



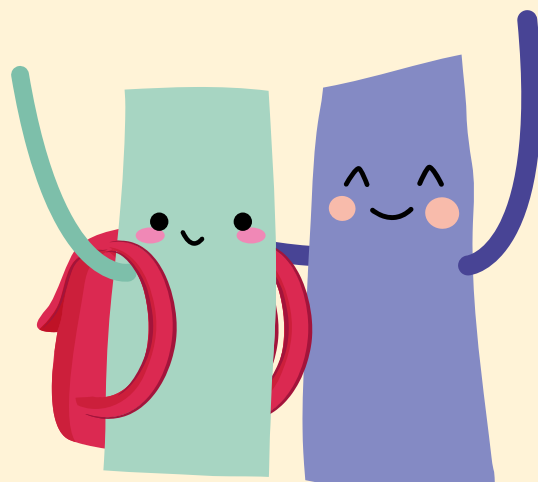
Rapport 2026

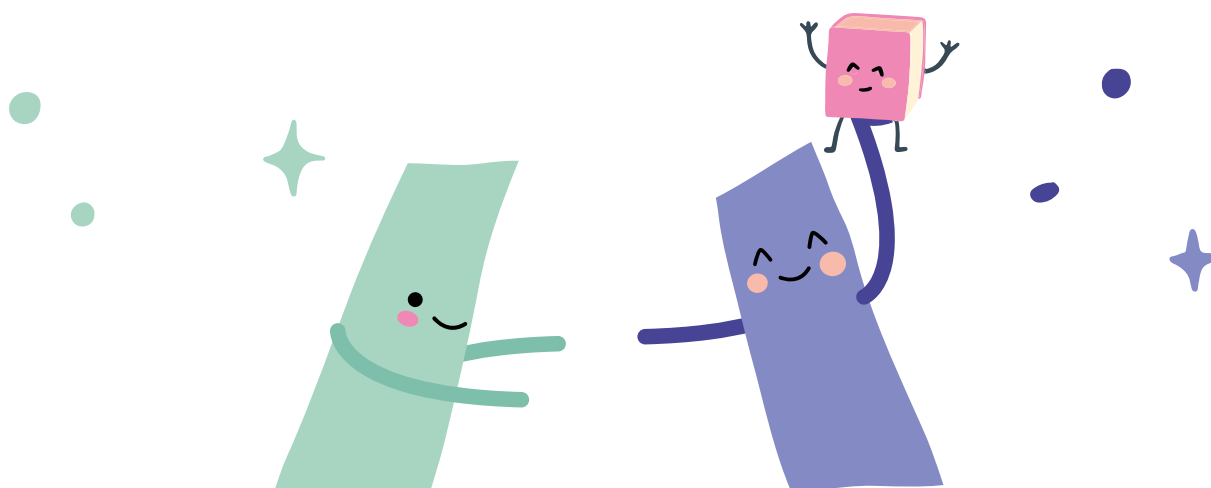
Activités – Évaluations – Cadre organisationnel

Juillet 2026



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





Introduction

À la suite de la publication, en juillet 2025, d'un premier rapport consacré aux évaluations du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen », cette nouvelle publication s'inscrit dans une logique de continuité tout en tenant compte de l'évolution du projet. Alors que la première publication était principalement consacrée aux résultats de la phase pilote, la présente édition accompagne la transition vers la généralisation progressive de la réforme, engagée à partir de la rentrée scolaire 2026/2027.

Afin de répondre aux différents besoins des acteurs concernés, la publication adopte un format renouvelé articulé autour de trois volets complémentaires :

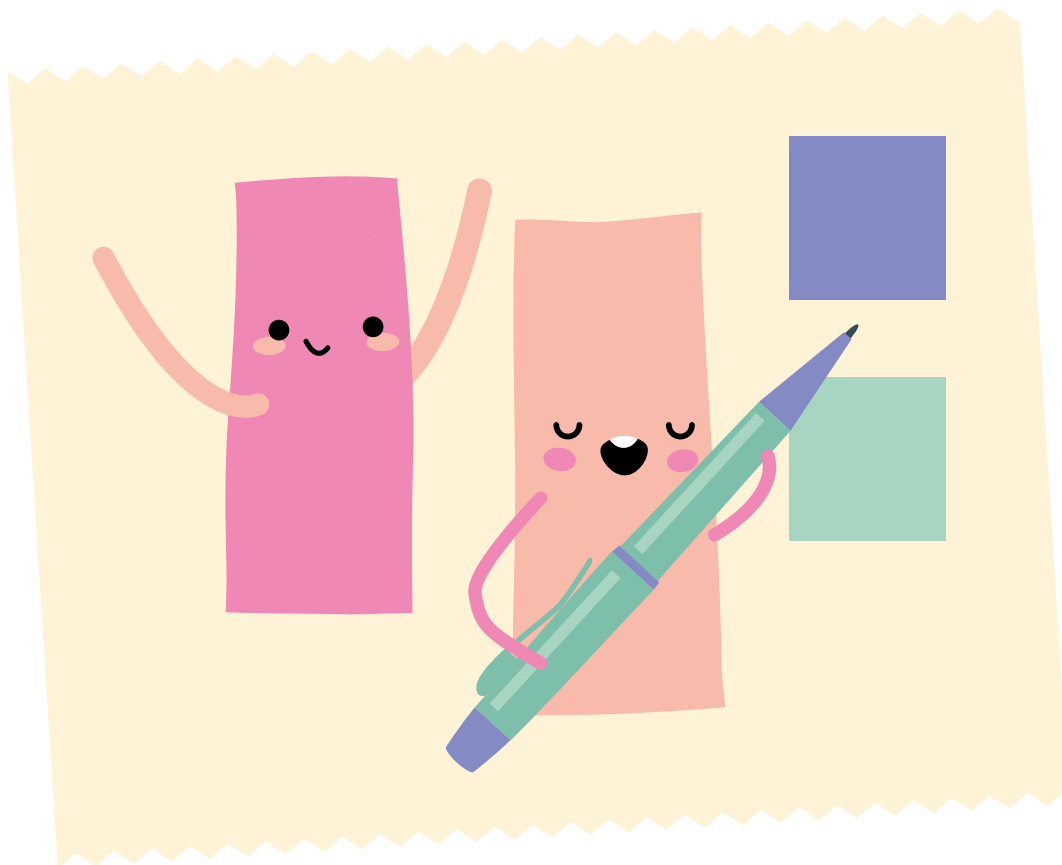
- **le rapport d'activités de l'année scolaire 2025/2026**, qui retrace les principales actions menées au cours de cette année charnière et rend compte de la préparation de la généralisation de la réforme ;
- **le recueil des rapports d'évaluation de l'année scolaire 2025/2026**, qui rassemble les différentes évaluations quantitatives et qualitatives réalisées dans le cadre du projet pilote et de son accompagnement scientifique ;
- **le cadre organisationnel (« Vademecum ») pour la mise en œuvre de la réforme à partir de la rentrée scolaire 2026/2027**, qui précise les principes pédagogiques et les modalités d'organisation destinés à accompagner les écoles dans le déploiement progressif de la réforme.¹

Ces trois volets se complètent mutuellement. Ensemble, ils offrent une vision d'ensemble de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen », en documentant à la fois les enseignements issus de la phase pilote, les activités conduites au cours de l'année scolaire 2025/2026 et les conditions de sa mise en œuvre progressive à l'échelle nationale.

¹ Le présent Vademecum a vocation à évoluer tout au long de la mise en œuvre progressive de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen ». Il sera régulièrement actualisé afin d'intégrer les adaptations rendues nécessaires par l'expérience acquise sur le terrain, les échanges avec les acteurs concernés – notamment les présidentes et les présidents des comités d'école, les directions de région et les autorités communales – ainsi que les précisions organisationnelles ou pédagogiques qui pourront intervenir au cours de l'implémentation de la réforme.

Sommaire

Introduction	2
Partie 1 : Activités 2025/26	4
1.1. Introduction	4
1.2. Synthèse des activités et principales conclusions	4
1.2.1. Une réforme désormais inscrite dans le cadre légal	5
1.2.2. Une évaluation plurielle et convergente	7
1.2.3. Un investissement important dans la communication, la formation et le matériel didactique	8
1.2.4. Une préparation active de la généralisation	13
1.3. Exposé des motifs de la loi du 3 décembre	15
1.4. Lautsprachliche Kompetenzen als Grundlage des Schriftspracherwerbs	24
Partie 2 : Rapports d'évaluation 2025/26	74
2.1. Introduction	74
2.2. SCRIPT : Le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » en 2025/2026 Données, constats, effets	75
2.3. European Commission, Joint Research Centre (JRC) : Strengthening Evidence-Based Education Through Pilot Evaluation	88
2.4. SCRIPT : Évaluation des équipes pédagogiques du cycle 1	91
2.5. Université du Luxembourg : ALPHA – zesumme wuessen, Regards croisés des enseignants et des parents (rapport n° 2)	109
2.6. Université du Luxembourg : L'alphabétisation en allemand ou en français dans le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen »	156
2.7. Conseil scientifique : Rapport d'évaluation du Conseil scientifique	215
2.8. IFEN : Dispositifs de formation continue et d'accompagnement dans le cadre de la réforme « ALPHA - zesumme wuessen »	223
2.9. Directions de région des écoles pilotes : Rapports	259
2.9.1. Rapport Direction de région SANEM	260
2.9.2. Rapport Direction de région DIFFERDANGE	267
2.9.3. Rapport Direction de région MERSCH	272
2.9.4. Rapport Direction de région DUDELANGE	278
2.10. Rapport Collège des directeurs de région	282
Partie 3 : Cadre organisationnel	287
3.1. Introduction	287
3.2. VADEMECUM - Cadre organisationnel	288



Partie 1 : Activités 2025/26

1.1. Introduction

Cette première partie présente les principales activités menées dans le cadre de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » au cours de l'année scolaire 2025/2026. Elle retrace les développements intervenus durant cette année charnière, marquée à la fois par la poursuite du projet pilote et par la préparation de la généralisation progressive de la réforme à partir de la rentrée scolaire 2026/2027.

1.2. Synthèse des activités et principales conclusions

L'année scolaire 2025/2026 constitue une étape charnière dans le développement de « ALPHA – zesumme wuessen ». Après trois années de mise en œuvre du projet pilote dans quatre écoles fondamentales et à la suite de l'adoption de la loi du 3 décembre 2025, les travaux se sont progressivement déplacés d'une logique d'expérimentation d'un projet pilote vers une logique de préparation à la généralisation progressive de la réforme.

Les activités menées au cours de l'année se sont articulées autour de quatre priorités complémentaires:

- consolider le cadre légal et institutionnel de la réforme ;
- poursuivre l'évaluation scientifique et le suivi du projet pilote ;
- développer les outils de communication, les ressources pédagogiques ainsi que les dispositifs de formation ;
- accompagner les écoles et les autorités communales dans la préparation de la généralisation progressive.

1.2.1. Une réforme désormais inscrite dans le cadre légal

L'un des événements majeurs a été l'adoption par la Chambre des députés, le 3 décembre 2025, du projet de loi n° 8587 portant généralisation progressive de la réforme « ALPHA - zesumme wuessen ».



MENU



CONTACT

← RETOUR



2025-11-19

La Commission parlementaire

en visite à l'école pilote Deich à Dudelange

Une délégation de députés de la commission parlementaire compétente s'est rendue à l'école pilote Deich à Dudelange le 18 novembre 2025 dans le cadre du projet « ALPHA - zesumme wuessen ».

Au cours de la visite, les députés ont pu se faire une idée des innovations pédagogiques mises en œuvre depuis le lancement du projet pilote. L'accent a été mis en particulier sur les nouvelles approches en matière d'alphabétisation et de développement du langage, visant à mieux accompagner les enfants issus de différents contextes linguistiques.

Les enseignants ont présenté des exemples concrets issus du quotidien scolaire et expliqué comment « ALPHA - zesumme wuessen » contribue à renforcer de manière ciblée les compétences des élèves. Les députés ont également profité de l'occasion pour échanger de manière constructive avec le corps enseignant.

Figure 1 : Capture d'écran du site alpha.script.lu (<https://alpha.script.lu/fr/enseignants/news/69ce73f726495a6bb71ca95c> ; 6 juillet 2026)

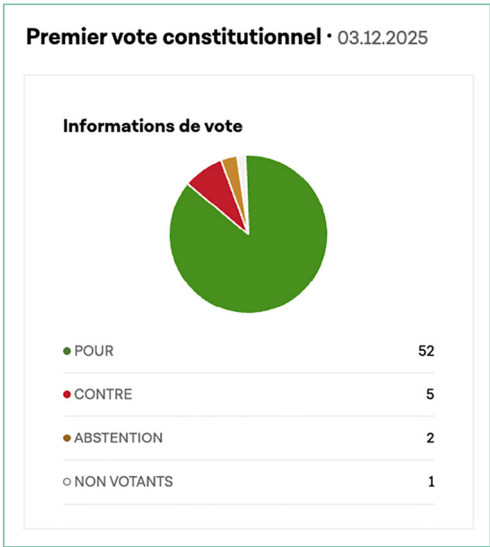


Figure 2 : Capture d'écran du site chd.lu (<https://www.chd.lu/fr/dossier/8587> ; 6 juillet 2026)

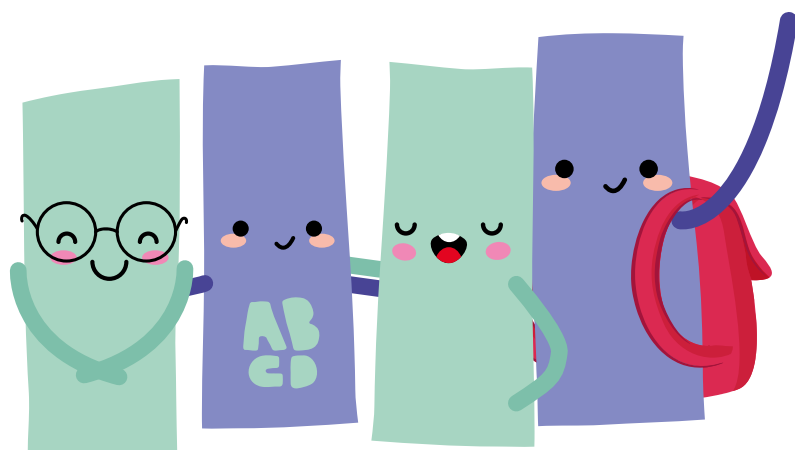
Cette adoption constitue l'aboutissement d'un processus législatif entamé en juillet 2025 et marqué par plusieurs échanges parlementaires, l'analyse du texte par la commission compétente ainsi que la consultation des principales instances consultatives nationales.

La loi crée le cadre nécessaire à la généralisation progressive de la réforme à partir de la rentrée scolaire 2026/2027, tout en prévoyant un accompagnement continu des acteurs concernés et un suivi régulier de la mise en œuvre jusqu'en 2032.

L'adoption de la loi du 3 décembre 2025, une étape décisive dans l'ancrage institutionnel de la réforme

- 27.7.2025 - Introduction du projet de Loi 8587
- 11.11.2025 - Discussion en CHD - commission
- 18.11.2025 - Visite CHD Réunion de commission à l'école Deich à Dudelange
- 25.11.2025 - Discussion en CHD - commission
- Avis
 - › Syndicat des villes et communes luxembourgeoises
 - › Chambre des Métiers
 - › Conseil d'État
 - › Chambre des Fonctionnaires et Employés publics
 - › Chambre des Salariés
 - › Conseil supérieur de certaines professions de Santé
 - › Chambre de Commerce
 - › ASTI asbl - Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés
- 3.12.2025 - Premier vote constitutionnel

(<https://www.chd.lu/fr/dossier/8587>)



1.2.2. Une évaluation plurielle et convergente

L'année 2025/2026 a également permis de compléter le dispositif d'évaluation du projet pilote par une série d'études et d'analyses complémentaires (cf. partie 2).²

Conformément à l'approche méthodologique retenue dès le lancement du projet, l'évaluation repose sur une triangulation de sources quantitatives et qualitatives comprenant notamment :

- les entretiens et les groupes de discussion avec les équipes pédagogiques menés par le SCRIPT ;
- les groupes de discussion avec les élèves menés par le SCRIPT ;
- les observations et avis du Conseil scientifique ;
- les analyses des directions de région ;
- les évaluations longitudinales menées par l'Université du Luxembourg dans le cadre des épreuves standardisées ;
- les focus groups avec les parents et enseignants menés par l'Université du Luxembourg ;
- les analyses réalisées par le Learning Lab de la Commission européenne ;
- le suivi des allongements de cycle.

Cette diversité de méthodes et de sources permet d'appréhender les effets du projet sous des angles complémentaires et de confronter les résultats issus des différentes approches. Malgré leurs objets d'analyse et leurs méthodologies spécifiques, les différentes évaluations convergent largement vers plusieurs constats communs.

Les élèves participant au projet pilote apparaissent davantage engagés dans les apprentissages et développent une image de soi plus positive. Les acteurs interrogés relèvent également une meilleure sécurité linguistique, une participation accrue en classe ainsi qu'un climat d'apprentissage favorable.

Les évaluations mettent en évidence une implication parentale renforcée et une amélioration de la communication entre l'école et les familles. Elles soulignent également le rôle structurant du luxembourgeois comme langue commune des élèves et comme vecteur de cohésion au sein des groupes-classes.

Au niveau professionnel, les enseignantes et les enseignants rapportent un renforcement de la collaboration entre collègues, une réflexion didactique plus approfondie ainsi qu'un développement significatif des compétences professionnelles liées à l'enseignement en contexte plurilingue.

Les analyses longitudinales menées par l'Université du Luxembourg mettent par ailleurs en évidence de premiers résultats encourageants concernant les compétences en compréhension de l'oral et de l'écrit des élèves alphabétisés en français. Les auteurs soulignent toutefois que ces résultats doivent être interprétés avec prudence en raison de la taille limitée des échantillons et de certaines contraintes méthodologiques inhérentes au suivi longitudinal des premières cohortes.

Enfin, les analyses des allongements de cycle montrent une évolution encourageante des parcours scolaires des élèves concernés, confortant les observations recueillies dans le cadre des autres volets de l'évaluation.

Le recueil des rapports d'évaluation de l'année scolaire 2025/2026 est présenté dans la deuxième partie de la présente publication.

² Le rapport d'évaluation publié en juillet 2025 peut être téléchargé sur : https://alpha.script.lu/cockpit/storage/uploads/2026/03/18/rapports-evaluation-alpha_uid_69ba84d723c34.pdf.

1.2.3. Un investissement important dans la communication, la formation et le matériel didactique

Les actions de communication ont occupé une place centrale au cours de l'année scolaire 2025/2026. La généralisation progressive de la réforme nécessitait en effet de rendre « ALPHA – zesumme wuessen » davantage visible, compréhensible et accessible tant pour les professionnels de l'éducation que pour les parents et le grand public.

Dans cette perspective, le site internet alpha.script.lu a été entièrement restructuré afin de devenir la plateforme de référence pour l'ensemble des informations relatives à la réforme. Il comprend un espace destiné aux parents et au grand public, disponible en quatre langues, ainsi qu'un espace destiné aux professionnels de l'éducation et à toute personne souhaitant accéder à des informations plus détaillées, proposé en trois langues. Le site met à disposition l'ensemble des supports d'information, des documents officiels, des ressources pédagogiques, des résultats des évaluations, ainsi que des actualités liées à la mise en œuvre de la réforme.



Figure 3 : Capture d'écran du site alpha.script.lu (<https://alpha.script.lu/fr>)

Parallèlement, plusieurs supports de communication ont été développés ou actualisés. Un nouveau flyer de présentation a été élaboré afin de présenter de manière concise les objectifs et le fonctionnement du dispositif, tant pour l'apprentissage des langues tout au long de l'enseignement fondamental que pour l'organisation des classes et groupes ALPHA aux cycles 2 et 3.

Deux vidéos explicatives ont été produites pour répondre aux questions les plus fréquemment posées concernant l'organisation des groupes, le choix de la langue d'alphabétisation et le déroulement concret de la réforme dans les écoles. Afin de toucher un public aussi large que possible, ces ressources ont été rendues disponibles en plusieurs langues, notamment en luxembourgeois, français, portugais et anglais.

L'information des parents a également constitué une priorité particulière. Plusieurs articles consacrés au projet ont été publiés dans le magazine EDI, tandis qu'une présentation standardisée à destination des équipes pédagogiques du cycle 1 a été développée afin de soutenir les enseignants lors des réunions d'information destinées aux parents organisées dans les

écoles. En complément, les enseignants du cycle 1 disposent désormais de l'affiche « Arbre des langues » ainsi que d'un formulaire d'aide à l'orientation, destinés à accompagner le dialogue avec les familles et à soutenir la recommandation de la langue d'alphabétisation la plus adaptée au profil linguistique de chaque enfant (cf. partie 3). L'ensemble de ces outils vise à garantir que chaque famille puisse disposer d'informations claires, fiables et fondées au moment du choix de la langue d'alphabétisation de son enfant.

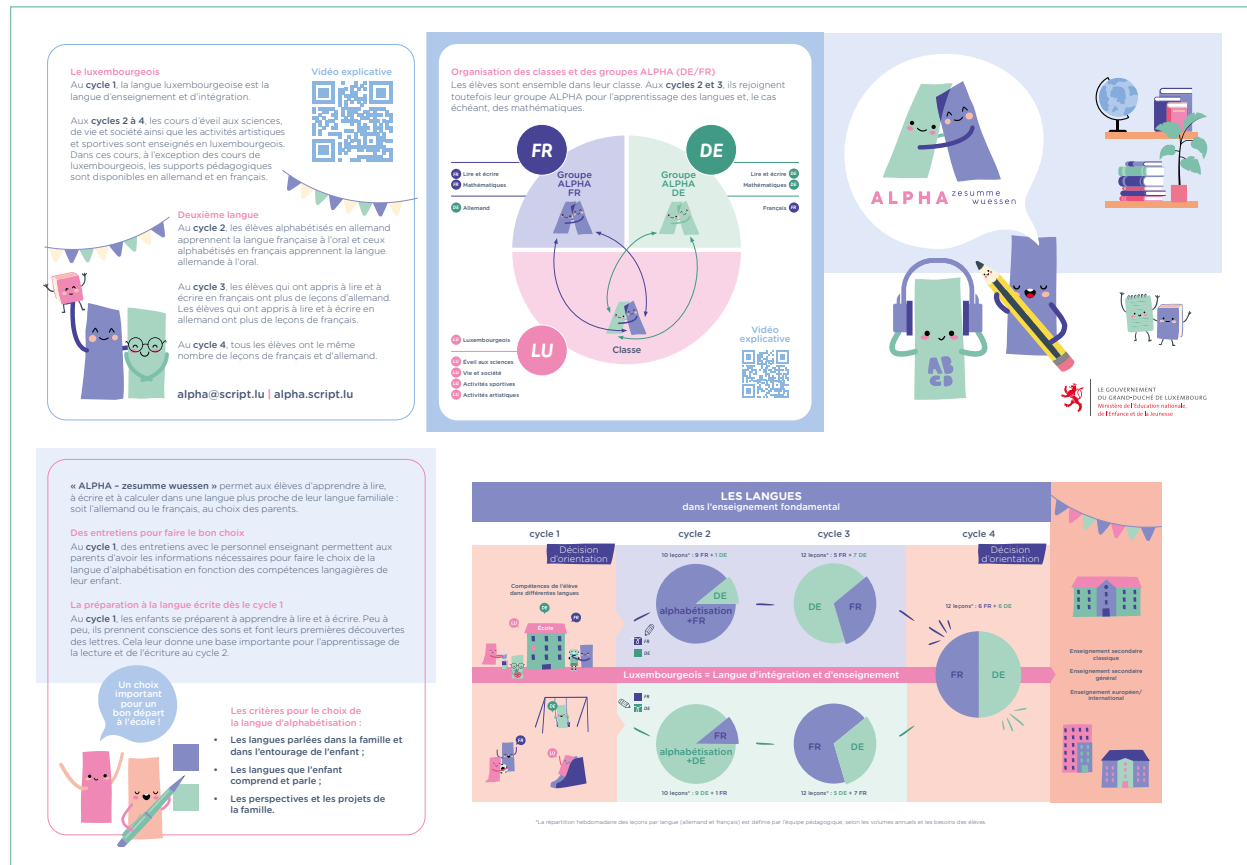


Figure 4 : Dépliant d'information à destination des parents (version de juillet 2026)



Figure 5 : Captures d'écran de la publication EDI (<https://men.public.lu/de/publications/edi-infomaga-zin-fir-elteren/2025/edi-01-2025.html> ; 6 juillet 2026)

Enfin, la communication s'est également adressée aux professionnels de l'éducation. Quatre newsletters thématiques ont permis d'informer régulièrement le personnel enseignant des évolutions du projet, des nouvelles ressources disponibles, des résultats intermédiaires des évaluations ainsi que des offres de formation et des événements organisés dans le cadre de la réforme. À cela se sont ajoutés le podcast « EduTalk – ALPHA – zesumme wuessen », décliné en plusieurs épisodes, ainsi que de nombreuses présentations lors de conférences, de réunions interrégionales et régionales et de formations continues.



Figure 6 : Capture d'écran (<https://men.public.lu/fr/edutalk.html>)

Dans le cadre de la préparation de la généralisation de la réforme, le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse s'est également rendu dans les quinze régions de l'enseignement fondamental afin de rencontrer les présidentes et présidents des comités d'école. Ces échanges ont permis d'apporter des réponses aux principales questions soulevées par les équipes pédagogiques et de recueillir leurs observations en vue de la mise en œuvre de la réforme. Une synthèse des questions les plus fréquemment posées fera prochainement l'objet d'une publication.

L'ensemble de ces actions poursuit un objectif commun : favoriser une compréhension partagée de la réforme, renforcer la confiance des différents acteurs concernés et créer les conditions d'une mise en œuvre cohérente à l'échelle nationale.

Parallèlement, l'offre de formation continue a été considérablement développée (cf. partie 2).

Au cours de l'année scolaire 2025/2026, plus de 280 formations liées directement ou indirectement à la réforme ont été proposées par l'IFEN, représentant plus de 5 000 inscriptions. Des journées nationales, des formations interrégionales et régionales, des parcours de formation et des dispositifs d'accompagnement sur mesure ont marqué le début d'un vaste processus de préparation des équipes pédagogiques à la mise en œuvre de la réforme. Ces actions ont permis de sensibiliser un nombre important d'acteurs aux fondements pédagogiques et organisationnels de « ALPHA – zesumme wuessen » et de poser les bases d'un accompagnement qui se poursuivra tout au long de la phase de généralisation.



Figure 7 : Impression de la Journée « ALPHA – zesumme wuessen » du 18 novembre 2025 ; © MENJE.

Le développement du matériel didactique s'est poursuivi à un rythme soutenu tout au long de l'année scolaire 2025/2026. La préparation de la généralisation de la réforme nécessite en effet la mise à disposition progressive d'un ensemble cohérent de matériels didactiques couvrant les différents cycles et domaines de développement et d'apprentissage.

Au cycle 1, la mise à disposition de la « Sproochekëscht » constitue une avancée majeure. Cette ressource offre au personnel enseignant un ensemble structuré d'activités favorisant le développement des compétences langagières, l'éveil aux langues, la conscience phonologique et la préparation à la langue d'alphabétisation. Le matériel « Zack, a lass ! », consacré à la préparation à l'écriture et au développement des compétences graphomotrices, viendra compléter cette offre à partir de la rentrée scolaire 2026/2027.

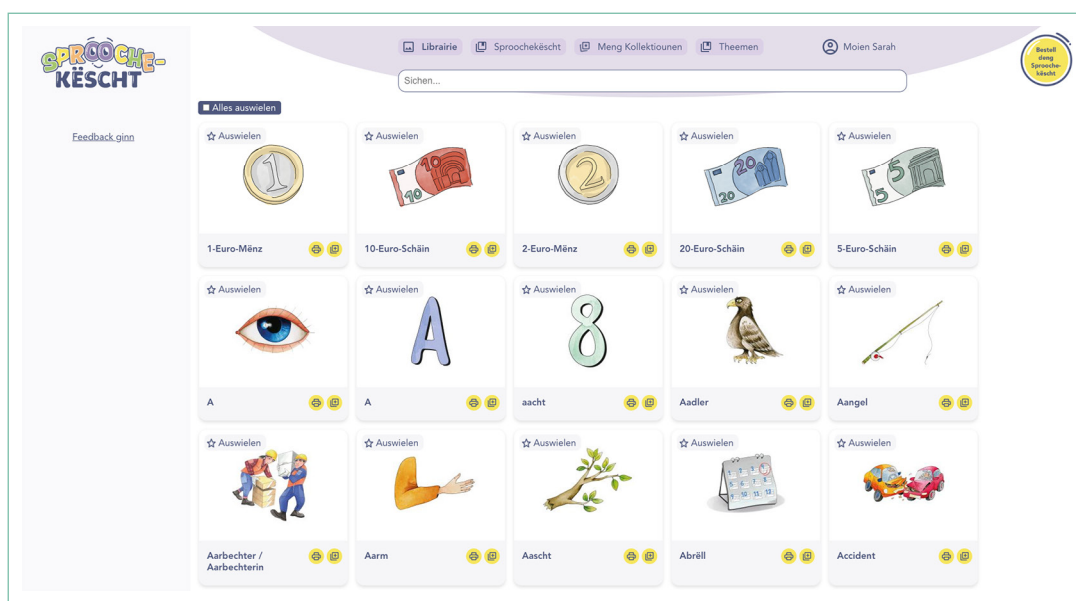


Figure 8 : Capture d'écran du site sproochekesch.lu (6 juillet 2026)

Au cycle 2, plusieurs matériels spécifiquement conçus pour le contexte luxembourgeois poursuivent leur développement. Ils concernent notamment l'alphabétisation en français (« Mission Alpha ! »), l'alphabétisation en allemand (« Lole, Lu und du »), l'enseignement du français comme deuxième langue (« Salut, c'est parti ! ») ainsi que l'enseignement de l'allemand comme deuxième langue (« Miniprofis »). Ces ressources ont vocation à accompagner la montée en puissance progressive de la réforme dans les années à venir.

Un effort particulier a également été consacré au développement de nouveaux matériels pour l'enseignement des mathématiques. Le programme « MATHI », conçu selon les principes pédagogiques de la réforme et en cohérence avec le nouveau plan d'études, est désormais disponible en langue allemande pour le cycle 2. Le développement de la version française est en cours et permettra à terme de garantir une offre équivalente dans les deux langues d'alphabétisation.

5 Une bande de calcul, différentes opérations

1 Montrez deux soustractions sur une bande de calcul. Expliquez.

2 Montre avec la feuille grise et notez les deux calculs de soustraction.

$10 - 1 = 9$	$10 - 4 = 6$	$9 - 1 = 8$
$10 - 9 = 1$	$10 - 6 = 4$	$9 - 8 = 1$
$10 - 2 = 8$	$9 - 2 = 7$	$8 - 3 = 5$
$10 - 8 = 2$	$9 - 7 = 2$	$8 - 5 = 3$

3 « 9 moins le jet de dé ». Montrez les opérations sur la bande de calcul. Notez le résultat.

$9 - 3 = 6$

$9 - 3 = 6$

$9 - \text{ solutions }$

$9 - \text{ propres }$

4 Jouez avec les bandes de calcul de 10, 7 et 8. Notez dans le cahier de recherche.

5 Ein Punktestreifen, verschiedene Aufgaben

1 Zeigt zwei Minusaufgaben an einem Punktestreifen. Erklärt.

2 Zeige mit der grauen Folie und schreibe beide Minusrechnungen.

$10 - 1 = 9$	$10 - 4 = 6$	$9 - 1 = 8$
$10 - 9 = 1$	$10 - 6 = 4$	$9 - 8 = 1$
$10 - 2 = 8$	$9 - 2 = 7$	$8 - 3 = 5$
$10 - 8 = 2$	$9 - 7 = 2$	$8 - 5 = 3$

3 « 9 minus Würfelzahl ». Zeigt die Aufgaben am Punktestreifen. Schreibt auf.

$9 - 3 = 6$

$9 - 3 = 6$

$9 - \text{ eigene }$

$9 - \text{ Lösungen }$

4 Spielt mit den Punktestreifen von 10, 7 und 8. Schreibt ins Forscherheft.

56

1 En séance plénière : sur une bande de calcul, montrer deux soustractions avec la feuille grise. Décrire quelle opération chaque enfant voit de son côté. Recommencer avec d'autres bandes de calcul et d'autres décompositions.
2 Sur chaque bande de calcul, identifier deux soustractions. Noter les calculs.
3 - 4 Travail en binôme : « 9 moins le jet de dé ». Un enfant lance le dé (ex. 3). L'autre enfant soustrait le résultat du dé (3 dans notre exemple) de 9. Il place le crayon au bon endroit et recouvre avec la feuille grise. Il avance et note la soustraction. Recommencer avec d'autres bandes de calcul et noter dans le cahier de recherche.

56

1 Plenum: An einem Punktestreifen 2 Minusaufgaben mit Hilfe der Folie zeigen. Beschreiben, welche Aufgabe jedes Kind aus seiner Sicht sieht. Auch mit anderen Punktestreifen und anderen Zerlegungen nachspielen.
2 An jedem Punktestreifen 2 Minusaufgaben erklären. Rechnungen notieren.
3 - 4 Spiel in Partnerarbeit: « 9 minus Würfelzahl ». Ein Kind wirft (z.B. 3). Das andere Kind zieht die geworfene Zahl (im Beispiel 3) von 9 ab. Es legt den Stift passend und deckt mit der Folie ab. Es sagt und schreibt die Minusrechnung. Auch mit anderen Punktestreifen spielen und ins Forscherheft schreiben.

Figure 9 : Extrait du livre 1 de l'élève en français et en allemand (version provisoire)

Parallèlement, les travaux se sont intensifiés dans les domaines de développement et d'apprentissage qui réunissent les élèves des groupes ALPHA FR et ALPHA DE.

L'ouvrage « Meng éischt 100 Deeg am Cycle 2 », conçu par les écoles pilotes, illustre cette démarche de rapprochement entre les deux groupes ALPHA. Il s'appuie sur des rituels communs vécus par l'ensemble des élèves durant les cent premiers jours d'école et constitue un support favorisant les échanges et la cohésion au sein de la classe.



Figure 10 : Couvertures des versions en français et en allemand de « Meng éischt 100 Deeg am Cycle 2 »

Des groupes de travail ont été chargés de développer progressivement des ressources bilingues ou parallèles pour les domaines de développement et d'apprentissage tels que l'éveil aux sciences, la branche « Vie et société », ainsi que pour les champs thématiques transversaux du nouveau plan d'études. L'objectif est de mettre à disposition des équipes pédagogiques des outils cohérents permettant de soutenir les apprentissages tout en valorisant la diversité linguistique présente dans les classes.

1.2.4. Une préparation active de la généralisation

L'année scolaire 2025/2026 a été consacrée à la préparation concrète de la généralisation progressive de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen ». Les directions de région, les présidentes et présidents des comités d'école, les autorités communales ainsi que les différents services du ministère ont été associés à des travaux de planification destinés à anticiper les conséquences organisationnelles de l'introduction des deux parcours d'alphabétisation.

Dans ce cadre, des simulations nationales ont été réalisées sur la base des effectifs prévisionnels de l'année scolaire 2027/2028, soit 6 263 élèves. Elles reposent sur les estimations établies par les titulaires de classe quant au parcours d'alphabétisation le plus approprié pour chaque élève, conformément aux critères d'orientation du dispositif. Elles ne préjugent donc pas du choix définitif, qui appartiendra aux parents.

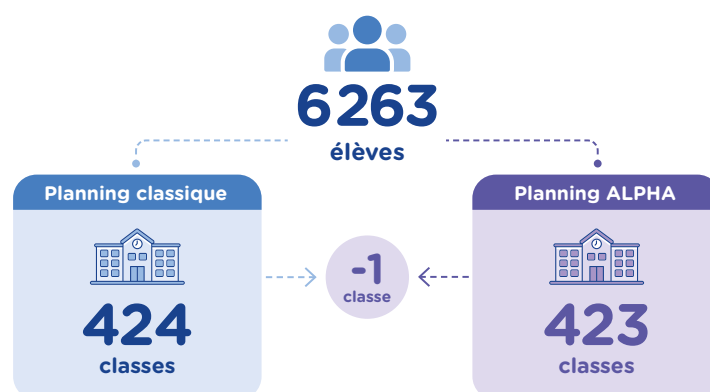


Figure 11 : Nombre d'élèves et de classes au niveau national

³ cf. plandetudes.lu

Les résultats montrent que la généralisation de la réforme peut être mise en œuvre sans modification substantielle de l'organisation scolaire. Une planification classique conduirait à la constitution de 424 classes, contre 423 classes dans l'organisation intégrant les deux parcours d'alphabétisation. De même, la taille moyenne des classes demeure globalement stable et les besoins supplémentaires en infrastructures restent limités à quatorze salles de classe réparties sur six directions de région.

Les simulations mettent également en évidence une répartition nationale relativement équilibrée entre les deux parcours d'alphabétisation. Selon l'appréciation du personnel enseignant, 51,4 % des élèves seraient orientés vers le parcours ALPHA DE et 48,6 % vers le parcours ALPHA FR. Cette répartition confirme que la réforme répond à une réalité largement présente dans les écoles fondamentales : selon l'évaluation des équipes pédagogiques, près d'un élève sur deux bénéficierait davantage d'une alphabétisation en français. Les différences observées entre les directions de région reflètent les réalités linguistiques propres à chaque territoire et justifient une organisation adaptée aux besoins locaux.

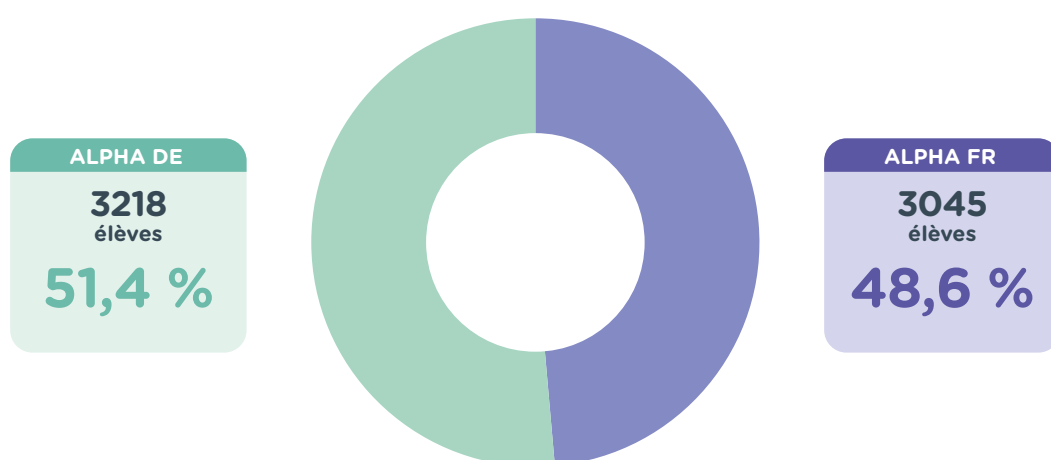


Figure 12 : Répartition provisoire des élèves entre ALPHA DE et ALPHA FR au niveau national

Les simulations ont également permis d'identifier de manière précoce les adaptations organisationnelles à prévoir. Les situations impliquant de très petits groupes demeurent exceptionnelles et pourront être prises en compte dans l'organisation définitive de la rentrée scolaire. Parallèlement, un dialogue structuré a été engagé avec les communes afin d'anticiper les besoins en infrastructures et de préparer, le cas échéant, les mesures d'accompagnement nécessaires.

Dans leur ensemble, les simulations confirment que la généralisation progressive de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » est pleinement compatible avec les structures actuelles de l'enseignement fondamental. Elles montrent que les adaptations à prévoir restent limitées, peuvent être anticipées et tiennent principalement compte de la diversité des profils linguistiques des élèves dans les différentes régions du pays. Elles constituent ainsi un outil essentiel de planification pour accompagner la mise en œuvre de la réforme dans les meilleures conditions.

1.3. Exposé des motifs de la loi du 3 décembre

Cette section présente le texte de projet de loi 8587 adopté le 3 décembre 2025, accompagné de son exposé des motifs.

Elle vise à inscrire les développements du projet « ALPHA – zesumme wuessen » dans leur cadre légal et politique, en explicitant les fondements de la réforme ainsi que les objectifs poursuivis par le législateur. L'exposé des motifs met en évidence les constats à l'origine de la réforme, notamment en matière d'inégalités scolaires et de défis liés au plurilinguisme, ainsi que les principes directeurs du dispositif mis en place.

Au-delà de sa portée juridique, cette section constitue un élément structurant de la publication : elle établit le lien entre les enseignements du projet pilote, les choix politiques opérés et les orientations retenues pour la généralisation progressive de la réforme.

EXPOSÉ DES MOTIFS

I. Généralisation de « ALPHA – zesumme wuessen »

Depuis plus de cinq décennies, de nombreuses études nationales et internationales – de l'étude MA-GRIP, initiée en 1968, à l'enquête PISA, en passant par les épreuves standardisées (ÉpStan) de l'Université du Luxembourg – confirment que le système scolaire luxembourgeois, bien qu'il soit performant en moyenne, reproduit systématiquement les inégalités sociales, linguistiques et migratoires. L'entrée dans la lecture et l'écriture, condition essentielle de la réussite scolaire, constitue un moment décisif. Or, au Luxembourg, de nombreux enfants sont confrontés dès le début de leur scolarité à un apprentissage dans une langue d'alphabétisation éloignée de leur répertoire langagier, ce qui constitue un frein structurel à leur épanouissement scolaire.

Face à ce constat, la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » introduit une innovation pédagogique majeure : elle permet aux parents de choisir, en fin de cycle 1, la langue d'alphabétisation de leur enfant – soit l'allemand, soit le français – sur base d'une recommandation professionnelle. Cette différenciation pédagogique vise à instaurer un début de scolarité plus équitable, tout en respectant le multilinguisme – avec au centre le luxembourgeois comme langue d'intégration et de communication – ainsi que la cohésion sociale.

Ce changement s'inscrit dans une dynamique institutionnelle plus large. En mars 2022, la Chambre des Députés a adopté une motion⁴ invitant le Gouvernement à s'inspirer du modèle des écoles européennes et internationales pour développer, dans l'enseignement fondamental, un concept permettant aux élèves du cycle 2 de choisir entre une alphabétisation en allemand ou en français, dans le cadre d'un projet pilote. Cette initiative visait à offrir une alternative publique et inclusive aux écoles internationales créées depuis 2016, tout en restant applicable à l'échelle nationale. Elle répondait également à des constats partagés par les directions de région et d'enseignants, d'autorités communales et les communautés scolaires, régulièrement confrontées à la demande de mieux prendre en compte la diversité linguistique et culturelle des élèves.

En réponse à cette orientation, un projet de règlement grand-ducal a été présenté en juin 2022, modifiant le règlement du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les cycles de l'enseignement fondamental. Ce texte a permis le lancement du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen », dès la rentrée scolaire 2022/2023, dans quatre écoles fondamentales publiques situées à Differdange (direction de région 4), à Dudelange (direction de région 7), à Larochette (direction de région 12) et à Schiffflange (direction de région 5). Le projet a été mis en œuvre dans les classes du cycle 1.2, avec un démarrage spécifique en cycle 2.1 à Schiffflange, afin de recueillir dès la première année des retours d'expérience sur l'alphabétisation en langue française.

⁴ Motion n° 3822 du 31 mars 2022, intitulée « Mise en place d'un concept pour l'enseignement fondamental inspiré du modèle des écoles européennes et internationales », présentée par Mme Francine Closener.

Les adaptations législatives et réglementaires nécessaires sont ciblées et cohérentes, permettant l'intégration progressive de ce nouveau modèle dans l'enseignement fondamental :

Modifications de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental :

Article 7 :

Introduction d'une nouvelle offre de langue d'alphabétisation dans la langue choisie par les parents (allemand ou français).

Article 21bis :

Définition de la procédure d'orientation vers la langue d'alphabétisation, incluant une recommandation prononcée par le titulaire de classe en tant que représentant de l'équipe pédagogique de l'élève, un entretien avec les parents, et une décision finale prise par ces derniers.

