REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Liberté éducative et équité : du niveau systémique aux acteurs

DIRECTION :
TABATHA CARTON, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE
DÉBORA PONCELET, UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG, LUXEMBOURG

Volume 13, Numéro 1
2026

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI
CO-DIRECTEUR-ÉDITEUR : WILLY LAHAYE

***

©RICS - ISSN 2292-3667

Université de Sherbrooke

UN PROJET-PILOTE D'ALPHABÉTISATION AU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG : VERS UNE PLUS GRANDE ÉQUITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF ?**

PONCELET DÉBORA, UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG, LUXEMBOURG[1]
KERGER SYLVIE, UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG, LUXEMBOURG
BOCK JONATHAN, UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG, LUXEMBOURG

RÉSUMÉ

Le Grand-Duché du Luxembourg, marqué par une forte mixité linguistique, a introduit en 2022 un projet-pilote d'alphabétisation permettant aux parents de choisir entre le français et l'allemand comme langue d'apprentissage initiale. Cette étude qualitative, fondée sur l'analyse de 21 entretiens et focus groupes de parents aux profils sociolinguistiques variés, explore cette liberté éducative à travers le cadre AAAQ de l'ONU (1999). Les résultats révèlent que le projet semble favoriser la motivation et la confiance des enfants, renforce l'implication parentale et facilite l'intégration des familles étrangères. Les parents perçoivent une amélioration de l'accessibilité et de l'équité du système éducatif, tout en valorisant le trilinguisme national. Néanmoins, des écarts subsistent dans la mise en œuvre des procédures d'orientation entre établissements. Globalement, cette liberté de choix linguistique est perçue comme un levier d'équité et de cohésion sociale, tout en appelant à une meilleure harmonisation institutionnelle et à un accompagnement renforcé des familles.

Mots-clés : Liberté éducative, Multilinguisme, Alphabétisation, Relation école-famille, Engagement parental, Equité du système éducatif, Ecole fondamentale.

[1] **Adresse de contact** : debora.poncelet@uni.lu

****Pour citer cet article** :

Poncelet, D., Kerger, S. et Bock, J. (2026). Un projet-pilote d'alphabétisation au Grand-Duché de Luxembourg : vers une plus grande équité du système éducatif ? *Revue internationale de communication et socialisation*, *13*(1), 62-78.

©RICS - ISSN 2292-3667

1. INTRODUCTION

Le Grand-Duché du Luxembourg, marqué par une grande diversité linguistique, sociale et culturelle, voit dans cette pluralité à la fois une richesse et un défi pour son système éducatif. En 2023, 47,1 % de la population était d'origine étrangère et le luxembourgeois n'était plus la langue parlée à la maison dans près de 67 % des foyers (Statistiques.lu, 2023). Cette diversité se reflète dans les écoles fondamentales, où enseignants et élèves composent avec des profils plurilingues et contrastés.

Deux principaux mécanismes sont mobilisés pour répondre à cette hétérogénéité des profils : d'une part, l'allongement de la scolarité, touchant plus de 21 % des élèves et plus particulièrement, les non-Luxembourgeois et d'autre part, une procédure d'orientation précoce, à la fin du cursus primaire, répartissant les élèves entre les voies classique, générale et préparatoire (Edustat.lu, 2023).

Les chiffres officiels (MENJE, 2023a, 2023b) révèlent une nette différence ans la composition en termes de nationalité et de langue au sein de l'enseignement secondaire : 69,3 % des élèves de la voie classique sont luxembourgeois, contre 55,4 % dans la voie générale, où 44,6 % sont d'autres nationalités. Seuls 29,2 % des élèves du secondaire général parlent le luxembourgeois à la maison. Ces écarts révèlent une segmentation du système scolaire : la filière classique, académique, concentre les élèves luxembourgeois, tandis que la filière générale, professionnalisante, accueille une population davantage plurilingue et issue de la migration.

Cette diversité croissante résulte de l'essor du multilinguisme lié aux dynamiques migratoires et économiques. Si le luxembourgeois reste un marqueur identitaire fort, son usage s'érode parmi les générations actives (Fehlen et al., 2023). Selon Horner et Weber (2015), les politiques éducatives scolaires ont façonné l'identité nationale tout en reproduisant des inégalités sociales. Les auteurs soulignent la tension entre le discours officiel du trilinguisme (luxembourgeois, allemand, français) et une idéologie monolingue implicite privilégiant l'allemand pour l'alphabétisation et le luxembourgeois comme signe d'intégration. Ce modèle, jugé inadapté à une population désormais plurilingue, appelle une approche plus inclusive valorisant les répertoires linguistiques des élèves plutôt qu'un parcours uniforme. Simoes et al. (2019) montrent que la réussite scolaire dépend avant tout du statut socioéconomique, la langue parlée à la maison n'ayant qu'un effet limité. Le système multilingue compense partiellement les désavantages linguistiques, mais ne corrige pas les inégalités sociales en raison de sa structure stratifiée. L'OCDE (OECD, 2023) confirme cette segmentation et recommande de renforcer le soutien linguistique ainsi que les pédagogies différenciées pour valoriser le plurilinguisme et impliquer davantage les parents, afin de construire une école plus inclusive. Pina (2017) souligne encore que la langue d'enseignement reste le principal obstacle à l'équité : « Given that almost half of the resident population does not have Luxembourgish nationality, many pupils face considerable difficulties adapting to a curriculum taught in three languages » (p. 28). L'OCDE rappelle enfin que la maîtrise linguistique doit être un objectif commun, non un préalable à la réussite, garantissant à tous les enfants, y compris issus de l'immigration, les mêmes chances dans un contexte multilingue.

Lancé en 2022, le projet-pilote *ALPHA – zesumme wuessen* offre aux parents la possibilité de choisir la langue d'alphabétisation de leur enfant – allemand ou français – selon ses compétences et besoins (Règlement grand-ducal du 8 juillet 2022). À la fin du préscolaire, la décision, discutée avec les enseignants, revient aux parents sur la base du contexte linguistique familial, des compétences scolaires des enfants et du projet de la famille. Jusqu'alors, l'allemand était la seule langue d'alphabétisation et d'enseignement des matières principales, le français n'étant introduit qu'au cycle 3.1 (âge théorique : 9 ans). Le projet modifie cette logique en renforçant la place du français tout en maintenant le luxembourgeois comme langue de communication et de cohésion sociale.

