luxembourgeois ne date pas d'hier. Dès les années 1970 et 1980, des projets pilotes ont été lancés à Esch-sur-Alzette (école Brill) et dans la Ville de Luxembourg, sans aboutir durablement, le système éducatif n'étant pas encore prêt.

Relancée dans le programme gouvernemental de 1999, puis reprise en 2013, l'idée d'une alternative à l'alphabétisation en allemand a trouvé un premier ancrage en 2016 avec l'introduction du français comme langue d'alphabétisation dans les écoles européennes publiques.

En 2021, le SCRIPT a été mandaté pour élaborer un concept structuré d'offre parallèle d'alphabétisation en français et en allemand ; le projet a été officiellement lancé en mars 2022 par l'adoption de la motion parlementaire n° 3822.





En juillet 2025, il est prévu de soumettre aux instances compétentes un projet de loi visant à introduire la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » dans l'enseignement fondamental. Ce cadre législatif poserait les bases d'une généralisation progressive du dispositif à partir de la rentrée 2026/2027, en débutant avec les élèves du cycle 1.2 et en l'étendant, année après année, à une nouvelle cohorte.

En parallèle, les écoles pilotes poursuivront la mise en œuvre du dispositif, permettant de consolider les pratiques pédagogiques et d'ajuster les organisations scolaires sur la base des retours du terrain.

L'accompagnement scientifique sera également maintenu, notamment à travers les travaux du Conseil scientifique, les évaluations qualitatives menées par le SCRIPT et l'Université du Luxembourg, ainsi que les épreuves standardisées coordonnées par le LUCET.

II. Le projet pilote en chiffres

Depuis son lancement à la rentrée 2022/2023, le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » s'est progressivement étendu, à la fois en nombre d'élèves impliqués et en structuration institutionnelle.

Écoles participantes

Quatre écoles fondamentales publiques participent actuellement au projet pilote :

- École fondamentale Oberkorn (Ville de Differdange)
- École fondamentale Nelly Stein (Commune de Schiffflange)
- École fondamentale Deich (Ville de Dudelange)
- École fondamentale Fielser Schoul (Commune de Larochette)

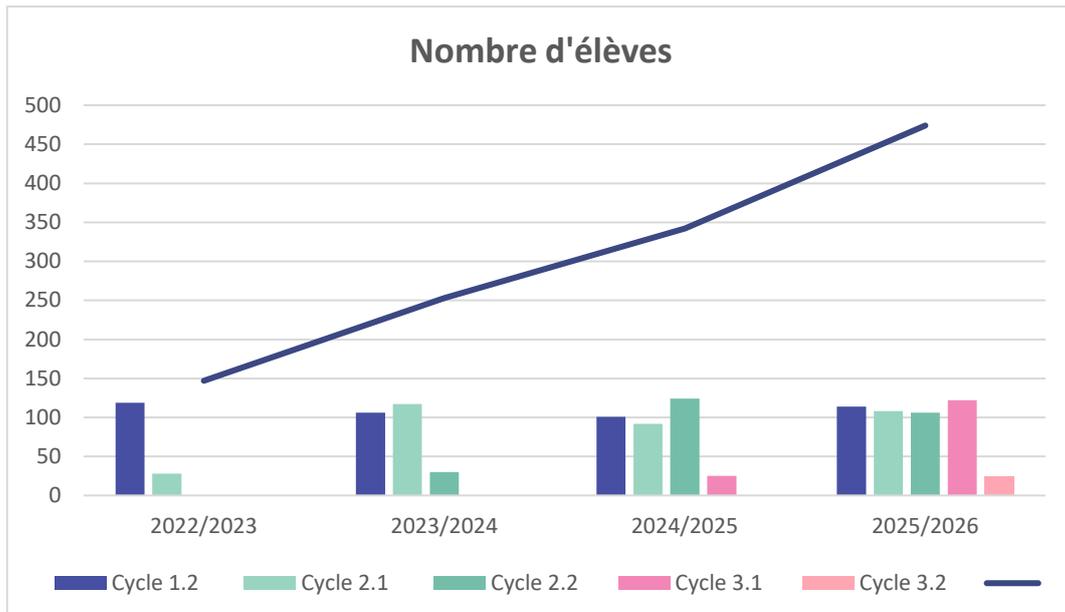
Trois d'entre elles ont démarré la mise en œuvre au cycle 1.2. L'école de Schiffflange a introduit simultanément le dispositif au cycle 1.2 et au cycle 2.1, ce qui en fait un cas à part dans le déploiement initial. Cette configuration particulière a permis de recueillir des données précieuses pour la mise en œuvre de l'année suivante dans les autres écoles. Par ailleurs, la classe « pionnière » de Schiffflange a servi de cadre pour le prétest des nouvelles épreuves standardisées, spécifiquement adaptées aux besoins du monitoring du projet pilote et à la future réforme.