Article 38 :

Ajustements relatifs à l'organisation scolaire, tenant compte des principes de différenciation introduits par le dispositif ALPHA.

b) Règlement grand-ducal du 14 mai 2009 relatif à l'organisation scolaire communale :

Article 2 :

Adaptation de l'organisation scolaire locale à la nouvelle structure par groupes linguistiques, en fonction du choix des parents en matière de langue d'alphabétisation.

c) Règlement grand-ducal modifié du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental :

Article 4 :

Adaptation de la langue d'enseignement dans les domaines d'apprentissage, selon la langue d'alphabétisation suivie par l'élève.

Article 4bis :

Création formelle des groupes alpha (FR/DE) pour les domaines de l'alphabétisation, des langues et des mathématiques aux cycles 2 et 3.

d) Règlement grand-ducal du 6 juillet 2009 déterminant les modalités d'évaluation des élèves :

Article 4 :

Dans le cadre de l'entretien pédagogique du cinquième trimestre au cycle 1, le titulaire de classe en tant que représentant de l'équipe pédagogique prononce une recommandation en matière de langue de l'alphabétisation.

Article 10 :

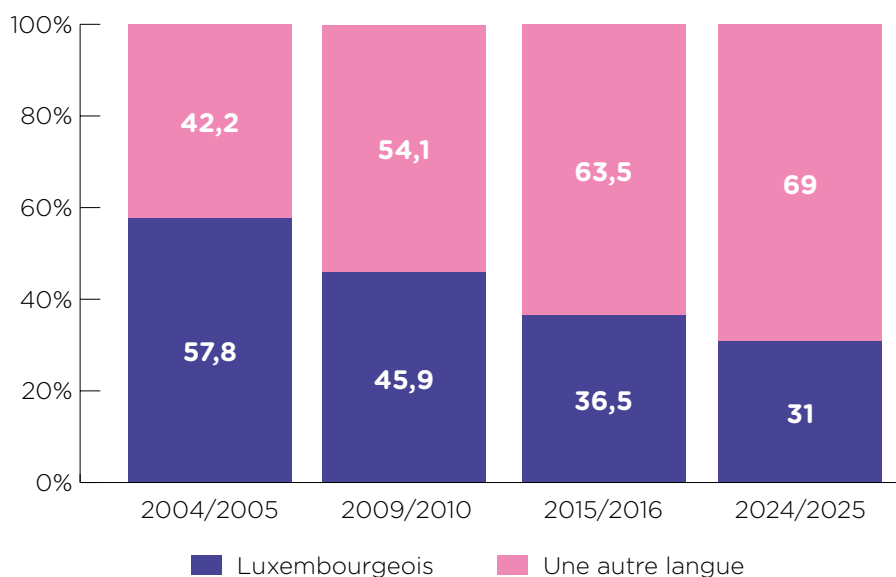
Pour les élèves alphabétisés en français, les socles de compétences correspondant à cette langue sont pris en compte pour la promotion en fin de cycle 2. Pour les élèves alphabétisés en allemand, les socles de compétences correspondant à cette langue sont pris en compte pour la promotion en fin de cycle 2.

Il s'agit de modifications législatives ponctuelles, mais structurantes, qui permettent un changement de paradigme fondamental au moment crucial du début du parcours scolaire.

II. La réforme « ALPHA – zesumme wuessen » – Pourquoi ?

Le système scolaire luxembourgeois est confronté à une transformation démographique et linguistique majeure. En 2024/2025, 69 % des élèves de l'enseignement fondamental ne parlaient pas le luxembourgeois comme première langue à la maison, et seuls 28 % d'entre eux étaient de nationalité luxembourgeoise.⁵ Plus des deux tiers des élèves ne parlent ainsi ni le luxembourgeois ni l'allemand au sein de leur famille.⁶ Dans ce contexte, le principe d'une alphabétisation uniforme en langue allemande ne répond plus aux réalités de la population scolaire.

Graphique 1 : La première langue parlée à la maison des élèves de l'enseignement fondamental



Les recherches longitudinales (MAGRIP)⁷, les évaluations standardisées (ÉpStan)⁸, les rapports nationaux sur l'éducation⁹ et les études internationales (PISA) convergent pour démontrer que ce régime linguistique contribue à creuser les écarts de réussite scolaire dès les premières années. Dans les épreuves standardisées, les élèves dont la langue d'alphabétisation est éloignée de la langue familiale – en particulier les élèves lusophones – présentent un retard moyen de plus de 100 points aux épreuves en lecture et en mathématiques dès le cycle 2¹⁰. Ces inégalités précoces se traduisent ensuite par des parcours scolaires différenciés : seuls 14 % des élèves lusophones accèdent à l'enseignement secondaire classique à la fin du cycle 4.2, contre 38 % des élèves parlant luxembourgeois à la maison¹¹. Par ailleurs, environ 22 % des élèves connaissent un allongement de cycle au moins une fois durant leur scolarité – un phénomène particulièrement fréquent chez ceux qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement et qui tend à renforcer les inégalités initiales sans bénéfice avéré en termes de progression¹².

Face à ces constats, la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » vise à garantir à chaque enfant un départ scolaire mieux adapté à son profil linguistique, en introduisant la possibilité d'un apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques dans une langue plus proche de la langue familiale.

⁵ www.edustat.lu (25 juin 2025)

⁶ Université du Luxembourg (LUCET). Rapport sur l'éducation – Luxembourg 2024, p. 36.

⁷ Brunner, M. & Martin, R. (Hrsg.) (2011). Die MAGRIP-Studie (1968-2009). Wie beeinflussen sozio-kognitive Merkmale von Kindern im Grundschulalter und ihre Bildungswege ihr späteres Leben als Erwachsene in Luxemburg?. Luxembourg: Universität Luxemburg, Forschungseinheit EMACS. (https://www.uni.lu/wp-content/uploads/sites/2/2024/08/unilu_MAGRIP_web.pdf ; 25 juin 2025). Les données de l'étude MAGRIP montrent que les compétences langagières précoces dans la langue première constituent des prédicteurs solides de la réussite ultérieure, notamment en lecture, écriture et mathématiques.

⁸ www.epstan.lu (25 juin 2025)

⁹ www.bildungsbericht.lu (25 juin 2025)

¹⁰ Université du Luxembourg (LUCET). Rapport sur l'éducation – Luxembourg 2024, pp. 59-62. Voir également : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Rapport national sur l'éducation 2018, p. 73.

¹¹ Université du Luxembourg (LUCET). Rapport sur l'éducation – Luxembourg 2024, pp. 102-103.

¹² Université du Luxembourg (LUCET). Rapport sur l'éducation – Luxembourg 2024, pp. 83-84 et 135.

Cette approche a pour ambition de :

- réduire les inégalités structurelles en adaptant le début du parcours scolaire aux compétences langagières des élèves ;
- favoriser la réussite scolaire et la motivation grâce à une alphabétisation dans une langue comprise par l'enfant et sa famille ;
- prévenir les retards scolaires liés à des obstacles linguistiques précoces non pris en compte dans l'organisation actuelle.

Au-delà de ses visées pédagogiques, la réforme s'inscrit dans une ambition politique plus large : celle de renforcer la cohésion sociale à travers une école fondamentalement inclusive. Elle évite la constitution de filières linguistiques ou sociales cloisonnées, en misant sur des moments d'apprentissage partagés dans les autres domaines de développement et d'apprentissage. Dans ce contexte, le luxembourgeois conserve une place centrale : langue principale de scolarisation au cycle 1, il constitue aux cycles 2 et 3 une langue de cohésion utilisée dans les cours communs à tous les élèves. Il favorise les interactions, soutient la transition entre les langues d'apprentissage (français ou allemand) et joue un rôle clé dans la construction d'un vivre-ensemble plurilingue. Enfin, la réforme prolonge les objectifs des politiques d'éducation non formelle de la petite enfance, en reconnaissant le plurilinguisme comme une richesse et un levier pour l'apprentissage.

III. La réforme « ALPHA – zesumme wuessen » – Comment ?

La réforme « ALPHA – zesumme wuessen » repose sur une transformation ciblée et progressive de l'enseignement fondamental, qui articule liberté de choix, différenciation pédagogique et mixité scolaire. Elle s'appuie sur les expériences du projet pilote lancé en 2022, sur les recommandations des acteurs de terrain, de l'Université du Luxembourg et du Conseil scientifique, ainsi que sur les expériences menées depuis 2016 dans les écoles européennes publiques au Luxembourg, où l'alphabétisation en français constitue déjà une option établie.

a) Les éléments clés de la réforme

Le choix des parents

Au cours du 5^e trimestre du cycle 1, les parents choisissent la langue d'alphabétisation – français ou allemand – pour leur enfant, sur base d'un entretien structuré avec le titulaire de classe en tant que représentant de l'équipe pédagogique, qui formule une recommandation professionnelle. Ce choix est préparé tout au long du cycle 1, dans un dialogue régulier entre l'école et la famille.

L'alphabétisation dans une langue proche de l'enfant

L'enfant apprend à lire, à écrire et à compter dans la langue choisie par les parents, souvent plus proche de la langue familiale. Cette approche favorise la compréhension, la confiance en soi et la réussite scolaire. Les résultats du projet pilote montrent une progression significative des élèves, notamment dans les compétences orales et écrites de la langue d'alphabétisation.

Des groupes de différenciation intégrés dans une classe commune

L'enseignement de l'alphabétisation, des langues et des mathématiques est organisé en groupes alpha selon la langue choisie. Dans tous les autres domaines de développement et d'apprentissage – comme le luxembourgeois, les sciences, vie en société, les arts, les sports – les élèves apprennent ensemble dans la classe mixte. Cela garantit la cohésion et la richesse des échanges, tout en maintenant une différenciation linguistique là où elle est pédagogique.

L'accent sur le plurilinguisme et la sécurité linguistique

La réforme renforce le plurilinguisme en évitant les ruptures linguistiques précoces. Le français et l'allemand sont introduits de manière structurée et progressive, avec des méthodes qui valorisent le répertoire plurilingue des élèves. L'objectif est de créer une sécurité linguistique, où les élèves peuvent apprendre sans peur de l'erreur et mobiliser les langues qu'ils maîtrisent, dans un climat bienveillant.

Le luxembourgeois comme langue de scolarisation et d'intégration

Le luxembourgeois reste la langue principale du cycle 1 et joue un rôle pivot tout au long de la scolarité du cycle 2 jusqu'à la fin du cycle 4. Il est utilisé dans les domaines partagés pour favoriser l'intercompréhension et la cohésion du groupe-classe. Il constitue une langue de transition et de socialisation, commune à tous les élèves, et contribue à l'ancrage linguistique des enfants dans la société luxembourgeoise.

Des ressources adaptées et un accompagnement structuré

La réforme s'appuie sur la production de nouveaux matériels didactiques bilingues (français/allemand) et contextualisés, développés en collaboration avec les enseignants des écoles pilotes.

L'Institut de Formation de l'Éducation Nationale (IFEN) met en œuvre un dispositif de formation continue modulaire (parcours de formation) et différencié pour accompagner, à leur demande, tous les acteurs impliqués.

IV. L'évaluation du projet pilote

Afin de garantir la faisabilité, la pertinence et l'impact de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen », un projet pilote a été lancé à la rentrée scolaire 2022/23 dans quatre écoles fondamentales situées à Dudelange (école Deich), Larochette, Oberkorn et Schifflange (école Nelly Stein). Ce projet a permis une expérimentation en conditions réelles, accompagnée d'un dispositif d'évaluation scientifique rigoureux et pluraliste.

a) Un projet pilote en quatre écoles

Le projet pilote concerne 17 groupes-classes répartis sur trois cohortes d'élèves (250 élèves du cycle 2). Il a permis de mettre en œuvre et à l'épreuve l'ensemble des composantes de la réforme :

procédures de choix linguistique, organisation des groupes alpha, développement de matériel didactique, formation des équipes pédagogiques, articulation entre les domaines d'apprentissage et suivi individualisé des élèves.

b) Un dispositif d'évaluation scientifique triangulé

L'évaluation du projet repose sur une approche scientifique robuste, fondée sur la triangulation des méthodes qualitatives et quantitatives (« constructive replication »¹³). Elle intègre :

- des questionnaires standardisés (EpStan) sur le bien-être, la motivation, la perception du projet et la collaboration école-famille ;
- une comparaison des performances des élèves aux épreuves standardisées (EpStan) avec des élèves aux profils similaires (jumeaux statistiques) ;
- une analyse des taux et motifs d'allongement de cycle ;
- des entretiens qualitatifs avec les enseignants, parents et élèves ;
- un rapport des directions de région ;
- un rapport du Conseil scientifique indépendant.

¹³ La « constructive replication » désigne une approche méthodologique qui combine plusieurs méthodes complémentaires dans des contextes réels afin de renforcer la validité des résultats par triangulation. Elle a été formulée par David Lykken (1968) comme alternative à la simple reproduction expérimentale.

c) La perspective des enfants

Les retours des élèves, recueillis lors de groupes de discussion encadrés, mettent en avant une motivation accrue, un plaisir d'apprendre renforcé, et une meilleure compréhension des tâches scolaires.

Les enfants se sentent davantage en confiance lorsqu'ils apprennent dans une langue qu'ils comprennent bien. Ils manifestent aussi de l'intérêt pour la langue de leurs condisciples et coopèrent activement dans les classes mixtes.

d) La perspective des parents

L'étude menée par l'Université du Luxembourg montre que les parents perçoivent positivement la possibilité de choisir la langue d'alphabétisation. Ils y voient un levier d'équité, une reconnaissance de leur rôle éducatif et une opportunité d'accompagner plus efficacement leurs enfants dans leurs apprentissages. Les motivations exprimées sont variées, mais toutes convergent vers une volonté de soutenir la réussite de l'enfant dans un cadre scolaire plus adapté.

e) La perspective des enseignants

Les équipes pédagogiques impliquées rapportent une amélioration du climat scolaire, un engagement accru des élèves et un renforcement de la coopération entre enseignants. La différenciation linguistique permet une entrée plus fluide dans les apprentissages fondamentaux. Des besoins spécifiques restent à couvrir, notamment en matière de matériel didactique et de coordination pédagogique, mais l'adhésion des équipes au projet est forte.

f) La perspective des directions de région

Les directions des écoles pilotes soutiennent pleinement une généralisation progressive du dispositif « ALPHA – zesumme wuessen ». Elles constatent une dynamique positive et durable au sein des équipes pédagogiques : développement de véritables communautés de pratique, mutualisation des ressources, échanges intercycles et entre écoles. Ce changement de culture professionnelle s'accompagne d'un engagement renforcé dans le pilotage pédagogique local. Pour garantir la réussite d'une mise en œuvre à l'échelle nationale, elles recommandent de veiller à la stabilité des équipes, de planifier rigoureusement les ressources humaines, de développer du matériel structuré pour les deux voies d'alphabétisation, de renforcer les formations continues et de soutenir la coopération inter-écoles.

g) La perspective du Conseil scientifique

Depuis le lancement du projet pilote, un Conseil scientifique, composé d'experts internationaux et nationaux, a accompagné de manière continue sa mise en œuvre. Il a visité l'ensemble des écoles pilotes au cours des trois dernières années, et a fondé son analyse sur une revue approfondie des textes de référence, sur les observations de terrain, sur les présentations des autres instances d'évaluation, ainsi que sur des entretiens ciblés menés avec les directions, les enseignants impliqués et les élèves.

Dans son rapport du 13 juin 2025, le Conseil scientifique exprime une évaluation positive et motivée. Il souligne que le projet reconnaît la diversité linguistique comme une richesse, favorise la bientraitance linguistique et améliore la participation active des élèves. Sur cette base, le Conseil estime qu'une généralisation du dispositif peut être envisagée. Il recommande de mettre à profit la période restante avant une éventuelle mise en œuvre nationale pour renforcer la formation initiale et continue des enseignants, tant sur le plan didactique que méthodologique, afin de garantir la cohérence et la qualité au déploiement.

h) Les constats quantitatifs : performances et allongements

Les premiers résultats des épreuves standardisées confirment des performances comparables, voire supérieures, pour les élèves alphabétisés en français, malgré leur exposition initiale plus tardive à l'allemand.

Le taux d'allongement au cycle 2 est passé de 21,1 % à 15,6 % dans les écoles pilotes. Cette diminution notable de 5,5 % s'observe lorsque l'on compare les résultats de l'année pilote 2024/2025 à la moyenne des huit années scolaires précédentes, ce qui souligne l'impact positif du projet sur la continuité des parcours scolaires dès les premières années de l'enseignement fondamental.

Tableau 1 : Le taux des allongements dans les écoles pilotes avant le projet pilote et à l'issue de la première cohorte d'élève ayant terminé le cycle 2

Écoles pilotes	avant projet pilote 16/17 - 23/24	projet pilote 24/25
Nombre d'allongements	289	20
Total des élèves	1368	128
Taux d'allongement	21,13%	15,63%

Surtout, les motifs d'allongement ont changé : la langue d'enseignement n'est plus le facteur prédominant.

Ces orientations sont également reflétées dans le programme gouvernemental 2023-2028, qui précise que « le projet pilote Zesumme wuessen ! Alphabetisierung op Franséisch, qui a été mis en place en septembre 2022, sera poursuivi et évalué scientifiquement ». Sur base des résultats de l'évaluation, une généralisation nationale de « ALPHA – zesumme wuessen » pourrait débiter dès la rentrée scolaire 2026/2027.

V. L'implémentation progressive au niveau national

Fortes des constats positifs issus de l'évaluation du projet pilote, la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » est appelée à s'étendre de manière progressive à l'ensemble des écoles fondamentales du pays à partir de la rentrée scolaire 2026/2027. Cette extension ne saurait se faire sans un accompagnement structuré, une planification rigoureuse et un investissement soutenu dans la formation et les ressources pédagogiques.

Tableau 2 : La progression de la généralisation au niveau national

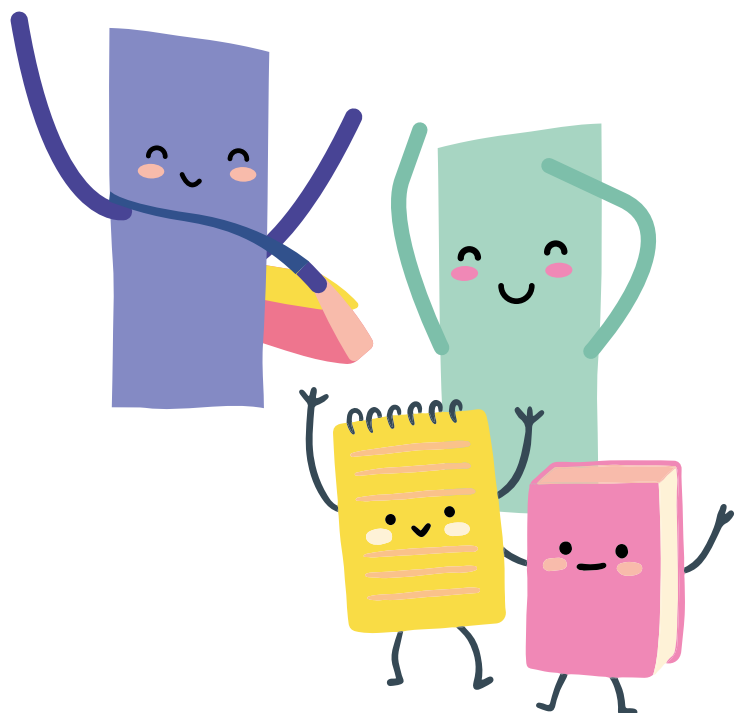
Année scolaire	C1.2	C2.1	C2.2	C3.1	C3.2	C4.1	C4.2
2026/27	✓						
2027/28	✓	✓					
2028/29	✓	✓	✓				
2029/30	✓	✓	✓	✓			
2030/31	✓	✓	✓	✓	✓		
2031/32	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
2032/33	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

La généralisation repose sur une stratégie d'implémentation graduelle, coordonnée par les directions de région et appuyée par la direction générale de l'enseignement fondamental, le SCRIPT, l'IFEN et les équipes locales. Elle s'appuiera sur les piliers suivants :

- **Une formation ciblée et différenciée des enseignants :** L'IFEN propose plusieurs parcours de formation continue spécifiques à l'alphabétisation, à l'orientation, à la gestion de classes multilingues et à l'enseignement dans des groupes alpha. L'offre de formation a déjà été substantiellement étoffée (plus de 60 formations planifiées pour les cycles 2 à 4, et plus de 40 pour le cycle 1). La formation initiale à l'Université du Luxembourg sera également adaptée à cette nouvelle réalité.
- **Une production renforcée de matériel didactique contextualisé :** Les équipes du SCRIPT poursuivent, en étroite collaboration avec les enseignants, le développement de ressources adaptées à la diversité linguistique et aux besoins du terrain. Les manuels et supports développés dans le cadre du projet pilote seront révisés, enrichis et progressivement mis à disposition des écoles.
- **Un accompagnement régional structuré :** Les directions de région joueront un rôle central dans l'accompagnement des équipes éducatives. Des dispositifs de réseautage et d'échanges entre pairs sont prévus pour assurer la continuité et l'harmonisation du déploiement au niveau local.
- **Une communication renforcée avec les parents :** L'orientation vers la langue d'alphabétisation implique un dialogue étroit et structuré avec les familles. Des outils d'information multilingues, des guides d'entretien et des formations spécifiques ont été développés pour accompagner ce processus.
- **Un dispositif de suivi longitudinal :** Afin de garantir une implémentation de qualité, un suivi continu sera mis en place. Il intégrera des indicateurs qualitatifs et quantitatifs (résultats EpStan, allongements, bien-être des élèves, implication parentale) ainsi que des retours d'expérience réguliers des écoles. Ce suivi permettra d'ajuster les mesures en fonction des besoins du terrain.

Le Conseil scientifique, dans son rapport de juin 2025, exprime un avis clairement favorable à la généralisation du projet ALPHA, tout en soulignant la nécessité d'un accompagnement soutenu et d'une consolidation de la formation continue. Cette recommandation converge avec les constats émanant des enseignants, des directions, des élèves et des familles : la réforme ne sera pleinement efficace que si elle s'appuie sur un cadre stable, des ressources adaptées et une appropriation professionnelle forte.

https://wdocs-pub.chd.lu/docs/Dossiers_parlementaires/8587/20260114_Depot.pdf



N°8587

PROJET DE LOI

Projet de loi modifiant la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental

*

Art. 1^{er}. L'article 7 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental est modifié comme suit :

1° A l'alinéa 1^{er}, point 2, les mots « et l'initiation à la langue française » sont remplacés par ceux de « , la préparation aux langues d'alphabétisation » ;

2° A l'alinéa 2, point 1, sont insérés les mots « en français ou en allemand » après les mots « l'alphabétisation ».

Art. 2. Avant l'article 22 de la même loi, il est inséré un article 21*bis* nouveau, libellé comme suit :

« Art. 21*bis*. A l'issue du premier cycle et sur recommandation du titulaire de classe en tant que représentant de l'équipe pédagogique, les parents choisissent la langue d'alphabétisation de leur enfant. »

Art. 3. A l'article 38, alinéa 1^{er}, de la même loi, les mots « du choix de la langue d'alphabétisation en vertu de l'article 21*bis*, » sont insérés après les mots « en tenant compte ».

Art. 4. La présente loi entre en vigueur selon le calendrier suivant :

1° pour les classes du cycle 1.2, à partir du 15 septembre 2026 ;

2° pour les classes du cycle 2.1, à partir du 15 septembre 2027 ;

3° pour les classes du cycle 2.2, à partir du 15 septembre 2028 ;

4° pour les classes du cycle 3.1, à partir du 15 septembre 2029 ;

5° pour les classes du cycle 3.2, à partir du 15 septembre 2030.

Projet de loi adopté par la Chambre des Députés
en sa séance publique du 3 décembre 2025

Le Secrétaire général,

Le Président,

s. Laurent Scheeck

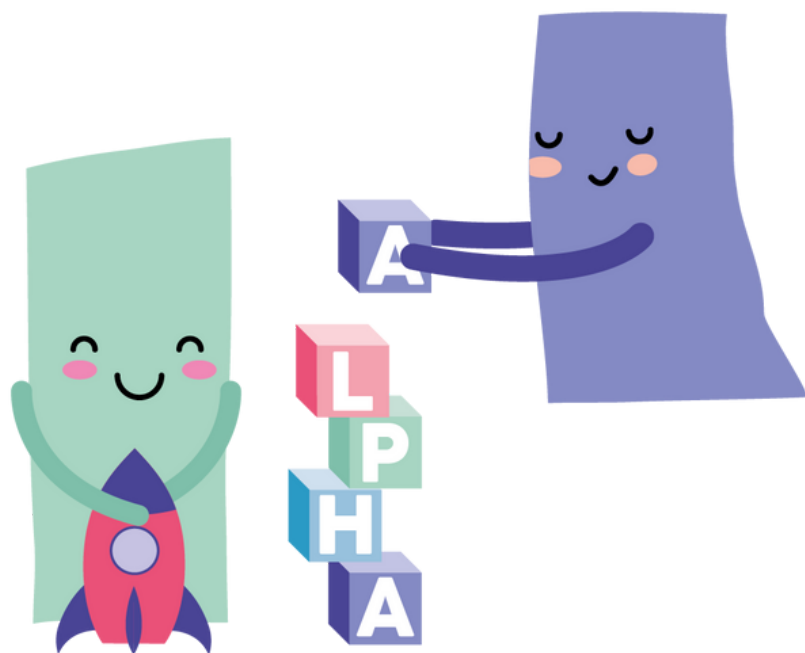
s. Claude Wiseler

Figure 13 : Capture d'écran du texte du projet de loi N°8587

(https://wdocs-pub.chd.lu/docs/Dossiers_parlementaires/8587/20251204_TexteVote.pdf)



1.4. Lautsprachliche Kompetenzen als Grundlage des Schriftspracherwerbs



Lautsprachliche Kompetenzen als Grundlage des Schriftspracherwerbs

Sprachstrukturelle Vergleichsanalysen und Entscheidungsprozesse
im Rahmen der Reform „ALPHA - zesumme wuessen“

Dr. phil. Marc Schmidt



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



SCRIPT

Service de Coordination de la Recherche
et de l'innovation pédagogiques et technologiques

Inhaltsverzeichnis

Kontext und Zielsetzung.....	4
1. Lautsprachliche Kompetenzen in der Alphabetisierungssprache.....	5
1.1 Leitthese.....	5
1.2 Bedeutung und Förderung lautsprachlicher Kompetenzen.....	6
1.3 Erklärungshintergrund	7
1.3.1 Kognitive Entlastung	7
1.3.2 Phonologische Verarbeitung innerhalb der alphabetischen Phase des Schriftspracherwerbs	7
1.3.3 Morphologische Analysefähigkeiten innerhalb der morphematischen Phase des Schriftspracherwerbs	7
1.3.4 Grammatische Kompetenzen	8
1.4 Forschungsstand: Empirische Evidenz für die zentrale Rolle lautsprachlicher Kompetenzen im Schriftspracherwerb.....	8
1.5 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“	9
2. Transfereffekte im Spracherwerb	10
2.1 Leitthese.....	10
2.2 Erklärungshintergrund	10
2.3 Forschungsstand: Empirische Evidenz für crosslinguale Transfereffekte.....	11
2.4 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“	12
3. Deutsch vs. Französisch – ein sprachstruktureller Vergleich auf phonologischer, orthographischer und morphematischer Ebene	13
3.1 Leitthese.....	13
3.2 Erklärungshintergrund	13
3.3 Die deutsche Schriftsprache: Grundprinzipien und Strukturmerkmale	14
3.4 Die französische Schriftsprache: Grundprinzipien und Strukturmerkmale	15
3.5 Sprachstruktureller Vergleich Deutsch und Französisch	16
3.5.1 Phonologische Systeme: Ein erster struktureller Vergleich.....	16
3.5.2 Grundlegende PGK-Transparenz (1:1-Zuordnung)	17
3.5.3 Optimierung durch dominante PGK und regelgeleitete Mehrfachzuordnungen	17
3.5.4 Erweiterung durch orthographische Regeln	18
3.5.5 Erweiterung durch morphologische Analyse	19
3.6 Gegenüberstellung anhand von Studien	19
3.7 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“	20
4. Deutsch vs. Französisch - ein sprachstruktureller Vergleich auf grammatischer Ebene	21

4.1 Leitthese.....	21
4.2 Grundlegende Entwicklungspfade im Grammatikerwerb	21
4.3 Meilensteine des Grammatikerwerbs im Deutschen	22
4.4 Meilensteine des Grammatikerwerbs im Luxemburgischen	23
4.5 Meilensteine des Grammatikerwerbs im Französischen	23
4.6 Synthese: Grammatische Kernstrukturen im Vergleich.....	24
4.7 Exkurs: Englisch zwischen Germanisch und Romanisch	25
4.8 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“	26
5. Methodisches Vorgehen im Schriftspracherwerb: Deutsch und Französisch im Vergleich	27
5.1 Leitthese.....	27
5.2 Bedeutung methodischer Integration.....	27
5.3 Methodisches Vorgehen im Deutschen: Analytisch-synthetische Ansätze und Silbenfokus	28
5.4 Methodisches Vorgehen im Französischen: Rückkehr zur phonischen und syllabischen Methode	29
5.5 Vergleich: Gibt es methodische Unterschiede zwischen Deutsch und Französisch?	30
6. Orientierungskriterien im Kontext des Schriftspracherwerbs	31
6.1 Leitthese.....	31
6.2 Lautsprachliche Kompetenzen des Kindes.....	31
6.2.1 Sprachbiographie des Kindes erfassen	31
6.2.2 Identifikation der stärksten Sprache.....	32
6.2.3 Analyse des Sprachentwicklungsstandes.....	32
6.3 Rolle der sprachlichen Kompetenzen der Bezugspersonen und deren Organisation im familiären Umfeld	34
6.4 Einstellung des Kindes und der Familie	35
6.5 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“	36
7. Förderkonzept im <i>Cycle 1</i>	37
7.1 Leitthese.....	37
7.2 Ausgangsbasis im <i>Cycle 1</i> : Die Rolle der Sprachen	37
7.3 Förderformate im <i>Cycle 1</i> : Sprachbildung im Alltag und in geplanten Sequenzen	38
7.4 Monolinguale und multilinguale Situationen im Gleichgewicht.....	38
7.5 Modellierungstechniken und Qualität der Interaktion.....	39
7.6 Schlussfolgerung für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“	40
Schlusswort	41
Literatur	42

Im vorliegenden Text wird aus Gründen der sprachlichen Konsistenz eine genderneutrale Ausdrucksweise gewählt, die sämtliche Geschlechter gleichermaßen berücksichtigt.

Kontext und Zielsetzung

Luxemburg ist durch ein ausgeprägt mehrsprachiges Umfeld gekennzeichnet, in dem viele Kinder mit mehreren Familiensprachen aufwachsen und früh sowohl mit Luxemburgisch als Integrationssprache als auch mit Deutsch und Französisch als Bildungssprachen in Kontakt kommen. Diese komplexe sprachliche Situation stellt besondere Anforderungen an das Bildungssystem, insbesondere im Vor- und Grundschulalter, wohlwissend, dass die frühkindliche Sprachentwicklung eine zentrale Grundlage für den späteren schulischen Erfolg sowie für soziale Teilhabe und Integration bildet.

Empirische Studien sowie Bildungsberichte auf der Grundlage der ÉpStan-Daten (Sonnleitner et al. 2021) zeigen, dass Kinder, die zuhause keine der Unterrichtssprachen verwenden, im Durchschnitt geringere schulische Leistungen erbringen und häufiger Verzögerungen in ihrer Bildungslaufbahn aufweisen. In den vergangenen Jahren ist der Anteil dieser Kinder in Luxemburg deutlich angestiegen. Gleichzeitig geht damit ein Rückgang des Anteils jener Kinder pro Klasse einher, die die Integrationssprache sprechen und als sprachlich unterstützende Peergruppe – neben der Lehrperson – wirken können.

Der Zusammenhang zwischen den zuhause gesprochenen Sprachen und den schulischen Leistungen verstärkt sich insbesondere bei Kindern, die in sozioökonomisch benachteiligten Lebenslagen aufwachsen, da der sozioökonomische Hintergrund häufig als zusätzlicher Risikofaktor fungiert. Insgesamt verdeutlichen die Befunde, dass der familiäre Hintergrund in sprachlicher und sozioökonomischer Hinsicht in Wechselwirkung mit dem demographischen Wandel einen maßgeblichen Einfluss auf den Lernerfolg von Kindern ausübt.

Eine Schlüsselrolle im luxemburgischen Bildungssystem kommt dem vorschulischen Bereich (*Cycle 1*, Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren) zu. In dieser Phase werden jene sprachlichen Grundlagen gelegt, die sowohl für die Integration in den vorschulischen Alltag als auch für die spätere Alphabetisierung von zentraler Bedeutung sind. Die Kinder erwerben grundlegende phonologische, lexikalische und grammatische Kompetenzen, die den Schriftspracherwerb vorbereiten. Im *Cycle 2* (erste und zweite Grundschulklasse) werden darauf aufbauend die zentralen Schritte des Alphabetisierungsprozesses vollzogen.

Vor diesem Hintergrund zielt die Reform „ALPHA - zesumme wuessen“ (im Folgenden: Reform „ALPHA“) darauf ab, Bildungsungleichheiten in Luxemburg bereits zu Beginn der Schullaufbahn zu reduzieren. Eine jährlich wachsende Zahl von Kindern sieht sich bereits beim Schuleintritt mit dem Lernen in einer Alphabetisierungssprache konfrontiert, die nur begrenzt an ihr vorhandenes sprachliches Repertoire anknüpft. Diese Diskrepanz stellt ein strukturelles Hindernis für ihre schulische Entwicklung dar. In Zukunft sollen Kinder daher die Möglichkeit haben, entweder wie bisher auf Deutsch oder alternativ auf Französisch alphabetisiert zu werden.

Während die eigentliche Alphabetisierung erst im Curriculum des *Cycle 2* verankert ist, ergeben sich bereits im *Cycle 1* zentrale Aufgabenbereiche für die Lehrpersonen. Sie begleiten die Eltern bei der Entscheidung über die Alphabetisierungssprache ihres Kindes (Französisch oder Deutsch) und unterstützen die Kinder beim Aufbau grundlegender sprachlicher Voraussetzungen für den späteren Schriftspracherwerb, einschließlich der Vorbereitung auf die Alphabetisierungssprache.

Der Erwerb lautsprachlicher Kompetenzen in der Integrations- und Kommunikationssprache Luxemburgisch stellt weiterhin eines der zentralen Ziele des *Cycle 1* dar. Nach der Wahl des deutschen oder französischen Alphabetisierungspfads gegen Ende des letzten Jahres im *Cycle 1* werden zunehmend sprachspezifisch ausgerichtete Aktivitäten in Deutsch bzw. Französisch angeboten.

Parallel dazu fördern die Lehrpersonen durch gezielte sprachliche Angebote sowie den systematischen Aufbau phonologischer Bewusstheit die grundlegenden Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb. Diese Förderung erfolgt zunächst sprachübergreifend und wird nach der Entscheidung für Deutsch oder Französisch schrittweise stärker sprachspezifisch ausdifferenziert.

Die vorliegende Arbeit beleuchtet die konzeptionelle Ausrichtung der Reform „ALPHA“ und stützt sich dabei auf theoretische und empirische Erkenntnisse zur Mehrsprachigkeit sowie auf Forschungsergebnisse zum Erwerb lautsprachlicher Kompetenzen und deren Bedeutung für den Schriftspracherwerb.

In den ersten beiden Kapiteln wird die Relevanz lautsprachlicher Kompetenzen für den Schriftspracherwerb herausgearbeitet. Kapitel 1 fokussiert den Einfluss solider Kompetenzen in der jeweiligen Alphabetisierungssprache (Deutsch oder Französisch), während Kapitel 2 aufzeigt, dass sprachübergreifende Transfereffekte auch zwischen verwandten Familiensprachen von Bedeutung sind.

Die Kapitel 3 und 4 widmen sich einem sprachstrukturellen Vergleich des Luxemburgischen, Deutschen und Französischen auf verschiedenen linguistischen Ebenen. Dieser kontrastive Ansatz bildet die Grundlage für die Einschätzung individueller Sprachentwicklungsstände und dient als Orientierungshilfe für die Entscheidung über die Alphabetisierungssprache. Ergänzend werden in Kapitel 6 die mehrsprachigen Kompetenzen der Kinder, familiäre sprachliche Ressourcen sowie motivationale und emotionale Faktoren in die Entscheidungsfindung einbezogen.

Die kontrastive Analyse verdeutlicht zudem, dass sich die methodischen Grundlagen des Schriftspracherwerbs in Deutsch und Französisch zunehmend annähern (Kapitel 5). International etablierte, methodenintegrative Ansätze, die die Silbe als zentrale Einheit in den Fokus stellen, haben sich für beide Sprachen als besonders wirksam erwiesen. Trotz der geringeren orthographischen Transparenz des Französischen, die zusätzliche Strategien erforderlich macht, bestehen im Kern keine grundlegenden methodischen Unterschiede zwischen den beiden Alphabetisierungspfaden.

Im abschließenden Kapitel werden praxisorientierte Förderansätze für den *Cycle 1* vorgestellt, die sowohl monolinguale als auch mehrsprachige Lernsituationen berücksichtigen. Es wird aufgezeigt, wie durch gezielte Modellierung, den reflektierten didaktischen Einsatz der Erstsprachen sowie durch spielerische Lernformate stabile sprachliche Grundlagen geschaffen werden können. Auf diese Weise leistet der *Cycle 1* einen wesentlichen Beitrag dazu, dass Kinder im *Cycle 2* erfolgreich in Deutsch oder Französisch alphabetisiert werden.

1. Lautsprachliche Kompetenzen in der Alphabetisierungssprache

1.1 Leitthese

Gut entwickelte mündliche Kompetenzen in der Sprache, in der ein Kind alphabetisiert wird, begünstigen den Schriftspracherwerb in erheblichem Maße. Sie unterstützen zentrale Lernprozesse der Literacy-Entwicklung und erleichtern den Übergang vom vorschulischen in den schulischen Kontext.

1.2 Bedeutung und Förderung lautsprachlicher Kompetenzen

Die Bedeutung lautsprachlicher, insbesondere phonologischer, lexikalischer und grammatischer Kompetenzen in der Alphabetisierungssprache ist in der Forschung breit belegt (vgl. Kapitel 1.4).

Grundsätzlich können Kinder auch dann erfolgreich alphabetisiert werden, wenn ihre stärkste mündliche Sprache nicht mit der Alphabetisierungssprache übereinstimmt. Nach der Interdependenzhypothese von Cummins (1979) können kognitive und sprachliche Grundfähigkeiten – insbesondere metasprachliche Kompetenzen in der Erstsprache, wie etwa Fähigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit – den Aufbau von Literacy in einer weiteren Sprache unterstützen.

Für optimale Lernbedingungen ist jedoch entscheidend, dass Kinder in der Alphabetisierungssprache über hinreichend entwickelte lautsprachliche Fähigkeiten verfügen. Dies gilt besonders für Kinder mit spezifischen Förderbedürfnissen oder aus bildungsbenachteiligten Familien. Zahlreiche Studien zum Lese- und Schriftspracherwerb zeigen, dass gut ausgebildete mündliche Sprachkompetenzen in der Sprache des Schriftspracherwerbs (z.B. Deutsch oder Französisch) eine zentrale Grundlage für den erfolgreichen Aufbau von Lese- und Schreibfähigkeiten darstellen. Dies betrifft sowohl frühe Phasen der Alphabetisierung – in denen grundlegende orthographische, morphematische und grammatische Strukturen erworben werden – als auch die langfristige Stabilisierung von Lese- und Schreibkompetenzen.

Daraus ergibt sich die Sinnhaftigkeit einer frühen und systematischen Förderung mündlicher Sprachkompetenzen in der Alphabetisierungssprache. Diese Förderung sollte insbesondere präventiv angelegt sein und den Übergang vom vorschulischen in den schulischen Bereich gezielt vorbereiten. Empirische Befunde zeigen, dass gut entwickelte lautsprachliche Kompetenzen in der Alphabetisierungssprache bereits beim Schuleintritt eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb darstellen.

Die Bedeutung dieser sprachlichen Grundlagen wird durch aktuelle bildungspolitische Positionen im deutsch- und französischsprachigen Raum nachdrücklich unterstrichen.

In Deutschland zählt die Förderung der sprachlichen Entwicklung zu den zentralen Aufgaben des Elementarbereichs. Ein breiter fachlicher Konsens hebt hervor, dass die souveräne Beherrschung der deutschen Sprache eine Schlüsselqualifikation für schulisches Lernen und Bildungserfolg darstellt (Deutscher Bundestag 2016). Auch in Österreich wird ausdrücklich gefordert, die Bildungssprache Deutsch – insbesondere in den letzten beiden Kindergartenjahren – systematisch zu fördern, um den Übergang in die Grundschule bestmöglich zu unterstützen (Bundesgesetz für die Republik Österreich 2018, §9).

In Frankreich verfolgt das Bildungsministerium mit dem Aktionsplan „La maîtrise de la langue française“ (Ministère de l'éducation nationale 2015) eine umfassende Förderung sprachlicher Kompetenzen bereits in der „école maternelle“. Der Bereich „Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions“ definiert zwei prioritäre Ziele: die gezielte Anregung und Strukturierung der mündlichen Sprache sowie die schrittweise Einführung in die Kultur der Schrift. Durch eine konsequente sprachliche Bildungsarbeit, die auf die Reduzierung sprachlicher Ausgangsunterschiede abzielt und die französische Sprache in allen Lernbereichen verankert, soll der erfolgreiche Übergang in die Grundschule und damit in den Schriftspracherwerb vorbereitet werden. Die Beherrschung der französischen Sprache wird dabei als zentraler Faktor für schulischen Erfolg hervorgehoben.

1.3 Erklärungshintergrund

1.3.1 Kognitive Entlastung

Für viele Kinder bedeutet Alphabetisierung einen doppelt anspruchsvollen Lernprozess: Sie müssen gleichzeitig die Technik des Lesens und Schreibens erlernen und eine neue Sprache erwerben. Diese Parallelität zweier komplexer Lernprozesse – Laut- und Schriftspracherwerb – wird in der Fachliteratur als „doppelte Herausforderung“ bezeichnet. Kinder, die in der Alphabetisierungssprache bereits über solide lautsprachliche Kompetenzen verfügen, sind davon kognitiv entlastet: Sie können ihre Aufmerksamkeit stärker auf zentrale Prozesse des Schriftspracherwerbs richten, etwa das Kodieren und Dekodieren, das Erkennen von Phonem-Graphem-Korrespondenzen (PGK), demnach die Zuordnung von Lauten zu Schriftzeichen, sowie die Anwendung orthographischer Prinzipien.

1.3.2 Phonologische Verarbeitung innerhalb der alphabetischen Phase des Schriftspracherwerbs

Die phonologische Bewusstheit ist wesentlich für den Schriftspracherwerb und zugleich stark sprachspezifisch ausgeprägt (Koda 2007; Ziegler & Goswami 2005). Die Fähigkeit, Laute einer Sprache zu identifizieren, zu segmentieren oder zu synthetisieren, hängt unmittelbar von deren lautlicher Struktur ab. Eine grundlegende Voraussetzung des Lesen- und Schreibenlernens besteht daher darin, die Laute der jeweiligen Sprache präzise wahrzunehmen, zu unterscheiden und sicher mit den entsprechenden Graphemen zu verknüpfen.

Diese phonologischen Verarbeitungsprozesse können jedoch nur dann effizient aufgebaut werden, wenn die sogenannte „Einhörphase“ – also das sichere Wiedererkennen und Differenzieren der phonologischen Einheiten einer Sprache – abgeschlossen ist. Da jedes Sprachsystem über ein eigenes Inventar an Phonemen verfügt, sind gut entwickelte lautsprachliche Kompetenzen in der Alphabetisierungssprache selbst zentral für die stabile Etablierung von Laut-Buchstaben-Zuordnungen (siehe Kapitel 3.2). Fehlen diese lautsprachlichen Grundlagen, wird das Verständnis der schriftsprachlichen Prinzipien erheblich erschwert und der Aufbau einer tragfähigen Lese- und Schreibkompetenz verzögert.