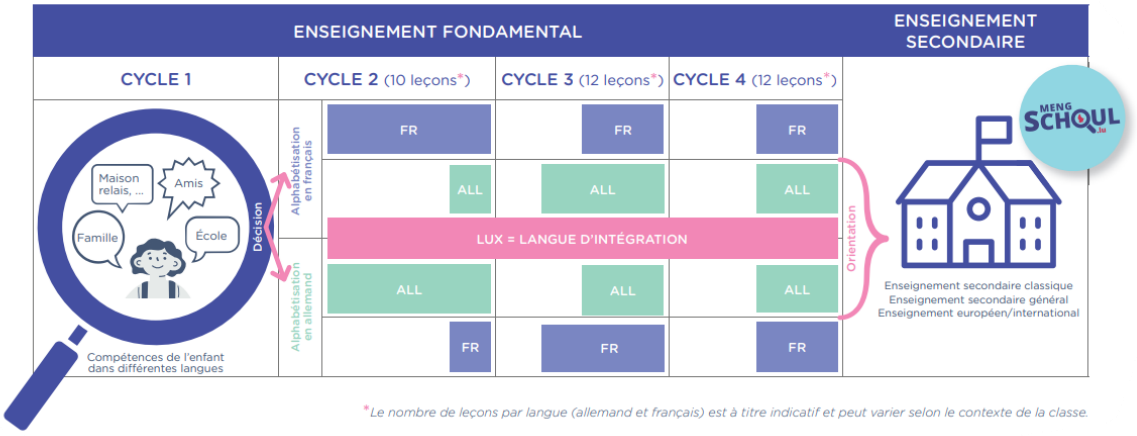


Figure 1. L'enseignement des langues au fondamental (Script.lu, 2024)

Cet article analyse les représentations parentales de la liberté éducative introduite par le projet-pilote. L'étude repose sur une approche qualitative exploratoire et une analyse thématique de 21 entretiens et focus groupes menés auprès de parents d'élèves du cycle 2.2. Elle interroge dans quelle mesure cette liberté de choisir la langue d'alphabétisation (français ou allemand) contribue à renforcer l'équité et l'inclusion du système scolaire luxembourgeois.

Ce travail apporte une contribution originale, à la fois scientifique, méthodologique et politique. Inscrit dans l'évaluation externe du projet, il propose une lecture innovante des politiques linguistiques éducatives sous l'angle de la justice sociale et de la participation parentale. En donnant voix aux parents - acteurs souvent marginalisés - , il articule les dimensions de liberté de choix, disponibilité, accessibilité, acceptabilité et qualité (cadre AAAQ, ONU, 1999), reliant ainsi le cadre pédagogique à une réflexion sur les principes de droit et d'équité éducative.

2. LIBERTÉ ÉDUCATIVE ET CONDITIONS D'UN CHOIX ÉQUITABLE

La liberté éducative des parents, entendue comme le droit d'orienter l'éducation de leur enfant selon leurs valeurs et croyances, dans le respect de ses droits fondamentaux, est consacrée par la Convention internationale des droits de l'enfant (ONU, 1999). Elle inclut le droit de guider l'enfant selon son âge (art. 5), d'assurer une éducation conforme aux convictions familiales (art. 18) et de choisir le mode d'instruction (public, privé, religieux ou à domicile) (art. 14). Ce droit s'exerce toutefois dans le cadre du principe de l'intérêt supérieur de l'enfant et du droit à une éducation de qualité.

Au Luxembourg, le projet-pilote s'inscrit dans cette dynamique en permettant aux parents de choisir la langue d'alphabétisation de leur enfant (allemand ou français). Cette initiative vise à répondre à la diversité sociale et linguistique du pays, à renforcer la cohésion et à réduire les inégalités scolaires (Gouvernement du Luxembourg, 2024). En proposant une langue d'enseignement plus proche du vécu familial, elle valorise la liberté éducative, soutient le rôle parental et l'épanouissement des enfants, notamment issus de milieux romanophones (art. 5 et 29). Le dispositif entend diversifier l'offre publique et, à terme, généraliser ce choix afin de promouvoir équité, cohésion sociale et réduction des inégalités scolaires (Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2024).

Ce type de choix entre deux programmes d'alphabétisation s'apparente au *school choice*, où les parents sélectionnent l'environnement d'apprentissage qu'ils jugent le plus favorable à la réussite et au bien-être de leur enfant. Cependant, les recherches montrent que cette liberté ne garantit pas en soi une égalité d'accès à cette liberté.

Aux États-Unis, Scott (2012) montre comment le *school choice* est passé d'un instrument de ségrégation à un droit civil revendiqué au nom de la justice sociale et de la liberté parentale. En Europe, Bertagna et Magni (2017) défendent cette liberté de choix éducatif comme un principe fondamental des démocraties libérales et pluralistes. Selon eux, une équité éducative réelle repose sur une liberté régulée conciliant diversité des offres et coresponsabilité entre école et parents, faisant de la liberté de choix un levier de cohésion démocratique.

Les revues systématiques relatives au *school choice* (De Angelis & Erikson, 2017 ; Rhode et al., 2019 ; Bekele & Kenea Boru, 2024) indiquent que les décisions parentales reposent sur des critères tels que la qualité de l'enseignement, la localisation, la sécurité, la réputation ou encore les valeurs éducatives. Ces priorités varient selon le statut socio-économique : les familles favorisées privilégient la performance et le prestige, tandis que les familles modestes s'appuient davantage sur la proximité, la sécurité ou la compatibilité linguistique.

Diamond & Gomez (2004) rappellent que la capacité à exercer un choix éducatif dépend des ressources matérielles, informationnelles et culturelles des parents, inégalement réparties selon les classes sociales (Bell, 2009 ; Jabbar & Lenhoff, 2019). Les familles éloignées du monde scolaire peinent à accéder à l'information, à en saisir les enjeux ou à identifier les démarches à suivre (Robertson et al., 2022 ; Saltmarsh, 2023). Les contraintes liées au logement, à la santé ou à l'emploi relèguent souvent la question scolaire au second plan. Brando (2017) plaide dès lors pour le maintien de la liberté de choix tout en compensant les désavantages structurels des groupes défavorisés. Une éducation équitable doit articuler responsabilité, compensation et liberté, afin que les inégalités sociales ne deviennent pas des inégalités d'apprentissage.

La littérature sur le choix de la langue d'apprentissage reste limitée, mais plusieurs études en éclairent les enjeux éducatifs et sociaux vécus au Luxembourg.

Ball (2011) montre que l'enseignement dans la langue maternelle constitue un prédicteur majeur de réussite scolaire et de maîtrise ultérieure d'une langue seconde. Les politiques éducatives devraient donc privilégier des programmes bilingues à transition tardive, soutenant le développement cognitif avant l'introduction d'une nouvelle langue. Skutnabb-Kangas (2012) met en évidence les rapports de pouvoir entre langues : les idiomes minoritaires, souvent dévalorisés au profit des langues de prestige, limitent l'accès équitable à l'éducation et à la participation civique. Elle considère ainsi les politiques linguistiques comme des instruments de justice sociale et de préservation culturelle. Trudell (2016), à partir d'une étude menée dans 21 pays africains, souligne l'écart entre politiques officielles et pratiques : malgré la promotion des langues locales jusqu'à la troisième année du primaire, l'anglais reste privilégié en raison de la formation des enseignants, du manque de supports et de son statut symbolique de réussite. Peu impliqués dans ces politiques, les parents renforcent également cette tendance en l'associant à de la mobilité sociale. De même, Mabiletja (2018) montre que les parents sud-africains associent l'anglais à la réussite mais restent limités par leurs conditions socioéconomiques et le manque d'alternatives linguistiques. Il préconise par conséquent de mieux informer et impliquer les familles. Enfin, Dweik et Qawar (2015) décrivent chez les Arabes vivant au Québec un plurilinguisme fonctionnel : l'arabe demeure la langue identitaire et familiale, tandis que le français et l'anglais dominent les usages administratifs et éducatifs, illustrant une posture pragmatique conciliant intégration et maintien culturel.