Depuis le lancement du projet, le nombre d'enseignantes et enseignants impliqués a progressivement augmenté : ils étaient 28 en 2022/2023, 63 en 2023/2024 et 77 en 2024/2025. Cette évolution reflète l'élargissement du dispositif au sein des écoles pilotes et l'adaptation continue des équipes pédagogiques.

Évolution du nombre d'élèves

Le nombre d'élèves impliqués augmente de manière progressive, suivant le rythme de l'introduction d'une nouvelle cohorte chaque année :

- 2022/2023 : 147 élèves
- 2023/2024 : 253 élèves
- 2024/2025 : 342 élèves
- 2025/2026 : 474 élèves



Cette progression n'est pas un indicateur direct de succès, mais le reflet du déploiement planifié par cohortes, selon la logique même du projet pilote.

Gouvernance

Pour encadrer cette montée en puissance, une gouvernance collaborative et multi-niveaux a été instaurée, assurant coordination, suivi et ajustements continus :

- 28 réunions de réseautage pédagogique entre écoles pilotes ont été organisées à ce jour, à un rythme mensuel. Ces rencontres favorisent l'échange de pratiques, le retour d'expérience et la mutualisation d'outils.
- Ces séances sont systématiquement précédées d'un échange préparatoire entre le SCRIPT et les instituteurs spécialisés en développement scolaire (I-DS) de l'IFEN, afin d'assurer un lien fort entre pilotage central et dynamique locale.

En parallèle, le groupe de pilotage central réunissant la Direction générale de l'enseignement fondamental et le SCRIPT a tenu :

- 85 réunions de coordination depuis 2022;
- 14 réunions spécifiques avec les directions de région des écoles pilotes, consacrées à des bilans pédagogiques et organisationnels (2022–2024).

Implémentation nationale

Depuis la rentrée 2024/2025, un groupe d'implémentation nationale a été constitué afin d'anticiper les conditions d'une généralisation :

- Il regroupe six directeurs/directrices de directions de région, ainsi que des représentants de la DG EF, du SCRIPT et de l'IFEN.
- 10 réunions ont été tenues depuis sa création, pour accompagner les écoles pilotes, identifier les leviers d'action et préparer les conditions d'un déploiement élargi.

Ouverture à l'international et veille pédagogique

Le projet s'est également enrichi de visites d'étude à l'étranger et de participation à des événements internationaux :

- 2 participations à la Bildungsmesse « DIDACTA » (2023 et 2024), dans le but d'identifier du matériel didactique pertinent et innovant.
- 2 visites d'étude avec des enseignantes et enseignants ainsi que des membres de direction de région :
 - en Suisse, dans des établissements scolaires bilingues (écoles du Collège des Sablons et du Collège de Beauregard à Neuchâtel et l'École primaire Filière Bilingue à Bienne) ;
 - à Kehl en Allemagne, dans une école qui pratique l'alphabétisation parallèle en allemand et en français (Falkenhausenschule).

III. Les allongements

L'allongement de cycle à l'enseignement fondamental

Dans l'enseignement fondamental luxembourgeois, l'allongement de cycle est une mesure de différenciation pédagogique mise en place avec la réforme scolaire de 2009.¹ Elle permet aux élèves qui n'ont pas acquis les socles de compétences attendues à la fin d'un cycle de bénéficier d'une année supplémentaire dans ce même cycle. Cette démarche visait à offrir une alternative plus pédagogique et moins stigmatisante au redoublement. L'évaluation de la réforme de 2009 par l'Observatoire national de l'Enfance, de la Jeunesse et de la Qualité scolaire (OEJQS) précise que cette réforme voulait « remplacer une logique de redoublement souvent stigmatisante par un système d'allongement du cycle, mieux intégré dans le parcours de l'élève »².