1.3.3 Morphologische Analysefähigkeiten innerhalb der morphematischen Phase des Schriftspracherwerbs

Mit fortschreitendem Schriftspracherwerb müssen Kinder die innere Struktur von Wörtern analysieren können. Dazu gehören:

- das Erkennen von Wortstämmen (z.B. schwimm-t)
- das Identifizieren von Flexionsmorphemen (z.B. -t)
- das Erfassen der Bedeutungsbeziehungen zwischen Wortformen und Wortfamilien (geschwommen – schwimmen)

Lautsprachliche Kompetenzen unterstützen diese Prozesse maßgeblich, da sie die Grundlage für Wortschatzwissen und semantische Verarbeitung bilden. Kinder mit gut entwickeltem Wortschatz verfügen über stabilere mentale Repräsentationen, die wiederum die Entwicklung des Leseverständnisses und der schriftsprachlichen Genauigkeit fördern.

1.3.4 Grammatische Kompetenzen

Auch grammatische Strukturen werden im frühen Erwerb zunächst lautsprachlich erworben. Ein Verständnis von Wortstellung, Kasus- und Tempusmarkierungen sowie syntaktischer Komplexität ist notwendig, um schriftliche Sprache auf Wort-, Satz- und Textebene sicher zu verstehen und selbst zu produzieren. Besonders in den ersten beiden Schuljahren wirken sich grammatische Kompetenzen unmittelbar auf den Aufbau von Textverständnis und schriftsprachlicher Ausdrucksfähigkeit aus und bilden damit eine zentrale Grundlage für erfolgreiches weiterführendes Lernen.

1.4 Forschungsstand: Empirische Evidenz für die zentrale Rolle lautsprachlicher Kompetenzen im Schriftspracherwerb

Die Bedeutung der lautsprachlichen Kompetenz für den erfolgreichen Schriftspracherwerb ist in der internationalen Forschung seit Jahrzehnten gut dokumentiert. Eine Vielzahl empirischer Arbeiten zeigt, dass mündliche Sprachfähigkeiten, insbesondere phonologische Bewusstheit, Wortschatz und grammatische Kompetenz, zu den stärksten Prädiktoren für frühe und spätere Lese- und Schreibkompetenzen gehören. Röber (2011) fasst diesen Zusammenhang prägnant zusammen, indem er betont, dass die gesprochene Sprache das „Ausgangsmaterial“ für den Schriftspracherwerb bildet und lautsprachliche Fähigkeiten in der Alphabetisierungssprache als wesentliche Determinanten des Schulerfolgs gelten. Diese Einschätzung deckt sich mit internationalen Referenzstudien wie denen von Snow, Burns & Griffin (1998), die bereits im Rahmen des „National Research Council“ der USA festhalten, dass frühe mündliche Sprachfähigkeiten in der Alphabetisierungssprache, insbesondere ein gut ausgebildeter Wortschatz und differenzierte phonologische Fähigkeiten, entscheidend dafür sind, wie erfolgreich Kinder Zugang zur Schriftsprache finden.

Für mehrsprachige Kinder, deren lautsprachliche Ressourcen sich auf mehrere Sprachen verteilen, wird diese Bedeutung noch deutlicher sichtbar. Die groß angelegte Untersuchung von Vogelzang et al. (2024) zeigt, dass monolingual in einer Minderheitssprache aufwachsende Kinder beim Lesen in der Mehrheitssprache systematisch schwächer performen. Dieses Ergebnis wird im Sinne eines unzureichenden sprachlichen Fundaments in der Alphabetisierungssprache, das durch zusätzliche pädagogische Unterstützung ausgeglichen werden muss, interpretiert. Die Studie weist damit in dieselbe Richtung wie viele Arbeiten aus dem europäischen Raum, die belegen, dass Zweitsprachenlernende bereits zu Beginn der Schulzeit aufgrund schwächer ausgeprägter Sprachkompetenzen gefährdet sind, langfristige Lese- und Bildungsrückstände zu entwickeln.

Lindner (2024, 2021) liefert für den deutschsprachigen Kontext robuste empirische Evidenz: Kinder mit besseren produktiven mündlichen Deutschkompetenzen zeigen in der ersten Klasse deutlich stärkere Leistungen im Lesen, im Leseverständnis und in der Rechtschreibung. In einer longitudinalen Untersuchung konnte er nachweisen, dass rezepptive Sprachfähigkeiten zu Schulbeginn eine besonders starke Vorhersagekraft für die Lesekompetenz am Ende der ersten sowie der vierten Klasse besitzen. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache starten dabei häufig mit geringeren mündlichen Sprachfähigkeiten, was sich ohne gezielte Förderung in wachsenden Leistungsunterschieden niederschlägt. Ähnliche Zusammenhänge zeigen Bushati et al. (2023), die nachweisen, dass mündliche Deutschkompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ein signifikanter Einflussfaktor für das Leseverständnis in der Grundschule ist.

Diese Ergebnisse fügen sich in einen breiten internationalen Forschungsstand ein. Metaanalysen von Hulme & Melby-Lervåg (2015) zeigen, dass phonologische Bewusstheit, Wortschatz und grammatische Kompetenzen in der Alphabetisierungssprache starke und stabile Prädiktoren für den Schriftspracherwerb darstellen, und zwar über unterschiedliche Sprachen und Schulsysteme hinweg. Scarboroughs „Reading Rope“ (2001), eines der einflussreichsten Modelle in der Leseforschung, macht diesen Zusammenhang anschaulich: Phonologische Fertigkeiten, Wortschatz, Sprachverständnis und grammatische Kompetenzen bilden die einzelnen „Fasern“, die sich zu einer stabilen Lesekompetenz verweben. Ohne solide lautsprachliche Grundlagen bleibt dieses Geflecht jedoch brüchig. Ein ähnliches Bild zeichnen die Ergebnisse der NICHD-Längsschnittstudien (National Institute of Child Health and Human Development, 1995-99), die wiederholt zeigen, dass Unterschiede in der mündlichen Sprachkompetenz bereits im Vorschulalter langfristige Unterschiede in der Leseflüssigkeit und im Textverständnis voraussagen können.

Zusammenfassend zeigt die Forschung eindeutig: Kinder, die in der Alphabetisierungssprache über gut entwickelte lautsprachliche Kompetenzen verfügen, lernen nachweislich schneller, sicherer und nachhaltiger lesen und schreiben. Dies gilt für einsprachige wie mehrsprachige Kinder und wird durch zahlreiche Studien, Metaanalysen und theoretische Modelle gestützt.

1.5 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“

Das luxemburgische Bildungssystem ist aufgrund seines traditionell mehrsprachigen Curriculums in einem zunehmend sprachlich heterogenen Umfeld mit wachsenden Herausforderungen konfrontiert. Vor dem Hintergrund der wissenschaftlich gut belegten Erkenntnis, dass gut entwickelte lautsprachliche Kompetenzen in der Alphabetisierungssprache den Schriftspracherwerb maßgeblich erleichtern, ergeben sich daraus spezifische Implikationen für den luxemburgischen Kontext.

Nach der Implementierung der Reform „ALPHA“ wird der Schriftspracherwerb sowohl in deutscher als auch in französischer Sprache ermöglicht. Dadurch profitieren neben den Kindern, für die Deutsch die stärkste Sprache darstellt, nun ausdrücklich auch jene Kinder, deren stärkste Sprache Französisch ist, von einer Alphabetisierung in ihrer jeweils dominanten Sprache. Kinder profitieren dabei insbesondere dann, wenn sie bereits zu Schulbeginn über möglichst solide lautsprachliche Fähigkeiten in einer dieser beiden Alphabetisierungssprachen verfügen.

Aktuelle Daten (edustat 2024) zeigen, dass für 2,1 % der Kinder des Cycle 1 Deutsch die stärkste Sprache darstellt, während dies bei 16,3 % der Kinder auf Französisch zutrifft.

Die Reform „ALPHA“ bringt besonders für diese Kinder zwei zentrale Vorteile mit sich:

- Reduzierte kognitive Belastung und nachhaltigere Lernerfolge: Kinder, die in ihrer dominanten Sprache alphabetisiert werden, verfügen in der Regel bereits über die notwendigen lautsprachlichen Grundlagen, wodurch sie beim Übergang zu schriftsprachlichen Prozessen weniger belastet sind.
- Erleichterter Zugang zu phonologischen, morphologischen und grammatischen Anforderungen: Eine gut entwickelte mündliche Sprachbasis in Deutsch oder Französisch unterstützt den Aufbau phonologischer Bewusstheit, die Verarbeitung morphologischer Strukturen sowie das Verständnis grammatischer Regularitäten in der Alphabetisierungssprache.

Insgesamt bestätigen die vorliegenden Forschungsbefunde damit einen zentralen Grundgedanken der Reform „ALPHA“: Kinder mit ausgeprägten lautsprachlichen Kompetenzen im Deutschen oder Französischen profitieren in besonderem Maße von einer Alphabetisierung in genau dieser Sprache.

2. Transfereffekte im Spracherwerb

2.1 Leitthese

Kompetenzen in einer verwandten Sprache können den Schriftspracherwerb in einer neuen Sprache erheblich unterstützen. Typologisch ähnliche Sprachen erlauben Kindern, bereits vorhandenes sprachliches Wissen zu nutzen, was sowohl lautsprachliche als auch schriftsprachliche Lernprozesse erleichtert. Dieser Prozess – als „crosslingual transfer“ bezeichnet – zeigt sich besonders zwischen Sprachen derselben Sprachfamilie, etwa zwischen germanischen Sprachen (Luxemburgisch, Deutsch) oder romanischen Sprachen (Portugiesisch, Französisch).

2.2 Erklärungshintergrund

Typologisch verwandte Sprachen weisen tiefgreifende strukturelle Gemeinsamkeiten auf, die von Kindern intuitiv genutzt werden:

- **Ähnliche phonologische Systeme**

Verwandte Sprachen teilen vielfach ein ähnliches Lautinventar oder vergleichbare Silbenstrukturen. Kinder, die die relevanten Phoneme bereits aus einer Erst- oder Umgebungssprache kennen, können diese leichter mit Graphemen der Alphabetisierungssprache verknüpfen. Das erleichtert die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit und der Phonem-Graphem-Korrespondenzen.

- **Lexikalische Ähnlichkeiten**

Kognate, auch als „semantische Freunde“ bezeichnet, wie „Information – información – information“, unterstützen die Bedeutungserschließung und erleichtern die Worterkennung. Solche lautlichen und semantischen Ähnlichkeiten begünstigen besonders die frühen Schritte des Lesens und Schreibens.

- **Ähnliche grammatische Strukturen**

Flexionsmuster, Wortstellungsregeln oder Wortbildungssysteme können von einer Sprache auf eine verwandte Sprache übertragen werden. Wenn Kinder bereits ein morphologisches Prinzip erfasst haben (z.B. die Markierung von Verbformen), können sie dieses Wissen beim Erlernen einer neuen, ähnlich strukturierten Sprache gezielt nutzen.

- **Gemeinsame oder vergleichbare orthographische Prinzipien**

Die Annahme, dass Transfereffekte zwischen verwandten Sprachen auftreten, wird durch zahlreiche Untersuchungen zum schriftsprachlichen Erwerb gestützt. Kinder, die bereits in ihrer Erstsprache alphabetisiert wurden, greifen beim Erwerb einer weiteren Schriftsprache auf etablierte orthografische und phonologische Strategien zurück. Forschung zum „crosslingual transfer“ zeigt, dass dabei insbesondere orthografische Prinzipien wie phonographische, silbische und morphologische Regularitäten sowie Erwartungen hinsichtlich Graphem-Phonem-Korrespondenzen und zulässiger Buchstabenkombinationen aus der L1 auf die orthografische Struktur einer typologisch ähnlichen L2 übertragen werden. Wie Koda (2007, 2005) darlegt, basieren frühe L2-Lesekompetenzen wesentlich

auf der Reaktivierung und Anpassung bereits entwickelter Analyseprozesse, deren Wirksamkeit maßgeblich von der typologischen Nähe und der Transparenz der beteiligten Schriftsysteme abhängt.

Zusammenfassend zeigen diese Erläuterungen, dass typologische Nähe positive Transferprozesse auf den verschiedenen Ebenen begünstigt, während größere sprachstrukturelle Distanz aufgrund von Interferenzen zu verzögerter Lernprogression führt. Im folgenden Kapitel wird dies durch weitere Studien untermauert.

2.3 Forschungsstand: Empirische Evidenz für crosslinguale Transfereffekte

Die Annahme, dass sprachliche Kompetenzen in einer Sprache den Erwerb einer verwandten Sprache unterstützen, ist empirisch breit belegt. Eine zentrale theoretische Grundlage hierfür ist die „Common Underlying Proficiency“ nach Cummins (2000), der zufolge sprachliche Fähigkeiten einer gemeinsamen kognitiven Basis entspringen und somit sprachübergreifend nutzbar sind. Studien von De Angelis (2007) und MacSwan & Rolstad (2005) zeigen zudem, dass insbesondere bei typologisch nah verwandten Sprachen strukturelle Ähnlichkeiten den sprachlichen Transfer erleichtern.

Schmidt (2018) beschreibt ausführlich, dass morpho-syntaktische Regeln aus der Erstsprache auf verwandte Sprachen übertragbar sind. Besonders wenn strukturelle Parallelen bestehen, können Kinder erworbene grammatische Muster nutzen, während größere Unterschiede den Erwerb neuen Wissens erschweren können.

Diese grundlegende Einsicht findet sich auch in der Forschung zu Deutsch - Niederländisch oder Deutsch - Luxemburgisch wieder, in denen eine hohe sprachliche Nähe konsistent mit positiven Transferprozessen einhergeht:

Für Luxemburg liegen inzwischen mehrere Studien vor, die crosslinguale Transfereffekte zwischen Luxemburgisch und Deutsch belegen. Die Längsschnittstudie von Wealer, Fricke und Engel (2024), die 132 Kinder vom Vorschulalter bis zur zweiten Klasse begleitete, zeigt deutlich, dass der luxemburgische Wortschatz im Vorschulalter ein signifikanter Prädiktor für den späteren deutschen Wortschatz ist – und zwar sowohl bei monolingualen als auch bei bilingualen Kindern. Besonders bedeutsam ist, dass Kinder mit geringer Kompetenz im Luxemburgischen im Vorschulalter später auch geringere Deutschkompetenzen aufweisen, was die Relevanz einer frühen Stärkung der sprachlichen Basis unterstreicht.

Diese Ergebnisse stehen in Einklang mit klassischen Transfermodellen wie der „Contrastive Analysis“ (Lado 1964) oder den modernisierten Ansätzen von Rothman (2011), die betonen, dass Lernende ähnliche Strukturen über Sprachen hinweg nutzen und Vergleiche ziehen. Ebenso passen sie zu Befunden aus anderen germanischen Sprachkombinationen: Barking, Backus & Mos (2022) zeigten für Deutsch - Niederländisch, dass hohe sprachliche Nähe zu signifikanten positiven Transferprozessen führt.

Weitere Forschung aus Luxemburg bestätigt den Befund:

- Wealer et al. (2022) konnten zeigen, dass frühe Literalitätsfähigkeiten in Luxemburgisch signifikante Prädiktoren für die Lese- und Schreibfertigkeiten in Deutsch am Ende der ersten Klasse sind.

- Engel, Fricke & Wealer (2020) belegten in einer Interventionsstudie, dass eine Förderung frühkindlicher Literalität in Luxemburgisch, unabhängig von der Herkunftssprache, zu besseren Leseverständniswerten in Deutsch führt.
- Hornung et al. (2023) weisen darauf hin, dass insbesondere Kinder mit portugiesischem oder französischem Hintergrund aufgrund begrenzter Luxemburgischkompetenzen möglicherweise geringere Transferpotenziale zeigen, jedoch betonen sie ausdrücklich, dass die Forschungslage nicht ausreicht, um das Fehlen von Transfer per se zu behaupten.

Auch international bestätigt eine Vielzahl weiterer Studien die Existenz solcher Transfereffekte. Ringbom (2007) zeigt, dass lexikalische und morphologische Nähe zwischen Sprachen den Lernprozess massiv erleichtert. Koda (2007) belegt, dass phonologische und orthographische Transferprozesse besonders bei verwandten Alphabetsprachen wirksam sind. Jarvis & Pavlenko (2008) berichten, dass Kinder unbewusst lautliche, grammatische und semantische Muster aus ihrer stärksten Sprache nutzen, wenn sie eine verwandte Sprache erwerben.

Insgesamt ergibt sich ein konsistentes Bild: Crosslinguale Transfereffekte sind ein zentraler Mechanismus des mehrsprachigen Spracherwerbs und sie sind umso stärker, je näher die beteiligten Sprachen strukturell verwandt sind.

2.4 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“

Die sprachliche Heterogenität in den luxemburgischen Vor- und Grundschulen ist ausgeprägt und spiegelt sich in der Vielfalt der dominanten Erstsprachen wider (edustat 2024).

So verfügen

- etwa 43 % der Kinder über eine dominante romanische Sprache (u.a. Portugiesisch 20,4 %, Französisch 16,3 %, Italienisch 2,4 %, ergänzt durch weitere romanische Sprache wie Kapverdisch, Spanisch und Rumänisch),
- rund 40 % über eine dominante germanische Sprache (Luxemburgisch 31,3 %, Deutsch 2,1 %, Englisch 3,3 %, ergänzt durch weitere germanische Sprachen wie Flämisches, Niederländisch oder skandinavische Sprachen).

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Forschung ergeben sich für die Alphabetisierungspraxis in Luxemburg folgende Schlussfolgerungen:

- Kinder profitieren besonders, wenn ihre lautsprachlichen Kompetenzen in einer Sprache ausgeprägt sind, die einer der Alphabetisierungssprachen Deutsch oder Französisch typologisch nahesteht. Dies trifft auf etwa 83% der Kinder des *Cycle 1* zu.
- Sprachübertragungen (Transfers) fallen innerhalb derselben Sprachfamilie besonders stark aus, etwa innerhalb der germanischen oder romanischen Sprachen.
- Eine frühe Förderung der dominanten Sprache kann den Schriftspracherwerb erheblich unterstützen, insbesondere dann, wenn die geförderte Sprache strukturelle Gemeinsamkeiten mit der Alphabetisierungssprache aufweist.

Für die Reform „ALPHA“ ergeben sich daraus zentrale Implikationen: Kinder mit soliden Kompetenzen in einer romanischen Sprache profitieren in besonderem Maße von einer Alphabetisierung in Französisch, während Kinder mit ausgeprägten Kompetenzen im Luxemburgischen oder in einer anderen germanischen Sprache insbesondere von einer Alphabetisierung in Deutsch profitieren. Die

sprachliche Nähe stellt jedoch kein alleiniges Entscheidungskriterium dar, da auch weitere Faktoren in die Wahl der Alphabetisierungssprache einbezogen werden müssen (vgl. Kapitel 6).

Insgesamt bestätigt die Forschung eine zentrale Leitidee der Reform „ALPHA“: Alphabetisierung gelingt besonders erfolgreich, wenn sie an die vorhandenen sprachlichen Ressourcen der Kinder anknüpft und deren crosslinguale Transferpotenziale gezielt nutzt.

3. Deutsch vs. Französisch – ein sprachstruktureller Vergleich auf phonologischer, orthographischer und morphematischer Ebene

3.1 Leitthese

Empirische Befunde zum frühen Schriftspracherwerb in alphabetischen Schriftsystemen zeigen, dass Kinder Deutsch und Französisch trotz unterschiedlicher orthographischer Transparenz erfolgreich erwerben. Unterschiede in der orthographischen Tiefe beeinflussen primär den Erwerbsverlauf, die kognitiven Anforderungen sowie die eingesetzten Lese- und Schreibstrategien, nicht jedoch den langfristigen Kompetenzerwerb. Beide Sprachen stellen ausreichend stabile Regularitäten bereit, die bei systematischer Vermittlung einen vergleichbar effizienten Schriftspracherwerb ermöglichen, erfordern jedoch unterschiedliche Gewichtungen phonologischer, orthographischer und morphologischer Verarbeitungsstrategien.

3.2 Erklärungshintergrund

Der Erwerb der Schriftsprache folgt in allen alphabetischen Sprachen grundlegenden Prinzipien: Lernende müssen erkennen, wie gesprochene Laute durch Grapheme repräsentiert werden und wie aus schriftlichen Einheiten Bedeutung erschlossen werden kann. Unterschiede zwischen Schriftsystemen ergeben sich jedoch aus dem Grad ihrer orthographischen Transparenz, der maßgeblich den Verlauf, die kognitiven Anforderungen sowie die eingesetzten Lese- und Schreibstrategien beeinflusst, nicht jedoch die grundsätzliche Erwerbbarkeit der Schriftsprache.

Die orthographische Transparenz beschreibt, wie eindeutig und konsistent Phoneme durch Grapheme verschriftet werden. In transparenten Orthographien wie Finnisch oder Spanisch sind die Phonem-Graphem-Korrespondenzen (PGK) und Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK) weitgehend regelmäßig. In intransparenten, sogenannten tiefen Orthographien wie Englisch oder Dänisch sind die Laut-Buchstaben-Beziehungen hingegen deutlich komplexer.

Deutsch und Französisch werden in der Forschung zur orthographischen Tiefe zwischen sehr transparenten und stark opaken Schriftsystemen eingeordnet (Ziegler & Goswami 2005). Beide Sprachen weisen eine hohe GPK auf, wodurch das Lesen vergleichsweise leicht erlernbar ist, während die geringere PGK das Schreiben stärker beansprucht. Im Vergleich zum Deutschen ist das Französische insgesamt weniger transparent, insbesondere im Bereich der PGK, weshalb es tendenziell eine eher opake Ausprägung innerhalb der intermediären Orthographien aufweist.

Der Schriftspracherwerb basiert jedoch nicht ausschließlich auf Laut-Buchstaben-Zuordnungen, also der Zuordnung von einzelnen Lauten (Phonemen) zu den entsprechenden Schriftzeichen (Graphemen). Ebenso relevant ist die umgekehrte Richtung, die Buchstaben-Laut-Zuordnung, bei der

geschriebene Einheiten in gesprochene Sprache überführt werden. Beide Prozesse bilden zentrale Grundlagen des Lesens und Schreibens.

Ihre Bedeutung variiert jedoch in Abhängigkeit von der sogenannten orthographischen Tiefe einer Sprache. Diese beschreibt, wie regelmäßig und eindeutig die Beziehungen zwischen Lauten und Buchstaben in einer Sprache sind. In orthographisch „flachen“ Schriftsystemen (z.B. mit weitgehend konsistenten Laut-Buchstaben-Zuordnungen) können Lernende sich stärker auf lautbasierte Strategien stützen. In „tiefen“ Orthographien hingegen, in denen viele Ausnahmen und uneindeutige Zuordnungen bestehen, gewinnen neben dem phonologischen Prinzip weitere Prinzipien und Verarbeitungsstrategien an Bedeutung (vgl. Kap. 3.4).

Ziegler, Perry und Coltheart (2000) beschreiben diesen Zusammenhang in der „Flexible Unit Size Hypothesis“, der zufolge Lernende bei der Worterkennung unterschiedlich große Einheiten nutzen – von einzelnen Lauten und Buchstaben bis hin zu größeren Einheiten wie Silben, Morphemen oder ganzen Wortteilen.

Empirische Studien stützen diese Annahme. Goswami et al. (2016) zeigen, dass deutschsprachige Kinder zu Beginn des Leseerwerbs überwiegend phonologisch dekodieren, während englisch- und französischsprachige Kinder früh größere Einheiten verarbeiten und ergänzende Strategien einsetzen.

Vor diesem Hintergrund ist eine systematische Analyse der strukturellen Merkmale des Deutschen und Französischen erforderlich (Kap. 3.3 und 3.4), bevor in Kapitel 3.5 ein vergleichender Blick auf ihre Schriftspracherwerbsverläufe erfolgt. Entscheidend ist dabei, in welchem Umfang beide Sprachen Regularitäten bereitstellen, da diese einen zentralen Faktor für die Gesamtkomplexität des Alphabetisierungsprozesses darstellen.

3.3 Die deutsche Schriftsprache: Grundprinzipien und Strukturmerkmale

Das deutsche Schriftsystem, historisch aus der lateinischen Schrift hervorgegangen, weist eine vergleichsweise hohe orthographische Transparenz auf und orientiert sich in weiten Teilen am phonologischen Prinzip. In vielen Fällen entspricht ein Graphem einem Phonem, wobei einzelne Grapheme auch aus mehreren Buchstaben bestehen können (z.B. sch). Die Phonem-Graphem-Korrespondenzen (PGK) sind insgesamt relativ regelmäßig, während die Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK) weniger eindeutig ausfallen. Etwa 41 Phonemen stehen rund 30 Grapheme gegenüber (Thomé 2017), sodass keine durchgängig eindeutige 1:1-Zuordnung besteht.

Die deutsche Orthographie beruht demnach nicht ausschließlich auf dem phonologischen Prinzip, sondern auf dem Zusammenwirken mehrerer Prinzipien:

1. Phonologisches Prinzip

Das phonologische Prinzip bildet die Grundlage der Schriftsprache. Die Mehrheit der Grapheme repräsentiert einen klar identifizierbaren Laut und ermöglicht so den Aufbau basaler Lese- und Schreibprozesse über lautbasierte Strategien.

2. Silbisches Prinzip

Das silbische Prinzip ist im Deutschen stark ausgeprägt und eng mit der trochäischen Prosodie verknüpft. Es zeigt sich in systematischen Markierungen wie Dehnungszeichen (z.B. fehlen) oder Doppelkonsonanten (z.B. Hütte), die die Silbenstruktur sichtbar machen. Diese Regelmäßigkeiten

werden in der Didaktik gezielt genutzt, um die Lautsynthese und die Segmentierung von Wörtern zu unterstützen.

3. Morphematisches Prinzip (Stammprinzip):

Das morphematische Prinzip gewährleistet eine möglichst konstante Schreibung von Wortstämmen (z.B. nah – Nähe) und trägt so zur semantischen Transparenz bei. Es erleichtert sowohl das Lesen als auch das Erschließen unbekannter Wörter. Auch nicht unmittelbar lautgetreue Schreibungen, etwa infolge der Auslautverhärtung (Wald – Wäld-er), lassen sich über dieses Prinzip erklären. Darüber hinaus wird die Stabilität von Morphemen auch in der Fremdsprachendidaktik genutzt (z.B. pirate – Pirat).

4. Grammatisches Prinzip

Das grammatische Prinzip ist im Deutschen deutlich ausgeprägt und zeigt sich insbesondere in der Groß- und Kleinschreibung sowie in der Interpunktion. So werden beispielsweise Nomen systematisch großgeschrieben, wodurch syntaktische Strukturen sichtbar gemacht werden. Auch die Zeichensetzung trägt dazu bei, Satzgrenzen und grammatische Beziehungen zu markieren und damit das Textverständnis zu unterstützen.

5. Semantisches Prinzip

Das semantische Prinzip dient der Bedeutungs differenzierung, insbesondere bei homophonen Wörtern. Obwohl diese gleich klingen, werden sie unterschiedlich geschrieben, um ihre jeweilige Bedeutung kenntlich zu machen (z.B. Wal vs. Wahl). Die Orthographie trägt somit zur eindeutigen semantischen Zuordnung bei und verhindert Missverständnisse im schriftlichen Sprachgebrauch.

6. Etymologisches bzw. historisches Prinzip

Das etymologische bzw. historische Prinzip bewahrt Schreibweisen früherer Sprachstufen (z.B. Vieh, Althochdeutsch: fihu, Mittelhochdeutsch: vihe). Diese sind häufig nicht mehr unmittelbar aus der Aussprache ableitbar, tragen jedoch zur Stabilität und Wiedererkennbarkeit von Wortformen bei.

3.4 Die französische Schriftsprache: Grundprinzipien und Strukturmerkmale

Das Französische entwickelte sich seit dem 12. Jahrhundert aus dem Lateinischen und wies zunächst eine weitgehend transparente Laut-Buchstaben-Zuordnung auf. Im Laufe der Sprachgeschichte führten jedoch mehrere Entwicklungen zu einer deutlichen Komplexitätssteigerung: die Beibehaltung etymologisch motivierter Schreibweisen (z.B. <g> in *doigt*, von lat. *digitum*), die Einführung neuer Grapheme (z.B. <j>, <v>) sowie diakritischer Zeichen (z.B. die Cedille). Während sich die Aussprache stark veränderte, blieb die Orthographie vergleichsweise stabil, Reformversuche bewirkten nur punktuelle Anpassungen. Dies ist einer der Hauptgründe für die heute relativ geringe Transparenz der französischen Orthographie (Deacon et al. 2017).

Das französische Alphabet umfasst 26 Buchstaben sowie zwei Ligaturen (æ, œ). Für die Verschriftlichung aller Phoneme reicht dieses Inventar jedoch nicht aus: Das System umfasst 16 Vokalphoneme, 17 Konsonantenphoneme sowie drei Halbvokale („semi-voyelles“). Aufgrund der Diskrepanz zwischen Graphem- und Phoneminventar und der Beibehaltung etymologisch motivierter Schreibweisen ist die indirekte, phonologische Leseroute daher weniger zuverlässig als in orthographisch transparenten Sprachen.

1. Phonologisches Prinzip

Das phonologische Prinzip stellt die Grundlage der Schriftsprache dar, ist jedoch aufgrund zahlreicher uneindeutiger Korrespondenzen nur eingeschränkt wirksam.

2. Silbisches Prinzip

Trotz geringerer Regelmäßigkeit als im Deutschen, da die Vokallänge nicht markiert wird, spielt das silbische Prinzip dennoch als unterstützendes didaktisches Werkzeug eine wichtige Rolle, das dabei hilft, die Laut-Buchstaben-Zuordnungen des Französischen zugänglicher zu machen.

3. Morphematisches Prinzip

Morpheme werden auch im Französischen konstant verschriftet, auch wenn sich die lautliche Realisierung verändert (grand – grande). Dies macht Ableitungsbeziehungen sichtbar, die im gesprochenen Französisch oft nicht erkennbar sind.

4. Etymologisches bzw. historisches Prinzip

Im Französischen ist das etymologische Prinzip stark ausgeprägt. Es bewahrt die Herkunft vieler Wörter. Zahlreiche stumme Konsonanten und komplexe Graphemsequenzen gehen auf lateinische oder altfranzösische Formen zurück (temps < tempus, corps < corpus).

5. Grammatisches Prinzip

Auch das grammatische Prinzip spielt im Französischen eine zentrale Rolle. Im Unterschied zum Deutschen werden viele grammatische Informationen zwar verschriftlicht, jedoch nicht ausgesprochen (z.B. Flexionsendungen: ils parlent, elles sont arrivées), wodurch sich eine stärkere Diskrepanz zwischen Schrift- und Lautform ergibt.

6. Semantisches Prinzip

Zur Bedeutungs differenzierung homophoner Wörter werden unterschiedliche Schreibungen eingesetzt, bspw. a vs. à, et vs. est, ou vs. où, son vs. sont.

Neben diesen Prinzipien weist das Französische die Besonderheit auf, dass die Aussprache trotz der relativ opaken Orthographie vergleichsweise gut vorhersagbar ist. Die Realisierung eines Graphems hängt dabei häufig systematisch von seiner lautlichen Umgebung ab (Peereman et al. 2013).

3.5 Sprachstruktureller Vergleich Deutsch und Französisch

3.5.1 Phonologische Systeme: Ein erster struktureller Vergleich

Bevor die PGK und Strategien im Schriftspracherwerb betrachtet werden, lohnt ein Blick auf die phonologischen Systeme: Diese bilden den Rahmen, innerhalb dessen orthographische Prinzipien und Lernstrategien wirksam werden. Auffällig ist, dass die grundlegende phonologische Komplexität beider Sprachen vergleichbar ist, wenngleich bestimmte Merkmale die lautliche Verarbeitung beeinflussen:

- Vokalphoneme: jeweils 16
- Konsonantenphoneme: 19 im Deutschen, 17 im Französischen

Es bestehen jedoch strukturelle Unterschiede:

Französisch:

- Vier Nasalvokale, die phonologisch unterscheidend wirken
- Keine phonologisch relevante Vokallänge bei /i/, /u/, /ε/ und /y/
- Häufige Schwa-Elision, die die Silbenstruktur verändert (z.B. petite wird als [ptit] ausgesprochen)

Deutsch:

- Systematische Unterscheidung kurzer und langer Vokale
- Häufige Konsonantencluster (z. B. Strumpf, Herbst)
- Phonologische Prozesse wie Auslautverhärtung

Schlussfolgernd liegt die oben angesprochene unterschiedliche Herausforderung im Schriftspracherwerb weniger im Lautsystem selbst, sondern im Zusammenspiel von Laut und Schrift.

3.5.2 Grundlegende PGK-Transparenz (1:1-Zuordnung)

Die grundlegende PGK-Transparenz beschreibt, in welchem Ausmaß Phoneme eindeutig durch Grapheme repräsentiert werden.

Analysen von Reber (2020), Naumann (2015) und Thomé (2011) zeigen:

- Deutsch: ca. 60 % direkte Zuordnung
- Französisch: ca. 40–50 % direkte Zuordnung

Grundsätzlich lassen sich Schreibungen in beiden Sprachen über die PGK ableiten (Lorenz 2024). Die reine Phonem-Graphem-Zuordnung reicht allerdings nicht aus, um die orthographisch korrekte Normschreibung sicherzustellen. Abweichungen lassen sich auf weitere grundlegende Schriftprinzipien zurückführen, die im Folgenden dargestellt werden.

3.5.3 Optimierung durch dominante PGK und regelgeleitete Mehrfachzuordnungen

Aufbauend auf der Annahme, dass der Schriftspracherwerb nicht von einer maximal transparenten Orthographie abhängt, sondern von der Verfügbarkeit sprachspezifischer Regularitäten, fokussiert dieses Unterkapitel zwei zentrale Erwerbsressourcen: die Orientierung an der jeweils häufigsten Schreibweise eines Lautes (dominante PGK) sowie die systematische Nutzung regelgeleiteter Mehrfachzuordnungen. Beide Prinzipien tragen dazu bei, die Erschließbarkeit der Schriftsprache in Deutsch und Französisch trotz begrenzter 1:1-Korrespondenzen deutlich zu erhöhen.

Berücksichtigt man bei der Vermittlung der PGK die jeweils häufigste Verschriftlichung eines Lautes und auch regelgeleitete Mehrfachzuordnungen, erhöht sich die Erschließbarkeit deutlich (Reber 2020):

- Deutsch: ca. 72 % der Laute sind unter Einbezug dieser Strategien direkt erschließbar
- Französisch: ca. 60 % der Laute sind unter Einbezug dieser Strategien direkt erschließbar

Beispiele für das Deutsche:

- /ɛ/ wird in ca. 88 % der Fälle durch e verschriftet (Ente, rennen – nicht ä).
- /i:/ wird in mehr als 75% der Fälle durch ie repräsentiert (fliegen, Biene, Brief) (Ernst Klett Verlag 2013).
- Lautfolgen wie /jp/ oder /jt/ werden regelmäßig als sp (Spiel) bzw. st (Stuhl) verschriftet, ebenso wird /kv/ systematisch als qu (Quelle) realisiert. Obwohl hier keine 1:1-Korrespondenz vorliegt, sind diese Muster hochfrequent und für Lernende gut erschließbar.

Beispiele für das Französische:

- [z] wird in etwa 90 % der Fälle als s geschrieben (maison).
- [k] wird in rund 75 % der Fälle durch c verschriftet (camion).
- [o] wird in rund 75 % der Fälle durch o verschriftet (chocolat).
- Laute wie /ǣ/, /ē/ oder /ō/ werden regelmäßig als an (enfant), in (vin) bzw. on (bon) verschriftet, ebenso /wa/ systematisch als oi (moi) realisiert.

(Marie 2024; vgl. auch Catach 1995; Ziegler & Goswami 2005)

Quantitative Analysen zeigen, dass die GPK konsistenter ist als die PGK. Im Französischen hängt die Konsistenz jedoch stark von der Wortposition ab (Peereman et al. 2007):

- GPK: initial 96 %, final 92 %, medial 80 %
- PGK: initial 91 %, medial 76 %, final 45 %

Die besonders geringe PGK-Konsistenz in finaler Position erklärt, warum Lernende im Französischen zunächst schneller Fortschritte im Lesen als im Schreiben machen (éduscol 2019).

3.5.4 Erweiterung durch orthographische Regeln

Bezieht man zusätzlich orthographische Regeln ein, erhöht sich die Transparenz der Schrift weiter (Reber 2020; Thomé 2011):

- Deutsch: über 80 % der Schreibungen sind erschließbar
- Französisch: ca. 70 % der Schreibungen sind erschließbar

Beispiele für das Deutsche:

- Auslautverhärtung: Tag → Tage
- Konsonantenverdopplung nach kurzem Vokal: Mitte, Rennen

Beispiele für das Französische:

- /ē/ als em vor p, b, m: temps, emmener
- app-Regel: appeler, apprendre, appartenir

Orthographische Regeln erweitern die Erschließbarkeit systematisch über die reine Laut-Buchstaben-Zuordnung hinaus und sind besonders in orthographisch tieferen Sprachen wie dem Französischen zentral.

3.5.5 Erweiterung durch morphologische Analyse

Morphologische Informationen steigern die Vorhersagbarkeit von PGK und GPK und reduzieren Inkonsistenzen. Peereman et al. (2013) berichten Konsistenzgewinne von 3 - 11 % (Graphem → Phonem) bzw. 2 - 9 % (Phonem → Graphem) im Französischen. Besonders bei Wörtern mit geringer Frequenz sind morphologische Analysen hilfreich, was den morphemreichen Charakter des Französischen erklärt. Frankophone Kinder zeigen bereits früh Sensibilität für morphologische Markierungen (Duncan et al. 2009; Prévost 2009), da morphologische Regularitäten die Konsistenz der GPK erhöhen und die Dekodierbarkeit unterstützen.

Morphologische Erschließbarkeit:

- Beide Schriftsysteme folgen dem Prinzip der Stammkonstanz.
- Beispiele aus dem Deutschen: Band → Bänder, Maus → Mäuse, sehen → er sieht, schwimmen → er schwimmt.
- Beispiele aus dem Französischen: vend → vendre, grand → grande, grandeur, demnach finales d; [e] wird als é (50%) oder er (47%) verschriftlicht, wobei meistens Rückschlüsse aus dem Worttypus zu gewinnen sind (Adjektiv, Verb oder Nomen, Marie 2024).

Durch die Einbeziehung von Wortstämmen, Flexionsmorphemen und Wortfamilien steigt die Erschließbarkeit (Marie 2024; Reber 2020; Sprenger-Charolles et al. 2018; Naumann 2015; Fayol & Jaffré 2008; Peereman & Content 1997 & 1998b) trotz typischer Herausforderungen in beiden Sprachen (z.B. Französisch: homophone Wortformen und Deutsch: Getrennt-/Zusammenschreibung):

- Deutsch: > 90 % der Laute erschließbar
- Französisch: > 80 % der Laute erschließbar

Zusammenfassend zeigen die Unterkapitel 3.5.1 bis 3.5.5, dass sich die Erschließbarkeit der Schriftsprache in Deutsch und Französisch schrittweise durch dominante Korrespondenzen, regelgeleitete Mehrfachzuordnungen, orthographische Regeln und morphologische Analyse erhöht. Über diese strukturellen Regularitäten hinaus beeinflussen jedoch auch phonologische Rahmenbedingungen den Schriftspracherwerb: Die vergleichsweise einfache Silbenstruktur und die geringere funktionale Unterscheidung betonter und unbetonter Silben erleichtern im Französischen die lautliche Verarbeitung. Diese Faktoren sind bei einem vergleichenden Blick auf die Erwerbsverläufe beider Sprachen mitzudenken.

3.6 Gegenüberstellung anhand von Studien

Die theoretisch und strukturell abgeleiteten Mechanismen der Erschließbarkeit lassen sich in empirischen Studien zur frühen Alphabetisierung beobachten. Die bisher durchgeführten Untersuchungen vergleichen jedoch selten Deutsch und Französisch direkt (vgl. Aro & Wimmer 2003). Die meisten Arbeiten konzentrieren sich auf strukturelle Eigenschaften der Orthographie, insbesondere auf die Bedeutung der „orthographic depth“ für die frühe Leseentwicklung (Share 2008; Katz & Frost 1992). Vergleichende Untersuchungen zu Unterrichtspraktiken liegen kaum vor.

Die „European Literacy Study“ von Seymour, Aro & Erskine (2003) bildet die wichtigste empirische Grundlage. Ihre Ergebnisse zeigen:

- In transparenten Orthographien (z.B. Finnisch, Italienisch, Spanisch) werden Laut-Buchstaben-Zuordnungen schneller erworben.
- Das alphabetische Dekodieren automatisiert deutlich früher.
- Der frühe Schriftspracherwerb kann in diesen Sprachen weitgehend auf eine einzige alphabetische Lernstrategie gestützt werden.

Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass Kinder in weniger transparenten Sprachen einen verzögerten oder defizitären Schriftspracherwerb aufweisen. Vielmehr ist der Einstieg kognitiv anspruchsvoller, da zusätzlich zur alphabetischen Strategie weitere Strategien aufgebaut werden müssen (Ehri 1997; Stuart & Coltheart 1988). Der Entwicklungsverlauf unterscheidet sich somit in seiner Struktur, nicht in seiner Qualität.

Auch in tiefen Orthographien – einschließlich stark opaker Systeme wie dem Englischen – zeigt die internationale Forschung (Ziegler & Goswami 2005; Seymour, Aro & Erskine 2003), dass ein erfolgreicher Erwerb möglich ist, sofern der Unterricht systematisch und explizit PGK vermittelt und weitere orthographische Prinzipien gezielt einbezieht.

3.7 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“

Der sprachstrukturelle Vergleich des Deutschen und Französischen zeigt, dass sich die Herausforderungen im Schriftspracherwerb weniger aus den phonologischen Systemen der beiden Sprachen selbst ergeben als vielmehr aus dem Zusammenspiel von Laut, Schrift und den jeweils wirksamen orthographischen Prinzipien. Beide Sprachen sind als intermediäre Orthographien einzuordnen und verfügen über ausreichend stabile Regularitäten, um einen erfolgreichen Schriftspracherwerb zu ermöglichen.

Empirische Befunde zum frühen Lesen- und Schreibenlernen belegen, dass Unterschiede in der orthographischen Transparenz vor allem den Erwerbsverlauf und die kognitiven Anforderungen in der Anfangsphase beeinflussen, nicht jedoch den langfristigen Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Die höhere Transparenz des Deutschen begünstigt zu Beginn eine raschere Nutzung alphabetischer Strategien, während der Einstieg in das Französische aufgrund seiner geringeren Transparenz kognitiv anspruchsvoller ist und frühzeitig den Aufbau zusätzlicher orthographischer, morphologischer und grammatischer Strategien erfordert.

Die Analysen dieses Kapitels verdeutlichen jedoch, dass beide Schriftsysteme durch dominante Laut-Buchstaben-Korrespondenzen, regelgeleitete Mehrfachzuordnungen, orthographische Regeln sowie morphologische Stabilitäten eine schrittweise Erhöhung der Erschließbarkeit ermöglichen. Entscheidend für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb ist daher weniger der Grad der Transparenz als vielmehr die Verfügbarkeit sprachspezifischer Regularitäten sowie deren systematische und explizite Vermittlung im Unterricht.

Daraus ergeben sich unterschiedliche didaktische Schwerpunktsetzungen: Im Deutschen erlaubt die vergleichsweise hohe Transparenz eine initiale Fokussierung auf phonologische und silbische Regularitäten, die schrittweise durch das morphematische Prinzip ergänzt werden. Im Französischen ist hingegen eine frühzeitige, strukturierte Einbindung morphologischer, grammatischer und etymologischer Informationen notwendig, um die geringere Konsistenz der Phonem-Graphem-Korrespondenzen – insbesondere in wortfinaler Position – zu kompensieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass orthographische Transparenz als begünstigender Faktor für den Einstieg in den Schriftspracherwerb zu verstehen ist, jedoch kein hinreichendes Kriterium für die Wahl der Alphabetisierungssprache darstellt. Beide Sprachen ermöglichen bei einer didaktisch angemessenen Ausrichtung einen erfolgreichen und nachhaltigen Schriftspracherwerb. Unterschiede zwischen Deutsch und Französisch betreffen primär den Erwerbsverlauf und die Gewichtung der eingesetzten Strategien, nicht jedoch das erreichbare schriftsprachliche Kompetenzniveau.