Ces constats s'appliquent directement au projet *ALPHA - zesumme wuessen*, où le choix de la langue d'alphabétisation peut constituer un défi pour les familles les moins dotées culturellement ou linguistiquement ainsi que disposant de moins d'informations sur le fonctionnement du système éducatif. Ainsi, la liberté éducative ne prend tout son sens que si elle s'accompagne de conditions d'exercice équitables, garantissant à chaque parent la possibilité de faire un choix informé, compris et soutenu.

Pour que la liberté éducative soit effective, elle doit en effet s'appuyer sur des leviers institutionnels garantissant l'égalité d'accès à l'information et à la décision (Musset, 2012 ; Põder, Kerem & Lauri, 2013). Le projet-pilote en mobilise plusieurs. D'abord, un accès élargi à l'information est assuré via le portail officiel de la recherche (https://alpha.script.lu), qui propose des ressources multilingues (luxembourgeois, français, anglais) pour guider

les familles (Gouvernement du Luxembourg, 2024). Ensuite, un accompagnement individualisé est prévu lors des rencontres entre enseignants et parents à la fin du préscolaire, afin de définir ensemble la langue la plus adaptée à l'enfant. Le soutien communautaire y joue aussi un rôle clé : les réunions collectives favorisent l'échange entre parents, tandis que les médiateurs du Service de l'intégration et de l'accueil scolaires (SIA), actifs dans plus de 40 langues, facilitent la communication et la participation familiale. Les travaux de Vera et al. (2012) identifient la maîtrise de la langue d'enseignement, le niveau d'éducation et la qualité du climat scolaire comme déterminants de l'implication parentale, favorisant la communication lorsqu'un climat de confiance existe. Curry (2018) ajoute que la possibilité de choisir une orientation renforce l'engagement et modifie les attentes éducatives grâce à une meilleure compréhension des objectifs scolaires. Enfin, la réduction des obstacles matériels reste essentielle : des dispositifs comme le REVIS, l'Allocation de Vie Chère, la Prime Énergie, les aides au logement ou le Chèque-Service Accueil (CSA) soutiennent les familles les plus vulnérables.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Les procédures de recherche ont été validées par le comité d'éthique de l'Université du Luxembourg. Les parents ont reçu une fiche d'information précisant les objectifs de l'étude, la protection des données, leur droit de retrait et les modalités de participation (focus-groupes, entretiens individuels, questionnaire de background incluant notamment la langue parlée à la maison et le niveau d'études). Leur consentement écrit a été remis à l'équipe de recherche.

À la demande du MENJE, la collecte a concerné des parents volontaires dont les enfants participent au projet-pilote lancé en 2022 à Schifflange (cohorte 1), puis étendu en 2023 à Dudelange, Larochette, Oberkorn et à nouveau Schifflange (cohorte 2), avant d'intégrer en 2024 une troisième cohorte incluant les 4 dernières écoles citées. Le projet regroupe aujourd'hui neuf classes réparties sur les trois premières années du primaire (C2.1 à C3.1). Le présent article se concentre sur les parents dont les enfants ont entamé le C2.2 (2e année du primaire) en septembre 2024.

La méthode principale retenue est le focus-groupe, défini comme une discussion collective guidée par une intervention semi-directive (Davila & Dominguez, 2010). En cas d'indisponibilité ou de langue minoritaire, un entretien téléphonique individuel a été proposé pour garantir la diversité des profils. Le guide d'entretien comportait deux volets : (1) le projet lui-même (motifs du choix, perception de la procédure d'orientation, satisfaction, intégration dans l'école) et (2) la relation école-famille (représentations parentales, sentiment de compétence, accompagnement et communication avec l'enfant).

Cette analyse s'inscrit dans l'évaluation scientifique du projet-pilote visant à comprendre comment les parents perçoivent la liberté de choisir la langue d'alphabétisation et si cette mesure renforce l'équité éducative.

La question centrale est : *« Que pensez-vous de cette liberté de choix linguistique ? Contribue-t-elle à rendre le système plus équitable et les apprentissages plus efficaces ? ».* Trois objectifs structurent l'étude : 1) Décrire les représentations parentales de cette liberté éducative ; 2) Identifier les conditions sociales, culturelles et institutionnelles influençant le choix linguistique et 3) Analyser dans quelle mesure cette politique favorise une équité perçue par les familles.

La démarche repose sur le modèle AAAQ de l'ONU (1999), reliant le droit à l'éducation aux principes de disponibilité, accessibilité, acceptabilité et qualité (voir tableau 1), afin d'articuler les discours parentaux aux dimensions concrètes de la justice éducative.

Tableau 1. Définition des quatre axes AAAQ dans le cadre du projet *ALPHA - zesumme wuessen*

	DÉFINITIONS
Disponibilité	renvoie à la présence d'écoles, d'enseignants qualifiés et de ressources adaptées. Dans le contexte du projet-pilote, il s'agit d'évaluer si les parents perçoivent l'ouverture de deux filières linguistiques (français/allemand) comme un élargissement réel de l'offre éducative et un soutien aux apprentissages de leur enfant.
Accessibilité	concerne la possibilité pour tous les enfants d'accéder à une éducation sans discrimination, y compris linguistique. L'analyse cherchera à comprendre si le choix de la langue d'alphabétisation est perçu comme un levier d'inclusion, notamment pour les familles allophones ou issues de l'immigration.
Acceptabilité	renvoie à la pertinence des contenus éducatifs et au respect des diversités culturelles et linguistiques. On s'intéressera ici à la façon dont les parents adhèrent aux finalités du projet, telles que la valorisation de la diversité, la cohésion sociale et la réduction des inégalités scolaires.
Qualité	la qualité porte sur l'efficacité de l'enseignement et la confiance des familles envers les dispositifs pédagogiques proposés. L'analyse examinera si les parents comprennent et évaluent les différences pédagogiques entre les deux filières et s'ils estiment que le projet maintient des standards éducatifs équivalents quelle que soit la langue choisie.

3.2. ÉCHANTILLON

Au total, 21 parents (19 femmes, 2 hommes), soit près de 20 % des familles ayant un enfant en cycle 2.2, ont participé à la collecte menée en novembre-décembre 2024. Deux focus-groupes en français ont été organisés dans les écoles (≈ 1h chacun). Lorsque cela n'était pas possible, des entretiens téléphoniques ont été réalisés selon leurs disponibilités et la langue choisie (français, allemand, luxembourgeois, anglais, portugais ou albanais), d'une durée moyenne de 25 minutes. Tous les échanges ont été enregistrés avec accord, retranscrits et traduits en français si nécessaire ; un médiateur du Service de l'Intégration et de l'Accueil scolaires (SIA) est intervenu en cas de barrière linguistique.