Lorsqu'il est accompagné d'un encadrement pédagogique structuré, l'allongement peut représenter un outil utile de différenciation. Plusieurs professionnels de terrain affirment qu'il « permet de replacer les élèves en difficulté dans un groupe adapté à leur niveau, ce qui leur est bénéfique au niveau des apprentissages »³. Cette logique d'adaptation est cohérente avec l'approche par compétences et l'évaluation formative promues par la réforme.

Mais les rapports nationaux sur l'éducation ainsi que le rapport de l'OEJQS pointent que le profil des élèves concernés reflète une forte dimension sociale et linguistique : les enfants issus de l'immigration ou parlant une autre langue que l'allemand ou le luxembourgeois dans la famille sont nettement surreprésentés. L'OEJQS confirme que « l'allongement est souvent prononcé non pas en raison de lacunes cognitives, mais en réponse à des difficultés d'apprentissage liées à la langue d'enseignement »⁴.

Les rapports sur l'éducation de 2021 et 2024 confirment ce diagnostic. Le rapport de 2021 souligne que « les élèves issus de milieux défavorisés ou allophones sont davantage exposés au risque d'allongement, ce qui contribue à un parcours scolaire fragmenté et inégal »⁵. Le rapport de 2024 insiste quant à lui sur la nécessité de revoir ces pratiques afin de mieux soutenir la diversité linguistique et culturelle : « l'hétérogénéité croissante de la population scolaire appelle à une différenciation pédagogique réellement inclusive, qui n'aboutit pas à des formes déguisées d'exclusion »⁶.

Les effets cumulatifs de ces décisions sont également préoccupants. L'OEJQS observe que « l'allongement en cycle 2 est souvent suivi d'un nouveau retard en cycle 3 ou 4. Il marque

¹ Art. 23 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental disposant : « (...) Sur décision de l'équipe pédagogique prise au cours du cycle, un élève peut passer une année supplémentaire au sein du cycle afin de lui permettre d'atteindre les objectifs définis pour la fin du cycle. (...) »

² OEJQS (2023). *Évaluation de la réforme scolaire de 2009*, p. 57.

³ OEJQS (2023). *Évaluation de la réforme scolaire de 2009*, p. 58.

⁴ OEJQS (2023). *Évaluation de la réforme scolaire de 2009*, p. 59.

⁵ LUCET / SCRIPT (2021). *Rapport national sur l'éducation 2021*, p. 109.

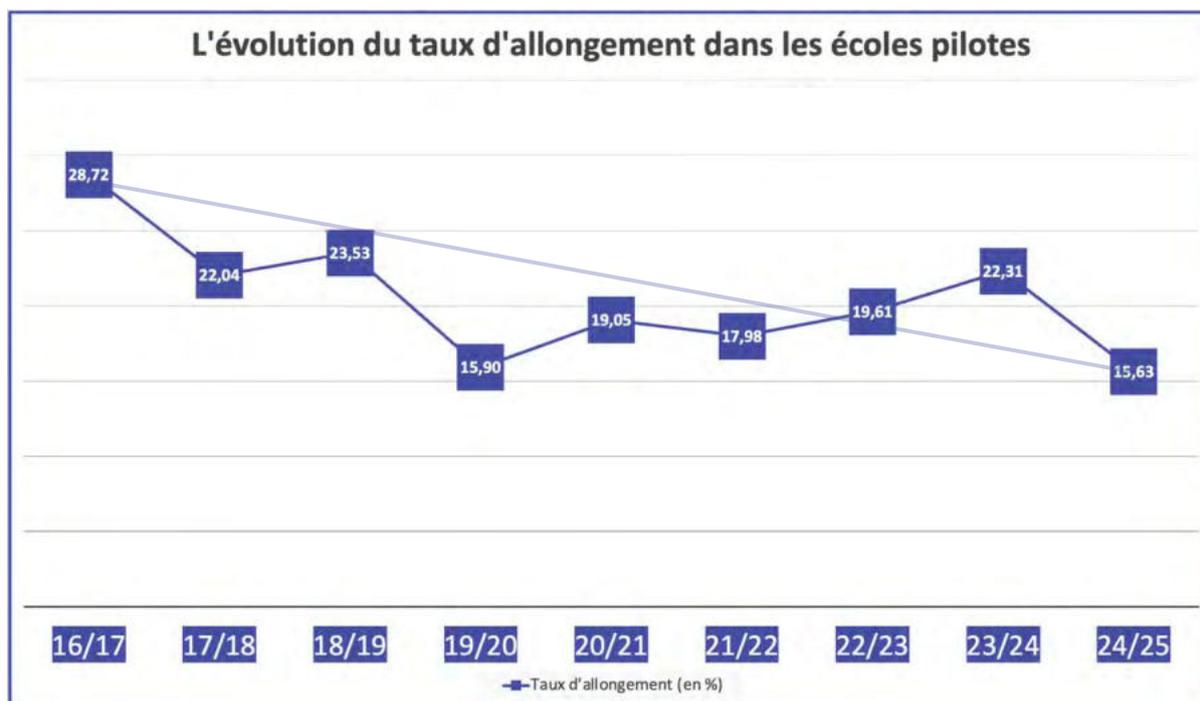
⁶ LUCET / SCRIPT (2024). *Rapport national sur l'éducation 2024*, p. 86-88.