4. Deutsch vs. Französisch- ein sprachstruktureller Vergleich auf grammatischer Ebene

4.1 Leitthese

Der Grammatikerwerb in Deutsch, Luxemburgisch und Französisch folgt universellen Entwicklungspfaden, wird jedoch maßgeblich durch sprachspezifische morphosyntaktische Strukturen geprägt. Während Deutsch und Luxemburgisch als germanische Sprachen eine hohe strukturelle Nähe aufweisen und vergleichbare Erwerbsverläufe zeigen, unterscheidet sich Französisch als romanische Sprache deutlich in zentralen Bereichen wie Verbposition und Kasusmarkierung. Diese sprachstrukturellen Unterschiede beeinflussen die grammatische Anschlussfähigkeit im mehrsprachigen luxemburgischen Kontext und sind für die Wahl und Gestaltung der Alphabetisierungssprache von Bedeutung.

4.2 Grundlegende Entwicklungspfade im Grammatikerwerb

Zahlreiche Studien zum Erstspracherwerb zeigen, dass Kinder weltweit ähnliche Entwicklungspfade durchlaufen, die jedoch je nach sprachspezifischer morphosyntaktischer Ausgestaltung unterschiedlich realisiert werden. Sie beginnen mit Einwortäußerungen, erweitern diese zu Zwei- und Mehrwortkombinationen und entwickeln schließlich ein zunehmend komplexes morphosyntaktisches System. Die Reihenfolge der Meilensteine bleibt weitgehend konstant, sprachspezifische Eigenschaften beeinflussen jedoch Tempo, kognitive Belastung und typische Fehlerarten (Müller & Hulk 2001; Slobin 1985).

Kinder erwerben Grammatik vor allem durch:

- Erkennen und Anwenden regelmäßiger Muster
- Ausprobieren und Generalisieren
- Korrigieren bzw. Umlernen durch sprachlichen Input

Diese universellen Mechanismen beziehen sich auf unterschiedliche grammatische Regeln: Im Deutschen z.B. auf die Verbzweitstellung in Hauptsätzen, im Französischen auf die relativ starre SV-Wortstellung.

4.3 Meilensteine des Grammatikerwerbs im Deutschen

Deutsch zeichnet sich aus durch:

- Verbzweitstellung (V2) in Hauptsätzen: Das finite Verb steht in Aussagesätzen an zweiter Position, unabhängig davon, welches Satzglied am Anfang steht (z.B. Was *machst* du? Heute *gehe* ich ...).
- Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK): Das Verb passt sich in Person und Zahl an das Subjekt an, sodass beide grammatisch übereinstimmen (z.B. *ich* gehe vs. *wir* gehen).
- Geschlossenes Kasussystem: Die grammatische Funktion von Wörtern im Satz wird durch Veränderungen an Artikeln oder Wortendungen markiert (z.B. der Junge vs. dem Jungen vs. den Jungen).
- Verbendstellung in Nebensätzen (Vend): In Nebensätzen steht das finite Verb typischerweise am Satzende (z.B. ..., weil ich nach Hause *gehe*).

Wichtige Erwerbsmeilensteine sind demnach:

1. Subjekt-Verb-Kongruenz und Verbzweitstellung (Erwerb zwischen 2 und 4 Jahren)

Beispiele:

- Ich esse einen Apfel.
- Was isst du?
- Eine Birne esse ich.
- Danach esse ich ein Eis.

Besonderheiten:

Das Deutsche ist durch die Verbzweitstellung in Hauptsätzen sowie durch die Subjekt-Verb-Kongruenz geprägt, sodass das finite Verb unabhängig vom Satzanfang stets an zweiter Position steht und zugleich in Person und Zahl mit dem Subjekt übereinstimmt.

2. Kasus (Erwerb ab dem 3. Lebensjahr)

Die Verwendung von Nominativ, Akkusativ und Dativ und deren Markierung anhand von Flexionsmorphemen entwickelt sich schrittweise:

- der Klassensaal (Nominativ) – Ich laufe in den Klassensaal. (Akkusativ) – Ich spiele im Klassensaal. (Dativ)
- ein Fuchs (Nominativ) – Ich sehe einen Fuchs. (Akkusativ) – Ich gebe einem Fuchs (Dativ) Futter.

Der Erwerb des Dativs ist im Deutschen besonders anspruchsvoll (Tracy 2002; Eisenbeiß 2000). Fehler wie „ich sehe ein Fuchs“ für „ich sehe einen Fuchs“ sind typisch und Teil eines normalen Erwerbsverlaufs.

3. Komplexe Syntax (Erwerb ab dem 3. Lebensjahr)

In subordinierten Nebensätzen steht das finite Verb an Endstellung:

- Ich trinke, weil ich Durst habe. (Kausalsatz)

4.4 Meilensteine des Grammatikerwerbs im Luxemburgischen

Luxemburgisch ähnelt strukturell stark dem Deutschen, insbesondere in Subjekt-Verb-Kongruenz, Verbposition, Kasus und Nebensatzstruktur, und folgt einem vergleichbaren Erwerbsverlauf.

1. Subjekt-Verb-Kongruenz und Verbzweitstellung (Erwerb zwischen 2 und 4 Jahren)

Beispiele:

- Ech iessen en Apel.
- Wat ëss du?
- Eng Bier iessen ech.
- Duerno iessen ech eng Glace.

2. Kasus

Das Luxemburgische weist neben Nominativ- und Dativ- auch Akkusativkontexte auf, allerdings ist die Markierung im Akkusativ, im Gegensatz zum Deutschen, mit der Nominativmarkierung identisch:

- *de* Park (Nominativ) – Ech lafen an *de* Park. (Akkusativ) – Ech spillen am Park. (Dativ)
- *e* Fuuss (Nominativ) – Ech gesinn *e* Fuuss. (Akkusativ) – Ech ginn engem Fuuss (Dativ) Fudder.

3. Komplexe Syntax

In subordinierten Nebensätzen steht das finite Verb auch an Endstellung:

- Ech drénke, wann ech Duuscht hunn.

4.5 Meilensteine des Grammatikerwerbs im Französischen

Französisch unterscheidet sich deutlich von Deutsch und Luxemburgisch:

- Verbposition: Im Französischen gibt es keine Verbzweitstellung wie im Deutschen; das Verb steht in der Regel direkt nach dem Subjekt (Subjekt-Verb-Struktur), während eine Umstellung (Inversion) im gesprochenen Sprachgebrauch nur selten vorkommt.
- Kasus: Grammatische Funktionen werden im Französischen nicht durch Veränderungen an Wortendungen markiert, sondern vor allem durch die feste Wortstellung sowie durch Präpositionen (z.B. *le chien mord l'homme* vs. *l'homme mord le chien* oder *je donne le ballon à la fille*).

Wichtige Erwerbsmeilensteine sind:

1. Subjekt-Verb-Kongruenz & Verbposition (Erwerb zwischen 2;5 und 5 Jahren)

Beispiele:

- Je mange une pomme.
- Qu'est-ce que tu manges ?
- Je mange une poire.
- Puis nous mangeons une glace.

Besonderheiten:

- Keine V2-Regel: Der Erwerb der Wortstellung ist einfacher, da das Verb in Haupt- und Nebensätzen normalerweise hinter dem Subjekt steht (Bassano 2000).
- Viele homophone Verbendungen (je mange, tu manges, il mange, on mange, ils/elles mangent) führen dazu, dass Kinder die Subjekt-Verb-Kongruenzregel später erfassen als im Deutschen oder Luxemburgischen. Kontraste im Input, anhand von Mehrzahlformen oder unregelmäßigen Verben im Französischen, sind entscheidend, um Kongruenzmuster zu erfassen (Schmidt 2021).

2. Kasus

Im Französischen wird Kasus hauptsächlich durch Wortstellung und Präpositionen angezeigt:

- Je donne le ballon à la fille. (zuerst COD, dann COI)

3. Komplexe Syntax

Die Verbposition bleibt auch in Nebensätzen direkt hinter dem Subjekt. Nebensätze werden daher früher und stabiler erworben als im Deutschen (Parsisse & Le Normand 2000):

- Je bois, parce que j'ai soif.

Andere romanische Sprachen, wie bspw. Portugiesisch und Italienisch, zeigen ähnliche Strukturen auf, bezogen auf Verbstellung und Kasus:

- Das Verb steht in der Regel in Haupt- und Nebensätzen hinter dem Subjekt.
- Kasus wird durch Wortstellung und Präpositionen angezeigt und nicht anhand von Flexionsmorphemen.

4.6 Synthese: Grammatische Kernstrukturen im Vergleich

	Deutsch	Luxemburgisch	Französisch
Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)	stark ausgeprägt (<i>ich esse / wir essen</i>)	stark ausgeprägt, ähnlich wie Deutsch	formal vorhanden, aber oft wenig hörbar (homophone Formen: <i>je mange, tu manges</i>)
Verbstellung (Hauptsatz)	V2-Regel: Verb an 2. Stelle (Heute <i>gehe</i> ich ...)	V2-Regel wie im Deutschen	SVO: feste Subjekt-Verb-Stellung (Aujourd'hui, <i>je vais</i> ...)
Verbstellung (Nebensatz)	Verb am Ende (... , weil ich <i>gehe</i>)	Verb am Ende wie im Deutschen	Verb nach Subjekt (... , parce que <i>je vais</i>)
Kasussystem	über Flexionsmorpheme	teilweise reduziert (Akkusativ / Nominativ)	Funktion über Wortstellung & Präpositionen

4.7 Exkurs: Englisch zwischen Germanisch und Romanisch

Die Zahl an Kindern mit guten Englischkenntnissen im *Cycle 1* nimmt stetig zu (edustat 2024). Dies macht einen kurzen Exkurs zum Englischen sinnvoll, zumal die Sprache nicht eindeutig einer bestimmten Sprachfamilie zugeordnet werden kann und somit auch aus sprachstruktureller Perspektive keine klare Orientierung bietet. Stattdessen gewinnen außersprachliche Faktoren an Bedeutung, insbesondere die sprachlichen Kompetenzen der Eltern sowie das sogenannte Familienprojekt, also die langfristige sprachliche Ausrichtung und Bildungsstrategie der Familie.

Der Kernwortschatz und die Grundstrukturen des Englischen stammen überwiegend aus dem Altenglischen (5. - 11. Jh.), das durch die Besiedlung Englands durch angelsächsische Stämme aus dem heutigen Norddeutschland und Dänemark geprägt wurde. Germanische Einflüsse zeigen sich im Grundwortschatz, in Stammmorphemen, einfachen Verben, Zahlen und Alltagsbegriffen (z.B. house, mother, eat, water). Grammatisch prägt diese Periode insbesondere die Verbmuster, starke und schwache Verben sowie grundlegende Satzstrukturen (Baugh & Cable 2013; Hogg & Denison 2006).

Der romanische Einfluss, insbesondere durch die normannische Eroberung 1066, wirkt vor allem auf den gehobenen Wortschatz, abstrakte Begriffe sowie auf Verwaltungs- und Bildungssprache (z.B. government, justice, literature). Grammatisch führte der Kontakt mit Französisch zu einer Vereinfachung des Kasusystems, einer Reduktion der Verbflexionen und zur Entstehung analytischer Konstruktionen. Grammatische Beziehungen werden überwiegend durch Wortstellung und Funktionswörter wie Präpositionen, Hilfsverben und Artikel ausgedrückt. In typologischer Hinsicht entwickelte sich das Englische dadurch zu einer stark analytischen, jedoch (noch) nicht isolierenden Sprache (Baugh & Cable 2013; Hogg & Denison 2006; Fischer 2007; Mossé 1967).

Isolierende Sprachen bilden den idealtypischen Extremfall analytischer Strukturen, in dem grammatische Bedeutungen ausschließlich über Wortstellung und separate Partikeln vermittelt werden. Beispiele hierfür sind Chinesisch, Vietnamesisch oder Thai. Das Englische weist demgegenüber weiterhin morphologische Markierungen auf, etwa im Bereich der Pluralbildung (-s), der Verbflexion (-ed, -ing) oder des Genitivs ('s), wodurch es weiterhin vom isolierenden Sprachtyp abzugrenzen ist.

Die zentrale Rolle der Wortstellung für die Bedeutungszuweisung im Englischen zeigt sich exemplarisch an folgenden Beispielen:

- The hunter pursues the bear.
- The bear pursues the hunter.

Im Deutschen kann derselbe Bedeutungsunterschied hingegen durch morphologische Kasusmarkierung realisiert werden:

- Den Bären verfolgt der Jäger. (Störig 2002)

Englisch zeigt heute keine klassische Verbzweitstellung (V2) wie im Deutschen. In Fragen wird zwar eine Inversion von Subjekt und Verb gebildet, nach adverbialen Bestimmungen an Erstposition steht das finite Verb jedoch nicht an zweiter Stelle:

- Was machst du jetzt? → What are you doing now?
- Jetzt *gehe ich* in die Schule. → Now *I'm going* to school.

Auch ein geschlossenes Kasussystem wie im Deutschen existiert nicht. Die grammatische Funktion von Nomen wird, wie bereits erwähnt, überwiegend über Wortstellung und Präpositionen angezeigt, ähnlich wie im Französischen:

- Ich gebe dem Jungen das Buch. → I give the boy the book. → Je donne le livre au garçon.

Auf semantischer Ebene lässt sich der Einfluss der beiden Sprachschichten deutlich erkennen: Der Kernwortschatz (Stammorpheme, Alltagssprache) ist überwiegend germanischen Ursprungs, während sich der lexikalische Einfluss des Französischen vor allem in gehobenen, abstrakten oder formellen Begriffen zeigt. Nach Janson (2010) stammen je nach Zählweise und Wörterbuchtyp etwa 90 Prozent der Einträge in englischen Wörterbüchern aus dem Französischen, Lateinischen oder Griechischen. Betrachtet man jedoch den tatsächlichen Wortgebrauch in geschriebenen oder gesprochenen Texten, ist der Anteil germanischer Wörter deutlich höher, da diese im Alltag wesentlich häufiger verwendet werden.

Germanischer Kernwortschatz:

- Nomen: house, water, mother, day, hand, bread
- Verben: go, come, see, eat, sleep, think
- Adjektive: good, old, big, small, cold, young

Französischer Einfluss:

- Nomen: government, justice, army, culture, literature, university
- Verben: accept, manage, attend, maintain, observe, communicate
- Adjektive: civil, polite, official, complex, separate, general

Englisch nimmt demnach im Vergleich zu Deutsch und Französisch eine Sonderstellung ein: Zwar weist der Kernwortschatz und grundlegende grammatische Strukturen germanische Züge auf, gleichzeitig sind Kasussystem und Verbflexion stark reduziert, wodurch die Syntax analytischer und näher am Französischen ist. Für die Alphabetisierung im luxemburgischen Kontext bedeutet dies, dass Englisch grammatisch weder vollständig an Deutsch noch an Französisch anschlussfähig ist und andere Orientierungskriterien – etwa die sprachlichen Fortschritte oder das Familienprojekt (siehe Kapitel 6) – eine größere Gewichtung erhalten können.

4.8 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“

Die drei Sprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch zeigen sowohl Gemeinsamkeiten als auch strukturelle Unterschiede auf grammatischer Ebene. Zwischen den beiden germanischen Sprachen Luxemburgisch und Deutsch gibt es insbesondere bezüglich folgender grammatischen Regeln Gemeinsamkeiten, im Gegensatz zum Französischen:

Deutsch und Luxemburgisch:

- konsequente Verbzweitstellung in Hauptsätzen
- geschlossene Kasusmarkierung
- Verbendstellung im Nebensatz

Französisch:

- relativ konsequente syntaktische Anordnung des Subjektes vor dem Verb in Haupt- und Nebensätzen
- offenes Kasussystem: keine Flexionsmorpheme, grammatische Funktionen werden über Präpositionen und Wortstellung angezeigt

Aus einer sprachfamilienbasierten Perspektive zeigt sich, dass romanische Sprachen wie Portugiesisch, Italienisch oder Spanisch der französischen Grammatik strukturell nahestehen. Kinder, die bereits Kenntnisse in einer dieser Sprachen besitzen, können daher die Alphabetisierung auf Französisch leichter erfassen. Germanische Sprachen wie Luxemburgisch, Niederländisch oder Schwedisch hingegen weisen dagegen strukturelle Gemeinsamkeiten mit der deutschen Sprache auf. Früh erworbene Kenntnisse in diesen Sprachen erleichtern den Erwerb der deutschen Grammatik, sodass die Alphabetisierung auf Deutsch aus grammatischer Sicht besonders anschlussfähig ist.

Die englische Sprache nimmt eine Sonderrolle ein. Obwohl der Grundwortschatz, Stammmorpheme und grundlegende grammatische Strukturen germanische Züge aufweisen, wurde die strukturelle Nähe zum Deutschen durch den normannischen Einfluss teilweise relativiert. Dies führt dazu, dass Englischkenntnisse bei Kindern nicht automatisch eine Orientierungshilfe für die Alphabetisierung auf Deutsch oder Französisch bieten.

5. Methodisches Vorgehen im Schriftspracherwerb: Deutsch und Französisch im Vergleich

5.1 Leitthese

Der Erwerb von Lesen und Schreiben in Deutsch und Französisch folgt universellen Prinzipien der phonologischen Bewusstheit, der PGK und der syllabischen Verarbeitung. Zusätzlich sind in beiden Sprachen weitere orthographische Prinzipien von Bedeutung, die die Struktur des Schriftsystems verdeutlichen, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung: das morphematische, grammatische, semantische und etymologische Prinzip. Trotz dieser Unterschiede in Gewichtung und Transparenz der Schriftsysteme (siehe Kapitel 3) haben sich in beiden Sprachräumen evidenzbasierte, integrierte Methoden durchgesetzt, die analytisch-synthetische sowie phonologisch-syllabische Elemente kombinieren.

Für den luxemburgischen Kontext bedeutet dies, dass die Methodik keine Präferenz für Deutsch oder Französisch festlegt und Lehrpersonen ihre didaktischen Kompetenzen zwischen beiden Sprachen übertragen können.

5.2 Bedeutung methodischer Integration

Die methodische Ausrichtung des Lese- und Schreibunterrichts hat sich in den letzten Jahrzehnten sowohl im deutschen als auch im französischen Sprachraum grundlegend gewandelt. Während frühere Debatten stark von methodischen Gegensätzen, insbesondere „synthetisch“ versus „analytisch“ oder „global“, geprägt waren, zeigt der heutige Forschungsstand eindeutig, dass integrierte, phonologische und syllabische Ansätze für den Schriftspracherwerb am wirksamsten sind.

Beide Bildungssysteme, sowohl im deutschsprachigen Raum als auch in Frankreich, haben diese Erkenntnisse aufgenommen und ihre Curricula entsprechend weiterentwickelt.

Schon Reber (2023) konstatierte auf Basis des deutschsprachigen Methodenstreits, dass Unterricht, der analytische und synthetische Prozesse kombiniert, langfristig die besten Lernergebnisse erbringt. Analytische Verfahren (Wort- und Silbenanalyse, Mustererkennung) und synthetische Verfahren (Buchstabe–Laut–Synthese und Laute zu Silben und Wörtern verbinden) ergänzen sich gegenseitig. Ein integrierter Ansatz ermöglicht eine klare Struktur und bietet gleichzeitig genügend sprachliche Werkzeuge für flexible Lernprozesse und kreative Sprachproduktion.

Diese Erkenntnis deckt sich mit internationaler Forschung:

- Castles, Rastle & Nation (2018) belegen in ihrem Überblick, dass Lesenlernen in alphabetischen Sprachen stets über die sichere Beherrschung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK) verläuft, unabhängig von der Transparenz des Schriftsystems.
- Ehri (2005) beschreibt, wie Kinder über systematisches Dekodieren vom „Partial Alphabetic Stage“ zum „Full Alphabetic Stage“ und anschließend zum „Orthographic Stage“ gelangen.
- Das National Reading Panel (2000) zeigte, dass expliziter phonologischer und phonischer Unterricht die wirksamste Grundlage für den Leseerwerb bildet.
- Share (1995) spricht von der „self-teaching hypothesis“: Kinder müssen zuverlässig decodieren können, um orthographisches Wissen aufzubauen.

Somit besteht heute weitgehend Einigkeit darüber, dass phonologische, phonemische und syllabische Verfahren unverzichtbare Elemente des Schriftspracherwerbs darstellen – in Frankreich wie in Deutschland.

5.3 Methodisches Vorgehen im Deutschen: Analytisch-synthetische Ansätze und Silbenfokus

Im deutschsprachigen Raum führten linguistische und didaktische Forschungsergebnisse der 1990er und 2000er Jahre dazu, dass analytisch-synthetische Ansätze zum Standard wurden. Lehrwerke wie Karibu, Zebra, ABC der Tiere oder Jo-Jo-Lesetraining nutzen kombinierte Vorgehensweisen, bei denen:

- die GPK systematisch aufgebaut werden,
- die Silbe als zentrale Einheit fungiert,
- häufig auch eine Anlauttabelle unterstützend eingesetzt wird,
- Rechtschreibstrategien (orthographisch – morphematisch) sukzessive integriert werden.

Die Arbeiten von Thomé & Thomé (2023) unterstreichen, dass die Silbe eine hochgradig lernökonomische Struktur darstellt: Sie erleichtert prosodische Segmentierung, unterstützt die Automatisierung des Lesens und wirkt präventiv gegen typische Rechtschreibschwierigkeiten.

Interventionsstudien bestätigen diese Wirksamkeit:

- Müller et al. (2017) konnten zeigen, dass silbenbasiertes Training die orthographische Verarbeitung und insbesondere die Worterkennungsfähigkeit signifikant verbessert.
- Auch im deutschsprachigen Raum belegen zahlreiche Studien (u.a. Ennemoser & Hartung 2017) den Erfolg systematischer phonologischer und syllabischer Programme.

Der deutsche Unterricht zeichnet sich demnach durch eine systematische, phonetisch orientierte Progression aus, bei der die Silbe eine zentrale Rolle spielt.

5.4 Methodisches Vorgehen im Französischen: Rückkehr zur phonischen und syllabischen Methode

Die französische Schreib- und Lesedidaktik hat in den vergangenen zwanzig Jahren einen deutlichen Wandel durchlaufen. Während in den 1970er bis 1990er Jahren globalorientierte Verfahren zeitweise weit verbreitet waren, empfehlen seit den 2000er Jahren fast alle wissenschaftlichen Experten und Ministerialrichtlinien eine klare Ausrichtung auf phonische und syllabische Methoden:

„Dès le début des années 1990 - 2000, la supériorité des approches centrées sur le décodage – par rapport aux approches idéo-visuelles – est ainsi largement établie (...). La somme des recherches réalisées ces 20 dernières années permet notamment de souligner deux points essentiels :

- a. l'accès à la compréhension de l'écrit a pour condition première un décodage précis et fluide ;
- b. l'apprentissage précoce et systématique des correspondances lettre(s)/son(s) est le moyen le plus efficace d'acquérir un décodage précis et fluide.“

(Deauvieu, J. & Gioia, P. 2023, 9)

Anmerkung: Unter „approche idéo-visuelle“ wird die „reconnaissance globale des mots“ (vgl. „méthode globale“) verstanden.

Aufgrund der vergleichsweisen opaken französischen Orthographie sind Lernende beim Lesenlernen in besonderem Maße auf eine systematische Vermittlung der GPK sowie auf syllabische Verarbeitung angewiesen, um ineffiziente kompensatorische Ganzwortstrategien zu vermeiden (Ziegler & Goswami 2005).

Offizielle Programme der französischen Bildungspolitik (z.B. Blanquer 2018) verlangen heute ausdrücklich:

- Vermittlung aller Graphem-Phonem-Korrespondenzen,
- konsequente syllabische Progression,
- Verzicht auf rein globale Methoden,
- explizites, systematisches Vorgehen bei der phonologischen Bewusstheit.

Der damalige französische Bildungsminister Blanquer (2018) formulierte dies deutlich:

„Ce sujet ne relève pas de l'opinion, mais de faits démontrés par la recherche. (...) Je souhaite qu'on s'appuie sur les découvertes des neurosciences, donc sur une pédagogie explicite, de type syllabique, et non pas sur la méthode globale, dont tout le monde admet aujourd'hui qu'elle a eu des résultats tout sauf probants.“

Zahlreiche internationale Studien stützen diesen Ansatz:

- Binaoui et al. (2023) zeigten eine deutliche Verbesserung der Lesekompetenzen sowohl in Französisch als auch in Arabisch durch syllabisches Training.
- Sprenger-Charolles (u.a. 2018) und Peereman & Content (1997 & 1998b) belegten, dass systematische Graphem-Phonem-Korrespondenz-Vermittlung besonders bei opaken Schriftsystemen entscheidend ist.
- Der „Nationale Forschungsstand“ (Goigoux 2016, Studie „Lire-Écrire“) zeigt, dass Klassen mit stark phonisch-syllabischem Unterricht signifikant bessere Lernergebnisse erzielen.

In der Praxis folgt heute ein Großteil der französischen CP-Materialien (Taoki, Pilotis, Bulle, Lecture Piano) einer phonemspezifischen und syllabischen Progression, auch wenn weiterhin häufig eine *Méthode mixte* („gemischte Methode“) praktiziert wird, also eine Kombination von phonischem / syllabischem Dekodieren und globalem Worterkennen (Deauvieau & Gioia 2023). Dabei spielen neben dem phonologischen und silbischen Prinzip auch die weiteren orthographischen Prinzipien eine wichtige Rolle:

- Das morphematische Prinzip, das Ableitungsbeziehungen sichtbar macht;
- Das etymologische Prinzip, das die Herkunft vieler Wörter bewahrt;
- Das grammatische Prinzip, das grammatische Markierungen verschriftlicht;
- Das semantische Prinzip, das homophone Wörter unterscheidet.

In der Kombination mit einer konsequenten phonischen und syllabischen Progression tragen diese orthographischen Prinzipien zu einer kohärenten, systematischen und langfristig tragfähigen Alphabetisierung im Französischen bei.

5.5 Vergleich: Gibt es methodische Unterschiede zwischen Deutsch und Französisch?

Sowohl in Deutschland als auch in Frankreich stehen der Aufbau phonologischer Bewusstheit, die Vermittlung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen, syllabische Verarbeitung und systematisches Dekodieren im Zentrum der Alphabetisierung. Trotz unterschiedlicher Transparenz der Schriftsysteme und einer variierenden Gewichtung weiterer orthographischer Prinzipien – etwa des morphematischen, grammatischen, semantischen und etymologischen Prinzips – bleibt die phonologische Rekodierung die zentrale Grundlage des Schriftspracherwerbs. Diese universelle Basis macht phonische und syllabische Methoden in beiden Sprachen gleichermaßen wirksam (Castles et al. 2018; Ziegler & Goswami 2005).

Entsprechend beruhen alle alphabetischen Schriftsysteme auf dem Prinzip der phonologischen Rekodierung, wodurch phonisch-syllabische Ansätze in Deutsch wie in Französisch einen systematischen und nachhaltigen Schriftspracherwerb ermöglichen.

5.6 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“

Frankreich und Deutschland arbeiten heute nach sehr ähnlichen, evidenzbasierten Prinzipien. Beide setzen auf eine Kombination aus phonischer, syllabischer und analytisch-synthetischer Methode. Auch in Luxemburg wird diesen internationalen Entwicklungen bei der Ausarbeitung neuer Programme Rechnung getragen. Im Deutschen wird eine silbenanalytische Methode im Mittelpunkt stehen, welche die typische Grundstruktur des Zweisilbers berücksichtigt. Im Französischen wird eine Silbenmethode verfolgt, die mit dem Erlernen erster Laut-Buchstaben-Korrespondenzen beginnt. Diese Korrespondenzen ermöglichen das Lesen erster Silben; nach und nach werden zunehmend komplexe Mehrsilber erschlossen.

Die Silbe ist in beiden Systemen ein zentraler Lernanker. Sie erleichtert die Automatisierung und unterstützt Leseflüssigkeit und Rechtschreibleistung. Opake Orthographien wie Französisch benötigen besonders konsequentes Graphem-Phonem-Korrespondenz-Training. Genau deshalb verweisen Experten in Frankreich heute mehr denn je auf die Bedeutung der syllabischen Methode.

Die methodischen Grundlagen des Deutschen und Französischen unterscheiden sich demnach kaum noch. Für den luxemburgischen Kontext bedeutet dies, dass der Fokus im Orientierungsprozess

weniger auf feinen Methodenunterschieden liegen sollte, sondern auf den lautsprachlichen Kompetenzen des Kindes (vgl. Kapitel 6). Lehrpersonen, die bereits Erfahrung in der Alphabetisierung auf Deutsch oder Französisch besitzen, können ihre Kenntnisse problemlos auf die jeweils andere Sprache übertragen, wodurch ein effizienter Unterricht in beiden Sprachen unterstützt wird.

6. Orientierungskriterien im Kontext des Schriftspracherwerbs

6.1 Leitthese

Die Wahl der Alphabetisierungssprache im luxemburgischen Kontext sollte nicht durch sprachstrukturelle Unterschiede oder methodische Ansätze bestimmt werden, sondern auf einer differenzierten Analyse des individuellen Profils des Kindes basieren. Entscheidend sind die lautsprachlichen Kompetenzen des Kindes, die sprachlichen Ressourcen der Familie sowie die Motivation, Einstellungen und das familiäre Sprachprojekt.

6.2 Lautsprachliche Kompetenzen des Kindes

Die lautsprachlichen Kompetenzen eines Kindes bilden die Grundlage für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Die Analyse umfasst drei Schritte:

1. Erfassung der Sprachbiographie
2. Identifikation der stärksten Sprache
3. Einschätzung des allgemeinen Sprachentwicklungsstands

6.2.1 Sprachbiographie des Kindes erfassen

Die Sprachbiographie ist ein zentraler Prädiktor für den Alphabetisierungserfolg (Paradis 2019; Unsworth 2016). Sie sollte systematisch erhoben werden, u. a. anhand folgender Fragen:

- Familiäre Sprachpraxis: Welche Sprachen werden zuhause gesprochen? Wer spricht welche Sprache mit dem Kind?
- Familiensprache: Welche Sprache dient als gemeinsamer Kommunikationscode?
- Schulsprachen: Hat das Kind im familiären Umfeld Kontakt mit der luxemburgischen, französischen und/oder deutschen Sprache?
- Sprachliches Umfeld: Mit welchen Sprachen kommt das Kind in Crèche, Maison Relais, Medien oder durch Kontakte mit Verwandten in Berührung?
- Alter des Erstkontakts (age of onset): Seit wann hört und spricht das Kind die jeweilige Sprache?
- Input-Intensität: Erlebt das Kind die Sprache täglich und über längere Zeiträume oder nur sporadisch?

Je genauer diese Faktoren dokumentiert werden, desto zuverlässiger lässt sich bestimmen, auf welcher sprachlichen Basis das Kind am besten alphabetisiert werden kann.

6.2.2 Identifikation der stärksten Sprache

Die dominante Sprache – also jene mit den stabilsten lautsprachlichen Kompetenzen – ist von zentraler Bedeutung für die sprachliche Entwicklung des Kindes und besonders lernförderlich für die frühe Alphabetisierung (Scheele, Leseman & Mayo 2010; Slavin & Cheung 2005). Sie bildet eine wesentliche Grundlage für den Erwerb von Phonem-Graphem-Korrespondenzen sowie für weiterführende schriftsprachliche Kompetenzen.

Die Einschätzung erfolgt über:

a) Selbstwahrnehmung des Kindes

Fragen wie „Welche Sprache sprichst du am liebsten?“ liefern überraschend zuverlässige Hinweise (Buac et al. 2014).

b) Beobachtung im Alltag

- Wechsel der Sprache je nach Gesprächspartner
- Spontansprache im freien Spiel
- Umfang und Flüssigkeit von Erzählungen

c) Produktion

- Umfang des Wortschatzes
- Satzlänge
- grammatische Sicherheit (z.B. Subjekt-Verb-Kongruenz, Wortstellung, Kasus)

Die sprachlichen Kompetenzen in den Erstsprachen der Kinder werden ergänzend über die Einschätzung der Eltern erfasst, insbesondere wenn das pädagogische Personal nicht über entsprechende Kompetenzen in diesen Sprachen verfügt. Dabei orientiert sich die Einschätzung vor allem an der Differenzierung zwischen der Produktion einzelner Wörter, einzelner Sätze mit oder ohne grammatische Unsicherheiten sowie längerer, verständlicher Sätze.

6.2.3 Analyse des Sprachentwicklungsstandes

Wenn auf Grundlage der Sprachbiographie und der Einstufung der stärksten Sprache keine klare Empfehlung möglich ist, können Sprachproben zusätzliche Orientierung bieten. Dies ist z.B. relevant, wenn:

- die Kompetenzen im Deutschen und Französischen schwer unterscheidbar sind,
- die Kompetenzen in verwandten Sprachen (z.B. Portugiesisch, Italienisch, Niederländisch) stärker erscheinen,
- widersprüchliche Eindrücke aus Alltag und Einschätzung vorliegen.

In solchen Fällen sollte – sofern dies möglich ist – die Anfertigung von Transkripten erfolgen, um eine präzisere Datenbasis für die Entscheidung zu gewinnen. Aus der Analyse der Transkripte können folgende Orientierungspunkte abgeleitet werden:

- Zeigt das Kind in einer der beiden Alphabetisierungssprachen (Deutsch oder Französisch) stärkere lautsprachliche Kompetenzen, spricht dies für eine Alphabetisierung in dieser Sprache.
- Verfügt das Kind in einer verwandten Sprache über deutlich bessere Kompetenzen (z.B. Portugiesisch in Bezug auf Französisch oder Niederländisch in Bezug auf Deutsch), kann auch dies ein Hinweis auf eine Alphabetisierung in der entsprechenden Sprache sein.

- Sind die Kompetenzen in den Alphabetisierungssprachen sowie in verwandten Sprachen vergleichbar, gewinnen andere Faktoren (siehe Punkte 6.3 und 6.4) an Bedeutung.

Empfohlen wird die Anfertigung von Transkripten in den relevanten Sprachen, basierend auf:

- freien Gesprächen (Spontansprache)
- Erzählungen (z.B. Bildergeschichten)
- Äußerungen aus Alltagssituationen

Auch Eltern oder andere Bezugspersonen können bei der Verschriftlichung unterstützen.

Auszüge aus Transkripten:

- Transkript (1)

Luxemburgisch:

- Kasimir hëlt Botter.
- De Frippe leet de Mëllech op Dësch.
- Elo si réieren Deeg.
- Elo Frënn kommen feieren.

Französisch:

- Kasimir prend le beurre.
- Frippe met le lait sur la table.
- Maintenant ils mélangent la pâte.
- Enfin, les amis de Kasimir arrivent pour fêter avec lui.

- Transkript (2)

Luxemburgisch:

- De Kasimir hëlt de Botter.
- De Frippe leet d'Mëllech op den Dësch.
- Elo réieren si den Deeg.
- Endlech kommen d'Frënn fir mam Kasimir ze feieren.

Französisch:

- Kasimir prend beurre.
- Frippe met lait sur table.
- Maintenant mélanger pâte.
- Enfin ! Les amis !

Folgendes Stufenmodell hilft bei der Einordnung des Sprachentwicklungsstandes:

1. Produktion einzelner Wörter (Hond, Ball)
2. Kombination von Wörtern (Hond do, Ball do huelen)
3. kurze, unvollständige Sätze (Ech elo molen Hond. Hond op Stull ass.)
4. kurze, vollständige Sätze mit Kongruenz- und/oder Verbstellungsschwierigkeiten (Du mol elo de Hond. De Hond ass op den Stull.)

5. vollständige Hauptsätze mit (fast) korrekter Kongruenz und Verbstellung (Ech mole séier en Hond. Den Hond ass um Stull. D’Kaz läit op dem Fënster.)
6. längere, komplexere Sätze (Ech molen den Hond, deen um Stull sëtzt.)

Auswertung der Transkriptauszüge

- Transkript (1)

Kompetenzstufe	Luxemburgisch	Französisch
einzelne Wörter	ok	ok
Wortkombinationen	ok	ok
kurze unvollständige Sätze	Artikel fehlen	ok
Hauptsätze (schwierig: Kongruenz, Verbstellung)	V2 schwierig	ok
(fast) korrekte Hauptsätze	-	ok
längere Sätze	-	ok

Aufgrund der ausgeprägten Kompetenzen im Französischen wäre eine Alphabetisierung auf Französisch – ausschließlich unter Berücksichtigung der Sprachkompetenzen des Kindes – sinnvoll.

- Transkript (2)

Kompetenzstufe	Luxemburgisch	Französisch
einzelne Wörter	ok	ok
Wortkombinationen	ok	ok
kurze unvollständige Sätze	ok	Artikel fehlen
Hauptsätze (schwierig: Kongruenz, Verbstellung)	ok	SVK schwierig
(fast) korrekte Hauptsätze	ok	-
längere Sätze	ok	-

Aufgrund der ausgeprägten Kompetenzen im Luxemburgischen wäre eine Alphabetisierung auf Deutsch – ausschließlich unter Berücksichtigung der Sprachkompetenzen des Kindes - sinnvoll.

6.3 Rolle der sprachlichen Kompetenzen der Bezugspersonen und deren Organisation im familiären Umfeld

Die sprachlichen Ressourcen der Familie stellen einen zentralen Erfolgsfaktor im Schriftspracherwerb dar. Die Alphabetisierung gelingt insbesondere dann nachhaltig, wenn Kinder auch außerhalb der Schule sprachlich unterstützt werden können, etwa beim Vorlesen, Erzählen oder bei schulischen Aufgaben.

Die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder wird dabei nicht ausschließlich durch institutionelle Kontexte geprägt, sondern in hohem Maße durch die Organisation von Sprache im familiären Alltag. In diesem Zusammenhang gewinnt das Konzept des sprachlichen Familienprojekts („family language policy“) an Bedeutung. Darunter versteht man die bewusste oder implizite

Entscheidung von Familien, welche Sprachen in welchen Situationen, mit welchen Personen und mit welchen Zielen verwendet werden.

Ein zentrales Prinzip stellt dabei der Ansatz „First language first“ dar. Die Erstsprache(n) des Kindes sollten im Mittelpunkt der sprachlichen Interaktion stehen, da sie die Grundlage für kognitive, emotionale und sprachliche Entwicklung bilden. Bezugspersonen – insbesondere Eltern – sollten daher möglichst konsequent die Sprache verwenden, in der sie selbst über die höchsten Kompetenzen verfügen. Dies ermöglicht reichhaltigen sprachlichen Input, differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten und eine stabile sprachliche Basis für den weiteren Sprach- und Schriftspracherwerb.

In diesem Zusammenhang wird häufig das Prinzip „one person – one language“ als Orientierung herangezogen. Dabei spricht jede Bezugsperson bevorzugt eine bestimmte Sprache mit dem Kind. Dieses Modell kann dazu beitragen, sprachliche Strukturen klar zu trennen und dem Kind Orientierung zu bieten. Allerdings sollte es nicht als starre Regel verstanden werden, sondern als flexible Leitlinie, die an die jeweilige Familiensituation angepasst wird.

Entscheidend ist weniger die strikte Trennung der Sprachen als vielmehr ein bewusster, konsistenter und funktionaler Umgang mit ihnen. Während eine unreflektierte und permanente Vermischung von Sprachen insbesondere in frühen Erwerbsphasen zu Unsicherheiten führen kann, unterstützt eine situationsgebundene und kommunikativ sinnvolle Mehrsprachigkeit die Entwicklung differenzierter sprachlicher Kompetenzen.

Die sprachlichen Ressourcen der Familie umfassen dabei nicht nur die verfügbaren Sprachen, sondern auch die Einstellungen der Bezugspersonen zu diesen Sprachen sowie die Art und Weise, wie sie im Alltag gelebt werden. Damit bildet das sprachliche Familienprojekt die zentrale Schnittstelle zwischen sprachlichem Input, emotionaler Sicherheit und Lernmotivation.

6.4 Einstellung des Kindes und der Familie

Die Einstellungen des Kindes und seiner Familie gegenüber den verwendeten Sprachen sind eng mit dem sprachlichen Familienprojekt verknüpft und beeinflussen maßgeblich, wie konsequent und unterstützend sprachliche Strategien im Alltag umgesetzt werden. Motivation, emotionale Sicherheit und positive Zuschreibungen gegenüber einer Sprache stellen zentrale Prädiktoren für den Bildungserfolg dar.

Empirische Studien zeigen, dass Kinder erfolgreicher lesen und schreiben lernen, wenn sie eine positive emotionale Beziehung zur Alphabetisierungssprache entwickeln (Dörnyei & Clément 2001). Ebenso beeinflussen familiäre Einstellungen zu Sprachen das Engagement und die Ausdauer im Lernprozess erheblich (De Houwer 2009). Negative Erfahrungen, Unsicherheiten oder geringe Wertschätzung einer Sprache können den Schriftspracherwerb hingegen hemmen – unabhängig vom tatsächlichen sprachlichen Potenzial des Kindes.

Die Theorie der „Family Language Policy“ (Curdt-Christiansen 2009) unterstreicht, dass eine konsistente und bewusst gestaltete familiäre Sprachstrategie stabilisierend wirkt. Ein solches sprachliches Familienprojekt trägt dazu bei, klare Erwartungen zu schaffen, Orientierung zu geben und Lernprozesse zu strukturieren. Gleichzeitig stärkt es die Identifikation des Kindes mit den verwendeten Sprachen und fördert die Bereitschaft, diese aktiv zu nutzen.

Für die Entscheidung über die Alphabetisierungssprache bedeutet dies, dass neben den lautsprachlichen Kompetenzen (vgl. 6.2) und den sprachlichen Ressourcen der Familie (vgl. 6.3) auch

die Frage berücksichtigt werden muss, welche Sprache für das Kind emotional zugänglich, positiv besetzt und im Alltag funktional verankert ist. Eine Sprache, die sowohl im familiären Umfeld unterstützt als auch vom Kind akzeptiert wird, bietet die günstigsten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb.

6.5 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“

Die Wahl der Alphabetisierungssprache sollte nicht von organisatorischen Rahmenbedingungen oder gesellschaftlichen Erwartungen bestimmt werden, sondern von drei miteinander verknüpften Faktoren:

1. Mehrsprachige Kompetenzen des Kindes
 - Verfügt das Kind über stabile lautsprachliche Grundlagen in Deutsch oder Französisch?
 - Bestehen ausgeprägte Kompetenzen in einer für Deutsch oder Französisch verwandten Sprache?
2. Sprachliche Ressourcen und sprachliches Familienprojekt
 - Welche Sprache kann im familiären Umfeld kontinuierlich und qualitativ hochwertig unterstützt werden?
 - Wie sind die Sprachen im Alltag organisiert und funktional eingebettet?
3. Einstellungen, Motivation und emotionale Sicherheit
 - Welche Sprache ist für das Kind positiv besetzt und emotional zugänglich?
 - Welche Sprache wird im Rahmen des familiären Sprachprojekts aktiv getragen?

Diese drei Faktoren stehen in enger Wechselwirkung: Die lautsprachlichen Kompetenzen des Kindes (vgl. 6.2) entfalten ihre Wirkung insbesondere dann, wenn sie durch ein unterstützendes sprachliches Umfeld (vgl. 6.3) sowie durch positive Einstellungen und Motivation (vgl. 6.4) stabilisiert werden.

Obwohl sich Deutsch und Französisch hinsichtlich der Transparenz ihrer Orthographie sowie in grammatischen Strukturen unterscheiden und orthographische Prinzipien unterschiedlich gewichtet sind, spielen diese Unterschiede im Entscheidungsprozess für die Alphabetisierungssprache eine untergeordnete Rolle. Evidenzbasierte phonische und syllabische Methoden sind in beiden Sprachen wirksam und ermöglichen – bei angepasster didaktischer Umsetzung – einen erfolgreichen Schriftspracherwerb unabhängig von der gewählten Sprache.