Au sein de notre échantillon, douze enfants étaient inscrits dans la filière francophone, dix dans la germanophone. Quatorze parents sont nés à l'étranger et huit au Luxembourg. L'échantillon comprend 14 filles et 8 garçons ; 17 enfants vivent avec leurs 2 parents, 4 avec leur mère, un en garde alternée. Le tableau montre une préférence majoritaire pour le français (63,5 %) contre 36,5 % pour l'allemand. Les familles romanophones (n = 13) privilégient le français (76,9 %) dans une logique de continuité entre langue du foyer et langue scolaire. Les germanophones présentent des choix équilibrés, tandis que les familles slaves ou allophones optent plus souvent pour l'allemand, perçu comme langue d'intégration. Le niveau d'éducation est globalement intermédiaire ; les parents plus diplômés se montrent légèrement plus ouverts à la diversité linguistique, alors que les autres privilégient la cohérence familiale. Ces résultats confirment que le choix linguistique combine des logiques identitaires et pragmatiques : continuité pour les uns, intégration pour les autres.

Tableau 2.Répartition des choix de langue scolaire selon la langue familiale et le niveau d'éducation des parents (n = 21)

Langue maison	Langue d'alpha	Niveau d'éducation
Romanophones (n= 13)	76,9 % français (n= 10) 23,1 % allemand (n= 3)	9e année : n= 1 (7,7%) ESG. ou équiv. : n= 7 (53,8%) ESC. ou équiv. :n= 3 (23,1%) Brevet de maitrise : 1 (7,7%) Diplôme ét supérieures non uni. : 1 (7,7%)
Germanophones (n= 4)	50% français (n= 2) 40% allemand (n= 2)	ESG. ou équiv.. : n= 1 (25%) ESC. ou équiv. : n= 2 (50%) Diplôme ét supérieures non uni. : n= 1(25%)
Slaves (n= 1)	0% français (n= 0) 100% allemand (n= 1)	Diplôme universitaire : n= 1 (100%)
Autres (n= 3)	33.5% français (n= 1) 66.5% allemand (n= 2)	ESG. ou équiv. : n= 1 (33.3 %) ESC. ou équiv. : n= 1 (33.3 %) Diplôme universitaire : n= 1 (33.3 %)
Total (N= 21)	**63.5% français (n= 14)** **36.5% allemand (n= 8)**	**9e année : n= 2 (9,1%)** **ESG. ou équiv. : n= 9 (40,9%)** **ESC. ou équiv. : n= 6 (27,3%)** **Brevet de maitrise : n= 1 (4,5%)** **Diplôme ét. supérieures non uni. : n= 2 (9,1%)** **Diplôme universitaire : n= 2 (9,1%)**

9e année=Fin enseignement obligatoire lux. (16 ans*)
ESG= Secondaire générale (voie professionnalisante/technique)
ESC= Secondaire classique (voie académique/prépa. Études sup.)

Brevet de maîtrise= diplôme de l'enseignement professionnel supérieur qui sanctionne une formation d'artisan ou de professionnel qualifié.

* *Une **loi votée en juillet 2023** étend progressivement cette obligation jusqu'à **18 ans**, mais **uniquement pour les élèves nés à partir du 1er septembre 2009***

3.3. ANALYSE DES DONNÉES

Nous avons opté pour une analyse de contenu, méthode qualitative permettant d'examiner les verbatims des entretiens et focus-groupes. Cette approche structure les propos parentaux selon les quatre axes du cadre AAAQ (ONU, 1999) – disponibilité, accessibilité, acceptabilité et qualité – en transformant les données brutes en catégories significatives. Les verbatims ont été analysés par lectures successives selon une méthode thématique fondée sur le sens des énoncés. Les éléments récurrents ont été regroupés en sous-catégories et quantifiés, conformément à Dany (2016), pour qui la fréquence d'une idée indique son importance. Les catégories ont émergé inductivement par abstraction progressive (Andreani & Conchon, 2005) selon une procédure par « tas ». L'analyse avec Atlas.ti a permis d'identifier les tendances thématiques autour des axes AAAQ et d'en produire une interprétation rigoureuse. Le codage binaire (0 = non évoqué ; 1 = évoqué) reflète la distribution réelle des thèmes parmi les 21 parents, chaque sous-dimension n'étant comptée qu'une fois par participant. Notre objectif est de refléter la distribution réelle des thèmes (sous-dimensions) parmi les 21 parents participants et non de souligner l'intensité du discours.

4. RÉSULTATS

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

4.1. DISPONIBILITÉ

Dans le cadre de ce premier axe, notre objectif est d'éclairer les quatre sous-dimensions suivantes.

Tableau 3. Occurrences observées pour les sous-catégories de l'axe « Disponibilité »

Sous-dimension	Définition de la dimension	Fréquence (nb parents)
Distinction langue alpha / 2e langue (C3.1)	Repérage des charges cognitives différenciées entre langue d'alpha et 2e langue et du bon tempo d'introduction.	12
Soutien aux apprentissages	Perception que la langue d'alphabétisation choisie renforce compréhension, autonomie et progrès scolaires.	6
Plaisir et motivation d'apprendre	Lien déclaré entre la langue d'alpha et le plaisir d'aller à l'école, l'envie d'apprendre et la confiance.	5
Intégration facilitée au GDL	Perception d'une meilleure intégration au système luxembourgeois public sans recours au privé.	3

La première catégorie, la plus représentée (n = 12), concerne la réflexion des parents sur la charge mentale liée aux deux langues d'alphabétisation et sur le bon moment pour les introduire. Pour eux, le choix de la langue (français ou allemand) influe directement sur l'effort cognitif et le sentiment de compétence linguistique de l'enfant. Trois parents évoquent le gain d'aisance et la motivation accrue lorsque l'enfant apprend à lire et écrire dans une langue proche de celle du foyer. Cette proximité est perçue comme une condition de réussite dès les premières années. Trois autres témoignages soulignent la complexité du système luxembourgeois pour les enfants plurilingues, confrontés à des traductions mentales multiples entre leur langue d'usage, le luxembourgeois et l'allemand, ce qui alourdit les apprentissages et accentue les écarts avec les germanophones natifs. La filière française est ainsi vue par quatre parents comme un levier d'équité : *"Les élèves luxembourgeois étaient plus avantagés… Là, c'est plus équitable (E2_C2_FR_P2). »* Les parents montrent aussi une conscience du tempo d'introduction des langues : trois d'entre eux jugent que commencer par le français favorise une progression plus naturelle et un meilleur équilibre cognitif et émotionnel, renforçant confiance et plaisir d'apprendre.