fréquemment le début d'un parcours scolaire fragile »⁷. Dans ce contexte, l'allongement — initialement conçu comme mesure de soutien — peut devenir un signal précoce de décrochage si les causes structurelles ne sont pas traitées.

Les statistiques officielles révèlent l'ampleur du phénomène : entre 2019 et 2023, les taux d'allongement atteignent 13 à 16 % à la fin du cycle 2, entre 9 et 13 % à la fin du cycle 3, et 5 à 7 % à la fin du cycle 1⁸. Ces chiffres correspondent à une moyenne nationale, mais les taux sont nettement plus élevés dans les écoles situées dans des contextes socioéconomiques défavorisés ou à forte concentration d'élèves allophones⁹. Ces écarts soulignent l'effet cumulatif des inégalités sociales et linguistiques sur les trajectoires scolaires. C'est dans cette perspective que le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » cherche à réduire les allongements liés à des obstacles linguistiques, en permettant une alphabétisation dans une langue plus proche des acquis langagiers des élèves.

Évolution du taux d'allongement de cycle dans les écoles pilotes

L'analyse des taux d'allongement dans les quatre écoles pilotes, sur la période de huit années précédant l'introduction du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » (années scolaires 2016/17 à 2023/24), permet de situer l'impact de l'intervention sur les parcours scolaires au cycle 2.



En comparant ces données longitudinales avec les résultats de l'année scolaire 2024/25 — première année où toutes les écoles pilotes ont atteint le cycle 2.2 avec leurs classes concernées par le projet pilote — une tendance claire se dégage : le taux d'allongement

⁷ OEJQS (2023). *Évaluation de la réforme scolaire de 2009*, p. 61.

⁸ OEJQS (2023). *Évaluation de la réforme scolaire de 2009*, p. 61.

⁹ OEJQS (2023). *Évaluation de la réforme scolaire de 2009*, p. 59.

observé en 2024/25 (15,63 %) est le plus bas enregistré dans ces écoles depuis au moins huit ans. Il est inférieur de 5,5 points de pourcentage à la moyenne des allongements constatés entre 2016/17 et 2023/24, ce qui correspond à une réduction relative d'environ 25 % du nombre d'allongements prononcés à la fin du cycle 2.

Cette évolution est d'autant plus significative que même lors de l'année scolaire 2020/21, marquée par les conséquences de la pandémie de COVID-19 et durant laquelle les procédures d'évaluation avaient été considérablement allégées, le taux d'allongement était légèrement supérieur à celui observé en 2024/25. Autrement dit, la baisse constatée ne peut être attribuée à une modification exceptionnelle des critères d'évaluation, mais reflète probablement une amélioration effective de l'acquisition des compétences de base en lecture, écriture et mathématiques, dans un contexte d'alphabétisation linguistiquement mieux adaptée aux élèves.

Cette réduction continue et inédite des allongements constitue un indicateur empirique fort de l'impact positif du dispositif « ALPHA – zesumme wuessen » sur les parcours d'apprentissage des élèves, notamment ceux qui, dans le système antérieur, étaient les plus susceptibles de connaître des retards scolaires liés à un décalage entre langue familiale et langue d'alphabétisation.

Les constats qualitatifs sur les allongements de cycle dans le cadre du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen »

L'analyse des données qualitatives issues des différents rapports d'évaluation du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » laisse entrevoir un impact positif du dispositif sur la prévention des allongements de cycle au cycle 2, bien que ce phénomène n'ait pas fait l'objet de questions explicites dans les outils de recueil.