Die Entscheidung für Deutsch oder Französisch kann daher primär auf Grundlage der individuellen sprachlichen Voraussetzungen des Kindes, der familiären Ressourcen sowie des sprachlichen Familienprojekts getroffen werden. Die Passung zwischen diesen Faktoren ist entscheidend dafür, inwiefern der Schriftspracherwerb nachhaltig unterstützt und erfolgreich gestaltet werden kann.

7. Förderkonzept im Cycle 1

7.1 Leitthese

Im Cycle 1 werden Luxemburgisch als Kommunikationssprache sowie Deutsch und Französisch im Rahmen des „Éveil aux langues“ und durch vorbereitende Maßnahmen auf die Alphabetisierungssprache spielerisch gefördert. Dieses mehrsprachig ausgerichtete Vorgehen bildet die Grundlage sowohl für eine informierte individuelle Wahl der Alphabetisierungssprache als auch für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb.

7.2 Ausgangsbasis im Cycle 1: Die Rolle der Sprachen

Empirische Studien und Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik zeigen, dass ein strukturiertes, sprachsensibles Förderkonzept in vorschulischen Einrichtungen zu signifikanten Vorteilen für den späteren Schriftspracherwerb führt (Gogolin et al. 2020; Thordardottir 2011; De Houwer 2009; Cummins 2000).

Der Cycle 1 nimmt im luxemburgischen Bildungssystem eine Schlüsselrolle ein. Er bildet die sprachliche Grundlage für die spätere Alphabetisierung im Cycle 2 und stellt zugleich einen institutionellen Raum dar, in dem Kinder vielfältige Sprachkontakte erleben. Angesichts der hohen sprachlichen Heterogenität stehen die Lehrpersonen vor der Aufgabe, mehrere Sprachbereiche gleichzeitig zu berücksichtigen: Luxemburgisch als Kommunikations- und Integrationssprache, Deutsch und Französisch im Hinblick auf die Vorbereitung auf die Alphabetisierung sowie die Erstsprachen der Kinder im Rahmen des „Éveil aux langues“.

Dabei nimmt das Luxemburgische als Kommunikations- und Integrationssprache eine zentrale Rolle ein. Es fungiert als Basissprache der sozialen Interaktion, der Alltagsbewältigung und des Beziehungsaufbaus im Cycle 1 und erfüllt folgende Funktionen:

- Aufbau von Sicherheit und sozialer Eingebundenheit,
- Entwicklung kommunikativer Routinen,
- Erwerb grundlegender phonologischer und grammatischer Muster,
- Förderung lexikalischer Breite für Alltagssituationen.

Für Kinder, die Luxemburgisch nicht als Familiensprache sprechen, ist dieser kontinuierliche Input entscheidend für den Aufbau alltagsbezogener mündlicher Sprachkompetenzen im Sinne der BICS („Basic Interpersonal Communicative Skills“; Cummins 2000).

Die Vorbereitung auf die Alphabetisierung in Deutsch oder Französisch erfolgt schrittweise und orientiert sich am Entwicklungsstand der Kinder. Sie umfasst insbesondere den Aufbau phonologischer Bewusstheit, die Erweiterung eines grundlegenden Wortschatzes sowie erste Erfahrungen mit Schrift (z. B. Buchstaben-, Zeichen- und Namensübungen).

Am Ende des Cycle 1 wählen die Eltern die Alphabetisierungssprache ihres Kindes – entweder Deutsch oder Französisch. Die vorbereitenden Aktivitäten berücksichtigen dabei den vorhandenen Zeitrahmen im Cycle 1.2 und sollen die notwendigen Grundlagen für den Einstieg in die Alphabetisierung sichern, ohne die bestehenden pädagogischen Abläufe oder andere Entwicklungsbereiche zu belasten. Sie bieten eine erste, an den individuellen Rhythmus der Kinder angepasste Annäherung an die gewählte Alphabetisierungssprache.

Im Rahmen des „Éveil aux langues“ werden die Erstsprachen der Kinder gezielt aufgegriffen und wertschätzend in den pädagogischen Alltag integriert. Im Sinne der Forschung zur „Family Language Policy“ (Curdtt-Christiansen 2009) und zur Bedeutung von Herkunftssprachen (De Houwer 2009) kann dies beispielsweise erfolgen durch:

- mehrsprachige Begrüßungsrituale,
- Lieder oder Reime in verschiedenen Sprachen,
- Bilderbücher / digitale Hörgeschichten in Familiensprachen,
- Besuche von Eltern oder Gästen, die ihre Sprache vorstellen.

Dies stärkt die sprachliche Identität der Kinder, fördert Vertrauen und unterstützt eine positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und Lernen.

Im Folgenden werden einige zentrale Prinzipien eines mehrsprachigen Förderkonzepts für den *Cycle 1* vorgestellt, die diese Ausgangsbedingungen systematisch aufgreifen. In der Publikation „Kinder in der Kita mehrsprachig fördern. Schritt für Schritt in die Praxis.“ (Schmidt 2021) wird ein solches Konzept anhand von zehn grundlegenden Prinzipien praxisorientiert und detailliert erläutert.

7.3 Förderformate im *Cycle 1*: Sprachbildung im Alltag und in geplanten Sequenzen

Die Qualität und Struktur der sprachlichen Interaktion im *Cycle 1* sind entscheidend für die Sprachentwicklung (Mashburn et al. 2008). Es wird zwischen offenen Alltagssituationen und geplanten Aktivitäten mit sprachlichen Lernzielen unterschieden:

- Offene Situationen fördern Spontansprache, lexikalische Erweiterung und kommunikative Flexibilität. Beispiele: Freispiel, Rollenspiele, Bastelaktivitäten, Konfliktlösungen. Lehrpersonen begleiten diese Situationen sprachlich, modellieren sprachliche Strukturen und erweitern die Äußerungen der Kinder.
- Geplante Aktivitäten fördern gezielt Grammatik, phonologische Bewusstheit und Wortschatz. Beispiele: Geschichten erzählen, Nacherzählprojekte, Rollen- und Dialogspiele, Sprachlernspiele, Reime und Lieder in Luxemburgisch, Deutsch oder Französisch. Geschlossene Formate legen den Fokus bewusst auf Sprache und ermöglichen die Einführung klarer sprachlicher Zielstrukturen.

7.4 Monolinguale und multilinguale Situationen im Gleichgewicht

Mehrsprachige Förderung folgt international anerkannten Prinzipien (García & Wei 2014; De Houwer 2009). Im *Cycle 1* wird bewusst zwischen monolingualen und multilingualen Phasen gewechselt:

- Monolinguale Situationen („one language only“)

In monolingualen Phasen steht eine Sprache im Fokus, wodurch Kinder gezwungen sind, sich in dieser Sprache zu äußern (vgl. Porter et al. 2023). Sie sind unverzichtbar für:

- den sicheren Aufbau phonologischer Muster
- die Entwicklung grammatischer Strukturen
- die Festigung einer stabilen Basis in Luxemburgisch

Eowyn Crisfield (2020) betont: „Monolingual situations – this is what your children need. They need time with people who speak the minority language only, and activities that ONLY happen in this language.“

Praktische Umsetzung:

- eine Person wendet sich in bestimmten Situationen in nur einer Sprache an die Kinder
- Handpuppen sprechen nur eine Sprache
- Lese-Ecken in einer bestimmten Sprache
- festgelegte Zeitabschnitte, in denen eine Sprache im Fokus steht
- Multilinguale Situationen

In multilingualen Aktivitäten werden mehrere Sprachen bewusst parallel eingesetzt. Sie fördern:

- Sprachbewusstheit
- metakognitive Strategien
- positive Haltung zur Mehrsprachigkeit
- Transferfähigkeiten (Cummins' Interdependenzhypothese)

Formate:

- Translanguaging-Phasen, in denen alle verfügbaren Sprachressourcen bewusst genutzt werden
- bewusstes Sprachvergleichen („Wie heißt das auf Französisch?“)
- offene Interaktionen, in denen Kinder alle Sprachressourcen nutzen
- Projekte, in denen mehrere Sprachen sichtbar nebeneinander eingesetzt werden

Ein pädagogisch ausgewogenes Verhältnis zwischen mono- und multilingualen Situationen ist entscheidend.

7.5 Modellierungstechniken und Qualität der Interaktion

Die Qualität der sprachlichen Interaktion ist der wichtigste Faktor für erfolgreiche Sprachentwicklung im Vorschulalter (Hoff 2018, Mashburn et al. 2008).

Sprachsensibles Lehrerverhalten ist entscheidend für den Lernerfolg:

1. Korrekatives Feedback

Äußerungen des Kindes werden korrekt zurückgespiegelt, ohne als ausdrückliche Korrektur markiert zu werden:

- K: „E Kaz.“
- E: „Eng Kaz. Du hues eng Kaz. Eng léif Kaz hues du.“

2. Expansion

Kinderäußerungen werden erweitert:

- K: „Ech Tiger hunn!“
- E: „Du hues en Tiger. An de Jérôme weess, wat en Tiger ass, oder?“

3. Lexikalische Brücken zwischen Sprachen

Verknüpfungen zwischen Sprachen werden hergestellt:

- E: „Tiger – tigre, dat ass bal d’nämmlecht.“
- E: „Haus – house: Héiers du, dat kléngt ganz änlech?“

4. Einladung zur Metasprache

Kurze Reflexionsmomente über Sprachen werden eingebaut:

- E: „Op Franséischen heescht dat esou ...“
- E: „Am Lëtzebuergeschen soe mir ...“
- E: „Je mange, tu manges, il mange, einfach, am Lëtzebuergeschen mussen mer oppassen: Ech iessen, du ëss, hien ësst.“

Diese Interaktionen fördern sowohl Sprachkompetenz als auch Sprachbewusstheit.

7.6 Schlussfolgerung für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“

Der *Cycle 1* stellt im luxemburgischen Bildungssystem einen zentralen pädagogischen Gestaltungsraum dar, in dem die Umgebungssprache Luxemburgisch im Zentrum aller Aktivitäten steht und die sprachlichen Voraussetzungen für den späteren Schriftspracherwerb angebahnt werden. Vor dem Hintergrund hoher sprachlicher Heterogenität erfordert dies ein Förderkonzept, das sowohl strukturierend als auch ressourcenorientiert ausgerichtet ist.

Mit der neuen Gesetzeslage und dem bereits ausgearbeiteten Curriculum sind zentrale Voraussetzungen geschaffen, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Das vorgestellte Förderkonzept verbindet dabei wissenschaftlich fundierte Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik mit den spezifischen Anforderungen des luxemburgischen Kontexts:

- Luxemburgisch wird als stabile Kommunikations- und Integrationssprache konsequent vermittelt und bildet die Grundlage für soziale Teilhabe und sprachliche Sicherheit.
- Deutsch und Französisch werden vorbereitend auf die Alphabetisierung eingeführt.
- Familiensprachen werden punktuell und wertschätzend integriert, wodurch Identitätsentwicklung, Motivation und Sprachbewusstheit gestärkt werden.
- Offene Alltagssituationen und geplante Sprachlernsequenzen stehen in einem ausgewogenen Verhältnis und ermöglichen sowohl spontane Sprachverwendung als auch gezielte sprachliche Förderung.
- Monolinguale und multilinguale Phasen werden bewusst eingesetzt, um einerseits stabile sprachliche Strukturen aufzubauen und andererseits Transfer, Metasprache und positive Mehrsprachigkeitserfahrungen zu fördern.
- Sprachinteraktionen zeichnen sich durch modellierendes, reflektierendes und sensibles Lehrerverhalten aus, das als zentraler Qualitätsfaktor frühkindlicher Sprachbildung gilt.

Ein solches integrierte Vorgehen schafft verlässliche sprachliche Grundlagen für den Schriftspracherwerb im *Cycle 2*, ohne eine frühe Festlegung auf eine bestimmte Alphabetisierungssprache zu erzwingen. Die Entscheidung für Deutsch oder Französisch kann somit auf der Basis der individuellen sprachlichen Voraussetzungen, Ressourcen und Motivation des Kindes sowie seines familiären Umfelds getroffen werden.

Die Reform „ALPHA“ greift diese Prinzipien auf und führt sie konsequent weiter, indem es den Übergang vom *Cycle 1* in den *Cycle 2* als kontinuierlichen, sprachlich begleiteten Prozess versteht. Damit leistet die Reform einen wesentlichen Beitrag zur Reduktion früher Bildungsungleichheiten und stärkt die Chancen aller Kinder auf eine erfolgreiche Alphabetisierung – unabhängig von ihrer sprachlichen Ausgangslage.

Schlusswort

Luxemburg ist durch ein ausgeprägt mehrsprachiges Umfeld geprägt, in dem Kinder früh mit mehreren Familiensprachen, Luxemburgisch als Integrationssprache sowie Deutsch und Französisch als Bildungssprachen in Kontakt kommen. Diese komplexe sprachliche Ausgangslage stellt besondere Anforderungen an das Bildungssystem, da die frühkindliche Sprachentwicklung eine zentrale Grundlage für soziale Integration, spätere Alphabetisierung und schulischen Erfolg bildet.

Für Kinder ist es besonders förderlich, wenn sie über solide lautsprachliche Kompetenzen in einer der beiden Alphabetisierungssprachen oder in einer typologisch verwandten Sprache verfügen. Empirische Befunde zeigen, dass insbesondere phonologische Bewusstheit, Wortschatz und grammatische Kenntnisse in der Alphabetisierungssprache zentrale Prädiktoren für den Lese- und Schreiberfolg sind. Kinder mit Kompetenzen in verwandten Sprachen profitieren zudem von crosslingualen Transfereffekten, bei denen sprachliche Strukturen, lexikalische Ressourcen und orthographische Prinzipien auf die Alphabetisierungssprache übertragen werden können. Diese Effekte sind besonders ausgeprägt zwischen typologisch nahen Sprachen, etwa anderen germanischen Sprachen und Deutsch oder zwischen anderen romanischen Sprachen und Französisch.

Die Reform „ALPHA“ berücksichtigt diese sprachliche Diversität in Luxemburg und erhöht den Anteil der Kinder, deren sprachliche Voraussetzungen eine erfolgreiche Alphabetisierung begünstigen. Rund 43 % der Kinder verfügen über eine romanisch orientierte Familiensprache, etwa 40 % über eine überwiegend germanische. Durch gezielte Fördermaßnahmen im *Cycle 1* wird Luxemburgisch als Kommunikationssprache gefestigt, während Deutsch und Französisch frühzeitig und spielerisch eingeführt werden. Monolinguale und multilinguale Förderformate sowie interaktive Modellierungstechniken schaffen die Grundlage für eine Sensibilisierung auf die Alphabetisierungssprache und liefern Hinweise für die Wahl der geeigneten Alphabetisierungssprache.

Darüber hinaus zeigt die vorliegende Arbeit, dass die Alphabetisierungskonzepte sowohl hinsichtlich der deutschen als auch der französischen Sprache – trotz unterschiedlicher orthographischer Transparenz und sprachstruktureller Besonderheiten – auf vergleichbaren evidenzbasierten phonologischen und syllabischen Alphabetisierungsansätzen beruhen. Graphem-Phonem-Korrespondenzen werden systematisch vermittelt, und Silben fungieren in beiden Sprachen als zentrale Verarbeitungseinheit. Methodische Unterschiede zwischen den beiden Alphabetisierungspfaden sind daher für die Orientierungsentscheidung von nachgeordneter Bedeutung.

Insgesamt verdeutlicht die Analyse, dass Alphabetisierung in Luxemburg besonders dann erfolgreich verlaufen kann, wenn sie an die individuellen sprachlichen Kompetenzen der Kinder anknüpft. Kindern mit gut entwickelten lautsprachlichen Fähigkeiten in Deutsch oder Französisch oder in typologisch verwandten Sprachen werden laut Forschung höhere Lernerfolge zugesprochen. Die kommenden Jahre nach der landesweiten Implementierung der Reform „ALPHA“ werden zeigen, inwieweit sich diese Befunde auch empirisch im luxemburgischen Bildungssystem bestätigen lassen.

Literatur

- Barking, M., Backus, A., Mos, M. (2022). Similarity in Language Transfer - Investigating Transfer of Light Verb Constructions from Dutch to German. *Journal of Language Contact*, 15 (1), 198-239.
- Bassano, D. (2000). *Early development of nouns and verbs in French: exploring the interface between lexicon and grammar*, Cambridge University Press.
- Baugh, A. & Cable, Th. (2013). *A History of the English Language*. Routledge.
- Binaoui, A., Moubtassime, M., Belfakir, L. (2023). The Impact and Effectiveness of the Syllable-based Reading Approach on Moroccan Pupils' Reading Competency. *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS)*, 15 (2), 26–39.
- Blanquer, J.-M. (2018). *Recommandations pour l'enseignement de la lecture*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Bredel, U., Fuhrhop, N., Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Francke Verlag.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Harvard University Press.
- Buac, M., Gross, M., Kaushanskaya, M. (2014). The role of primary caregiver vocabulary knowledge in the development of bilingual children's vocabulary skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57 (5), 1804–1816.
- Bundesministerium Bildung, Bundesgesetz für die Republik Österreich (2018). *Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik*.
- Bushati, B., Krammer, G., Dorner, M., Schmölzer-Eibinger, S. (2023). Mündliche Sprachkompetenz und deren Rolle für die Entwicklung der Leseverständnisfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*. Springer Verlag.
- Castles, A., Rastle, K., Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19 (1), 5–51.
- Catach, N. (1995). *Dictionnaire historique de l'orthographe française*. Larousse.
- Clahsen, H. (1991). *Child language and developmental dysphagia*. John Benjamins Publishing Company.
- Crisfield, E. (2020). Blog-Artikel, "The Importance of Monolingual Situations for Bilingualism – on raising bilingual children". onraisingbilingualchildren.com.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and Visible Language Planning: Ideological Factors in the Family Language Policy of Chinese Immigrant Families in the UK. *Language Policy*, 8, 351–375.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2009). *An introduction to bilingual development*. Multilingual Matters.

- Deacon, S.H., Desrochers, A., Levesque, K. (2017). Learning to read French. In: L. Verhoeven & Ch. Peretti (Hrsg.). Learning to read across languages and writing systems, 243-269. Cambridge University Press.
- Deauvieau, J., Gioia, P. (2023). Pratiques enseignantes et inégalités scolaires à l'entrée dans l'écrit. Collège de France.
- Deutscher Bundestag (2016). Elfter Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration – Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland.
- Dörnyei, Z., Clément R. (2001). Motivational Characteristics of Learning Different Target Languages: Results of a nationwide survey. In: Z. Dörnyei, Z. & R. Schmidt (Hrsg.). Motivation And Second Language Acquisition, 399–433. Routledge.
- Duncan, L. G., Casalis, S., & Colé, P. (2009). Early metalinguistic awareness of derivational morphology: Observations from a comparison of English and French. *Applied Psycholinguistics*, 30(3), 405–440.
- Edustat (2024). Enseignement fondamental. <https://edustat.lu/fr/statistiques/statistiques-globales/enseignement-fondamental/qui-sont-les-eleves>.
- Ehri, L. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167–188.
- Ehri, L. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In: Ch. A. Perfetti, L. Rieben, M. Fayol (Hrsg.). Learning to Spell: Research, Theory, and Practice Across Languages, 237-269. Routledge.
- Engel, P., Fricke, S., Wealer, C. (2020). Effects of an early literacy intervention for linguistically diverse children: A quasi-experimental study. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 569854.
- Ennemoser, M., Hartung, N. (2017). Wirksamkeit verschiedener Sprachfördermaßnahmen bei Risikokindern im Vorschulalter. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 198 – 219.
- Ernst Klett Verlag (2013). deutsch.kompetent 5/6. Fördermaterial Rechtschreiben. Diagnostizieren, differenzieren, fördern. Kopiervorlagen.
- Fayol, M., Jaffré, J.-P. (2008). Orthographier. Presses Universitaires de France.
- Fischer, O. (2007). Morphosyntactic Change: Functional and Formal Perspectives. Oxford University Press.
- García, O., Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S., Rauch, D. (2020) (Hrsg.). Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Springer VS.
- Goigoux, R. (2016). Lire et Écrire : Synthèse du rapport de recherche sous la direction de R. Goigoux. Université de Lyon.
- Goswami, U., Bryant, P. (2016). Phonological skills and learning to read. Psychology Press & Routledge Classic Editions.

- Hoff, E. (2018). Bilingual development in children of immigrant families. *Child Development Perspectives*, 12.2, 80-88.
- Hogg, R. & Denison, D. (2006) (Hrsg.). *A History of the English Language*. Cambridge University Press.
- Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S., Fischbach, A. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg: Attendance and associations with early learning performance. LUCET.
- Hulme, Ch., Melby-Lervåg, M. (2015). Educational interventions for children's learning difficulties. In: A. Thapar, D. S. Pine, J. F. Leckman, St. Scott, M. J. Snowling, E. Taylor (Hrsg.). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (6th ed.), 533–544. John Wiley & Sons.
- Janson, T. (2010). *Eine kurze Geschichte der Sprachen*. Spektrum.
- Jarvis, Sc., Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.
- Katz, L., Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In: R. Frost, L. Katz (Hrsg.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*. 67-84. Elsevier North Holland Press.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1–44.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. McGraw-Hill.
- Lightbown, P.M. (1985): Structure and variation in child language. In: D.I. Slobin (Hsgr.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Vols. 4-5, 1-97. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lindner, J.A. (2024). Rezeptive Sprachfähigkeiten zu Schulbeginn und deren Einfluss auf die Lesekompetenz am Ende des ersten und vierten Schuljahres. *Didaktik Deutsch*, 57, 45–68.
- Lindner, J.A. (2025). Sprachproduktive Fähigkeiten und deren Auswirkungen auf Lese- und Rechtschreibkompetenzen bei neu zugewanderten Kindern am Übergang vom Vorkurs Deutsch in den Regelunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 30 (1), 51-77.
- Lorenz, A. (2024). *Vokale im Zweitschrifterwerb des Französischen. Empirische Untersuchungen im Deutsch-Französischen Grundschulkontext*. Dissertation. Uni Leipzig, Uni Luxemburg.
- MacSwan, J., Rolstad, K. (2005). Modularity and the Facilitation Effect: Psychological Mechanisms of Transfer in Bilingual Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27 (2), 224-243.
- Marie, L. (2024). *Mon répertoire des régularités orthographiques*. L'atelier de l'orthophoniste.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79 (3), 732–749.
- Ministère de l'éducation nationale (2015). *La maîtrise de la langue française : un plan d'action global*. www.education.gouv.fr.
- Menje (2025). *Plan d'études de l'enseignement fondamental*.

- Mossé, F. (1967), *A History of French Influence on English*. Blackwell.
- Müller, A., & Hulk, A. (2001). Crosslinguistic Influence in Bilingual Language Acquisition: Italian and French as recipient languages. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (1), 1-21.
- Müller, B., Richter, T., Karageorgos, P., Krawietz, S. & Ennemoser, M. (2017). Effects of a syllable-based reading intervention in poor-reading fourth graders. *Journal of Learning Disabilities*, 50 (4), 424–435.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. U.S. Government Printing Office.
- Naumann, J. (2015). Orthographietransparenz und Erwerbsverläufe. *Journal für Schulentwicklung*, 10 (3), 45-60.
- Naumann, C. L. (2015). Die Architektur der Schrift im Deutschen ist asymmetrisch. Was bedeutet das für den Erwerb? In: N. Kruse & A. Reichardt (Hrsg.). *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Rechtschreibunterrichts in der Grundschule*, 67–79. Erich Schmidt Verlag.
- NICHD – National Institute of Child Health and Human Development (Phase II, 1995-1999). NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD). <https://www.icpsr.umich.edu/web/DSDR/studies/21941>
- Paradis, J. (2019). English Second-Language Acquisition from Early Childhood to Adolescence: The Role of Age, First Language, Cognitive, and Input Factors. In: M. M. Brown, B. Dailey (Hrsg.), *Proceedings of the 43rd Boston University Conference on Language Development*, 11-26. Cascadia Press.
- Parisse, C., Le Normand, M. T. (2000). Automatic disambiguation of morphosyntax in spoken language corpora. In: *Behavior Research Methods: A Journal of the Psychonomic Society, Inc*, 32(3), 468-481.
- Peereman, R., Sprenger-Charolles, L., Messaoud-Galusi, S. (2013). The contribution of morphology to the consistency of spelling-to-sound relations: A quantitative analysis based on French elementary school readers. *L'Année Psychologique*, 113(1), 3-33
- Peereman, R., Lété, B., & Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-infra: distributional characteristics of grapheme–phoneme mappings, and infralexical and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods*, 39 (3), 579-589.
- Peereman, R., & Content, A. (1997). Orthographic and phonological neighborhoods in naming: Not all neighbors are equally influential in orthographic space. *Journal of Memory and Language*, 37, 382-410.
- Peereman, R., & Content, A. (1998). Orthographic inconsistency and reading in French. *Reading and Writing*, 10, 141–163.
- Porter, S.I. & Castillo, M.S. (2023). The Effectiveness of Immersive Language Learning: An Investigation into English Language Acquisition in Immersion Environments versus Traditional Classroom Settings. *Research Studies in English Language Teaching and Learning* 1 (3), 155-165.

- Prévost, P. (2009). *The Acquisition of French: The Development of Inflectional Morphology and Syntax in L1 Acquisition, Bilingualism, and L2 Acquisition*. John Benjamins Publishing Company.
- Reber, K. (2023). *Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Reber, K. (2020). Richtig schreiben lernen – Rechtschreiben von Anfang an. https://karin-reber.de/wp-content/uploads/2020/04/richtigschreibenlernen_tipps_gastvortraglmu_download.pdf
- Ringbom, H. (2007). Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. *Multilingual Matters LTD*.
- Röber-Siekmeyer, Chr. (2011). *Schrifterwerb*. In: K. Knapp, G. Antos, M. Becker-Mrotzek, A. Deppermann, S. Göpferich, J. Grabowski, M. Klemm & Cl. Villiger (Hrsg.). *Angewandte Linguistik, Ein Lehrbuch*, 2. Aufl., 5–25. A. Francke.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27 (1), 107–127.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In: S.B. Neuman, D.K. Dickinson (Hrsg.). *Handbook of early literacy research*, 97–110. Guilford Press.
- Scheele, A.F., Leseman, P.P.M., Mayo, A.Y. (2010). The home language environment of mono- and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-140. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>
- Schmidt, M. (2021). *Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern*. 2. Aufl., Reinhardt.
- Schmidt, M. (2018). *Kinder in der Kita mehrsprachig fördern. Schritt für Schritt in die Praxis*. Reinhardt.
- Seymour, P., Aro, M., Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94 (2), 143–174.
- Share, D.L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin*, 134 (4), 584-615.
- Share, D.L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55 (2), 151–218.
- Slavin, R., Cheung, A. (2005). A Synthesis of Research on Language of Reading Instruction for English Language Learners. *Review of Educational Research*, 75 (2), 247–284.
- Snow, C. E., Burns, M. S., Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Sonnleitner, P., Krämer, C., Gamo, S., Reichert, M., Keller, Fischbach, A. (2021). Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan in der 3. und 9. Klasse: Schlechtere Ergebnisse und wirkungslose Klassenwiederholungen. In: *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021*, 109–115. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET); Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT); Universität Luxemburg (UL).

- Sprenger-Charolles, L., Desrochers A., Gentaz, E. (2018). Apprendre à lire-écrire en français. *Langue Française*, 199 (3), 51–67.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Béchenne, D., Serniclaes, W. (2003). Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading, and in spelling: A four-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84 (3), 194–217.
- Störig, H-J. (2002): Abenteuer Sprache. dtv.
- Stuart, M., Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30 (2), 139-181.
- Thomé, G., Siekmann, K. (2011). Phonem-Graphem-Verhältnisse in der deutschen Orthographie: Ergebnisse einer neuen 100000er-Auszählung. In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.). *Legasthenie und Dyskalkulie. Stärken erkennen - Stärken fördern*. Winkler, 51-64.
- Thomé, G. (2019). *Deutsche Orthographie. Historisch, systematisch, didaktisch: Grundlagen der Wortschreibung* (2. Aufl.). isb-Fachverlag.
- Thomé, G., Thomé, D. (2023). *Professionelles Wissen über Rechtschreibung für Schule und Förderung* (2. Aufl.). isb-Fachverlag.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 32 (3), 699–724.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tracy, R. (2002). Growing (clausal) roots: All children start out (and remain) multilingual. *Linguistics* 40 (4). 653–686.
- Unsworth, S. (2016). Quantity and Quality of Language Input in Bilingual Language Development. In: E. Nicoladis, S. Montanari (Hrsg.). *Lifespan perspectives on bilingualism*, 136-196. Radboud Repository. <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/150237/1/150237.pdf>
- Wealer, C., Fricke, S., Loff, A., Engel, P. (2022). Preschool predictors of learning to read and spell in an additional language: A two-wave longitudinal study in a multilingual context. *Reading and Writing*, 35 (5), 1265–1288.
- Wealer, C., Fricke, S., Engel, P. (2024). Exploring cross-language transfer among children in multilingual education: a longitudinal study in Luxembourg. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (3), 415–430.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2024.2433143>
- Vogelzang, M., Tsimpli, I. M., Balasubramanian, A., Panda, M., Alladi, S., Reddy, A., Marinis, T. (2024). Effects of mother tongue education and multilingualism on reading skills in the regional language and English in India. *TESOL Quarterly*, 59 (1), 448–485.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/tesq.3326>
- Ziegler, J. C., Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131 (1), 3–29.
- Ziegler, J. C., Perry, C., Coltheart, M. (2000). The DRC model of visual word recognition and reading aloud: An extension to German. *European Journal of Cognitive Psychology*, 12 (3), 413–430.

https://www.researchgate.net/publication/228694438_The_DRC_model_of_visual_word_recognition_and_reading_aloud_An_extension_to_German



Partie 2 : Rapports d'évaluation 2025/26

2.1. Introduction

La deuxième partie rassemble les différents rapports d'évaluation réalisés dans le cadre du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » et de l'implémentation de la réforme. Elle présente les résultats des évaluations conduites selon des approches quantitatives et qualitatives complémentaires, mobilisant les regards des différents acteurs concernés ainsi que des experts scientifiques. Cette diversité des sources et des méthodes permet d'offrir une appréciation globale, nuancée et scientifiquement étayée de la mise en œuvre de la réforme, de ses effets observés et des conditions de sa généralisation progressive.



2.2. SCRIPT : Le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » en 2025/2026 Données, constats, effets



Le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » en
2025/2026

Données, constats, effets

Du projet pilote à la réforme nationale : une étape charnière

L'année scolaire 2025/2026 constitue une étape charnière dans le développement du projet « ALPHA – zesumme wuessen ».

Lancé à la rentrée scolaire 2022/2023 dans quatre écoles fondamentales pilotes, le projet avait pour objectif de mettre à l'épreuve une nouvelle approche de l'alphabétisation et de l'enseignement des langues adaptée à la réalité linguistique du Luxembourg. Dans un contexte où une majorité d'élèves ne grandissent pas avec le luxembourgeois ou l'allemand comme langue familiale et où les inégalités scolaires restent fortement liées aux origines linguistiques et sociales des élèves, le projet vise à offrir à chaque enfant un accès plus équitable aux apprentissages fondamentaux.

L'idée d'une alphabétisation en français ne constitue pas une nouveauté dans le débat éducatif luxembourgeois. Dès les années 1970 et 1980, plusieurs expériences avaient été menées à Esch-sur-Alzette et dans la Ville de Luxembourg. La réflexion a ensuite été relancée à plusieurs reprises, notamment dans les programmes gouvernementaux successifs. Une première concrétisation a vu le jour en 2016 avec l'introduction du français comme langue d'alphabétisation dans les écoles européennes publiques luxembourgeoises.

En 2021, le SCRIPT a été chargé de développer un concept d'alphabétisation parallèle en allemand et en français dans l'enseignement fondamental luxembourgeois. En mars 2022, la Chambre des députés a adopté la motion n° 3822, marquant le lancement officiel du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen ».

Depuis son lancement, le projet a fait l'objet d'un accompagnement scientifique et institutionnel particulièrement étroit. Les observations réalisées dans les écoles pilotes, les travaux du Conseil scientifique, les évaluations menées par l'Université du Luxembourg, les analyses des directions de région, les enquêtes auprès du personnel enseignant, des parents et des élèves ainsi que le suivi des parcours scolaires ont progressivement permis de documenter les effets, les conditions de mise en œuvre et les défis liés à cette nouvelle approche.

L'année scolaire 2025/2026 marque toutefois un tournant décisif. À la suite des travaux préparatoires, des consultations menées auprès des partenaires concernés et de l'analyse des différentes évaluations, la Chambre des députés a adopté, le 3 décembre 2025, la loi relative à la généralisation progressive de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen ». Cette adoption inscrit désormais la réforme dans le cadre légal de l'enseignement fondamental luxembourgeois et marque le début de sa mise en œuvre progressive à l'échelle nationale à partir de la rentrée scolaire 2026/2027.

Dans ce contexte, les écoles pilotes ont poursuivi la mise en œuvre du projet tout en contribuant activement à la préparation de sa généralisation. Les activités de l'année

scolaire 2025/2026 ont porté simultanément sur le suivi scientifique du projet, le développement de matériels didactiques, la formation des équipes pédagogiques, l'information des parents ainsi que la préparation organisationnelle des écoles, des directions de région et des communes.

Le présent rapport s'inscrit dans cette phase de transition entre projet pilote et réforme nationale. Il rassemble les principaux chiffres-clés de l'année scolaire 2025/2026 et documente l'évolution du projet à travers plusieurs indicateurs relatifs à sa mise en œuvre, à son accompagnement, à sa gouvernance et à son déploiement progressif. Ces données permettent de mieux comprendre l'ampleur du travail réalisé au cours de cette année charnière. Elles constituent un complément aux différentes évaluations scientifiques, quantitatives et qualitatives, publiées parallèlement.

Gouvernance et accompagnement

Dès son lancement, le projet « ALPHA – zesumme wuessen » a été accompagné par une structure de gouvernance associant les différents niveaux du système éducatif. Cette gouvernance a évolué progressivement afin de répondre au passage d'une phase pilote à la préparation de la généralisation de la réforme.

- 39 réunions de réseautage pédagogique entre les écoles pilotes ont été organisées depuis 2022 (dont 11 en 2025/2026). Ces rencontres favorisent l'échange de pratiques, le retour d'expérience et la mutualisation d'outils.
- Ces séances sont systématiquement précédées d'échanges préparatoires entre le SCRIPT et les instituteurs spécialisés en développement scolaire (I-DS) de l'IFEN, afin d'assurer un lien étroit entre le pilotage national du projet et les réalités du terrain.
- Le groupe de pilotage central réunissant la Direction générale de l'enseignement fondamental et le SCRIPT a tenu 120 réunions de coordination depuis 2022, dont 40 au cours de l'année scolaire 2025/2026.
- 15 réunions spécifiques ont été organisées avec les directions de région des écoles pilotes entre mars 2022 et septembre 2024 afin d'assurer le suivi pédagogique et organisationnel du projet. À partir de la rentrée scolaire 2024/2025, ce dispositif a été remplacé par un groupe national d'implémentation chargé d'accompagner la préparation de la généralisation progressive de la réforme.

Au-delà de cette gouvernance, le projet s'est progressivement développé tant par son ampleur que par son accompagnement.

Le projet pilote en chiffres

Depuis son lancement à la rentrée 2022/2023, le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » s'est progressivement développé, tant en nombre d'élèves et d'enseignantes et d'enseignants concernés qu'en termes d'accompagnement, de gouvernance et de visibilité nationale et internationale.

Écoles participantes

Quatre écoles fondamentales publiques participent 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 écoles ont débuté la mise en œuvre du projet au cycle 1.2. L'école Nelly Stein à Schiffflange a introduit simultanément le dispositif au cycle 1.2 et au cycle 2.1, ce qui a permis de disposer dès la première année d'informations précieuses sur la mise en œuvre au cycle 2. Cette cohorte pionnière a également servi de cadre au prétest des épreuves standardisées développées dans le cadre du suivi scientifique du projet.

Visites d'étude et d'hospitalité

Depuis 2022, les écoles pilotes ont accueilli de nombreuses délégations nationales et internationales venues observer la mise en œuvre du projet sur le terrain.

Parmi les visites les plus marquantes figurent :

- 5 visites du Conseil scientifique (2023-2026) ;
- 2 visites de la Commission de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse de la Chambre des députés ;
- 4 visites du ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse ;
- de nombreuses visites d'experts, de chercheurs, de directions de région, de représentants d'administrations publiques et de délégations étrangères.

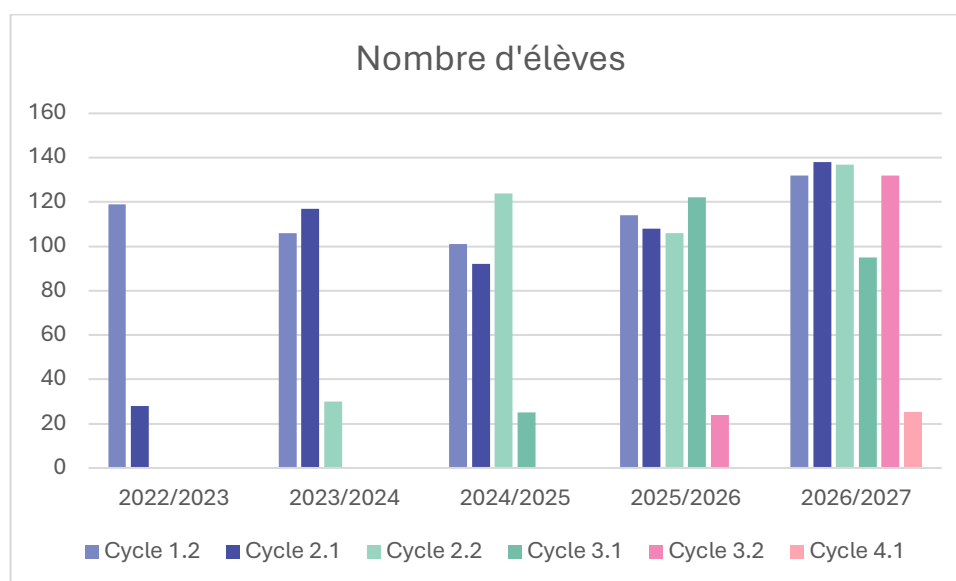
Au cours de l'année scolaire 2025/2026, 5 visites ont été organisées :

- Représentation nationale des parents (RNP), Larochette – 9 octobre 2025 ;
- Commission de l'Éducation nationale de la Chambre des députés, Dudelange/Deich – 19 novembre 2025 ;
- Conseil supérieur de l'Éducation nationale (CSEN), Schiffflange/Nelly Stein – 20 janvier 2026 ;
- Université du Luxembourg, Oberkorn – 12 mars 2026 ;
- Conseil scientifique, Oberkorn – 5 juin 2026.

Évolution du nombre d'élèves

Le nombre d'élèves participant au projet a augmenté régulièrement au fil de l'introduction successive de nouvelles cohortes.

- 2022/2023 : 147 élèves
- 2023/2024 : 253 élèves
- 2024/2025 : 342 élèves
- 2025/2026 : 474 élèves
- 2026/2027 : 659 élèves¹



Implémentation nationale

Depuis la rentrée 2024/2025, un groupe national d'implémentation a été constitué afin d'anticiper les conditions d'une généralisation de la réforme :

- Il regroupe six directeurs et directrices de région ainsi que des représentants de la Direction générale de l'enseignement fondamental, du SCRIPT et de l'IFEN.
- 21 réunions ont été organisées depuis sa création (11 en 2025/26) afin d'accompagner les écoles pilotes, d'identifier les leviers d'action et de préparer les conditions d'une mise en œuvre progressive à l'échelle nationale.
- Conformément à la motion n° 4677 adoptée par la Chambre des députés le 3 décembre 2025, un comité d'accompagnement et de suivi a été mis en place afin d'assurer une concertation régulière entre les représentants du personnel enseignant, les directions de région, les représentants des parents, la Direction

¹ L'augmentation plus marquée observée à partir de 2025/2026 et 2026/2027 s'explique notamment par l'intégration progressive de l'ensemble des classes de certaines écoles pilotes dans le projet. Alors que deux écoles avaient initialement opté pour une mise en œuvre partielle, l'ensemble des classes concernées participent désormais au dispositif, ce qui contribue à la croissance du nombre d'élèves impliqués.

générale de l'enseignement fondamental et le SCRIPT. Le comité s'est réuni à deux reprises au cours de l'année scolaire 2025/2026, les 6 mars et 30 juin 2026.

Ouverture à l'international et veille pédagogique

Le projet s'est également enrichi de visites d'étude à l'étranger et d'une veille pédagogique internationale :

- 4 participations à la « Bildungsmesse DIDACTA » (2023, 2024, 2025 et 2026), afin d'identifier du matériel didactique pertinent et innovant.
- 2 visites d'étude avec des enseignantes et enseignants et des membres des directions de région concernés :
 - en Suisse, dans des établissements scolaires bilingues (Collège des Sablons et Collège de Beauregard à Neuchâtel, École primaire Filière Bilingue à Bienne) ;
 - à Kehl en Allemagne, dans une école pratiquant l'alphabétisation parallèle en allemand et en français (Falkenhausenschule).

Les allongements de cycle

L'allongement de cycle à l'enseignement fondamental

L'allongement de cycle, introduit par la réforme scolaire de 2009², permet aux élèves qui n'ont pas atteint les socles de compétences attendus de bénéficier d'une année supplémentaire dans le même cycle. Cette mesure constitue également un indicateur important des parcours scolaires et des difficultés rencontrées par les élèves au cours de leur scolarité.

Les évaluations nationales³ montrent que les allongements concernent particulièrement les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés et les élèves allophones. Une partie de ces difficultés est liée à la maîtrise de la langue de scolarisation.

Le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » vise précisément à réduire ces obstacles linguistiques précoces en permettant aux élèves d'apprendre à lire, à écrire et à calculer dans une langue d'alphabétisation adaptée à leur répertoire linguistique. L'évolution des allongements constitue dès lors l'un des indicateurs clés suivis dans le cadre de l'évaluation du projet.

Les différentes évaluations réalisées dans le cadre du projet pilote soulignent d'ailleurs l'importance de cet indicateur. Dans son rapport, le Conseil scientifique⁴ rappelle qu'un parcours scolaire régulier constitue l'un des meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire, tandis que les analyses longitudinales du LUCET suggèrent que les élèves du groupe ALPHA FR recourent moins fréquemment à l'allongement de cycle que les élèves présentant un profil comparable dans les groupes de référence.

Les données présentées ci-après permettent d'analyser l'évolution des allongements de cycle dans les écoles pilotes depuis le lancement du projet et de les mettre en perspective avec les tendances observées avant sa mise en œuvre.

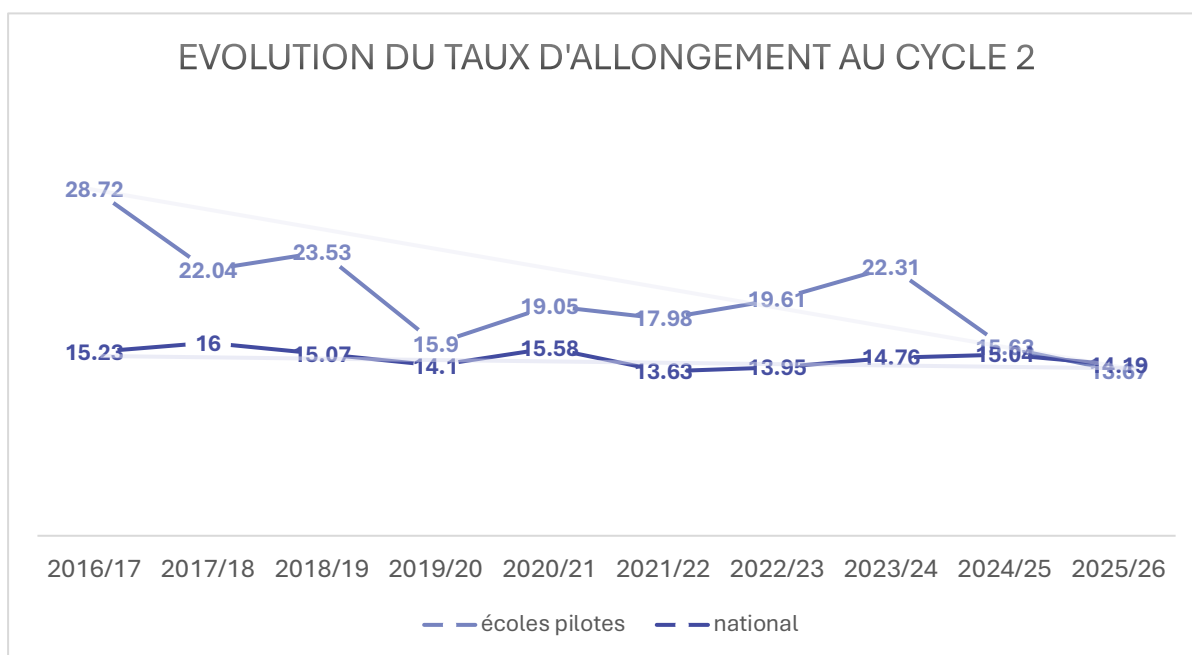
Évolution du taux d'allongement de cycle dans les écoles pilotes

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.