Le thème du soutien aux apprentissages, centré sur la manière dont l'enfant vit ses apprentissages en classe et interagit avec l'enseignant, préoccupe six parents. La majorité souligne que le choix de la langue d'alphabétisation favorise la compréhension, l'autonomie et la réussite, surtout lorsqu'elle correspond à la langue parlée à la maison (6 parents sur 7). Ils notent également un renforcement de la confiance : *« […] Quand elle ne comprend pas, […] elle ose demander. Elle veut comprendre* (E3_C2_FR_P6) *».* Trois parents estiment que le dispositif valorise leur rôle éducatif et soutient une approche plus individualisée. Toutefois, deux familles plurilingues rappellent la difficulté de gérer la coexistence de plusieurs langues dans le contexte luxembourgeois, pouvant freiner certains apprentissages.

La langue d'alphabétisation est souvent liée au plaisir d'aller à l'école, à la motivation d'apprendre et au développement de la confiance en soi. Cinq parents soulignent que leurs enfants éprouvent un réel plaisir d'apprendre grâce à la langue d'alphabétisation choisie.

Trois parents estiment que le choix de la langue d'alphabétisation favorise une meilleure intégration sociale et scolaire dans le système luxembourgeois. L'ouverture des deux filières est perçue comme une réponse aux difficultés d'insertion des familles étrangères confrontées à la complexité du trilinguisme. Ce choix permet à l'enfant de s'ancrer plus facilement dans l'école publique, sans être orienté vers les circuits internationaux. Une mère francophone y voit enfin une mesure d'équité linguistique au sein du système national.

4.2. ACCESSIBILITÉ

Trois sous-dimensions vont structurer les analyses dans le présent axe (voir le tableau 4).

Le projet est perçu comme un moyen concret d'inclusion parentale et de cohérence éducative entre l'école et les familles. Pour la majorité des parents (6 sur 8), le choix de la langue d'alphabétisation renforce leur capacité à accompagner leur enfant, car ils maîtrisent mieux la langue choisie et l'utilisent à la maison. Cette proximité linguistique facilite le suivi des devoirs et accroît la confiance des familles dans leur rôle éducatif : *« Tout le monde s'exprime en français à la maison […] Pour aider avec les devoirs, c'est plus simple* (E3_C2_FR_P4) *».* Quatre parents soulignent aussi que cette continuité entre langue scolaire et familiale favorise la communication et l'autonomie de l'enfant. Pour trois parents, la filière représente enfin une chance inédite de s'impliquer activement dans la scolarité : *« C'était une chance, vraiment, pour pouvoir le faire* (E1_C2_FR_P2) *».*

Pour la majorité des parents (6 sur 8), la procédure d'orientation est perçue positivement, car elle leur a permis de choisir en toute autonomie la langue d'alphabétisation de leur enfant. Ce pouvoir décisionnel est interprété comme une reconnaissance institutionnelle de leur rôle éducatif.

Tableau 4. Occurrences observées pour les sous-catégories de l'axe « Accessibilité »

Sous-dimension	Définition de la dimension	Fréquence (nb parents)
Supervision facilitée des tâches scolaires car la langue d'alphabétisation est comprise et maîtrisée par les parents	Possibilité accrue pour les parents d'aider, suivre les devoirs et répartir le soutien à domicile.	8
Critique du projet : procédure d'orientation, choix des parents et avenir du projet	Expériences contrastées du processus (conseils, sentiment de choix réel vs contrainte). Craintes ou critiques liées aux dérives (pression, non-choix, menaces de redoublement).	7
Prise en compte des besoins linguistiques et affectifs de l'enfant	Adéquation de la filière avec le profil linguistique/affectif de l'enfant pour limiter la frustration.	4

Cependant, deux parents évoquent des limites dans la mise en œuvre : certains décrivent des décisions perçues comme déjà prises par l'école ou des pressions pour modifier la langue initialement choisie, générant un sentiment de contrainte plutôt que de réel choix : *« La maîtresse avait déjà décidé qui irait en français ou en allemand […] Il y a eu une pression énorme pour changer la langue* (E4_C2_FR_P2) *».* Ainsi, bien que le principe de liberté éducative soit largement salué, les témoignages invitent à renforcer la clarté et la transparence du processus d'orientation, afin que le choix parental soit pleinement effectif et compris comme un droit, non comme une possibilité conditionnée. Les réponses suggèrent aussi de mieux uniformiser les pratiques entre écoles. En effet, des différences apparaissent dans la manière dont les établissements et les enseignants utilisent le matériel officiel pour présenter les filières : certains organisent une réunion collective pour exposer le projet, le matériel didactique et répondre aux questions, tandis que d'autres se limitent à distribuer les documents. Enfin, plusieurs parents expriment des craintes liées à la communication institutionnelle autour du projet pilote, notamment quant au caractère définitif du choix linguistique et aux conséquences scolaires en cas de difficulté. Une mère francophone souligne également l'incertitude liée au caractère expérimental du dispositif, reconnaissant son intérêt mais regrettant le manque de recul : *« Ils n'avaient d'ailleurs encore aucune expérience à ce sujet […] Cela met une lourde responsabilité sur le personnel enseignant et sur les parents. On se demande : 'Que se passe-t-il si ça ne fonctionne pas ? Et si nous avons fait le mauvais choix ?'* (E2_C2_ALL_P2) *».*

Quatre parents soulignent les conséquences que le choix de la langue d'alphabétisation peut avoir sur la qualité de l'encadrement, la prise en compte des besoins linguistiques mais aussi affectifs de l'enfant et peut même rejaillir sur la communication entre l'enfant et son enseignant en leur offrant un apprentissage dans une langue plus proche de leur environnement familial. Il s'agit d'un pas supplémentaire vers une prise en compte accrue des besoins d'apprentissage diversifiés de la population d'élèves luxembourgeois. Cette adaptation est jugée essentielle pour éviter des difficultés précoces liées à la compréhension ou à la motivation scolaire. Ils soulignent que ce dispositif favorise une équité accrue entre élèves, notamment ceux issus de familles allophones, moins désavantagés face à la langue. Certains mettent également en avant le respect du rythme et des envies de l'enfant : « *le respect de l'enfant et de ses besoins de départ* (E1_C2_ALL_P1) », tandis que d'autres valorisent la souplesse du projet, qui « *s'adapte à chaque niveau, à chaque culture* (E2_C2_FR_P6) ». Dans l'ensemble, cette dimension témoigne d'une forte adhésion parentale à une approche différenciée et inclusive, attentive aux spécificités linguistiques et culturelles de chaque élève.

4.3.ACCEPTABILITÉ

Une seule dimension est associée à ce 3e axe.