En effet, les études qualitatives (entretiens, observations, groupes de discussion) n'ont pas directement interrogé le personnel enseignant ni les directions de région sur les décisions d'allongement, mais quelques éléments implicites permettent d'établir une corrélation entre la mise en œuvre du projet et la fluidité des parcours scolaires.

Dans la direction de région de Dudelange (Direction 7), le directeur témoigne que le choix de la langue d'alphabétisation a permis d'éviter des retards au cycle 1 : « Comme les élèves ont pu profiter d'une orientation vers une autre langue d'alphabétisation, les enseignants ont pu éviter des allongements au cycle 1. »¹⁰

Du côté du personnel enseignant, les retours recueillis dans le cadre du rapport d'évaluation soulignent une meilleure compréhension des contenus, un engagement plus fort des élèves, et une progression plus homogène. L'un des témoignages les plus explicites sur ce point provient d'une enseignante de cycle 2 : « *Fir mech (war) dee gréissten Erfolleg am Fong, no*

¹⁰ Rapport des directions de région (2025). Direction 7 (Dudelange).

den éischten zwee Joer, dass ech kee Kand hat, wat aus engem C2 erausgaangen ass, wat net liese konnt. An och keent, wat schonn d’Flemm mat der Schoul hat. »¹¹

Le Conseil scientifique soutient également cette interprétation indirecte en soulignant que l’introduction d’une langue d’alphabétisation plus proche du répertoire linguistique de nombreux élèves facilite l’entrée dans les apprentissages : « Le français, pour des raisons linguistiques évidentes comme par le biais de la pédagogie du détour, s’avère être une langue d’alphabétisation plus proche des langues premières [...]. Cela facilite l’entrée dans les apprentissages. »¹²

Enfin, plusieurs rapports font état d’une amélioration des trajectoires scolaires grâce à une meilleure adaptation linguistique, permettant de distinguer plus clairement les difficultés structurelles des obstacles purement langagiers. Cela permettrait, selon ces observations, d’éviter des décisions d’allongement injustifiées, en particulier dans les premières années de scolarité.

Conclusion : vers une réduction des allongements de cycle

Les résultats croisés des analyses quantitatives et qualitatives tendent à montrer que le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » est associé à une diminution notable des allongements de cycle, notamment au cycle 2, avec des perspectives similaires dans les autres cycles.

Sur le plan quantitatif, les données recueillies dans les quatre écoles pilotes montrent que le taux d’allongement au cycle 2 en 2024/25 est inférieur de 5,5 points de pourcentage à la moyenne des huit années précédentes. Ce recul représente une réduction relative d’environ 25 % des décisions d’allongement, et constitue le taux le plus bas enregistré dans ces écoles depuis 2016/17. Cette évolution chiffrée suggère une amélioration concrète des parcours scolaires au sein du dispositif.

Sur le plan qualitatif, même si les dispositifs d’évaluation n’ont pas directement interrogé les acteurs éducatifs sur les allongements, les témoignages des directions de région, du personnel enseignant et du Conseil scientifique convergent. Ils indiquent que la possibilité d’une alphabétisation dans une langue plus proche du répertoire linguistique de l’élève favorise une entrée plus sereine dans les apprentissages fondamentaux, renforce la participation active et soutient une progression plus homogène. Ces effets permettent de prévenir en amont des retards scolaires qui, dans le cadre antérieur, menaient souvent à un allongement de cycle.

L’ensemble de ces éléments laisse entrevoir que le dispositif « ALPHA – zesumme wuessen », en réduisant les obstacles linguistiques initiaux, peut agir comme un levier efficace de lutte contre les inégalités scolaires structurelles. En facilitant l’entrée dans les apprentissages, il contribue non seulement à prévenir les retards scolaires, mais aussi à renforcer le bien-être des élèves, leur estime de soi, à favoriser un bon départ dans la scolarité, ainsi que des

¹¹ SCRIPT (2025). *Rapport d’évaluation « ALPHA – zesumme wuessen » vu par les équipes pédagogiques*. p. 13.

¹² Conseil scientifique (2025). *Rapport d’évaluation du projet ALPHA*. p. 4.

relations plus positives entre l'école et les parents. Ces effets indirects mais essentiels constituent des conditions propices à un parcours scolaire plus fluide et plus équitable dès les premières années d'enseignement fondamental.