² 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. (...) »

³ p.ex. LUCET / SCRIPT (2021). *Rapport national sur l'éducation 2021*, p. 109; LUCET / SCRIPT (2024). *Rapport national sur l'éducation 2024*, p. 86-88 ; OEJQS (2023). *Évaluation de la réforme scolaire de 2009*, p. 59.

⁴ Conseil scientifique (2026). *Rapport d'évaluation du Conseil scientifique du projet ALPHA*. p. 4.



En comparant ces données longitudinales avec les résultats des années scolaires 2024/2025 et 2025/2026 – première puis deuxième année durant lesquelles l'ensemble des écoles pilotes ont atteint le cycle 2.2 avec les cohortes concernées par le projet pilote – une tendance particulièrement claire se dégage. Le taux d'allongement observé en 2024/2025 (15,63 %) puis en 2025/2026 (13,67 %) constitue le niveau le plus faible enregistré dans ces écoles depuis au moins huit ans. Alors que le taux observé en 2024/2025 était inférieur de 5,5 points de pourcentage à la moyenne constatée entre 2016/2017 et 2023/2024, l'écart atteint désormais 7,5 points de pourcentage en 2025/2026. Cela correspond à une réduction relative de 35,3 % du nombre d'allongements prononcés à la fin du cycle 2. Cette diminution s'observe dans les deux voies d'alphabétisation : en 2025/2026, 12,30 % des élèves du groupe ALPHA FR et 15,38 % des élèves du groupe ALPHA DE bénéficient d'un allongement de cycle. Autrement dit, plus d'un allongement sur trois par rapport à la situation observée avant le lancement du projet pilote a pu être évité.

L'interprétation de ces résultats doit toutefois tenir compte de l'évolution progressive de la mise en œuvre du projet. Les effets attendus de l'alphabétisation dans une langue adaptée au profil linguistique de l'élève reposent notamment sur une adéquation entre les recommandations formulées par les équipes pédagogiques et les décisions prises par les parents lors du choix de la langue d'alphabétisation. Les premières cohortes du projet se caractérisaient encore par une concordance imparfaite entre ces recommandations et les choix parentaux, en particulier pour les élèves orientés vers l'alphabétisation en allemand. Cette concordance s'est progressivement renforcée au fil des années et est aujourd'hui devenue quasi complète. Les résultats observés pour

les premières cohortes doivent dès lors être interprétés à la lumière de cette évolution de la mise en œuvre.

Ces résultats apparaissent d'autant plus remarquables que même durant l'année scolaire 2020/2021, marquée par les conséquences de la pandémie de COVID-19, les périodes de fermeture des écoles et un recours plus limité aux allongements de cycle, le taux d'allongement demeurait supérieur à ceux observés en 2024/2025 et en 2025/2026. La baisse constatée ne semble donc pas pouvoir être attribuée à des circonstances exceptionnelles liées aux modalités d'évaluation, mais reflète vraisemblablement une amélioration effective de l'acquisition des compétences fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques dans un contexte d'apprentissage linguistiquement mieux adapté aux besoins des élèves.

La diminution continue des allongements observée depuis l'introduction du projet pilote constitue ainsi un indicateur empirique encourageant de l'impact du dispositif « ALPHA – zesumme wuessen » sur les parcours scolaires des élèves, en particulier de ceux qui, dans le système antérieur, étaient davantage exposés au risque de retard scolaire en raison d'un décalage entre leur environnement linguistique familial et la langue d'alphabétisation.

Cette évolution peut également être mise en perspective avec les données nationales. Entre 2016/2017 et 2023/2024, les écoles participant au projet pilote présentaient systématiquement des taux d'allongement supérieurs à la moyenne nationale, avec des écarts parfois très importants. Les analyses longitudinales réalisées par le LUCET montrent par ailleurs que les élèves fréquentant les écoles pilotes présentent, en moyenne, un profil socio-économique moins favorable que celui observé au niveau national.

À partir de l'année scolaire 2024/2025, soit au moment où les premières cohortes d'élèves ayant suivi l'ensemble du cycle 2 dans le cadre du projet atteignent la fin du cycle, cet écart, jusque-là systématique, se réduit de manière très nette. Alors que le taux d'allongement des écoles pilotes était traditionnellement largement supérieur à la moyenne nationale, il devient quasiment équivalent à celle-ci en 2024/2025 (15,63 % contre 15,04 %), avant de passer sous la moyenne nationale en 2025/2026 (13,67 % contre 14,19 %).

Cette évolution apparaît particulièrement remarquable dans la mesure où les écoles pilotes accueillent une population scolaire présentant, en moyenne, un profil socio-économique moins favorable que celui observé au niveau national. Il constitue dès lors un élément supplémentaire compatible avec l'hypothèse selon laquelle le projet contribue à réduire certains obstacles linguistiques susceptibles de freiner les parcours scolaires et à renforcer l'équité des parcours d'apprentissage.

Les constats qualitatifs

Les résultats quantitatifs sont confortés par les observations réalisées sur le terrain par les différents acteurs impliqués dans l'évaluation du projet.

Le Conseil scientifique souligne que les premiers résultats longitudinaux mettent en évidence un taux d'allongement plus faible dans le groupe ALPHA FR que dans son groupe de référence et rappelle qu'au regard de la littérature scientifique internationale, « un parcours scolaire régulier – contrairement à l'allongement, voire au redoublement – figure parmi les meilleurs, voire le meilleur indicateur de réussite scolaire »⁵. Il considère ces premiers résultats comme des signaux encourageants quant aux effets du projet sur les parcours scolaires.

Les observations des directions de région convergent avec cette analyse. Elles relèvent que les élèves s'engagent davantage dans les apprentissages dès les premières semaines de scolarité, développent une plus grande confiance en leurs capacités et connaissent moins de situations de décrochage précoce. Elles observent également que les difficultés rencontrées par certains élèves relèvent désormais plus souvent de difficultés d'apprentissage que d'obstacles liés à la langue d'alphabétisation, ce qui permet un accompagnement pédagogique plus ciblé.

Ces observations qualitatives sont cohérentes avec les évolutions mises en évidence par les données quantitatives. Elles suggèrent qu'en réduisant les obstacles linguistiques au moment de l'entrée dans les apprentissages fondamentaux, le projet favorise des parcours scolaires plus fluides et contribue à prévenir une partie des allongements de cycle observés auparavant.

⁵ Conseil scientifique (2026). *Rapport d'évaluation du Conseil scientifique du projet ALPHA*. p. 4.

Conclusion

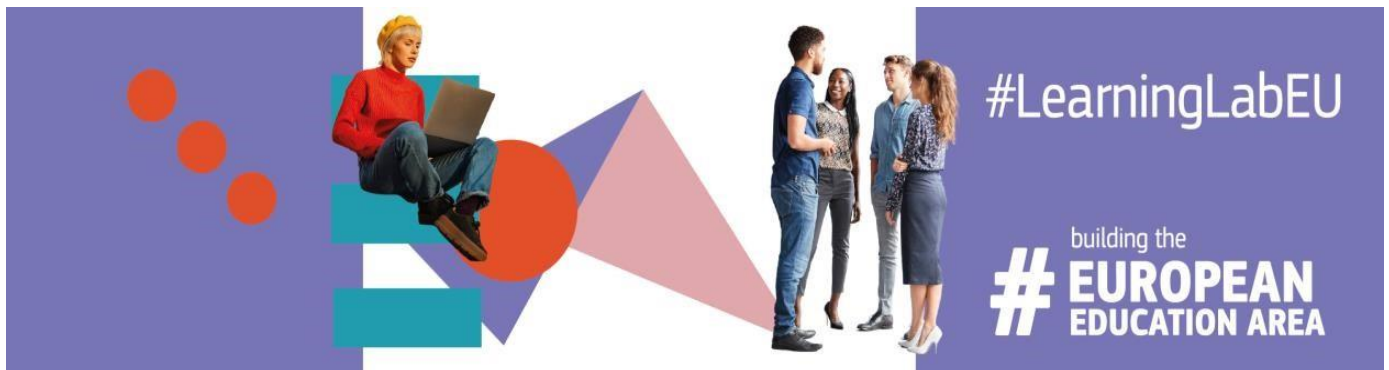
Après quatre années de mise en œuvre, le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » arrive au terme de sa phase d'expérimentation. Les données présentées dans ce rapport montrent une montée en puissance progressive du dispositif, un accompagnement structuré des équipes pédagogiques, une préparation approfondie de la généralisation ainsi que des premiers résultats encourageants concernant les parcours scolaires des élèves.

Ces constats ne remplacent pas les évaluations scientifiques du projet, mais les complètent en documentant les principales étapes de sa mise en œuvre et les indicateurs suivis durant la phase pilote. Ensemble, ils montrent qu'il est possible d'introduire progressivement une réforme de cette ampleur tout en assurant un accompagnement étroit des écoles, des équipes pédagogiques et des partenaires concernés.

L'année scolaire 2025/2026 marque ainsi l'aboutissement de la phase pilote et ouvre une nouvelle étape : celle de la généralisation progressive de la réforme à l'ensemble de l'enseignement fondamental luxembourgeois.



2.3. European Commission, Joint Research Centre (JRC) : Strengthening Evidence-Based Education Through Pilot Evaluation



Ministry of Education, Children, and Youth's Collaboration with the Learning Lab

Strengthening Evidence-Based Education Through Pilot Evaluation

2026

Luxembourg's commitment to fostering inclusive, multilingual education has taken a significant step forward through the ALPHA – zesumme wuessen pilot project. Implemented in four pilot schools since the 2022/2023 school year, the initiative aims to better address students' language diversity and bridge the gaps in early literacy while engaging parents in the learning process.

Recognising the importance of robust evaluation in shaping effective policy, the Ministry of Education, Children, and Youth (MENJE) collaborated with the [European Commission's Learning Lab on Investing in Quality Education and Training](#), which promotes education policy evaluation practices in the EU. This partnership has provided invaluable insights into both the strengths of the pilot - particularly the evaluation strategy that supports it - and the opportunities for refining its approach as it moves toward scale-up.

The Learning Lab's feedback centred on a quantitative analysis of the pilot's data, assessing its impact on pupil outcomes, performed by the Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), as well as on quantitative analysis of Ministry data, including system-level indicators such as the incidence of grade repetition. The analysis used advanced statistical techniques to measure how the programme affected children's literacy and language skills, while accounting for factors like family background, migration background and home language. This approach allowed for a more precise understanding of the programme's effectiveness. The pilot also incorporated qualitative elements, including focus groups with teachers, parents and pupils, as well as observations conducted by the responsible regional directorates and the Scientific Council.

This mixed-methods approach, using qualitative research to inform quantitative analysis, offered valuable insights into attitudinal and practical barriers to engagement that are difficult to capture quantitatively. The qualitative findings can help explain why certain quantitative trends emerge, for example, if parental engagement levels correlate with specific home-language backgrounds.

The Learning Lab highlighted the importance of the quantitative foundation, noting that it provides the evidence base necessary for informed decision-making—whether for scaling up the programme or adjusting its design. Consequently, one of the Learning Lab’s key recommendations was to expand the quantitative evaluation in future phases. Given the pilot’s relatively small sample sizes, the Learning Lab suggested a subsequent nationwide study to ensure results are generalisable across Luxembourg’s diverse pupil population. While the limited sample can be attributed to the pilot nature of the project and the high mobility of pupils in the participating schools, this potentially confounding factor should be considered when interpreting the results and assessing the robustness of the pilot sample’s longitudinal data in future evaluation stages.

Longitudinal tracking was also advised to assess whether the programme’s benefits persist over time, particularly for children from non-Luxembourgish-speaking households or those with a lower socio-economic background. This is especially relevant given that the pilot project has been implemented in four schools located in socio-economically disadvantaged areas, allowing the Ministry to test the approach in contexts where linguistic diversity and educational inequality are particularly visible.

Additionally, the Learning Lab proposed refining data collection to include children’s social networks and language use outside school, which would provide a deeper context for interpreting the findings.

This collaboration between the Ministry of Education, Children, and Youth and the Learning Lab underscores the vital role of piloting and rigorous quantitative evaluation in educational policy. By testing interventions on a smaller scale, Luxembourg can identify what works, for whom, and under what conditions—minimising risks before committing to broader implementation. The Learning Lab’s feedback also aligns with Luxembourg’s commitment to evidence-based education, ensuring that resources are directed where they can make the greatest difference. As the programme evolves, the insights gained from this evaluation will be instrumental in shaping a data-driven, adaptive approach to supporting all pupils in Luxembourg’s multilingual society.

Copyrights

© European Union, 2026



Science for policy

Scan the QR code to visit:

[The Joint Research Centre: EU Science Hub
https://joint-research-centre.ec.europa.eu](https://joint-research-centre.ec.europa.eu)

CONTACT INFORMATION

European Commission, Joint Research Centre (JRC)
Contact: Josep Amer Mestre
E-mail: jrc-ccme-learninglab@ec.europa.eu

JRC146396





2.4. SCRIPT : Évaluation des équipes pédagogiques du cycle 1

RAPPORT D'ÉVALUATION

POINT DE VUE DES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES DU CYCLE 1 – FOCUS SUR L'ORIENTATION

SCRIPT – Janvier 2026



TABLE DES MATIERES

Résumé exécutif	3
Contexte	5
La procédure d'orientation.....	5
Méthodologie de l'évaluation	7
Collecte et analyse des données.....	7
Résultats de l'évaluation	8
1. L'orientation au cycle 1.....	8
2. Le vécu de l'élève au cycle 1.....	9
3. Les enseignant·e·s au cycle 1	10
Conclusions et perspectives dégagées des entretiens	13
Annexe	15
Guide d'entretien – Groupe Enseignants C1	15
Bilan d'orientation linguistique dans le cadre du projet « ALPHA-zesumme wuessen »	16

RESUME EXECUTIF

Depuis la rentrée scolaire 2022/2023, le projet pilote intitulé « ALPHA – zesumme wuessen » est mis en œuvre dans quatre écoles fondamentales du Luxembourg. Ce projet a pour objectif de mieux prendre en compte la diversité linguistique croissante au sein de la population scolaire au Luxembourg.

Le présent rapport expose les résultats d'une évaluation qualitative reposant sur des entretiens réalisés avec les équipes pédagogiques du cycle 1 des écoles pilotes. Ce cycle joue un rôle essentiel, puisqu'il prépare, entre autres, les élèves aux premiers apprentissages liés au langage écrit. Dans le cadre du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen », c'est aussi à la fin du cycle 1 que les parents, accompagnés par les équipes pédagogiques, choisissent la langue d'alphabetisation de leurs enfants — l'allemand ou le français.

En résumé, plusieurs points clés se dégagent de l'analyse des retours des équipes pédagogiques du cycle 1.

1. Une structuration renforcée des activités linguistiques. Les équipes pédagogiques évoquent une structuration plus marquée des activités liées aux trois langues officielles. Cette dynamique s'accompagne d'une valorisation accrue des langues, tant institutionnelles que familiales. Comme ces activités font déjà partie du quotidien du cycle 1, les équipes soulignent que le projet n'implique généralement que peu de changements pédagogiques majeurs, ce qui en facilite l'appropriation.
2. Une mobilisation croissante des élèves. La mise en valeur des différentes langues contribue à renforcer la participation et la motivation des élèves, qui se sentent alors « experts » de leur langue et davantage impliqués dans les apprentissages.
3. Une coopération professionnelle déterminante. La collaboration au sein des équipes émerge comme un levier essentiel du projet, garantissant cohérence, partage des pratiques pédagogiques et soutien mutuel.
4. Une sensibilisation essentielle des familles et du grand public. Des actions d'information menées auprès des parents et du grand public sont indispensables pour favoriser la compréhension du projet et soutenir son déploiement.

A partir de ces points clés se dégagent les pistes suivantes :

- **Accompagnement des écoles** : renforcer la diffusion de bonnes pratiques, développer la coopération entre le personnel enseignant et encourager la participation aux formations proposées dans le cadre de « ALPHA - zesumme wuessen ».
- **Cadre pédagogique** : relever les défis identifiés en développant du matériel dédié (p. ex. conscience phonologique en français) et en fournissant un cadre pédagogique clair.

- **Sensibilisation des familles** : étendre la communication sur des notions essentielles — différence entre apprentissage d'une langue et du langage écrit, transition vers le secondaire — afin de réduire les incertitudes liées à l'orientation.
- **Soutien aux élèves en difficulté** : renforcer l'accompagnement en formant les équipes ESEB et les instituteurs spécialisés à l'émission d'avis structurés dans le cadre de l'orientation. Sensibiliser également les parents à l'importance d'un suivi orthophonique, lorsque celui-ci est indiqué.

Ces recommandations ouvrent des pistes solides pour faire évoluer le dispositif et mieux accompagner la réussite et l'épanouissement de tous les élèves.

CONTEXTE

Le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » a été mis en œuvre dès 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 Schiffflange (Direction 5) ;
- L'école fondamentale Deich à Dudelange (Direction 7) ;
- L'école fondamentale de Larochette (Direction 12).

Le projet entend mieux soutenir l'ensemble des élèves en leur permettant d'acquérir les compétences fondamentales – notamment en lecture, en écriture et en mathématiques – dans une langue plus proche de leur environnement linguistique familial. 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 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.

Le présent rapport se concentre sur le projet « ALPHA – zesumme wuessen » au cycle 1. Ce projet introduit, à la fin du cycle 1, une orientation vers une voie d'alphabétisation en allemand ou en français. Après avoir détaillé cette procédure, le rapport expose la méthodologie appliquée ainsi que l'analyse des retours des équipes pédagogiques concernant le déroulement du projet au cycle 1. Il se conclut par l'identification des perspectives dégagées à partir des retours du personnel enseignant.

LA PROCEDURE D'ORIENTATION

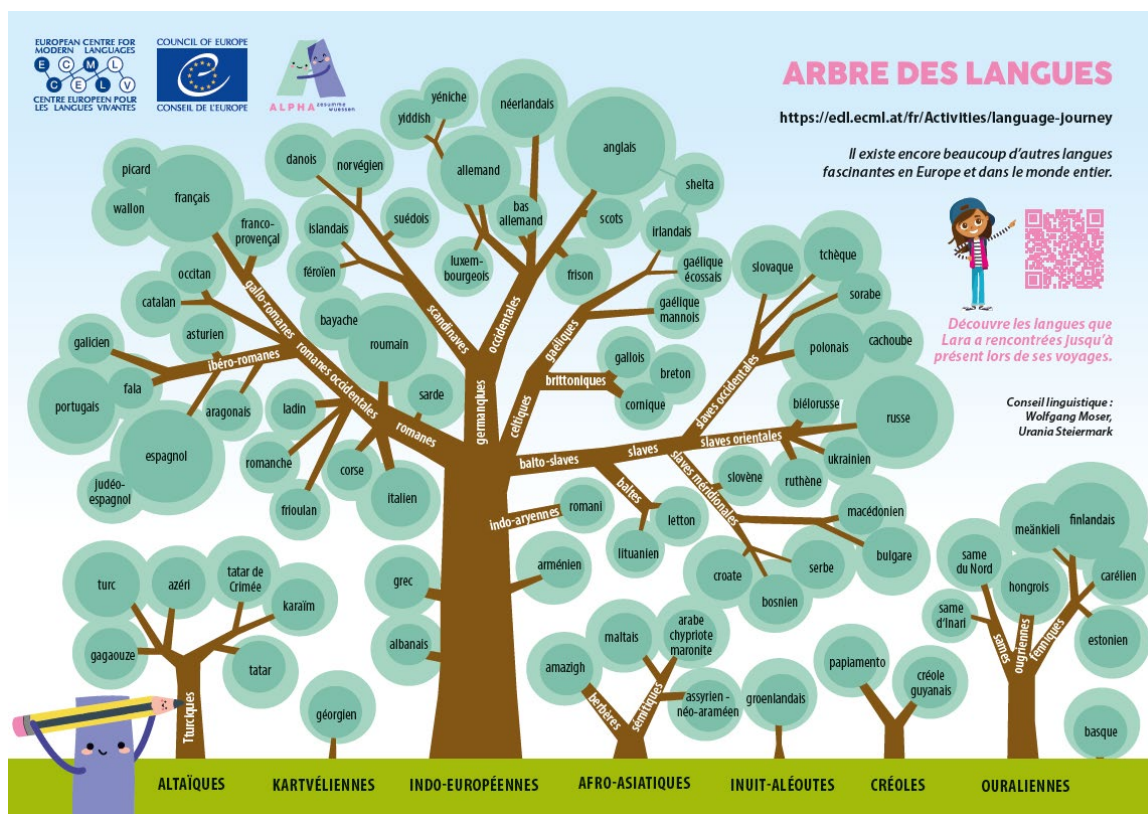
L'orientation se déroule en plusieurs étapes sur toute la deuxième année du cycle 1 (C1.2). Dès le début de l'année, les parents sont informés du projet « ALPHA – zesumme wuessen » et de ses modalités.

En entretien vers la fin du 4^e trimestre, un bilan de langues est réalisé ensemble avec les parents, faisant état du vécu linguistique de l'élève, de ses habitudes et de ses compétences linguistiques. [Le document officiel](#) d'appui à l'orientation, est consultable sur le site internet du projet (aussi en annexe du présent rapport).

Cycle 1.2											
Trimestre 4				Trimestre 5			Trimestre 6				
Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	
				Au cours du 5e trimestre, la décision des parents est actée.			Dès le 6e trimestre, des activités sont proposées selon la langue d'alphabétisation choisie.				

Bilan langues
ensemble avec les
parents

L'arbre des langues est utilisé en tant que support lors de la détermination des langues ayant une proximité linguistique de la langue familiale :



METHODOLOGIE DE L'EVALUATION

Le présent rapport d'évaluation donne la parole aux équipes pédagogiques du cycle 1 des quatre écoles fondamentales impliquées dans le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen ». Ainsi il est visé d'enrichir l'évaluation scientifique du projet par l'intégration de données qualitatives recueillies directement sur le terrain. Il s'agit de mieux comprendre les dynamiques en jeu, de mettre en valeur les points forts et finalement d'identifier les défis et les opportunités d'amélioration, dans le but d'éclairer les décisions politiques.

Quatre thématiques ont structuré les échanges :

- La procédure d'orientation ;
- Le vécu des élèves au cycle 1 ;
- La collaboration avec les parents ;
- Les pratiques pédagogiques.

Au moment de la collecte des données (mai-juin 2025), les écoles pilotes étaient à leur troisième mise en œuvre de la deuxième année du cycle 1.

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, identique à celui utilisé pour recueillir les retours des équipes du cycle 2, favorise des échanges approfondis, ancrés dans le vécu professionnel, et est ouvert à tout membre volontaire de l'équipe pédagogique. 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](#) (consultable en annexe), permettant d'assurer que l'ensemble des thématiques soient abordées, tout en laissant place à la libre expression des participant-e-s. La richesse des témoignages reflète l'engagement des équipes pédagogiques et leur expérience concrète de la mise en œuvre du projet.

Les entretiens se sont déroulés en luxembourgeois. Ils 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. Un total de 27 membres d'équipes pédagogiques du cycle 1 des quatre écoles pilotes ont participé aux groupes de discussion.

RESULTATS DE L'ÉVALUATION

Les échanges avec les enseignant·e·s du cycle 1 des écoles pilotes permettent d'avoir un premier aperçu qualitatif du point de vue des équipes sur le terrain, sur une étape cruciale du projet « ALPHA – zesumme wuessen » - l'orientation pédagogique.

1. L'ORIENTATION AU CYCLE 1

Les enseignant·e·s notent qu'un regard plus approfondi est porté sur les préférences linguistiques des élèves. Les langues luxembourgeoise, allemande et française sont désormais travaillées de manière plus structurée et consciente.

« Am Ufank kennen se e bësse wielen, wou se higinn an da mierke mer och: Wat ass d' Tendenz? Wat fir eng Sprooch? Wou fillen se sech méi wuel? Wou schaffen se besser mat? »

Des critères d'orientation, qui avaient été définis en collaboration avec les écoles pilotes, et qui ont donné lieu au [bilan d'orientation linguistique](#), sont jugés pertinents :

- Ils constituent une base solide, en particulier pour les premières itérations de la procédure par les enseignant·e·s. Avec l'expérience, ces critères s'intègrent progressivement et de manière naturelle dans le travail d'orientation.
- Ils facilitent la communication avec les parents. L'arbre linguistique s'avère utile dans les situations moins évidentes.

Les défis rencontrés sont d'atténuer les angoisses des parents. Ces angoisses sont dues à :

- La peur et les préjugés : qu'une langue soit enlevée aux enfants, ainsi que par rapport au passage de l'enseignement fondamental à l'enseignement secondaire.
- L'incompréhension de l'offre : qu'il ne s'agit pas d'apprendre une langue, mais de faciliter l'apprentissage du langage écrit.

« Eng grouss Erausfuorderung, ass den Elteren z' erklären, wat den Ënnerscheid ass tëscht alphabetiséieren an eng Sprooch léieren. Well si mengen, si ginn op Däitsch, si léieren Däitsch. An da musse mer soen: Nee, et geet net dorëms, et geet ëm d' Liesen- a Schreiweléieren an d' Sprooch u sech léieren, dat kennt nach derbäi. »

Les solutions que les équipes ont trouvées, de leur côté, pour faire face à ces défis sont, d'une part, le bilan d'orientation linguistique, qui permet de montrer qu'il s'agit d'une approche structurée et officielle ; d'autre part, l'organisation de réunions de parents impliquant à la fois des enseignant·e·s du cycle 2 et des parents ayant déjà participé au projet, en particulier ceux ayant choisi l'alphabétisation en français. La participation des enseignant·e·s de cycle 2, notamment dans le processus d'orientation, s'avère d'autant plus utile lorsque des angoisses subsistent chez les parents quant à la suite du parcours scolaire.

« Mir hunn elo dëst Joer fir d'éischt probéiert am zweeten Trimester kuerz virun der Decisioun vun den Eltere vun der Orientatioun, do sinn d' Enseignanten vum C2 bei eis an de Portfolio komm an do hate si dann d' Geleeënheet mat den Eltere perséinlech ze schwätzen, op Froen ze äntweren, déi se eventuell haten, dat war relativ flott. Et ass gutt gaangen. Jo, éischstens, dass d' Eltere gesinn, erkläert kréien: Wat kënnt op d' Kand duer? An anerersäits och fir den Enseignant, dass si schonn e bëssen de Kontakt mat de Kanner och kréien. Jo, dat war gutt. »

Les enseignant·e·s estiment que plus d'informations officielles de la part du MENJE par rapport à ces questionnements pourraient aider à calmer ces inquiétudes et mécompréhensions.

2. LE VECU DE L'ELEVE AU CYCLE 1

Les équipes pédagogiques relèvent que les élèves eux-mêmes ne perçoivent pas le changement. Elles constatent toutefois que les élèves sont heureux et que certains·es participent davantage, car ils·elles se sentent plus à l'aise et osent davantage s'exprimer dans une langue qui leur est familière.

Les compétences métalinguistiques sont un sous-domaine de la métacognition lié au langage et à son utilisation. Elles englobent deux aspects principaux : (1) les activités de réflexion sur le langage et son usage, et (2) la capacité de l'individu à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique (Besse, Marec-Breton, & Demont, 2010).

Les élèves ont conscience du multilinguisme et font un effort conscient pour utiliser la langue qui leur est commune dans leurs échanges. Ainsi ils·elles développent aussi des compétences métalinguistiques.

Les trois langues (luxembourgeois, allemand et français) sont valorisées

ainsi que les langues familiales, ce qui fait en sorte que les enfants se retrouvent experts de leur langue. Cette valorisation a un effet positif sur la motivation, la curiosité et la confiance en soi.

« D' Sprooche ginn immens valoriséiert an och d' Mammesprooche vun de Kanner, net nëmmen déi dräi Sproochen, mä allegueren d' Sproochen. An ech fannen, et ass eng mega Motivatioun bei de Kanner, datt se wëssen: Et gi vill Sproochen, an dee schwätzt dat, an dee schwätzt dat a mir probéieren e bëssen nozesoen, mä voilà, et ass net ëmmer richtig. »

Les enseignant·e·s ne voient pas de défis spécifiques liés au projet concernant le vécu des élèves au cycle 1, à l'exception des élèves qui rencontrent des difficultés de développement linguistique, ou de ceux qui ne sont familiers avec aucune des trois langues nationales (luxembourgeois, allemand et français).

Dans ces cas de figure les défis spécifiques au projet identifiés par les enseignant·e·s sont :

- Les avis divergents des experts en développement du langage sur l'avis d'orientation : notamment quant à savoir s'il faut se baser sur la familiarité de l'enfant avec une langue ou sur la facilité d'apprentissage perçue d'une langue, par exemple en lien avec sa transparence.
- La frustration de ne pas avoir une « bonne » solution pour tous.

Les solutions attestées du côté de l'école sont les suivantes :

- Travailler la conscience phonologique ;
- Maintenir les activités dans les trois langues et enlever la peur aux enfants de faire des erreurs.
- Mobiliser plusieurs langues dans différents échanges, plutôt que de rester par facilité dans une seule langue avec un élève.

Sinon les équipes identifient la fréquentation d'une maison relais comme facteur facilitateur pour le développement du luxembourgeois et le suivi orthophonique (si indiqué) pour le développement linguistique en général.

« D' Kanner sinn immens frou, fannen ech. (...) Du hues awer gemierkt, datt verschiddener sech mam Däitsche awer vläicht schwéier gedoen hunn, esouguer bei eis schonn. »

3. LES ENSEIGNANT·E·S AU CYCLE 1

LE TRAVAIL PEDAGOGIQUE

Selon les équipes pédagogiques, le projet « ALPHA – zesumme wuessen », n'apporte pas de changements pédagogiques fondamentaux au cycle 1. Les activités linguistiques sont pourtant faites de façon plus consciente et structurée, notamment à travers l'utilisation de rituels.

Un effet positif est le renforcement des collaborations et des échanges au sein des équipes pédagogiques du cycle 1, mais aussi entre les équipes de cycle 1 et celles de cycle 2. Cet effet est d'autant plus marqué lorsque des formations sur l'alphabétisation ont été suivies ensemble avec l'équipe pédagogique du cycle 2, au début du projet.

« Dat Zesummeschaffen an der Ekipp, well mir elo einfach och Kanner am drëtten Trimester regroupéieren, déi op Franséisch ginn, dat heescht jo, mir müssen awer e bësse méi Austausch hunn, och méi Austausch am grouse Ganzen, wa mer eis Froe stellen: Wat maache mer? Wéi gesäis du dat? Kuck du eng Kéier... Jo, dat ass wouer. Zesummenaarbecht an Austausch ass vill méi elo do. »

Les défis notés concernant la pratique pédagogique sont les suivants :

- La conscience phonologique en français est perçue comme plus difficile ; le projet d'une « Anlauttabelle » commune, qui s'est avéré plus complexe qu'anticipé, a notamment été évoqué ;
- La nécessité de rechercher du matériel en allemand et en français, puis d'effectuer les adaptations nécessaires pour l'ajuster aux profils des élèves ;
- Une collaboration école–parents plus exigeante (ce point sera approfondi au paragraphe suivant) ;
- Une disponibilité limitée des ressources, variable selon les écoles, tant en termes d'espaces que de personnel ;
- Des incertitudes initiales quant au cadre et aux objectifs d'apprentissage du curriculum de projet.

Les équipes pédagogiques identifient également des bonnes pratiques à partager :

- Mener des petites activités structurées et des rituels dans les différentes langues, en pratiquant le « scaffolding », comme par exemple, les après-midis d'histoires ;
- Travailler la conscience phonologique en petits groupes, si possible ;
- Utiliser le matériel déjà disponible, notamment « SILA » et la « Sproochekëscht », mais aussi les peluches « Dieter » et « François » ;
- Coopérer en équipe : s'échanger du matériel, des heures d'appui et des heures de cours. Rester flexible et trouver des solutions alternatives pour l'organisation ;
- Expérimenter différentes activités et méthodes et les adapter aux besoins de l'équipe/de l'école ;
- Planifier la formation en équipe dès le lancement de l'adaptation du projet ;
- Garder une approche sereine : ne pas se mettre la pression.

« Dat heescht, jiddweree muss och fir sech, dat fannen. An ech denken, do mussen och déi aner Schoule kucken, eben esou doduerch goen a sech wierklech Gedanke maachen. Verschidde Saachen kanns dech inspiréieren an du kanns och verschidden Iddie kopéieren, mä du muss awer warscheinlech eng Kéier dee Prozess maachen, dass de wierklech dech eng Kéier frees: Wat well ech, wéi wëll ech et, wéi wëlle mir et zesummen organiséieren, wat ass eis wichteg, wou leeë mir d' Schwéierpunkten drop a wéi strukturéieren, organiséiere mir eis? Ech mengen, dat ass warscheinlech nach déi gréisst Erausforderung. »

LA COLLABORATION ECOLE-PARENTS

En ce qui concerne la collaboration école-parents, les enseignant-e-s du cycle 1 notent plusieurs points. Notamment, les parents sont davantage responsabilisés et certains s'impliquent plus, ce qui se traduit par une augmentation de leur participation aux réunions.

Par ailleurs, les échanges sur l'orientation et l'alphabétisation renforcent la compréhension et la reconnaissance du travail effectué au cycle 1. Enfin, il est constaté que le travail de sensibilisation commence à porter ses fruits ; de plus en plus de parents comprennent qu'il ne s'agit pas d'une offre d'apprentissage d'une langue.

« Et ass e bëssen dat, dass si dat verstinn, dass et soll den einfache Wee goen, an net, mir ginn et elo awer op Däitsch, well déi aner Sprooch kann et schonn. »

Les défis identifiés viennent compléter ceux déjà relevés pour le processus d'orientation. Ils concernent principalement :

- Les divergences de points de vue quant à ce qui est perçu comme la meilleure solution pour l'enfant. Ces désaccords sont vécus comme frustrants, même si l'importance de la responsabilité parentale dans la décision est régulièrement rappelée.
- L'influence de l'environnement des parents sur les choix d'orientation. Cette influence peut être positive lorsque les familles peuvent échanger avec d'autres parents ayant déjà vécu ces étapes. Elle devient toutefois un défi lorsque des personnes « hors de portée » des enseignant·e·s diffusent des préjugés ou des idées fausses, qui se répercutent ensuite sur les parents.

Les équipes pédagogiques restent néanmoins confiantes : avec le temps et l'expérience — en particulier concernant la transition entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire — ces difficultés devraient progressivement s'atténuer.

Les bonnes pratiques consistent à poursuivre l'information et la sensibilisation tout en faisant preuve de patience. À cet effet, diverses réunions de parents peuvent s'avérer utiles, en particulier avec les équipes pédagogiques du cycle 2 et des parents ayant déjà opté pour la nouvelle option.

« D' Orientatioun, et ass ganz wichtig, dass dat ëmmer mat der Zesummenaarbecht mat den Eltere gekuckt gëtt. Dass een si fréi opkläert. »

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES DEGAGEES DES ENTRETIENS

En résumé, plusieurs points clés se dégagent. Les équipes pédagogiques notent un renfort de la structuration des activités linguistiques, surtout pour les trois langues officielles. En parallèle est souligné la valorisation accrue de ces langues, ainsi que des langues familiales des enfants. Comme les activités linguistiques font déjà partie intégrante des activités pédagogiques au cycle 1, les équipes notent aussi qu'en général, au cycle 1, le projet ne demande pas beaucoup de changements sur le plan pédagogique.

De cette valorisation des différentes langues s'ensuit un engagement croissant de la participation et de la motivation des élèves. Ils se sentent « experts » de leur langue. Par ailleurs, la coopération au sein des équipes apparaît comme un pilier essentiel du projet, favorisant partage, soutien et cohérence pédagogique dans les approches. Enfin, l'information et la sensibilisation des parents et du grand public apparaissent comme des leviers incontournables.

De ces constats découlent plusieurs pistes destinées à consolider les acquis et à faciliter l'adhésion au projet « ALPHA – zesumme wuessen » dans les écoles :

Renforcer l'accompagnement des écoles lors de l'implémentation initiale du projet,

- **Partager et diffuser les bonnes pratiques identifiées**, pour soutenir les écoles lors de l'introduction du projet et favoriser le partage de connaissances ;
- **Renforcer les moyens d'échange et de coopération**, au sein des équipes pédagogiques de cycle qu'entre les équipes pédagogiques de différents cycles, afin d'améliorer l'organisation, d'harmoniser les approches et le matériel, et de faciliter la transition pour les élèves ;
- **Promouvoir la participation à l'offre de formation, en équipe « école »**, levier important pour assurer la cohérence pédagogique, encourager la collaboration et favoriser l'appropriation de projet dès son lancement.

Relever les défis pédagogiques, notamment en développant un cadre et du matériel dédiés à certaines thématiques, comme la conscience phonologique en français, et plus largement en clarifiant le cadre pédagogique.

Étendre la campagne de sensibilisation à des points clés — distinction entre apprentissage d'une langue et apprentissage du langage écrit, ainsi que la transition entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire — afin d'éclairer les enjeux de l'orientation et de réduire les incertitudes liées à la continuité éducative.

Renforcer l'accompagnement des élèves en difficulté, en formant les équipes ESEB et les instituteurs spécialisés à l'émission d'avis structurés dans le cadre de l'orientation et en encourageant le suivi orthophonique lorsque nécessaire.

Ces recommandations constituent des bases solides pour poursuivre le développement continu du dispositif et soutenir pleinement la réussite et le bien-être de tous les élèves.

ANNEXE

GUIDE D'ENTRETIEN – GROUPE ENSEIGNANTS C1

1. D' Orientatioun

Wéi preparéiert dir d' Kanner op den C2, gëtt et do een Ënnerscheed zu ärer Erfahrung vum Projet?

Hëllefen iech d' Orientatiounscritèren déi dir hutt? Wéi eng si wichteg, bei wéi enge géingt dir nobesseren?

Wéi ass den Austausch fir d' Orientatioun mat de Kollege vum C2?

Wat si positiv Aspekter vum der Orientatioun? Wat sinn d' Erausforderungen ?

Wéi eng méiglech Léisunge gesitt dir fir dës Erausforderungen unzegoen?

2. De Schüler/d' Schülerin am C1

Huet de Choix vum der Sprooch fir an den C2 ee positiven Impakt op d' Schüler am C1? Hunn aner Aspekter vum Projet ee positiven Impakt op d' Entwécklung vum de Schüler am C1 ?

Wat sinn d' Erausforderungen? Wat si méiglech Léisungen?

3. D' Zesummenaarbecht mat den Elteren

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

Wat si positiv Aspekter, a wat sinn d' Erausforderungen?

Gesitt dir do méiglech Léisungen? Op wat muss een oppassen?

4. 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 ?

Wéi eng Roll spillt d' Zesummenaarbecht mam C2 a wéi gesäit déi aus? Huet dës duerch de Projet geännert, a wéi?

5. 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?

6. Wëllt dir nach eppes bäifügen?

BILAN D'ORIENTATION LINGUISTIQUE DANS LE CADRE DU PROJET « ALPHA-ZESUMME WUESSEN »



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

Nom de l'enfant:

École:

Matricule:

Questionnaire d'orientation dans le cadre du choix de la langue d'alphabétisation

Informations sur la situation linguistique au sein de la famille / de l'entourage

Famille linguistique	romane	germanique	autre
Première langue parent 1			
Première langue parent 2			
Langue utilisée par le parent 1 avec l'enfant			
Langue utilisée par le parent 2 avec l'enfant			
Langue de la famille			
Langue principale utilisée dans l'accueil de la petite enfance (crèche, assistant(e) parental(e), domicile, etc.)			
Langue principale utilisée dans l'accueil actuel (SEA, assistant(e) parental(e), domicile, etc.)			
Informations complémentaires			



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

Profil linguistique de l'enfant

Langue dominante	☐ difficile à déterminer	☐ sans ambiguïté → indiquez la langue	
Compétences langue dominante	parler →		
Avis des parents	comprendre →		
Quelle langue l'enfant préfère-t-elle/il parler ?			

Compétences dans les langues d'enseignement

Luxembourgeois	parler →	
	comprendre →	
☐ Intérêt pour des activités		
Français	parler →	
	comprendre →	
☐ Intérêt pour des activités		
Allemand	parler →	
	comprendre →	
☐ Intérêt pour des activités		

Observations

Perspectives de la famille

Possibilités de soutien des parents dans l'apprentissage des langues	
Langue d'intégration des parents	
Projet des parents	

Recommandation de l'équipe pédagogique



**2.5. Université du Luxembourg : ALPHA – zesumme wuessen,
Regards croisés des enseignants et des parents
(rapport n° 2)**



Faculty of Humanities,
Education and
Social Sciences

ALPHA - zesumme wuessen

Regards croisés des enseignants et des parents

Jonathan Bock, Sylvie Kerger & Débora Poncelet
Université du Luxembourg

NOTE LIMINAIRE

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

RÉFÉRENCE À UTILISER

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

CONTACT

Lifelong Learning and Guidance (LLLG)

University of Luxembourg

Faculty of Humanities, Education and Social Sciences

11, Porte des Sciences

L-4366 Esch-sur-Alzette

1. TABLE DES MATIÈRES

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

1. INTRODUCTION

1.1. Un contexte socio-éducatif singulier

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

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

1.2. Le projet ALPHA – zesumme wuessen

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

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



KEY POINT #1 : CE QUE CHANGE LE PROJET ALPHA

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

1.3. Les enjeux d'une phase pilote

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

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

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

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

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

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

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



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

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

1.4. Objectifs et structure du rapport

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

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

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

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



2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Posture épistémologique

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

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

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

2.2. Échantillon

2.2.1. Les enseignant·e·s

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

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

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

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

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

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

2.2.2. Les parents

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

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

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

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

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

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

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

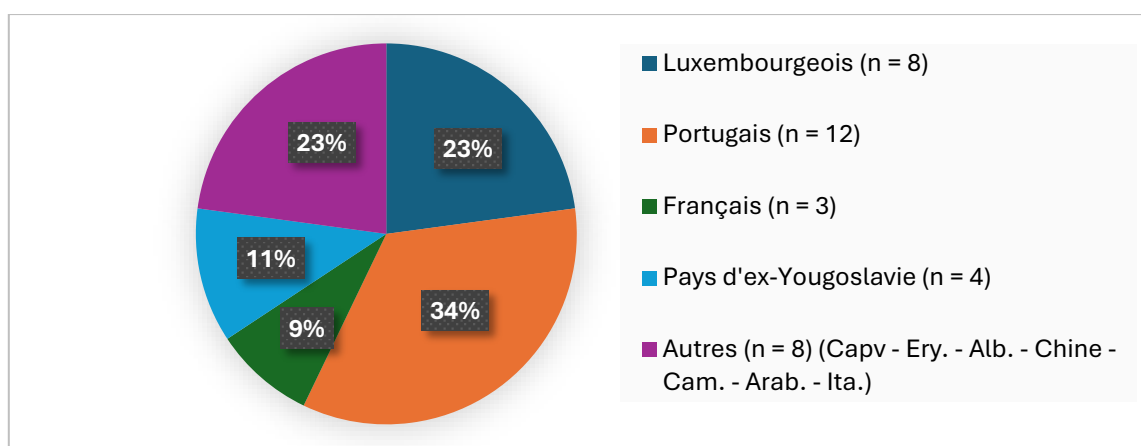


FIGURE 1. Nationalité des parents participant à la recherche (N = 39)

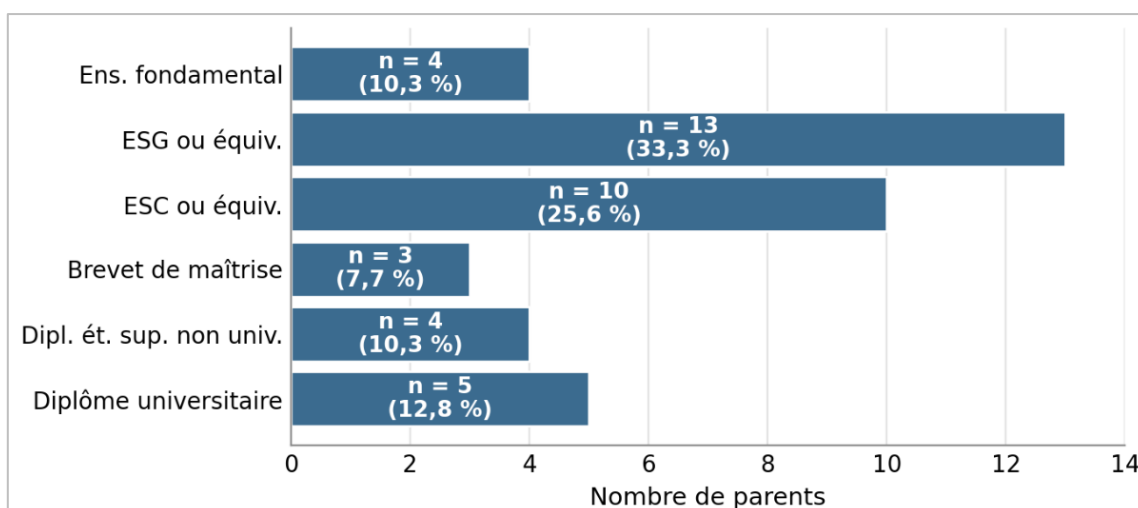


FIGURE 2. Niveau d'éducation des parents participant à la recherche (N = 39). Note : *Ens. fondamental* : parents ayant terminé l'enseignement fondamental sans avoir achevé l'enseignement secondaire. *ESG* : enseignement secondaire général ; *ESC* : enseignement secondaire classique.