Tableau 5. Occurrences observées pour les sous-catégories de l'axe « Acceptabilité »

Sous-dimension	Définition de la dimension	Fréquence (nb parents)
Équité du système éducatif	Représentation d'une réduction d'inégalités structurelles et d'un accès plus juste à la réussite.	7

C'est l'aspect à proprement parler de l'équité du système scolaire qui est envisagé dans cette première dimension. Sept parents verbalisent explicitement que le projet *ALPHA - zesumme wuessen* vise la réduction des inégalités structurelles du système scolaire luxembourgeois, historiquement marqué par la domination de l'allemand comme langue d'alphabétisation. L'idée d'une égalité des acquis, notamment pour les enfants issus des familles allophones ou plurilingues, est avancée par cinq parents. Pour ces derniers, le choix libre de la langue d'alphabétisation constitue une mesure d'équité compensatoire. Trois témoignages portent sur l'aspect inclusif et moderne du système scolaire qui tient compte de la grande diversité linguistique du pays : « *Pour le Luxembourg de demain, c'est un bon système qu'ils ont mis sur pied […] cette génération s'exprime en allemand, luxembourgeois et en français* (E3_C2_FR_P4) ». Deux parents rapprochent cette ouverture linguistique à la volonté du gouvernement de réduire les exclusions scolaires et sociales, en particulier pour les jeunes qui rencontrent des difficultés avec l'allemand : « *Ceux qui ne sont pas très bien en allemand, je vois que là ils sont tout de suite éliminés du système* (E3_C2_ALL_P4) ». Ainsi, le projet est perçu comme un levier d'équité linguistique, scolaire et sociale, qui pourrait à terme contribuer à rééquilibrer les chances de réussite entre élèves luxembourgeois et non-luxembourgeois.

4.4.QUALITÉ

Deux sous-dimensions sont traitées au cœur de ce dernier axe.

Tableau 6. Occurrences observées pour les sous-catégories de l'axe « Qualité »

Sous-dimension	Définition de la dimension	Fréquence (nb parents)
La place des langues dans le système scolaire : trilinguisme et la place de l'anglais	Adhésion au plurilinguisme comme atout identitaire et scolaire, à condition d'une progression maîtrisée. Attentes concernant l'anglais comme langue d'avenir dans la scolarité et l'enseignement supérieur.	5
Orientation vers le secondaire	Projection d'effets sur l'orientation et la réussite ultérieure (lycée, études supérieures).	2

L'analyse des cinq verbatims identifiés comme traitant du plurilinguisme et de la diversité linguistique met en lumière à la fois la richesse et la complexité de la situation langagière luxembourgeoise mais tout en étant réellement intrinsèque à la vie scolaire et dans le quotidien familial du Luxembourg. Parmi eux, trois soulignent les difficultés d'adaptation que cette pluralité peut engendrer pour les enfants issus de familles allophones. Parallèlement, quatre parents expriment une vision positive et valorisante du multilinguisme, perçu comme une richesse culturelle et un atout pour l'avenir de leurs enfants. Certains estiment que le projet renforce d'ailleurs cette dynamique en permettant une continuité entre la langue parlée à la maison et la langue d'alphabétisation, ce qui favorise la confiance des enfants et le sentiment de compétence linguistique. Enfin, deux parents insistent sur l'idée que cette approche linguistique plus flexible correspond davantage aux réalités sociolinguistiques contemporaines du pays, en valorisant la diversité linguistique tout en facilitant le parcours scolaire des élèves. La question de l'anglais apparaît à deux reprises dans les échanges avec les parents : l'intérêt d'ajouter une troisième filière, comme dans les écoles internationales ou européennes, proposant une alphabétisation en anglais est avancée : « *Donc français et anglais. Je trouve qu'aujourd'hui c'est beaucoup plus important que l'allemand* (E1_C2_2.1_FR_P2) ».

L'analyse des propos parentaux relatifs au passage vers le secondaire met en évidence la conscience aiguë qu'ont les familles des enjeux linguistiques dans la trajectoire scolaire de leurs enfants. Deux parents soulignent que la filière française offre une meilleure continuité linguistique pour les élèves dont la langue d'usage est proche du français, ce qui leur permet de consolider leurs apprentissages et d'aborder la suite du cursus avec davantage d'aisance. Ces parents estiment que cette option réduit les obstacles rencontrés par les élèves allophones ou issus de familles portugaises et italiennes, souvent confrontés à la difficulté du passage précoce par l'allemand au primaire. Parallèlement, une mère met en avant le bénéfice à long terme d'une alphabétisation en français, perçue comme une base plus accessible pour la poursuite des études et la communication dans un environnement multilingue. Enfin, un parent souligne que la maîtrise insuffisante de l'allemand constitue un facteur d'exclusion au secondaire, les élèves moins performants linguistiquement étant, selon elle, rapidement mis hors jeu. Dans l'ensemble, ces trois parents expriment la conviction que le projet pourrait contribuer à une transition plus fluide vers le secondaire, en atténuant les inégalités structurelles liées à la langue d'enseignement et en renforçant la confiance des élèves dans leurs compétences linguistiques.

Les tests exacts de Fisher réalisés sur l'ensemble des dix-sept sous-dimensions du cadre AAAQ n'indiquent aucune différence statistiquement significative ($p \geq .05$) selon les variables sociodémographiques prises en compte - à savoir la langue parlée à la maison, l'origine migratoire, le niveau d'étude le plus élevé des parents et la situation familiale (l'enfant vit avec ses deux parents ou vit dans une autre configuration familiale). Autrement dit, la fréquence d'évocation des thématiques liées à la disponibilité, à l'accessibilité, à l'acceptabilité et à la qualité du dispositif ne varie pas de manière significative en fonction du profil sociolinguistique des familles interrogées. Ces résultats suggèrent une perception globalement homogène des parents en regard des différentes questions posées, indépendamment de leurs caractéristiques linguistiques, éducatives ou familiales.

5. DISCUSSION ET LIMITES

L'analyse des données du projet-pilote *ALPHA – zesumme wuessen* montre comment les parents perçoivent la liberté de choisir la langue d'alphabétisation à travers les principes de disponibilité, accessibilité, acceptabilité et qualité du modèle AAAQ (ONU, 1999). À partir de 21 entretiens et focus groupes, émerge une perception globalement positive du dispositif, vu comme un levier de justice éducative et de reconnaissance linguistique, malgré certaines tensions liées aux inégalités structurelles du système luxembourgeois et aux conditions d'exercice du choix parental.

Sur le plan de **la disponibilité**, l'introduction de deux filières d'alphabétisation constitue, pour la majorité des parents, une réelle diversification de l'offre éducative. Cette nouveauté renforce le sentiment d'adéquation entre l'école et les besoins linguistiques des familles dont la langue parlée à la maison diffère souvent des langues d'enseignement (Fehlen et al., 2023). Le projet-pilote apparaît ainsi comme une mesure de démocratisation linguistique d'un système jusqu'ici structuré autour d'un modèle monolingue centré sur l'allemand (Horner & Weber, 2015). En proposant des parcours fondés sur la langue maternelle ou familiale, il favorise la qualité éducative et la réussite scolaire, surtout pour les enfants plurilingues : apprendre à lire et écrire dans une langue comprise renforce la confiance, la motivation et les compétences cognitives nécessaires à l'acquisition d'autres langues (Ball, 2011 ; Trudell, 2016).