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

2.3. Collecte des données

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4. Stratégie d'analyse des données

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

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

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

TABLEAU 4. Stratégie d'analyse des données mobilisée.

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

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

2.5. Triangulation des regards

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

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

2.6. Considérations éthiques

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

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

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

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



3. RÉSULTATS

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



COMMENT LIRE LES CHIFFRES DE CETTE SECTION ?

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

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

3.1. Le regard des enseignant·e·s

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

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

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

3.1.1. Réseautage et collaboration (n = 4)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- POINTS DE RÉFLEXION -

3.1.6. Organisation et ressources (n = 4)

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

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

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

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

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

3.1.8. Une généralisation jugée précoce (n = 3)

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

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

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

3.1.9. La composition des groupes (n = 2)

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

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



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

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

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

3.2. Le regard des parents

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

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

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

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

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

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

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

3.2.4. Des apprentissages facilités (n = 10*)

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

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

- POINTS DE RÉFLEXION -

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

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

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

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

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

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

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

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



KEY POINT #5 : LE POINT DE VUE DES PARENTS

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



4. DISCUSSION

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

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

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

4.1. Croiser les regards : convergences et divergences

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

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

TABLEAU 5. Convergences entre perceptions enseignantes et parentales

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

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

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

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

4.2. Des leviers favorables à la réussite des élèves

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

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

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

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

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

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

4.4. L'équité : une promesse à sécuriser

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

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

4.5. Des points de réflexion largement saisis par les acteurs

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

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

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

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

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

4.6. Un pilotage facilitant la mise en œuvre du projet

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

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



KEY POINT #6 : LA DISCUSSION

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

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

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

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



5. CONCLUSION

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

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

5.1. Limites de la recherche

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

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

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

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

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

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

5.2. Perspectives de recherche

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

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

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

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

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



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes: implications pour la recherche «dite» qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105-123.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.proxy.bnl.lu/10.3917/puf.bard.2013.01>.
- Berg, C., & Weis, C. (2005). Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue. *Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises*.
- Bourdieu, P. (2000). The production and reproduction of legitimate language. In *The Routledge language and culture reader* (pp. 467–477). Routledge.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., Davey, L., & Jenkinson, E. (2023). Doing reflexive thematic analysis. In *Supporting research in counselling and psychotherapy: Qualitative, quantitative, and mixed methods research* (pp. 19-38). Cham: Springer International Publishing.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique : ou comment penser son plan de recherche. In *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (pp. 227–240). De Boeck.
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*, 227-240.

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

- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. In *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 223–240). Wiley-Blackwell.
- Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). Curriculum reform: A literature review to support effective implementation.
- Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (2026, 5 juin). *Enseignement secondaire et formation professionnelle : renforcer l'équité des chances grâce à une offre francophone élargie* [Communiqué de presse]. <https://gouvernement.lu>
- Grossoehme, D., & Lipstein, E. (2016). Analyzing longitudinal qualitative data : The application of trajectory and recurrent cross-sectional approaches. *BMC Research Notes*, 9, Article 136. <https://doi.org/10.1186/s13104-016-1954-1>
- Hagaman, A. K., & Wutich, A. (2017). How many interviews are enough to identify metathemes in multisited and cross-cultural research? *Field Methods*, 29(1), 23–41. <https://doi.org/10.1177/1525822X16640447>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Kantamara, P., Hallinger, P., & Jatiket, M. (2006). Scaling-Up Educational Reform in Thailand: Context, Collaboration, Networks, and Change. *Planning and changing*, 37, 5-23.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Armand Colin.
- Kelly, B., Margolis, M., McCormack, L., LeBaron, P. A., & Chowdhury, D. (2017). What affects people's willingness to participate in qualitative research? An

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

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

- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- STATEC. (2026). *Évolution de la population totale, luxembourgeoise et étrangère de résidence habituelle au Luxembourg selon le sexe* [Jeu de données, DF_B1115]. LUSTAT. <https://lustat.statec.lu>
- Temple, B., & Edwards, R. (2002). Interpreters/translators and cross-language research: Reflexivity and border crossings. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 1-12. <https://doi.org/10.1177/160940690200100201>
- Temple, B., & Young, A. (2004). Qualitative research and translation dilemmas. *Qualitative Research*, 4(2), 161-178. <https://doi.org/10.1177/1468794104044430>
- UNESCO. (2025). *Languages matter: Global guidance on multilingual education*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/MLIO7101>
- van Nes, F., Abma, T., Jonsson, H., & Deeg, D. (2010). Language differences in qualitative research: Is meaning lost in translation? *European Journal of Ageing*, 7(4), 313-316. <https://doi.org/10.1007/s10433-010-0168-y>
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework. *OECD Education Working Papers*.
- Wutich, A., Beresford, M., & Bernard, H. R. (2024). Sample sizes for 10 types of qualitative data analysis : An integrative review, empirical guidance, and next steps. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 1–16. <https://doi.org/10.1177/16094069241296206>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.



Faculty of Humanities,
Education and
Social Sciences



2.6. Université du Luxembourg : L'alphabétisation en allemand ou en français dans le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen »

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

PREMIERS RÉSULTATS ÉPSTAN LONGITUDINAUX SUR LES
CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES, LES PERFORMANCES SCOLAIRES, LA
MOTIVATION ET LE SOUTIEN PARENTAL

Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET)

University of Luxembourg

20.03.2026

Adresser toute correspondance à :

Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET)

À citer comme suit :

Hornung, C., Colling, J., Esch, P., Keller, U., Hellwig, A.-L., Barbier, E. & Ugen, S. (2026). L'alphabétisation en allemand ou en français dans le projet pilote « ALPHA - zesumme wuessen » Premiers résultats Épstan longitudinaux sur les caractéristiques des élèves, les performances scolaires, la motivation et le soutien parental. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET).

Rapports:

<https://www.uni.lu/fhse-en/research-groups/luxembourg-centre-for-educational-testing-lucet/reports/>

Le projet a été financé par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), dans le cadre d'une convention avec l'Université du Luxembourg, afin d'étendre le programme de monitoring scolaire externe ÉpStan aux élèves des Écoles publiques européennes ainsi qu'aux élèves participants du programme ALPHA – zesumme wuessen.

Remerciements :

Nous tenons à remercier tous les enfants, parents (ou leur(s) représentant·e·s légaux·ales) 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 épreuves. De plus, nous souhaiterions remercier notre ancien directeur du LUCET, le Prof. honoraire Dr. Antoine Fischbach, pour son rôle déterminant dans la mise en place de la collaboration avec le MENJE et dans l'élaboration du cadre méthodologique de l'étude.

"Without data, you're just another person with an opinion." – W. Edward Deming, Data Scientist

Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET)

University of Luxembourg

Faculty of Humanities, Education and Social Sciences

11, Porte des Sciences

L-4366 Esch-sur-Alzette

TABLE DES MATIÈRES

Liste des figures.....	4
Liste des tableaux.....	4
Résumé	5
1. Introduction	8
2. Le Programme de monitoring Scolaire National (Épreuves Standardisées).....	11
2.1 Description Générale	11
2.2 Mesures utilisées pour évaluer le projet pilote au C2.1 et C3.1	12
2.2.1 Tests de compétences au C2.1 (année scolaire 2023/24)	12
2.2.2 Tests de compétences au C3.1 (année scolaire 2025/26)	12
2.2.3 Questionnaire destiné aux élèves	14
2.2.4 Questionnaire destiné aux parents	14
2.2.5 Caractéristiques démographiques des élèves	15
2.3 Méthode utilisée pour évaluer le projet pilote d'alphabétisation.....	16
2.3.1 Création de groupes d'élèves comparables basée sur la méthode statistique d'appariement des scores de propension (Propensity score matching)	16
2.3.2 La présentation des résultats ÉpStan par niveau de difficulté.....	17
2.3.3 Comparabilité des résultats et équivalence conceptuelle	18
3. Résultats	19
3.1 Caractéristiques démographiques des élèves de la cohorte longitudinale	19
3.2 Performances scolaires.....	22
3.2.1 Mathématiques	22
3.2.2 Compréhension orale dans la langue d'alphabétisation.....	23
3.2.3 Compréhension de l'écrit dans la langue d'alphabétisation	24
3.3 Motivation et bien-être scolaires des élèves (questionnaire destiné aux élèves)	26
3.3.1 Motivation scolaire générale.....	26
3.3.2 Motivation scolaire spécifique à un domaine	27
3.3.3 Bien-être scolaire	30
3.4 Perceptions du soutien parental (questionnaire destiné aux parents).....	32
3.5 Langue d'alphabétisation privilégiée par les parents	34
4. Conclusion	35
4.1 Objectif du projet.....	35
4.2 Résumé des résultats principaux.....	36
4.3 Limitations statistiques et méthodologiques	37
4.4 Discussion et perspectives.....	38
5. Références.....	43
Annexe.....	48
Données descriptives de la cohorte ÉpStan pour l'année scolaire 2023/24 (rapport 2024)	48
Vérification de la Robustesse des Résultats au C3.1 (Groupes de Référence Alternatifs)	49

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Performances scolaires en mathématiques au C3.1	23
Figure 2 - Performances scolaires en compréhension orale au C3.1	24
Figure 3 - Performances scolaires en compréhension de l'écrit au C3.1	25
Figure 4 - Motivation scolaire générale au C3.1	27
Figure 5 - Motivation scolaire spécifique aux mathématiques au C3.1	28
Figure 6 - Motivation scolaire spécifique à la langue d'alphabétisation	30
Figure 7 - Bien-être scolaire au C3.1	31
Figure 8 - Soutien parental au C3.1	33
Figure 9 – Langue d'alphabétisation privilégiée	34
Figure A.10 - Vérification de la robustesse des résultats en mathématiques au C3.1 (groupes de référence alternatifs)	51
Figure A.11 – Vérification de la robustesse des résultats en compréhension orale au C3.1 (groupes de référence alternatifs)	52
Figure A.12 – Vérification de la robustesse des résultats en compréhension de l'écrit au C3.1 (groupes de référence alternatifs)	52
Figure A.13 – Vérification de la robustesse des résultats en mathématiques au C2.1 (groupes de référence alternatifs)	54
Figure A.14 – Vérification de la robustesse des résultats en compréhension orale en luxembourgeois au C2.1 (groupes de référence alternatifs)	55
Figure A.15 – Vérification de la robustesse des résultats en compréhension orale dans la langue d'alphabétisation au C2.1 (groupes de référence alternatifs)	56
Figure A.16 – Vérification de la robustesse des résultats en précurseurs du langage écrit au C2.1 (groupes de référence alternatifs)	57

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Taux d'attrition et d'allongement de cycle de la cohorte ÉpStan entre 2023/24 et 2025/26	20
Tableau 2 - Description détaillée de l'échantillon de la cohorte longitudinale suivie de 2023/24 à 2025/26	21
Tableau A.3 - Description détaillée de l'échantillon de la cohorte ÉpStan pour l'année scolaire 2023/24	48
Tableau A.4 - Description détaillée de l'échantillon des deux groupes de référence alternatifs fondés sur des élèves présentant des trajectoires régulières.....	50
Tableau A.5 - Aperçu de la langue de test pour chacune des épreuves standardisées pour les groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand au cycle 2.1	53

RESUME

- Afin de mieux prendre en compte la **forte diversité linguistique de la population scolaire** au Luxembourg et de faire face aux inégalités scolaires qui résultent vraisemblablement (au moins en partie) d'un curriculum imposant des exigences linguistiques élevées aux élèves, le gouvernement luxembourgeois a lancé le **projet pilote d'alphabétisation « ALPHA - zesumme wuessen »** au cours de l'année scolaire 2022/23 dans quatre écoles primaires. Ce projet permet aux élèves de C2.1 de commencer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français (élèves ALPHA-français) ou en allemand (élèves ALPHA-allemand), en partant de l'hypothèse que l'alphabétisation est facilitée lorsque les élèves apprennent à lire et à écrire dans une langue linguistiquement plus proche de leur(s) langue(s) parlée(s) à la maison.
- Avec les données du monitoring scolaire luxembourgeois (ÉpStan) collectées à l'automne 2025/26, les mêmes élèves ayant participé aux ÉpStan en 2023/24 au cycle 2.1 - et pour lesquels de premiers résultats ont été présentés par les chercheurs Luxembourg Centre of Educational Testing (Colling et al., 2024) en juin 2024 —, ont désormais été évalués au cycle 3.1. Cette évaluation permet de **suivre l'évolution des apprentissages scolaires** des élèves **dans le temps**. **L'objectif** de ce rapport est d'étudier empiriquement les trajectoires de développement de cette première cohorte, qui a débuté son enseignement primaire dans le cadre du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen ».
- Sur la base du dispositif de recherche et de la méthodologie du premier rapport ALPHA (voir Colling et al., 2024), les données ÉpStan 2025/26 permettent d'analyser **les performances scolaires et la motivation, ainsi que le soutien parental** des élèves ALPHA-français et ALPHA-allemand, à la fois en comparaison avec l'ensemble de la cohorte d'élèves au niveau national et avec leurs groupes de référence statistiques respectifs, constitués d'élèves présentant des caractéristiques démographiques comparables (p. ex. genre, statut socio-économique, contexte linguistique et migratoire), établis à l'aide de l'appariement par score de propension (propensity score matching).
- En ce qui concerne les **allongements de cycle**, les premiers résultats longitudinaux indiquent un taux légèrement plus faible dans le groupe ALPHA-français (17 %) comparé à son groupe de référence ALPHA-français (24 %), et comparable au niveau national (14 %). Le groupe ALPHA-allemand présente un taux de 20 %, similaire à son groupe de référence ALPHA-allemand (18 %).
- Concernant les **performances scolaires** en mathématiques ainsi qu'en compréhension orale et écrite dans la langue d'alphabétisation (allemand ou français), les résultats montrent des performances **globalement comparables** entre les cinq groupes (écarts inférieurs à 10 %¹), indépendamment de la langue d'alphabétisation.

¹ La seule exception concerne les élèves ALPHA-allemand en compréhension de lecture au niveau 2, comparativement aux élèves au niveau national. Cette différence ne peut toutefois pas être considérée comme systématique, dans la mesure où elle n'apparaît que dans un seul test de performance et à un seul niveau.

- Les résultats ÉpStan montrent en outre que la majorité des élèves au cycle 3.1 expriment une **motivation scolaire élevée** (en mathématiques et dans leur langue d'alphabétisation respective). Il convient toutefois de noter que les élèves du groupe ALPHA-allemand expriment une motivation plus élevée en mathématiques, tandis que les élèves du groupe ALPHA-français expriment une motivation plus élevée pour apprendre dans leur langue d'alphabétisation, en comparaison avec les autres groupes, avec des écarts particulièrement marqués par rapport au groupe de référence ALPHA-français.
- Le **bien-être scolaire est également élevé** dans l'ensemble des cinq groupes. Alors que les élèves du groupe ALPHA-allemand expriment un bien-être scolaire plus élevé que leurs pairs des autres groupes, il apparaît que les élèves du groupe ALPHA-français expriment un bien-être plus faible par rapport aux quatre autres groupes.
- En ce qui concerne le **soutien parental**, les parents du groupe ALPHA-français se perçoivent comme plus capables d'accompagner leur enfant sur le plan scolaire que ceux du groupe de référence ALPHA-français, notamment grâce à leurs propres compétences linguistiques dans la langue d'alphabétisation de l'enfant. Cette différence est particulièrement marquée lorsqu'il s'agit d'aider l'enfant dans sa langue d'alphabétisation.
- Dans l'ensemble, les résultats ÉpStan 2025/26 montrent qu'en moyenne les élèves au début du cycle 3.1 présentent des **performances scolaires comparables en mathématiques et dans leur langue d'alphabétisation**, ainsi qu'une **motivation scolaire globalement élevée**, indépendamment de leur langue d'alphabétisation.
- Bien que les résultats d'études internationales suggèrent une facilitation de l'acquisition du langage écrit lorsque l'apprentissage se fait dans une langue linguistiquement plus proche de la langue parlée à la maison, **cet avantage ne se reflète actuellement pas dans les résultats ÉpStan**. Les élèves ALPHA-français, qui apprennent à lire et à écrire en français, présentent des performances scolaires comparables dans les trois domaines clés par rapport aux élèves du groupe de référence ALPHA-français qui apprennent à lire et à écrire en allemand.
- Une **explication possible** à l'absence de cet avantage dans les données ÉpStan à ce stade est que l'acquisition du langage écrit en français, une langue opaque, suit un développement différent de celle en allemand, une langue transparente, ce qui peut influencer le **rythme et la visibilité des progrès d'apprentissage** des élèves. Une autre explication pourrait résider dans la **quantité d'exposition des élèves à la langue d'alphabétisation**. Dans le projet pilote, le luxembourgeois occupe une place centrale, car il constitue la principale langue de communication en classe ainsi que la langue d'enseignement oral des matières secondaires. Si cette centralité représente un atout dans une population scolaire très diversifiée, elle s'accompagne toutefois d'un arbitrage structurel en réduisant le temps d'exposition à la langue d'alphabétisation, ce qui peut affecter les apprentissages dans cette langue. Or, les recherches internationales montrent que la quantité d'exposition à la langue cible joue un rôle déterminant dans le développement des apprentissages, en particulier du langage écrit.

- En raison d'**importantes limites statistiques et méthodologiques, les présents résultats doivent être interprétés avec prudence**. La principale limite réside dans la très petite taille de l'échantillon d'élèves participant au projet pilote, ainsi que dans le fait qu'ils ne sont pas comparables à la population scolaire générale au Luxembourg. En raison de la très petite taille de l'échantillon, les tests actuels en français ne peuvent pas être calibrés sur la métrique ÉpStan établie, ce qui implique qu'il n'est pas possible de déterminer si les versions des tests en allemand et en français sont empiriquement comparables en termes de difficulté.
- Afin de pouvoir tirer des conclusions définitives sur l'impact du projet pilote sur le développement des apprentissages des élèves, ainsi que sur une éventuelle réduction des inégalités éducatives grâce à cette offre linguistique élargie, des **recherches complémentaires avec des échantillons plus larges et plus représentatifs sont nécessaires**. Dans ce contexte, l'hypothèse selon laquelle le développement du langage écrit suit un rythme différent en français qu'en allemand — et ne deviendrait donc visible qu'à des stades ultérieurs dans le cadre des ÉpStan (par ex. au début du cycle 4) — doit être examinée dans des études de suivi portant sur des échantillons plus importants. Outre ces études longitudinales, des tests plus fins et des dispositifs de recherche plus détaillés (par ex. l'évaluation des compétences en lecture à des moments plus fréquents dans des contextes individuels) sont nécessaires pour compléter les résultats ÉpStan.
- Dans l'ensemble, il convient de souligner que les résultats actuels ne permettent pas de déterminer **dans quelle mesure ils peuvent être généralisés au-delà des conditions spécifiques du projet pilote**. Des facteurs tels que la population scolaire (par ex. le profil linguistique), l'intensité et la structure du soutien pédagogique (par ex. les réseaux de collaboration entre écoles pilotes), la motivation, l'expérience et la formation des enseignants (par ex. les spécificités didactiques de l'enseignement du langage écrit en français), ainsi que l'environnement plus large de la classe et de l'école (par ex. des écoles pilotes caractérisées par un niveau socio-économique plus faible que la moyenne nationale), peuvent varier considérablement dans d'autres contextes ou à grande échelle nationale.

1. INTRODUCTION

Le Luxembourg a une population très diversifiée sur le plan socioculturel et linguistique, ce qui se reflète dans le système scolaire national, où un pourcentage majoritaire d'élèves à l'école primaire (68 %) et secondaire (66 %) parlent une langue autre que le luxembourgeois à la maison (SCRIPT & MENJE, 2024). Bien que cette **diversité soit un atout considérable, des études nationales et internationales** (p. ex. PISA) **ont montré à plusieurs reprises d'importantes inégalités scolaires entre les groupes d'élèves en fonction de leurs caractéristiques démographiques** (Boehm et al., 2016 ; Hadjar et al., 2018 ; Hornung et al., 2021) dans le système éducatif multilingue luxembourgeois.

Ces inégalités ont une fois de plus été confirmées par les résultats nationaux présentés dans le dernier *Rapport national sur l'éducation* (LUCET & SCRIPT, 2024). En examinant le suivi longitudinal d'une cohorte entière d'élèves du C2.1 au C4.1, le programme de monitoring scolaire national « Épreuves Standardisées » (ÉpStan; cf. *partie 2.1*) a montré qu'un grand nombre d'élèves ayant un faible statut socio-économique (SSE) et d'élèves parlant une autre langue que le luxembourgeois ou l'allemand à la maison peinent à atteindre les objectifs scolaires et les niveaux de compétence requis (c'est-à-dire le Niveau Socle défini par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse dans le *Plan d'Études* ; MENFP, 2011) tant en mathématiques qu'en compréhension de l'écrit en allemand comparé aux élèves ayant un statut socio-économique élevé (SSE) et les élèves parlant le luxembourgeois et/ou l'allemand à la maison (Ottenbacher et al., 2024). En outre, des études portant sur l'acquisition des compétences langagières en allemand, dans le système scolaire luxembourgeois régulier, montrent que des avantages pour les élèves parlant le luxembourgeois et/ou l'allemand à la maison, apparaissent dès le début de l'école primaire (Hornung et al., 2024 ; Tremmel et al., 2024). Ces résultats soulignent l'importance d'une exposition précoce et élevée à la langue d'enseignement (Carroll, 2017) ainsi que d'activités langagières ciblées visant à renforcer le vocabulaire et les compétences langagières orales, y compris la compréhension orale, dès le plus jeune âge (Marulis & Neuman, 2010 ; Muter et al., 2004 ; Thomas et al., 2020 ; Wright & Cervetti, 2017), dans le but de permettre à tous les élèves de développer pleinement leur potentiel scolaire, quel que soit leur profil linguistique.

En effet, les études sur le développement du langage montrent que les compétences orales des enfants dans la langue d'alphabétisation, y compris leur connaissance du vocabulaire, constituent des prédicteurs importants du développement ultérieur de la lecture et de l'écriture (p. ex. Muter et al., 2004). Au début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les enfants mobilisent une grande partie de leurs ressources cognitives pour établir la correspondance entre phonèmes et graphèmes — pour lire comme pour écrire — ce qui laisse peu de disponibilité pour la compréhension des textes. Grâce à une pratique régulière, ce processus devient de plus en plus automatisé, et les enfants sont alors capables de reconnaître un nombre croissant de mots de manière directe. Par conséquent, des

ressources cognitives supplémentaires se libèrent progressivement et peuvent ensuite être utilisées pour la compréhension de l'écrit.

L'acquisition de compétences en littératie représente un défi particulier pour les élèves (multilingues) dont les langues parlées à la maison diffèrent de la langue d'enseignement. Apprendre à lire et à écrire dans une langue différente de celle parlée à la maison impose à l'enfant des exigences cognitives et linguistiques supplémentaires, notamment l'acquisition d'un nouveau vocabulaire et de nouvelles structures syntaxiques, en plus des compétences précurseurs de la lecture et de l'écrit. La plupart des enfants parlant des langues à la maison différentes de la langue d'enseignement acquièrent ainsi simultanément des compétences en compréhension orale et en compréhension de l'écrit, tandis que les enfants maîtrisant déjà la langue d'enseignement peuvent s'appuyer sur leurs connaissances linguistiques préalables lorsqu'ils apprennent à lire et à écrire.

Les recherches montrent que **la maîtrise de la langue d'enseignement constitue une base essentielle pour l'apprentissage et la réussite scolaire des enfants** (p. ex. Einarsdóttir et al., 2016 ; Golinkoff et al., 2019). La compréhension de la langue d'alphabétisation est donc essentielle lorsque les enfants apprennent à lire et à écrire, car elle détermine leur capacité à acquérir efficacement le langage écrit et la compréhension de l'écrit, ainsi qu'à appréhender et à comprendre les enseignements dispensés dans d'autres matières (p. ex. Giguere et al., 2024 ; Van Laere et al., 2014). La compréhension orale, c'est-à-dire la capacité à comprendre le langage parlé (dans la langue d'enseignement), est une composante clé des compétences langagières de base. Elle repose sur toute une série de processus cognitifs et langagiers, tels que le vocabulaire, la grammaire, la capacité à faire des inférences et les connaissances préalables (Babayiğit & Shapiro, 2020 ; Hogan et al., 2014) et constitue un prédicteur de la compréhension en lecture indépendamment d'autres compétences précurseurs telles que la lecture de mots par décodage (c.-à-d. l'association des sons aux lettres ; Hogan et al., 2014). La compréhension orale et le décodage des mots, combinés, expliquent la quasi-totalité de la variance de la compréhension en lecture dans les premières années de l'école primaire (de Jong & van der Leij, 2002 ; Lervåg et al., 2018)

Étant donné que les inégalités scolaires existantes sont partiellement attribuables aux exigences linguistiques élevées du programme scolaire luxembourgeois (LUCET & SCRIPT, 2023 ; Sattler, 2022), et à la lumière des résultats de recherche (inter)nationale montrant que les élèves présentent un risque accru de difficultés scolaires lorsque la ou les langue(s) parlée(s) à la maison diffère(nt) de la ou des langue(s) d'enseignement à l'école (Hadjar et al., 2018 ; Röthlisberger et al., 2021 ; Rogde et al., 2019), le gouvernement luxembourgeois a mis en œuvre le **projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen »** dans quatre écoles fondamentales. Ce projet pilote élargit l'offre linguistique dans les écoles suivant le programme scolaire luxembourgeois en **offrant aux élèves du cycle 2.1 la possibilité d'apprendre à lire et à écrire en français, ou en allemand, au sein de classes mixtes** (MENJE, 2022). Dans le contexte de l'expansion en cours de l'offre scolaire nationale (par exemple, le projet pilote ALPHA et les Écoles

publiques européennes), le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse a demandé que ces programmes soient intégrés au dispositif existant de monitoring scolaire ÉpStan, afin de fournir des informations fondées sur des données probantes sur le fonctionnement du système scolaire dans son ensemble (tel que défini dans la convention de 2023 entre l'Université du Luxembourg et le MENJE/SCRIPT).

Deux rapports ont déjà été publiés concernant le projet pilote portant sur les données recueillies au C2.1 au cours des années scolaires 2023/24 et 2024/25. Le premier rapport complet sur le projet pilote a été publié en juin 2024. Il fournit une description détaillée des quatre écoles participantes, du concept pédagogique et de la mise en œuvre du projet avant de présenter les résultats ÉpStan préliminaires pour la première cohorte complète d'élèves ayant commencé leur scolarité primaire dans le cadre du projet « *ALPHA - zesumme wuessen* » (année scolaire 2023/24). Le rapport comprend des données provenant de N = 48 élèves ALPHA-français, apprenant à lire et à écrire en français, et de N = 65 élèves ALPHA-allemands, apprenant à lire et à écrire en allemand. Il porte sur leurs caractéristiques individuelles (p. ex. la ou les langue(s) parlée(s) à la maison), leurs performances scolaires et leur motivation scolaire, ainsi que sur la capacité perçue de leurs parents à les soutenir dans leurs apprentissages scolaires (Colling et al., 2024).

Les résultats ÉpStan de la cohorte 2023/24 ont donné une première indication que le projet pilote d'alphabétisation « *ALPHA - zesumme wuessen* » pourrait potentiellement contribuer à réduire les inégalités scolaires existantes (p. ex. des performances scolaires en langue d'alphabétisation et une motivation scolaire plus élevées chez les élèves ALPHA-français par rapport à leurs pairs ayant des caractéristiques démographiques similaires et qui apprennent à lire et à écrire en allemand).

En raison de différences entre élèves en termes de langue(s) parlée(s) à la maison et de statut socio-économique (SSE), — potentiellement liées à l'orientation des élèves du projet pilote selon la ou de(s) langue(s) parlée(s) à la maison — , ainsi que d'adaptations des tests visant à accroître la comparabilité entre les différentes versions langagières, il n'est pas possible de comparer directement cette première cohorte (2023/24) avec la seconde cohorte évaluée au C2.1 en 2024/25. Les résultats de la deuxième cohorte montrent que les élèves ALPHA-français présentent des performances scolaires, dans la langue d'alphabétisation, comparables à celles de leur groupe de référence (Colling et al., 2025).

De manière générale, il convient de noter que l'évaluation scientifique actuelle du projet pilote présente d'importantes limites méthodologiques et statistiques. La principale concerne la petite taille de l'échantillon, malgré la participation de l'ensemble des cohortes ALPHA. Ces éléments doivent donc être pris en compte lors de l'interprétation des résultats (voir pp. 70-71 dans Colling et al., 2024 et pp. 25-26 dans Colling et al., 2025 ; section 4.2 du présent rapport).

Dans ce rapport, les **données transversales de la première cohorte évaluée en 2023/24 au C2.1 seront complétées par les données ÉpStan recueillies à l'automne 2025/26, lorsque ces élèves ont été évalué·e·s au C3.1**. L'**objectif** de ce rapport est donc d'examiner empiriquement les **trajectoires développementales de cette première cohorte d'élèves**, qui a commencé son enseignement fondamental dans le cadre du projet pilote « ALPHA - zesumme wuessen » en 2023/24, et qui peut désormais être étudiée entre le C2.1 et le C3.1, une période considérée comme cruciale pour la suite du parcours scolaire (p. ex. parcours réguliers vs. allongement de cycle).

2. LE PROGRAMME DE MONITORING SCOLAIRE NATIONAL (ÉPREUVES STANDARDISEES)

2.1 DESCRIPTION GENERALE

Les « *Épreuves Standardisées* » (ÉpStan ; Martin et al., 2015) désignent le programme de monitoring scolaire national, qui comprend des tests standardisés évaluant les compétences scolaires ainsi que des questionnaires, principalement conçus pour suivre les progrès scolaires des élèves à l'école fondamentale et secondaire dans des domaines d'apprentissage clés tels que les mathématiques, l'allemand, le français, et le luxembourgeois (au C2.1.). Les ÉpStan sont administrées chaque automne, au début de chaque nouveau cycle d'apprentissage, au C2.1, C3.1 et C4.1 (enseignement fondamental) ainsi qu'en 7e et en 5e (enseignement secondaire), dans l'ensemble des écoles publiques et privées subventionnées par l'État. **Leur objectif principal est d'évaluer si les élèves ont atteint les objectifs d'apprentissage du cycle précédent**, tels que définis par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse dans le *Plan d'Études* (MENFP, 2011).

Les ÉpStan sont élaborées avec soin afin de garantir une qualité et une standardisation élevées. Les items sont conçus par des équipes interdisciplinaires comprenant des chercheurs·ses, des enseignant·e·s en activité issu·e·s des cycles concernés ainsi que des membres du Ministère. Tous les items sont préalablement testés lors de prétests en termes de contenu, de format et de validité psychométrique avant d'être utilisés dans les ÉpStan proprement dits. Les tests sont concis, d'une durée généralement comprise entre 30 et 50 minutes par niveau scolaire et par matière, et comportent des questions à réponse fermée, telles que des questions à choix multiples ou des questions à réponse courte, afin de permettre une évaluation efficace et standardisée (Fischbach et al., 2014).

En plus de permettre le suivi des performances scolaires, les ÉpStan comprennent des questionnaires destinés aux élèves afin d'évaluer les aspects clés de la motivation scolaire (p. ex. le concept de soi académique) et du bien-être des élèves (p. ex. l'ambiance en classe, la relation avec les enseignant·e·s). En outre, des questionnaires destinés aux parents d'élèves de l'enseignement fondamental permettent de recueillir des données sur le contexte linguistique et le statut socio-économique de la famille, ainsi que sur la perception des parents de leur propre capacité à soutenir leur enfant dans ses apprentissages. À l'école fondamentale, tous les tests standardisés et les questionnaires destinés aux élèves sont administrés sur papier, tandis que dans l'enseignement secondaire, les élèves font

l'ensemble des tests et des questionnaires sur ordinateur ou tablette. Cette approche globale permet une évaluation systématique et continue des résultats scolaires au Luxembourg.

2.2 MESURES UTILISÉES POUR ÉVALUER LE PROJET PILOTE AU C2.1 ET C3.1

2.2.1 TESTS DE COMPÉTENCES AU C2.1 (ANNEE SCOLAIRE 2023/24)

Au début de l'année scolaire 2023/2024, au C2.1, les compétences des élèves ont été évaluées en mathématiques, en compétences précurseurs de l'écrit et en compréhension orale du luxembourgeois et dans leur langue d'alphabétisation. Chaque test est composé d'items basés sur le *Plan d'Études* (MENFP, 2011) et classés selon deux niveaux de difficulté théorique : Niveau 1 (Niveau Socle) et Niveau 2 (Niveau Avancé).

Une exception a toutefois été faite pour les tests de compréhension orale dans la langue d'alphabétisation, l'allemand et le français ne figurant pas dans le *Plan d'Études* luxembourgeois pour le Cycle 1 (cycle d'apprentissage précédent). Par conséquent, aucun Niveau Socle n'a été défini pour ces deux langues à la fin du Cycle 1. Cependant, la compréhension de la langue d'alphabétisation constitue une compétence précurseur essentielle pour tout apprentissage scolaire ultérieur, en particulier pour la lecture (Röthlisberger et al., 2021). Pour y remédier, la compréhension orale de l'allemand a été ajoutée aux ÉpStan en 2022/23 au C2.1, et la compréhension orale du français a été ajoutée en 2023/24 au C2.1 pour les enfants apprenant à lire et à écrire en français dans le cadre du projet pilote d'alphabétisation.

Comme les autres tests au C2.1, les deux tests de compréhension orale du français et de l'allemand évaluent deux niveaux de difficulté théorique. Les items du niveau de difficulté 1 évaluent des compétences de compréhension de base, telles que la compréhension et l'exécution de consignes courtes (p. ex. colorie les chaussures en bleu), la compréhension de mots familiers (p. ex. livre, crayon) et la compréhension d'histoires courtes portant sur des sujets familiers (p. ex. l'école, les amis). Les items du niveau de difficulté théorique 2 évaluent la compréhension plus détaillée de textes légèrement plus longs et un vocabulaire plus étendu.

Pour une description détaillée des tests au C2.1, veuillez-vous référer à Colling et al. (2024, pp. 25-29).

2.2.2 TESTS DE COMPÉTENCES AU C3.1 (ANNEE SCOLAIRE 2025/26)

Au début de l'année scolaire 2025/2026, les élèves de la première cohorte évalués au C2.1 en 2023/24 sont entrés au C3.1. Ces élèves ont été évalués en mathématiques, ainsi qu'en compréhension orale et en compréhension de l'écrit dans leur langue d'alphabétisation (allemand ou français) au C3.1. Chaque test est composé d'items basés sur le *Plan d'Études* (MENFP, 2011), et classés selon trois niveaux de difficulté théorique : Niveau 1 (Niveau Sous-Socle), Niveau 2 (Niveau Socle) et Niveau 3 (Niveau Avancé).

2.2.2.1 MATHÉMATIQUES

Le test de mathématiques au C3.1 comprend des items évaluant les compétences relatives aux domaines suivants : (a) *Espace et formes*, (b) *Nombres et opérations*, et (c) *Grandeurs et mesures*. Les items sont présentés de manière décontextualisée ou contextualisée (MENFP, 2011). Afin de minimiser l'influence de la langue, les consignes sont courtes et simples ou illustrées. Le test de mathématiques se compose de deux livrets de tests que les élèves complètent dans leur langue d'alphabétisation. Les élèves du groupe ALPHA-français ont passé les tests de mathématiques en français, tandis que tous les autres élèves du système scolaire luxembourgeois régulier les ont passées en allemand). Au total, le test de mathématiques comprend 70 items : 12 items de *Niveau 1*, 29 items de *Niveau 2* et 29 items de *Niveau 3*. Des informations supplémentaires sur les tests de mathématiques sont disponibles sur le site web des ÉpStan², qui propose également des exemples d'items³.

2.2.2.2 COMPRÉHENSION ORALE DE L'ALLEMAND ET DU FRANÇAIS

Les tests évaluant la compréhension orale de l'allemand ou du français mesurent principalement deux sous-compétences : (a) Repérer les informations d'un texte et les exploiter (b) Mobiliser des stratégies et des techniques d'écoute. Les deux tests sont des traductions l'un de l'autre, ils comportent le même nombre d'items et couvrent le même contenu à travers différents types de textes (p. ex. des dialogues, des émissions de radio ou des reportages) traitant de sujets familiers tels que les animaux, l'école, la famille et les vacances. Tous les textes et consignes sont présentés aux élèves sous forme de fichiers audio. Au total, chacun des tests de compréhension orale comprend 35 items présentés dans un livret de test : 13 items de *Niveau 1*, 13 items de *Niveau 2* et 9 items de *Niveau 3*. Vous trouverez plus d'informations sur le site web ÉpStan.

2.2.2.3 COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT EN ALLEMAND ET FRANÇAIS

Les tests évaluant la compréhension de l'écrit en allemand ou en français mesurent principalement deux sous-compétences : (a) Repérer les informations d'un texte et les exploiter (b) Mobiliser des techniques et des stratégies de lecture. Les tests sont des traductions l'un de l'autre, ils comportent le même nombre d'items et couvrent le même contenu à travers différents types de textes, notamment des textes continus (p. ex. des histoires et des textes factuels simples) et discontinus (p. ex. des recettes ou des consignes de bricolage), traitant de sujets familiers tels que les animaux, l'école, la famille et les vacances. Chaque test de compréhension de l'écrit comprend 30 items présentés dans un livret de test : 8 items de *Niveau 1*, 16 items de *Niveau 2* et 6 items de *Niveau 3*. Vous trouverez plus d'informations sur le site web ÉpStan.

² <https://epstan.lu/en/assessed-competences-31/>

³ <https://epstan.lu/en/download-area-31/>

2.2.3 QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ELEVES

Les ÉpStan évaluent également des aspects motivationnels et le bien-être scolaire des élèves à l'aide d'un questionnaire auto-administré. Au C3.1, ce questionnaire destiné aux élèves est constitué de diverses affirmations telles que « *La plupart des branches scolaires me plaisent* » présentées aux élèves. Les élèves sont invité·e·s à indiquer s'ils·elles sont d'accord avec chaque affirmation sur une échelle de Likert à quatre points en utilisant des symboles adaptés à leur âge pour indiquer leur accord ou leur désaccord. Les élèves ont complété le questionnaire dans leur langue d'alphabétisation. Les élèves alphabétisé·e·s en français l'ont complété en français, tandis que les autres élèves du système scolaire luxembourgeois régulier l'ont complété en allemand. Le questionnaire complet destiné aux élèves est disponible sur le site web des ÉpStan⁴.

Au C3.1, **trois aspects motivationnels, le concept de soi académique, l'intérêt scolaire et l'anxiété**, qui ont été associés à plusieurs reprises à la réussite scolaire (p. ex. Caviola et al., 2022 ; Jansen et al., 2016 ; Wu et al., 2021), sont évalués dans le questionnaire. Pour une définition plus détaillée de ces trois aspects, veuillez-vous référer à Colling et al. (2024). Chaque aspect est évalué à la fois à un niveau général et à un niveau spécifique au domaine des mathématiques et à la langue d'alphabétisation respective des élèves (allemand ou français). Le concept de soi académique et l'intérêt sont évalués à l'aide de deux items généraux et deux items spécifiques au domaine.

En plus de ces variables portant sur la motivation, le questionnaire ÉpStan destiné aux élèves mesure quatre aspects du **bien-être scolaire des élèves** (pour les définitions, voir Colling et al., 2024) lié à la réussite scolaire (p. ex. Praetorius et al., 2018 ; Wollschläger et al., 2022). La satisfaction générale à l'égard de l'école et le climat de classe sont évalués à l'aide de trois items chacun, tandis que la relation enseignant·e-élève et la tendance aux perturbations sont mesurées à l'aide d'un item chacun. La formulation exacte de tous les items se trouve sous les figures correspondantes dans le présent rapport (voir section 3.3).

2.2.4 QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PARENTS

Pour obtenir des informations sur le statut socio-économique ainsi que sur le contexte migratoire et linguistique de chaque élève, qui ne peuvent pas être évalués de manière fiable à partir du questionnaire rempli par les élèves, les parents ou représentant·e·s légaux·ales des élèves de l'école fondamentale sont invité·e·s à remplir un questionnaire disponible en quatre langues (allemand, français, anglais et portugais).

⁴ <https://epstan.lu/en/cycle-31-en/>

Outre les questions sur le statut socio-économique de la famille (p. ex., la profession des parents, leur niveau de qualification) et leurs origines socioculturelles (p. ex. le pays de naissance), le questionnaire comprend une section sur leur perception du multilinguisme dans le système scolaire luxembourgeois.

Cette partie évalue la perception générale des parents à l'égard du multilinguisme (deux items) ainsi que comment les parents voient leur rôle et celui des enseignant·e·s en ce qui concerne le soutien à leur enfant dans ses apprentissages scolaires (deux items). Cinq items supplémentaires mesurent dans quelle mesure les parents estiment que leurs compétences linguistiques leur permettent de soutenir leur enfant sur le plan scolaire, (notamment en ce qui concerne la communication avec les enseignant·e·s, leur capacité à soutenir leur enfant dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, des mathématiques et lors des devoirs). Les parents sont invité·e·s à exprimer dans quelle mesure ils sont d'accord avec les affirmations sur une échelle de Likert à quatre points (allant de « ne s'applique pas » à « s'applique »). La formulation exacte des items est affichée sous la figure correspondant dans le présent rapport (voir section 3.4).

2.2.5 CARACTERISTIQUES DEMOGRAPHIQUES DES ELEVES

Grâce aux données issues des questionnaires destinés aux élèves et aux parents, les ÉpStan sont en mesure de prendre en compte les caractéristiques démographiques des élèves, telles que le sexe, le statut socio-économique, le contexte migratoire et linguistique qui, selon des études nationales et internationales, ont un impact important sur la réussite scolaire (p. ex. Agirdag & Vanlaar, 2016 ; Duong et al., 2016 ; Hornung et al., 2021 ; Sirin, 2005 ; Sonnleitner et al., 2021 ; Voyer & Voyer, 2014).