Les résultats sur **l'accessibilité** montrent que, pour de nombreux parents, le choix de la langue d'alphabétisation renforce la compréhension des apprentissages et la participation éducative à la maison. Cette continuité linguistique facilite le suivi scolaire, soutient l'autonomie de l'enfant et favorise un rapprochement avec l'école et l'enseignant (Curry, 2018). Les échanges entre les deux acteurs éducatifs principaux de l'enfant semblent donc facilités par la proximité linguistique et culturelle avec l'école (Higgins et Katsipataki, 2015) ce qui rejaillit sur la construction par les parents de leur rôle éducatif et sur le sentiment de compétence à agir pour soutenir le projet scolaire de l'enfant (Hoover-Dempsey & al., 2005).

Cependant, des inégalités d'accès à l'information et à la procédure limitent la portée réelle de la liberté éducative. Le manque de clarté et certaines pressions institutionnelles (école ou enseignant) lors de l'orientation freinent un exercice équitable du choix. Ces constats rappellent que la liberté éducative ne garantit pas l'équité : sans accompagnement, information claire et régulation, elle tend à reproduire les disparités socio-économiques et linguistiques (Burgess et al., 2015 ; Musset, 2012). Le MENJE a pris acte de ces limites et prévoit, dès 2025-2026, d'ajuster le dispositif informationnel et la cohérence des procédures.

Enfin, la littérature montre que les parents privilégient la qualité pédagogique, la proximité linguistique et la sécurité affective (Rohde et al., 2019 ; Shiferaw & Kenea, 2024). Ces dimensions se retrouvent dans le discours des parents luxembourgeois, pour qui la filière choisie représente un levier de réussite, de motivation et d'intégration, confirmant que l'efficacité du libre choix dépend de l'adéquation entre besoins de l'enfant et caractéristiques de l'école (DeAngelis & Erikson, 2017).

Pour l'axe de **l'acceptabilité**, la question de l'équité du système éducatif demeure centrale. Les parents perçoivent le projet-pilote comme une mesure de justice éducative visant à corriger les inégalités liées à la forte hétérogénéité linguistique du Luxembourg. Cette vision rejoint les constats internationaux soulignant que le choix linguistique dans l'enseignement initial constitue un facteur clé d'équité, surtout en contexte multilingue (Ball, 2011 ; Trudell, 2016). En permettant de choisir entre le français et l'allemand, le dispositif introduit une équité compensatoire destinée à réduire les désavantages des élèves allophones (Pina, 2017).

Cette conception, fondée sur la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle, s'inscrit dans la perspective de Skutnabb-Kangas (2012), pour qui l'enseignement dans la langue maternelle relève des droits humains fondamentaux et conditionne une participation équitable à la société. Elle reflète aussi la vision inclusive de l'UNESCO, pour laquelle la langue est à la fois un moyen d'accès à la connaissance et un vecteur d'identité. Toutefois, la liberté de choix n'est réellement équitable que si elle s'accompagne d'une information claire et d'un accompagnement adapté ; sans cela, elle profite surtout aux familles les mieux dotées en capital linguistique et social, accentuant les écarts (Bertagna & Magni, 2020 ; Brando, 2017 ; Burgess et al., 2015 ; Joyce, 2015).

La majorité des parents associent néanmoins la réforme à un modèle éducatif plus inclusif et moderne, mieux aligné sur la réalité sociolinguistique du pays et propice à la cohésion sociale, rejoignant ainsi les

recommandations de l'OCDE (Pina, 2017) pour un enseignement plus souple et une meilleure formation des enseignants au plurilinguisme.

Pour le dernier axe, celui de **la qualité**, la question du multilinguisme luxembourgeois occupe le centre des débats parentaux. Tous reconnaissent la complexité d'un contexte linguistique perçu à la fois comme richesse culturelle et défi pour les enfants allophones. Le projet-pilote incarne ainsi une qualité équitable qui, selon Brando (2017), dépasse l'égalité formelle pour viser une redistribution des conditions d'apprentissage au profit des élèves moins avantagés linguistiquement. Cette conception rejoint Bertagna et Magni (2020), pour qui la qualité éducative repose sur l'équilibre entre autonomie des familles, pluralisme linguistique et responsabilité publique de garantir des standards communs d'excellence.

La transition vers le secondaire révèle la conscience parentale des effets cumulatifs des choix linguistiques. La filière française est perçue comme plus fluide pour les élèves francophones, tandis que la prédominance de l'allemand évoque une forme de sélection implicite et un risque d'exclusion. Ces perceptions confirment les constats de Pina (2017) et de l'OCDE sur la reproduction des inégalités sociolinguistiques. Elles illustrent enfin la tension entre innovation et reproduction, caractéristique des systèmes multilingues où certaines langues demeurent symboliquement associées à la réussite et à la mobilité sociale (Simoes et al., 2019 ; Skutnabb-Kangas, 2012).

Trois limites sont à souligner. Premièrement, l'étude repose sur les seules perceptions de 21 parents, limitant la généralisation. Toutefois, la diversité socio-économique et culturelle (niveau de diplôme, langue parlée, lieu de naissance) des participants reflète bien la population scolaire. Deuxièmement, les points de vue des enseignants, élèves et responsables n'ont pas encore été intégrés. Une phase complémentaire auprès des enseignants des quatre écoles permettra d'enrichir l'analyse, notamment sur les modalités d'orientation. Les élèves seront, quant à eux, interviewés par une autre équipe. Enfin, cette première série de résultats porte sur les représentations, et non encore sur les effets concrets en matière de réussite, d'apprentissage ou d'intégration. L'approche longitudinale permettra de combler cette lacune, et des données quantitatives viendront compléter l'analyse qualitative pour renforcer la portée des conclusions.

6. 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 majeure vers un système éducatif plus équitable et inclusif. Ce dispositif répond concrètement à la gestion de la diversité linguistique et culturelle des familles au Luxembourg.

Plusieurs effets positifs sont associés à cette liberté éducative. Elle facilite d'abord l'apprentissage : en limitant la surcharge cognitive liée à une langue nouvelle, les élèves gagnent en motivation et en confiance. Elle agit aussi comme levier pour le suivi parental : les parents peuvent mieux accompagner leurs enfants lorsque l'alphabétisation se fait dans une langue qu'ils maîtrisent, renforçant leur autonomie et leur soutien scolaire. Cette mesure favorise également l'intégration sociale : fréquenter une école publique en conservant une langue familière soutient l'inclusion des familles étrangères. La réforme est aussi perçue comme un pas vers plus d'équité, en réduisant certaines inégalités structurelles du système. Enfin, elle valorise le multilinguisme : l'accès progressif au trilinguisme est vu comme un atout permettant le développement de compétences linguistiques solides et variées.

En parallèle, la procédure d'orientation mérite une attention particulière pour renforcer l'efficacité et l'équité du projet-pilote. Elle pourrait être clarifiée, notamment par une meilleure transparence des critères de décision et de l'articulation des apprentissages linguistiques dans les différents cycles. De plus, la communication varie d'un

établissement à l'autre, entraînant des écarts de compréhension. Enfin, certains parents regrettent un manque de consultation ou perçoivent une influence trop marquée de l'enseignant dans la décision finale.

7. RÉFÉRENCES

Andreani J.C. et Conchon F. (2005), *Les méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives, un état de l'art en marketing*, Actes du Congrès des Tendances du Marketing, janvier 2005, http://www.escp-eap.net/conferences/marketing.

Axford, N., Berry, V., Lloyd, J., Moore, D., Rogers, M., Hurst, A., Blockley, K., Durkin,H. and Minton, J. (2019). *How Can Schools Support Parents' Engagement in their Children's Learning? Evidence from Research and Practice*. London: Education Endowment Foundation. Report available from: https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/parental-engagement/ (retrieved February 2022).

Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191630

Bekele, M. & Kenea, A. (2024). Determinants of parental school choice: a systematic review of the literature. *IJIET (International Journal of Indonesian Education and Teaching), 8*, 20-34. https://doi.org/10.24071/ijiet.v8i1.7296.

Bell, C. (2009). All choices created equal? The role of choice sets in the selection of schools. *Peabody Journal of Education, 84*(2), 191-208. https://doi.org/10.1080/01619560902810146

Bertagna, G., & Magni, L. (2017). Freedom of choice and equality of opportunities in education: A challenge for liberal democracy. In M. A. Pereyra, H. G. Kotthoff, & R. Cowen (Eds.), *PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools* (pp. 77–95). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-008-8_5

Brando, N. (2017). Between equality and freedom of choice: Educational opportunities for the least advantaged. *International Journal of Educational Development, 53,* 36–45. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.12.007

Curry, K. A. (2018). When parents choose: The influence of a school of choice on family engagement and perception of desired educational outcomes. *Voices of Reform, 1*(1), 41-56. http://dx.doi.org/10.32623/1.00005 Revisions

Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Dans G. Lo Monaco, S. Delouvée et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales* (p. 85-102). Bruxelles : de Boeck.

Davila, A. & Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives, 29*(1), 50–68. https://doi.org/10.7202/1085132ar

De Angelis, C. & Holmes Erickson, H. (2017). What Leads to Successful School Choice Programs? A Review of the Theories and Evidence. *EDRE Working Paper No. 2017-17*, http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3045988

Diamond, J. B., & Gomez, K. (2004). African American Parents' Educational Orientations: The Importance of Social Class and Parents' Perceptions of Schools. *Education and Urban Society, 36*(4), 383-427. https://doi.org/10.1177/0013124504266827

Dweik, B. S., & Qawar, H. A. (2015). *Language choice and language attitudes in a multilingual Arab Canadian community: Quebec–Canada: A sociolinguistic study. British Journal of English Linguistics, 3*(1), 1–12.

Edustat.lu. (2023). *Progression et résultats scolaires dans l'enseignement fondamental – Année scolaire 2022/2023*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. https://www.edustat.lu/fr/statistiques/statistiques-globales/enseignement-fondamental/progression-et-resultats-scolaires

Fehlen, F., Gilles, P., Chauvel, L., Pigeron-Piroth, I., Ferro, Y., & Le Bihan, E. (2023). *RP2021 No. 8 – Linguistic diversity on the rise*. Luxembourg: STATEC. https://statistiques.public.lu/en/publications/series/rp-2021/2023/rp21-08-23.html

Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg (2024). ALPHA - Zesumme wuessen. Le site officiel du projet. https://alpha.script.lu/

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. https://doi.org/10.1108/JCS-02-2015-0009

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*(2), 105–130. https://doi.org/10.1086/499194

Horner, K., & Weber, J.-J. (2015). Multilingual education and the politics of language in Luxembourg. In C. Peersman et al. (Eds.), *Past, Present and Future of a Language Border* (pp. 233–254). De Gruyter.

Jabbar, H., & Lenhoff, S. W. (2019). *Parent Decision-Making and School Choice* (pp. 351–364). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351210447-25

Mabiletja, M. M. (2018). *Parents' direct or indirect involvement in the choice of language of learning and teaching. South African Journal of African Languages, 38*(3), 355–362. https://doi.org/10.1080/02572117.2018.1518051

MEN.lu (2024, 23 septembre). Enseignement fondamental. Site du Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. https://men.public.lu/fr/systeme-educatif/fondamental.html.

MENJE (2023a). *Enseignement secondaire classique – Statistiques globales et analyse des résultats scolaires. Année scolaire 2022/2023.* Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. https://men.public.lu/fr/publications/statistiques-analyses.html

MENJE (2023b). *Enseignement secondaire général – Statistiques globales et analyse des résultats scolaires. Année scolaire 2022/2023.* Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. https://men.public.lu/fr/publications/statistiques-analyses.html

Musset, P. (2012). School choice and equity: current policies in OECD countries and a literature review. *Research Papers in Economics*. https://doi.org/10.1787/5K9FQ23507VC-EN.

OECD (2023), Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/e9072e21-en

Organisation des Nations Unies (ONU) (1999*). Le contenu du droit à l'éducation*. Commission des droits de l'homme UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10.

Pina, Á. (2017). Luxembourg: Reaping the benefits of a diverse society through better integration of immigrants. *OECD Economics Department Working Papers, No. 1418.* Organisation for Economic Co-operation and Development. https://doi.org/10.1787/9f37a4ce-en

Põder, K., Kerem, K., & Lauri, T. (2013). Efficiency and Equity Within European Education Systems and School Choice Policy: Bridging Qualitative and Quantitative Approaches. *Journal of School Choice*, *7*(1), 1–36. https://doi.org/10.1080/15582159.2013.759837

Règlement grand-ducal du 8 juillet 2022 modifiant le règlement grand-ducal modifié du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental, https://alpha.script.lu/sites/default/files/2023-05/RGD.pdf, 13 juillet 2022.

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. https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1643970

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

Scott, J. (2012). *School choice as a civil right: The political construction of a claim and its implications for school desegregation.* In J. Scott (Ed.), *School choice and diversity: What the evidence says* (pp. 32–52). New York, NY: Teachers College Press.

Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) (2020). *Enseignement secondaire classique : statistiques globales* (Données 2016–2017). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. https://script.lu/sites/default/files/publications/2020-09/Enseignement%20secondaire%20classique.pdf

Simoes Loureiro, K., Hadjar, A., Scharf, J., & Grecu, A. (2019). Do students' language backgrounds explain achievement differences in the Luxembourgish education system? *Ethnicities, 19*(6), 1202–1228.

Skutnabb-Kangas, T. (2012). *Indigenousness, human rights, ethnicity, language and power. International Journal of the Sociology of Language, 213,* 87–104. https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0008

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

Trudell, B. (2016). *Language choice and education quality in Eastern and Southern Africa: A review. Comparative Education, 52*(3), 281–293. https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1185252