En ce qui concerne le statut socio-économique (**SSE**) de la famille, l'*International Socio-Economic Index of Occupational Status* (l'indice socio-économique international du statut professionnel) (ISEI, Ganzeboom, 2010 ; Ganzeboom et al., 1992) est utilisé pour classer le SSE d'un élève en fonction de la profession de ses parents. Les valeurs ISEI vont de 10 (p. ex. commis de cuisine) à 89 (p. ex. médecin). Dans le cadre des ÉpStan, la valeur ISEI la plus élevée disponible (HISEI) du père ou de la mère (ou représentant·e légal·e) est prise en compte. En ce qui concerne le contexte migratoire, les élèves sont considéré·e·s comme natif·ve·s lorsqu'eux·elles-mêmes et au moins un de leurs parents est né·e au Luxembourg. Pour comparer les élèves en fonction de leur profil linguistique, il·elle·s sont considéré·e·s comme ayant un contexte linguistique spécifique lorsqu'il·elle·s parlent la langue respective avec au moins un de leurs parents à la maison. En ce qui concerne le sexe des élèves, la base de données administrative du MENJE a été utilisée.

2.3 MÉTHODE UTILISÉE POUR ÉVALUER LE PROJET PILOTE D'ALPHABÉTISATION

Le présent rapport suit la première cohorte d'élèves ayant commencé leur scolarité primaire dans le cadre du projet « ALPHA – zesumme wuessen » en 2023/24 et ayant été évalués à nouveau au C3.1 en 2025/26. Comme les analyses effectuées suivent la méthodologie identique à celle décrite par Colling et al. (2024), celle-ci ne sera que succinctement présentée dans la partie ci-dessous.

2.3.1 CRÉATION DE GROUPES D'ÉLÈVES COMPARABLES BASÉE SUR LA MÉTHODE STATISTIQUE D'APPARIEMENT DES SCORES DE PROPENSION (PROPENSITY SCORE MATCHING)

Une analyse de la composition du groupe d'élèves participant au projet pilote a montré que les élèves des quatre écoles diffèrent considérablement de leurs pairs au niveau national en ce qui concerne leurs caractéristiques individuelles (p. ex. le SSE, le contexte migratoire et linguistique). Pour néanmoins permettre la comparaison entre les différents groupes et réduire les biais de sélection, la méthode statistique d'appariement des scores de propension (**propensity score matching**) a été utilisée afin de créer des groupes de référence d'élèves présentant des caractéristiques démographiques comparables à celles des élèves participant au projet pilote. Ainsi, cinq « jumeaux statistiques » présentant des caractéristiques comparables ont été identifiés pour chaque élève participant au projet pilote.

Les résultats présentés dans ce rapport incluent donc uniquement les élèves qui ont été évalués à la fois lors des ÉpStan 2023/24 au C2.1 et lors des ÉpStan 2025/26 au C3.1 (c.-à-d. les données les plus récemment collectées). Ce rapport distingue cinq groupes d'élèves :

- (a) **groupe ALPHA-français** ($N = 37$ élèves issus des quatre écoles participantes dont les parents ont choisi l'alphabétisation en français),
- (b) **groupe de référence ALPHA-français** ($N = 172$ élèves, dont les caractéristiques démographiques sont comparables à celles des élèves du groupe ALPHA-français et qui ont été identifiés comme les « jumeaux statistiques » des élèves ALPHA-français via l'appariement des scores de propension au C2.1),
- (c) **groupe ALPHA-allemand** ($N = 46$ élèves des quatre écoles participantes dont les parents ont choisi l'alphabétisation en allemand),
- (d) **groupe de référence ALPHA-allemand** ($N = 257$ élèves dont les caractéristiques démographiques sont comparables à celles des élèves ALPHA-allemand et qui ont été identifiés comme les « jumeaux statistiques » des élèves ALPHA-allemand via l'appariement des scores de propension au C2.1), et

(e) **groupe d'élèves au niveau national** ($N = 4798$ élèves, constituant un échantillon de référence national permettant de comparer les résultats des élèves participant au projet pilote aux résultats des élèves au niveau national).

Bien que comparables en termes de caractéristiques démographiques, il convient de souligner que les élèves du groupe de référence ALPHA-français ont passé les tests évaluant la compréhension orale et la compréhension de l'écrit en allemand, tandis que les élèves du groupe ALPHA-français ont passé les deux tests en français.

2.3.2 LA PRESENTATION DES RÉSULTATS ÉPSTAN PAR NIVEAU DE DIFFICULTÉ

Afin de fournir des informations pertinentes sur les **tendances en éducation** (p. ex. le développement longitudinal des performances scolaires des élèves au fil du temps) et conformément aux évaluations internationales à grande échelle bien établies (p. ex. PISA ; OCDE, 2018), les résultats ÉpStan sont généralement présentés sous la forme d'un score global sur l'échelle de mesure ÉpStan pour chaque domaine de compétence (p. ex. les mathématiques). Ce score est normalisé de manière que la moyenne de tous les élèves d'une classe donnée au Luxembourg soit de 500 points, avec un écart-type de 100 points pour une année scolaire de référence (en général la première année où la compétence a été évaluée dans la classe correspondante ; Fischbach et al., 2014).

Étant donné qu'une certaine taille d'échantillon est nécessaire pour calibrer de façon valide les résultats d'un test de compétences sur la métrique dite ÉpStan, à l'aide de modèles avancés de la *Théorie de la Réponse à l'Item* (IRT) et d'analyses de fonctionnement différentiel des items (DIF). Bien que cela soit possible pour les élèves ayant passé les ÉpStan en allemand ($N = 4815$, incluant ainsi le groupe ALPHA-allemand), seuls $N = 37$ élèves (groupe ALPHA-français) des élèves suivant le curriculum luxembourgeois ont passé les ÉpStan de compréhension orale et de lecture en français⁵. Par conséquent, il n'a pas été possible de mettre à l'échelle ces tests de la même manière que les autres tests ÉpStan (p. ex. compréhension orale en allemand), qui sont passés par l'ensemble de la cohorte d'élèves ($N = 4798$) fréquentant le C3.1.

Par ailleurs, en raison de la petite taille de l'échantillon, il n'est pas possible de réaliser des tests statistiques d'hypothèses afin d'examiner les différences entre les groupes. Les résultats sont donc présentés sous forme de pourcentages bruts. Les analyses présentées dans ce rapport sont toutefois réalisées sur les données de l'ensemble de la cohorte. Ainsi, les différences présentées reflètent les valeurs effectivement observées pour l'ensemble de la cohorte plutôt que des estimations dérivées d'un échantillon.

⁵ Les tests en français ont également été passés par les élèves inscrits dans la section francophone des Écoles publiques européennes. Pour plus d'informations, veuillez consulter les rapports EPS (Colling et al., 2023, 2025).

Ce rapport présente donc les résultats de l'ensemble des tests de compétences selon leurs niveaux respectifs de difficulté théorique (c.-à-d. Niveau 1 correspondant au *Niveau Sous-Socle*, Niveau 2 au *Niveau Socle* et Niveau 3 au *Niveau Avancé*, tels que définis dans le *Plan d'Études* ; MENFP, 2011) plutôt que de les présenter sur l'échelle de mesure ÉpStan.

2.3.3 COMPARABILITÉ DES RÉSULTATS ET ÉQUIVALENCE CONCEPTUELLE

Contrairement au C2.1, où les élèves de tous les groupes ont passé les mêmes tests en mathématiques et en compréhension orale du luxembourgeois, permettant une comparaison directe entre tous les cinq groupes, les tests au C3.1 diffèrent tous en fonction de la langue d'alphabétisation des élèves. Alors que les élèves ALPHA-français ont passé les tests de mathématiques, de compréhension orale et de compréhension de l'écrit en français, les autres quatre groupes (y compris le groupe de référence ALPHA-français) ont passé le test de mathématiques, de compréhension orale et de compréhension de l'écrit en allemand.

C'est pourquoi les **résultats du groupe ALPHA-français** au C3.1 ne sont **pas directement comparables aux résultats des quatre autres groupes** décrits à la section 2.3.1. Cependant, nous avons veillé à établir une **équivalence conceptuelle** entre les tests en allemand et en français. Cela signifie que tous les tests ont été élaborés à partir des mêmes documents de référence (*le Plan d'Études* ; MENFP, 2011) et que ces tests sont des traductions contenant le même nombre d'items et de textes.

3. RESULTATS

3.1 CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES DES ÉLÈVES DE LA COHORTE LONGITUDINALE

L'analyse des données du chapitre suivant repose sur la première cohorte d'élèves ayant commencé leur scolarité primaire en 2023/2024 au C2.1 dans le cadre du projet pilote « ALPHA - zesumme wuessen », et ayant été suivi·e·s jusqu'au C3.1 (année scolaire 2025/26). Il s'agit d'une cohorte longitudinale comprenant uniquement les élèves évalué·e·s au C2.1 et au C3.1 lors des deux collectes de données ÉpStan.

Sur les $N = 48$ élèves du groupe ALPHA-français ayant commencé leur scolarité primaire en 2023/24 au C2.1 (voir *tableau A.3* dans l'Annexe), $N = 37$ élèves sont passé·e·s au C3.1 (2025/26), soit 77 % de la cohorte initiale. En ce qui concerne le groupe de référence ALPHA-français, sur les $N = 240$ élèves au C2.1, un total de $N = 172$ sont passé·e·s au C3.1, soit 72 %, une proportion légèrement inférieure à celle observée pour les élèves du groupe ALPHA-français. Sur la base des informations issues de la base de données administrative du MENJE (SCOLARIA), 17 % des élèves ALPHA-français ont obtenu un allongement de cycle entre C2.1 et C3.1, contre 24 % des élèves du groupe de référence ALPHA-français. Les autres élèves n'ont pas participé aux ÉpStan 2025/26, car ils fréquentent désormais des écoles privées au Luxembourg ne suivant pas le programme scolaire luxembourgeois, des Écoles Européennes publiques ou des écoles à l'étranger.

Sur les $N = 65$ élèves du groupe ALPHA-allemand évalué·e·s au C2.1 en 2023/24, seuls $N = 46$ élèves ont été évalué·e·s au C3.1, soit 71 % de la cohorte d'élèves initiale. Sur les $N = 325$ élèves du groupe de référence ALPHA-allemand, $N = 257$ élèves ont été évalué·e·s au C3.1, soit 79 % de la cohorte d'élèves initiale, ce qui représente une proportion légèrement supérieure à celle observée dans le groupe d'élèves ALPHA-allemand. Dans le groupe ALPHA-allemand, 20 % des élèves ont obtenu un allongement de cycle, contre 18 % dans le groupe de référence ALPHA-allemand.

Si l'on observe le groupe d'élèves au niveau national, on constate que $N = 4769$ élèves sur les $N = 5824$ élèves initiaux ·ales ont été évalué·e·s au C3.1 (2025/26), soit 82 % de la cohorte initiale complète. Au niveau nationale, 14 % des élèves ont obtenu un allongement de cycle entre le C2.1 et le C3.1.

Le *tableau 1* offre une vue d'ensemble complète des taux d'attrition et de redoublement dans les différents groupes.

Tableau 1 - Taux d'attrition et d'allongement de cycle de la cohorte ÉpStan entre 2023/24 et 2025/26

	N en 2023/24	N en 2025/26 (%)	N élèves allongés (%)
"ALPHA - zesumme wuessen"			
Groupe ALPHA-français	48	37 (77%)	8 (17%)
Groupe ALPHA-allemand	65	46 (71%)	13 (20%)
Parcours régulier			
Groupe de référence ALPHA-français	240	172 (72%)	57 (24%)
Groupe de référence ALPHA-allemand	325	257 (79%)	59 (18%)
Niveau national	5824	4769 (82%)	809 (14%)

Note. N = nombre d'élèves. Le pourcentage d'élèves en 2025/26 et le pourcentage d'élèves ayant été allongés ne totalisent pas 100 %, en raison du fait que certains élèves ont quitté le système scolaire luxembourgeois.

L'allongement de cycle constitue la principale raison expliquant pourquoi les élèves ayant participé aux ÉpStan au C2.1 (2023/24) n'ont pas participé aux ÉpStan au C3.1 en 2025/26. Des études antérieures menées au Luxembourg ont montré que les élèves les plus susceptibles à allonger un cycle sont notamment ceux présentant un SSE faible (Hornung et al., 2021 ; Ottenbacher et al., 2024 ; Sonnleitner et al., 2021). Comme indiqué dans le premier rapport en 2023/24 (voir Colling et al., 2024 pour davantage de détails), la cohorte d'élèves des groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand, ayant débuté en C2.1, se distingue nettement de celle de ses pairs au niveau national sur le plan du SSE (mesuré à l'aide de l'indice HISEI présenté dans le *Tableau 2*). Cela a conduit à la création de groupes de référence statistiques (voir section 2.3.1 pour plus de détails) présentant des caractéristiques démographiques comparables (p. ex., un HISEI moyen de 42 dans le groupe ALPHA-français contre un HISEI moyen de 43 dans le groupe de référence ALPHA-français). Comme indiqué dans le *Tableau 2* ci-dessous et par comparaison avec la cohorte C2.1 de 2023/24, la cohorte C3.1 des élèves ALPHA-français présente toujours un HISEI moyen de 42, tandis que le HISEI moyen du groupe de référence ALPHA-français est légèrement plus élevé, atteignant 46. Cette différence pourrait s'expliquer par une proportion plus élevée d'élèves ALPHA-français présentant un SSE faible ayant atteint le C3.1 par rapport au groupe de référence ALPHA-français, ainsi que par un recours moins fréquent à l'allongement de cycle au sein de ce groupe. Comme l'indiquent les écarts-types (SD standard deviation) de l'indice HISEI dans le tableau ci-dessous, et étant donné que l'échelle complète du HISEI s'étend de 10 à 89, la différence de 4 points HISEI est toutefois faible.

Le *Tableau 2* donne un aperçu complet des caractéristiques démographiques des cinq groupes d'élèves présentés dans les sections suivantes consacrées aux résultats.

Tableau 2 - Description détaillée de l'échantillon de la cohorte longitudinale suivie de 2023/24 à 2025/26

	N	HISEI (M/SD)	% féminin	% natif	Profil linguistique ⁶		
					% Lux/Allemand	% Franç.	% Portugais
"ALPHA - zesumme wuessen"							
Groupe ALPHA-français	37	42 (17)	51 %	14 %	16 %	27 %	43 %
Groupe ALPHA-allemand	46	46 (17)	46 %	46 %	52 %	13 %	24 %
Parcours régulier							
Groupe de référence ALPHA-français	172	46 (18)	57 %	16 %	21 %	28 %	45 %
Groupe de référence ALPHA-allemand	257	45 (16)	46 %	45 %	47 %	10 %	21 %
Niveau national	4769	53 (16)	49 %	44 %	46 %	21 %	19 %

Note. N = nombre d'élèves. HISEI = indice socio-économique international le plus élevé des professions (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status). En plus de la moyenne du HISEI (M), l'écart-type (SD) est indiqué entre parenthèses. Pour plus de détails sur l'opérationnalisation des variables de contexte des élèves, voir la section 2.2.5.5.

Concernant le profil linguistique, le groupe d'élèves ALPHA-français se caractérise par une part plus élevée d'élèves parlant le français (27 %) et/ou le portugais (43 %) à la maison avec au moins un de leurs parents (ou représentants · e · s légaux · ales). Les élèves du groupe ALPHA-allemand, quant à eux, parlent principalement le luxembourgeois et/ou l'allemand (52 %) à la maison. Ces résultats suggèrent que l'orientation des élèves selon des critères spécifiques participant au projet pilote favorise une meilleure correspondance entre la langue d'alphabétisation et la ou les langue(s) parlée(s) à la maison.

Des études nationales et internationales montrent que des caractéristiques démographiques telles que le genre (Boehm et al., 2016 ; Voyer & Voyer, 2014), le SSE (Brunner, 2006 ; Sirin, 2005), le contexte migratoire et linguistique (Agirdag & Vanlaar, 2016 ; Muller et al., 2014 ; OECD, 2016) sont liés aux performances scolaires. Cela souligne l'importance de la création de groupes de référence constitués par la méthode statistique d'appariement des scores de propension. Ces groupes présentent des caractéristiques démographiques proches de celles des groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand, ce qui permet des comparaisons statistiques plus valides et équitables⁷ (Kurz et al., 2024).

⁶ Pour éviter toute hiérarchisation des différentes langues, un élève peut appartenir à plusieurs groupes linguistiques dans le cadre d'ÉpStan (par exemple, les élèves parlant luxembourgeois avec leur mère et portugais avec leur père sont considérés comme ayant à la fois un profil linguistique luxembourgeois et portugais).

⁷ Sur le plan descriptif, les groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand présentent désormais des écarts légèrement plus importants par rapport à leurs groupes de référence statistiques respectifs en termes de caractéristiques démographiques (voir tableau 2) qu'au moment de l'appariement initial au C2.1, deux ans plus tôt, probablement en raison d'une attrition différentielle (par exemple, des taux d'allongement plus élevés dans le groupe de référence ALPHA-français). Afin de tester la robustesse des résultats, un groupe de référence alternatif a été construit pour les élèves ALPHA-français et ALPHA-allemand ayant participé aux ÉpStan au C3.1, en appliquant les mêmes principes d'appariement (voir section 2.3.1). Bien que cela ait entraîné de légères variations dans le pourcentage de réponses correctes selon les domaines d'apprentissage pour ces groupes de référence alternatifs (par exemple de -3 à +1 pour le

3.2 PERFORMANCES SCOLAIRES

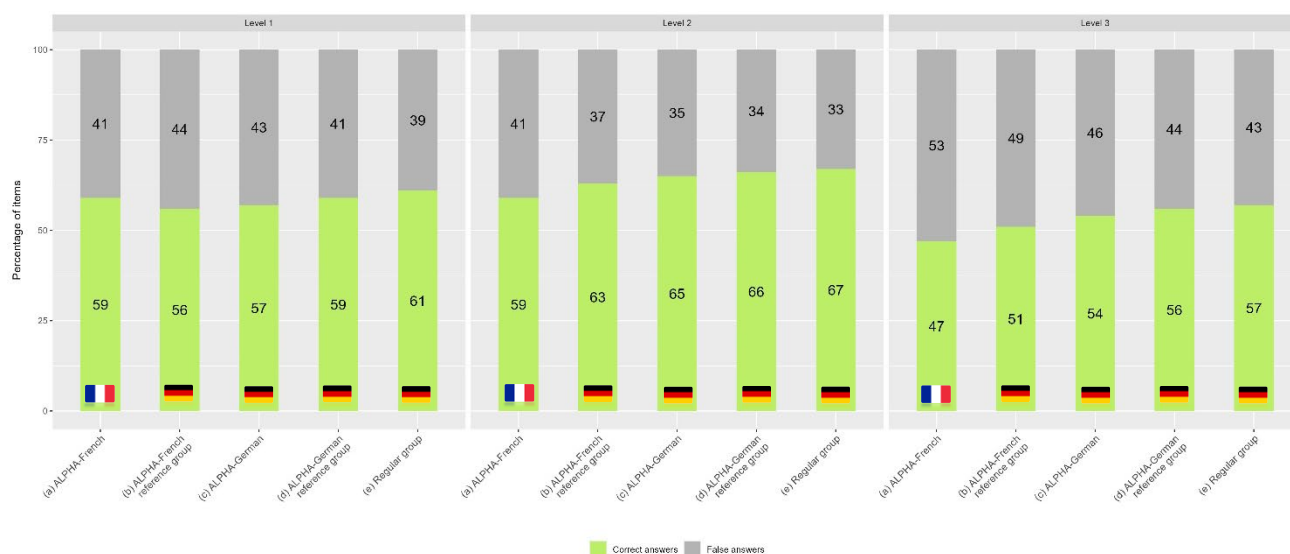
Les performances scolaires constituent l'un des principaux indicateurs de la réussite scolaire, et de nombreuses études nationales et internationales ont mis en évidence des différences significatives entre groupes d'élèves dans des domaines d'apprentissage clés (p. ex. les mathématiques, la compréhension de l'oral et de l'écrit) ; (p. ex. Boehm et al., 2016 ; Hornung et al., 2021). Le présent chapitre montre les résultats relatifs aux performances scolaires des élèves du projet pilote au C3.1 (groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand) en mathématiques ainsi que dans leur langue d'alphabétisation (compréhension orale et de l'écrit), en les comparant à leurs groupes de référence et à leurs pairs au niveau national.

3.2.1 MATHÉMATIQUES

Dans le projet pilote ALPHA, les élèves apprennent les mathématiques dans leur langue d'alphabétisation, soit en groupes séparés, soit en groupes mixtes. Le test de mathématiques au C3.1 a donc été complété en français par les élèves du groupe ALPHA-français et en allemand par les élèves de tous les autres groupes. La *Figure 1* présente les performances en mathématiques selon trois niveaux de difficulté théorique. Conformément aux objectifs du programme scolaire national (*Plan d'Études*), le Niveau 1 correspond au *Niveau Sous-Socle*, le Niveau 2 au *Niveau Socle* et le Niveau 3 au *Niveau Avancé*. Les barres vertes indiquent le pourcentage d'items auxquels les élèves ont répondu correctement, tandis que les barres grises représentent le pourcentage d'items pour lesquels les élèves ont fourni une réponse incorrecte ou auxquels ils · elles n'ont pas répondu. Les drapeaux indiquent la langue dans laquelle le test a été complété.

groupe de référence ALPHA-français), la tendance générale des résultats est restée inchangée, aucune différence n'excédant 10 % entre les groupes. Cela confirme la robustesse de l'approche d'appariement par score de propension initiale ainsi que des résultats présentés. Les analyses détaillées ainsi que des explications complémentaires sont disponibles en annexe.

Figure 1 - Performances scolaires en mathématiques selon le niveau de difficulté théorique au C3.1



Note. 12 items sont au niveau 1 (une différence de 10 % correspond à 1,2 réponse correcte supplémentaire en moyenne) ; 29 items sont au niveau 2 et 29 items au niveau 3 (une différence de 10 % correspond à 2,9 réponses correctes supplémentaires en moyenne).

La partie gauche de la *Figure 1* montre les résultats des différents groupes pour les items de Niveau 1. Les élèves du groupe de référence ALPHA-Français ont répondu correctement à 56 % des items, tandis que cette proportion atteint 61 % dans le groupe d'élèves au niveau national. Pour les items de Niveau 2, les élèves du groupe ALPHA-français ont répondu correctement à 59 % des items, contre 67 % dans le groupe d'élèves au niveau national. Pour les items les plus difficiles, de Niveau 3, la proportion d'items auxquels les élèves ont correctement répondu est légèrement plus faible dans tous les groupes, allant de 47 % dans le groupe ALPHA-français à 57 % dans le groupe d'élèves au niveau national. Ainsi, aucune différence considérable entre les groupes, dépassant le seuil de 10 %, n'a pu être identifiée en mathématiques parmi les cinq groupes.

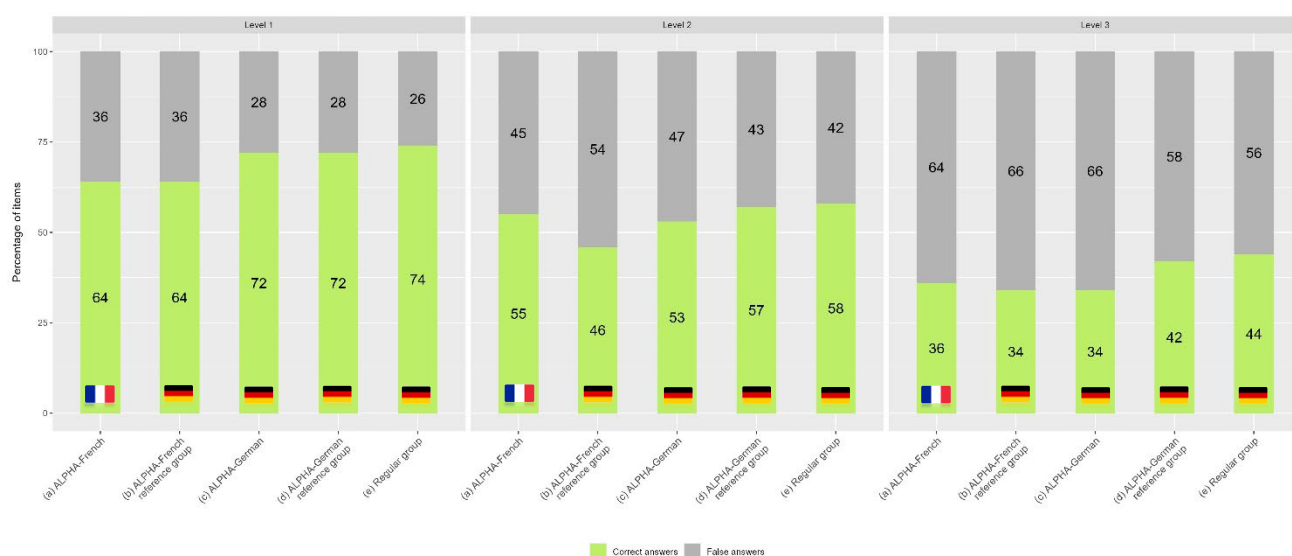
3.2.2 COMPRÉHENSION ORALE DANS LA LANGUE D'ALPHABÉTISATION

Au C3.1, la compréhension orale a été évaluée dans la langue d'alphabétisation des élèves. Les élèves du groupe ALPHA-français ont passé le test en français, tandis que les élèves de tous les autres groupes (y compris le groupe de référence ALPHA-français) l'ont passé en allemand (voir section 2.2.2). La *Figure 2* montre les résultats des élèves en compréhension orale séparés par niveaux de difficulté théorique. Les barres vertes indiquent le pourcentage d'items auxquels les élèves ont répondu correctement, tandis que les barres grises représentent le pourcentage d'items pour lesquels les élèves ont fourni une réponse incorrecte ou auxquels ils·elles n'ont pas répondu. Les drapeaux indiquent la langue dans laquelle le test a été complété.

La partie gauche de la *Figure 2* montre les résultats des différents groupes pour les items de Niveau 1. Dans les groupes ALPHA-français et de référence ALPHA-français, les élèves ont répondu à 64 % des

items correctement, contre 74 % dans le groupe d'élèves au niveau national. Pour le Niveau 2 (au centre) la proportion d'items auxquels les élèves ont correctement répondu va de 46 % dans le groupe de référence ALPHA-français à 58 % dans le groupe d'élèves au niveau national. Concernant les items les plus difficiles, de Niveau 3 (partie droite), la proportion d'items auxquels les élèves ont correctement répondu est plus faible dans tous les groupes, allant de 34 % dans les groupes ALPHA-allemand et groupe de référence ALPHA-allemand à 44 % dans le groupe d'élèves au niveau national. Aucune différence systématique entre les groupes dépassant 10 % ne peut être observée (à l'exception du groupe de référence ALPHA-français au Niveau 2 par rapport au groupe de référence ALPHA-allemand et au groupe d'élèves au niveau national). Ces résultats ne semblent pas indiquer de différences considérables entre les groupes en compréhension orale, quel que soit la langue d'alphabétisation.

Figure 2 - Performances scolaires en compréhension orale selon le niveau de difficulté théorique au C3.1



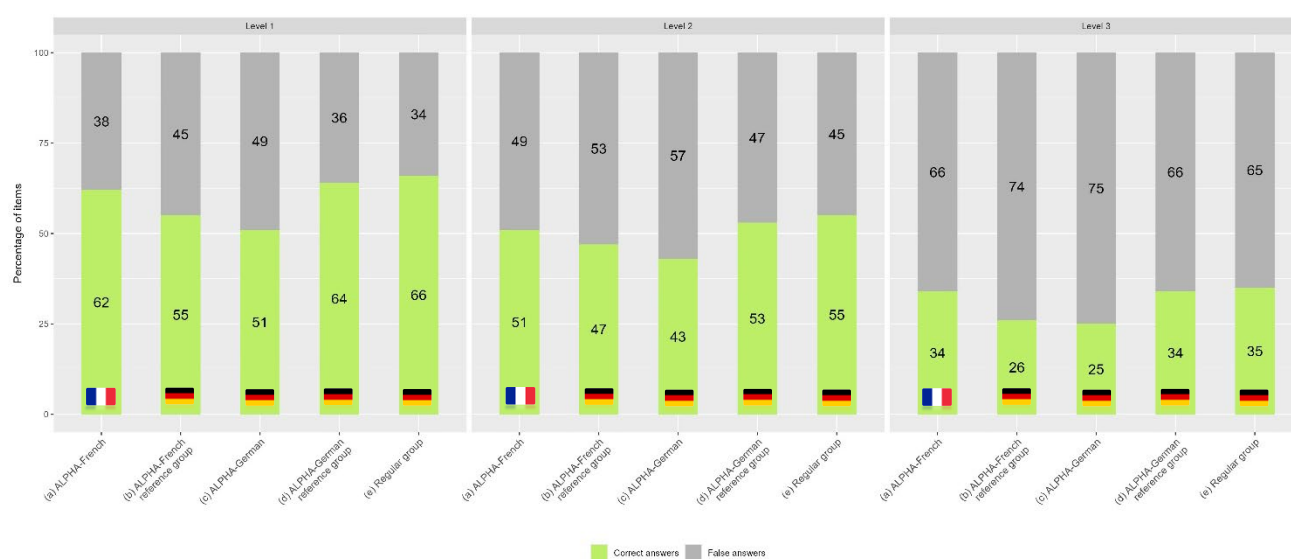
Note. 13 items sont aux niveaux 1 et 2 (une différence de 10 % correspond à 1,3 réponse correcte supplémentaire en moyenne), et 9 items sont au niveau 3 (une différence de 10 % correspond à 0,9 réponse correcte supplémentaire en moyenne).

3.2.3 COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT DANS LA LANGUE D'ALPHABÉTISATION

Au C3.1, la compréhension de l'écrit a été évaluée dans la langue d'alphabétisation des élèves. Les élèves du groupe ALPHA-français ont complété le test en français et les élèves des quatre autres groupes (y compris le groupe de référence ALPHA-français) ont complété le test en allemand (voir section 2.2.2). La Figure 3 présente les résultats des élèves en compréhension de l'écrit pour chaque niveau de difficulté théorique. Les barres vertes indiquent le pourcentage d'items auxquels les élèves ont répondu correctement, tandis que les barres grises représentent le pourcentage d'items pour lesquels les élèves ont fourni une réponse incorrecte ou auxquels ils·elles n'ont pas répondu. Les drapeaux indiquent la langue dans laquelle le test a été passé.

Si l'on examine le Niveau 1 (à gauche), la proportion de réponses correctes varie entre 51 % dans le groupe ALPHA-allemand et 66 % dans le groupe d'élèves au niveau national. Pour les items de Niveau 2 (au centre), la proportion de réponses correctes varie entre 43 % dans le groupe ALPHA-allemand à 55 % dans le groupe d'élèves au niveau national. Concernant les items les plus difficiles, de Niveau 3 (à droite), la proportion de réponses correctes est plus faible dans tous les groupes, allant de 25 % dans le groupe ALPHA-allemand à 35 % dans le groupe d'élèves au niveau national. Pour les items de Niveau 1, les élèves du groupe ALPHA-allemand présentent des résultats clairement inférieurs à ceux du groupe de référence ALPHA-allemand, du groupe ALPHA-Français et du groupe d'élèves au niveau national. Pour les items de Niveau 2, les élèves du groupe ALPHA-allemand présentent des résultats clairement inférieurs à ceux du groupe d'élèves au niveau national. Aucune autre différence systématique entre les groupes dépassant 10 % ne peut être observée, ce qui suggère que les groupes d'élèves ont atteint des niveaux comparables en compréhension de l'écrit, quelle que soit leur langue d'alphabétisation⁸.

Figure 3 - Performances scolaires en compréhension de l'écrit selon le niveau de difficulté théorique au C3.1



Note. 8 items sont au niveau 1 (une différence de 10 % correspond à 0,8 réponse correcte supplémentaire en moyenne), 16 items sont au niveau 2 (une différence de 10 % correspond à 1,6 réponse correcte supplémentaire en moyenne) et 6 items sont au niveau 3 (une différence de 10 % correspond à 0,6 réponse correcte supplémentaire en moyenne).

⁸ Les ÉpStan sont conçues pour un suivi au niveau du système et n'excluent pas les élèves en fonction de leurs performances individuelles aux tests. Toutefois, des tailles d'échantillon réduites, comme dans le présent rapport, peuvent être plus sensibles aux valeurs aberrantes statistiques (par exemple, des élèves présentant des résultats exceptionnellement élevés ou faibles). C'est pourquoi l'ensemble des tests a fait l'objet d'un dépistage des valeurs aberrantes. Le test de compréhension de l'écrit est le seul pour lequel nous avons observé des valeurs aberrantes statistiques extrêmes (c'est-à-dire des élèves ayant répondu correctement à 0 % des items à tous les niveaux). Cela concernait deux élèves du groupe ALPHA-Français, un élève du groupe de référence ALPHA-Français, ainsi que 11 élèves au niveau national. Pour ce test, les cas extrêmes ont été exclus et l'impact de cette exclusion sur les résultats a été examiné. Cela a conduit à des augmentations de +4 % au niveau 1, +3 % au niveau 2 et +2 % au niveau 3 pour les élèves ALPHA-Français, ainsi qu'à une augmentation de +1 % au niveau 3 pour les élèves du groupe de référence ALPHA-Français. Comme aucun profil systématiquement différent n'a émergé, ces résultats indiquent la robustesse des conclusions malgré la petite taille de l'échantillon.

3.3 MOTIVATION ET BIEN-ÊTRE SCOLAIRES DES ÉLÈVES (QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES)

Comme décrit plus en détail dans la section 2.2.3, le questionnaire ÉpStan destiné aux élèves évalue les aspects motivationnels (c'est-à-dire le concept de soi académique, l'intérêt scolaire et l'anxiété scolaire) au niveau général (toutes matières scolaires confondues) et au niveau spécifique à un domaine (lié aux mathématiques et à la langue d'alphabétisation).

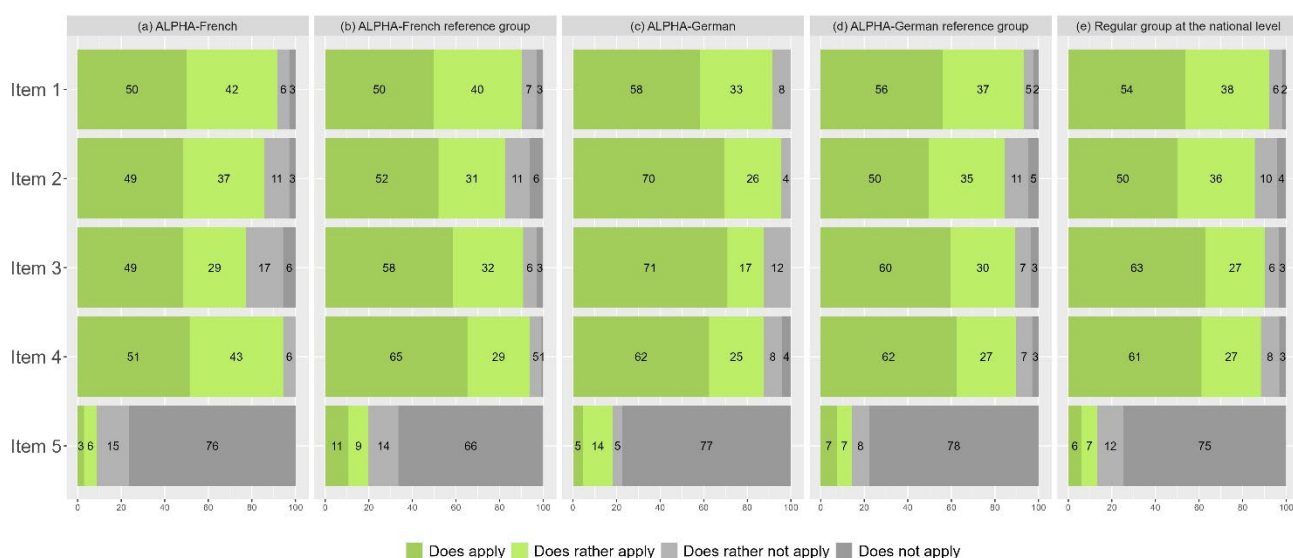
Les élèves indiquent leur degré d'accord avec les affirmations (p. ex. « *La plupart des branches scolaires me plaisent.* ») sur une échelle de Likert à quatre points, illustrée par des symboles adaptés à leur âge, leur permettant ainsi d'exprimer leur accord (*oui*) ou leur désaccord (*non*). Le questionnaire est présenté aux élèves dans leur langue d'alphabétisation (allemand ou français), et les enseignants peuvent se référer à des traductions standardisées des items en luxembourgeois pour aider les élèves à remplir le questionnaire.

3.3.1 MOTIVATION SCOLAIRE GÉNÉRALE

La Figure 4 montre les résultats relatifs à la motivation scolaire générale des élèves au C3.1. Le libellé exact de tous les items est fourni dans le tableau situé sous la figure. Les items 1 et 2 mesurent le **concept de soi académique général**. Comme l'indiquent les barres vert foncé et vert clair, la grande majorité des élèves au C3.1 ont un concept de soi académique général élevé. Pour l'item 1 (« *Je suis bon(ne) dans la plupart des branches scolaires.* »), la proportion d'élèves ayant exprimé leur accord varie de 90 % dans le groupe de référence ALPHA-français à 93 % dans le groupe de référence ALPHA-allemand. Les items 3 et 4 évaluent l'**intérêt scolaire général**. Les résultats pour l'item 3 (« *La plupart des branches scolaires me plaisent.* ») indiquent que la majorité des élèves au C3.1 présentent un intérêt scolaire général élevé, avec une proportion d'élèves en accord allant de 78 % dans le groupe ALPHA-français à 90 % dans le groupe de référence ALPHA-français, le groupe de référence ALPHA-allemand et le groupe d'élèves au niveau national. Comme le montrent les barres gris foncé et gris clair pour l'item 5 (« *J'ai peur de la plupart des branches scolaires.* »), qui évalue l'**anxiété scolaire générale**, la grande majorité des élèves au C3.1 indiquent ne pas ressentir d'anxiété scolaire générale.

Les réponses aux items montrent que la motivation scolaire générale est élevée, quelle que soit la langue d'alphabétisation des élèves. Bien que de petites différences puissent être observées pour certains items (p. ex. une proportion légèrement plus faible d'élèves du groupe ALPHA-français est pleinement d'accord avec l'item 4, comparativement aux quatre autres groupes, comme l'indiquent les barres vert foncé ; une proportion plus élevée d'élèves du groupe ALPHA-allemand est pleinement d'accord avec l'item 2 par rapport à tous les autres groupes, comme le montrent les barres vert foncé), aucune différence systématique entre groupes à travers les items et les aspects n'a pu être identifiée.

Figure 4 - Motivation scolaire générale au C3.1 exprimée en pourcentages



Item 1	Je suis bon(ne) dans la plupart des branches scolaires.
Item 2	Dans la plupart des branches scolaires, j'apprends vite.
Item 3	La plupart des branches scolaires me plaisent.
Item 4	Je m'intéresse à la plupart des branches scolaires.
Item 5	J'ai peur de la plupart des branches scolaires.

3.3.2 MOTIVATION SCOLAIRE SPÉCIFIQUE A UN DOMAINE

3.3.2.1 MOTIVATION SCOLAIRE SPÉCIFIQUE AUX MATHÉMATIQUES

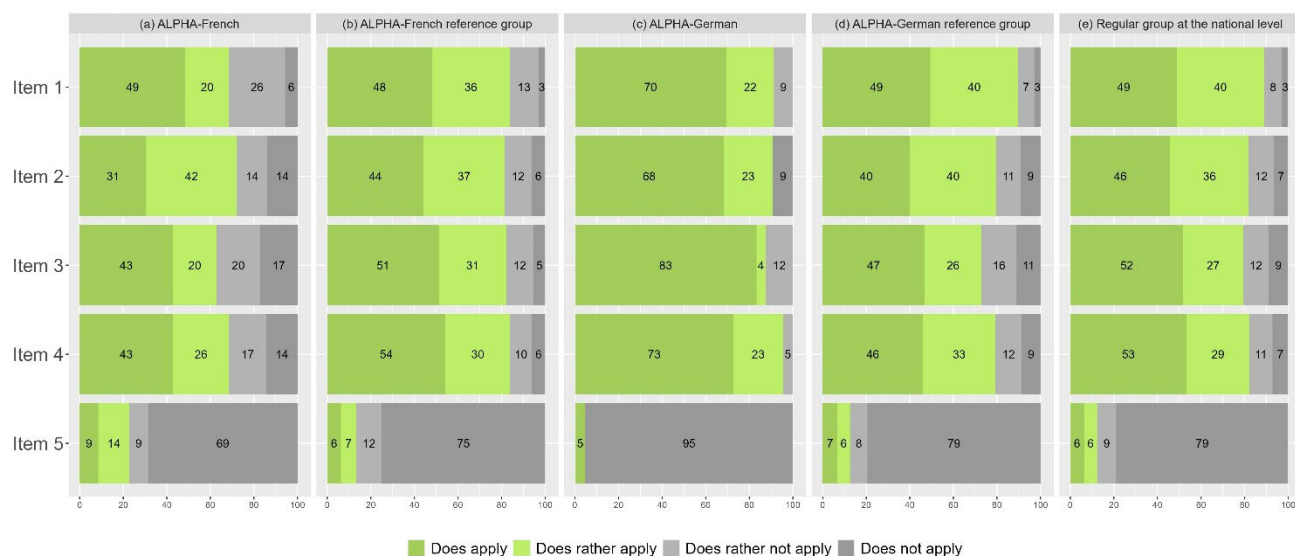
La Figure 5 illustre les résultats liés à la motivation scolaire aux mathématiques pour les élèves du C3.1. Les deux premiers items évaluent le concept de soi académique en mathématiques. Bien que moins élevé que le concept de soi académique général, la grande majorité des élèves au C3.1 ont un **concept de soi** élevé en mathématiques. En effet, 73 % des élèves du groupe ALPHA-français se disent (plutôt) d'accord avec l'item 2 (« *En mathématiques, j'apprends vite.* »), et cette proportion atteint 91 % dans le groupe ALPHA-allemand comme le montrent les barres vert foncé et vert clair. Les items 3 et 4 mesurent l'**intérêt** scolaire des élèves pour les mathématiques. Pour l'item 3 (« Les mathématiques me plaisent. »), les résultats montrent que la plupart des élèves au C3.1 apprécient les mathématiques. La proportion d'élèves en accord étant de 63 % dans le groupe ALPHA-français et de 87 % dans le groupe ALPHA-allemand. L'**anxiété** envers les mathématiques, évaluée par l'item 5 (« *J'ai peur des mathématiques.* »), montre par ailleurs que les élèves au C3.1 sont peu à éprouver de l'anxiété liée aux mathématiques, la proportion d'élèves allant de 78 % dans le groupe ALPHA-français à 95 % dans le groupe ALPHA-allemand comme le montrent les barres gris foncé et gris clair. On peut conclure que la motivation scolaire en mathématiques est élevée pour l'ensemble des items, et ce indépendamment de la langue d'alphabetisation des élèves.

Toutefois, si l'on observe les différences entre groupes, les élèves du groupe ALPHA-allemand expriment une motivation scolaire en mathématiques plus élevée que les autres groupes pour

l'ensemble des items (p. ex. 83 % des élèves du groupe ALPHA-allemand déclarent être tout à fait d'accord avec l'affirmation « *Les mathématiques me plaisent.* », contre 43 % dans le groupe ALPHA-français comme le montrent les barres vert foncé).

En revanche, la proportion d'élèves ALPHA-français apprenant les mathématiques en français déclarant être tout à fait ou plutôt d'accord avec les affirmations « *Je suis bon(ne) en mathématiques.* » et « *Les mathématiques me plaisent.* » est plus faible comparée à celle du groupe de référence ALPHA-français, apprenant les mathématiques en allemand.

Figure 5 - Motivation scolaire spécifique aux mathématiques au C3.1 exprimée en pourcentages



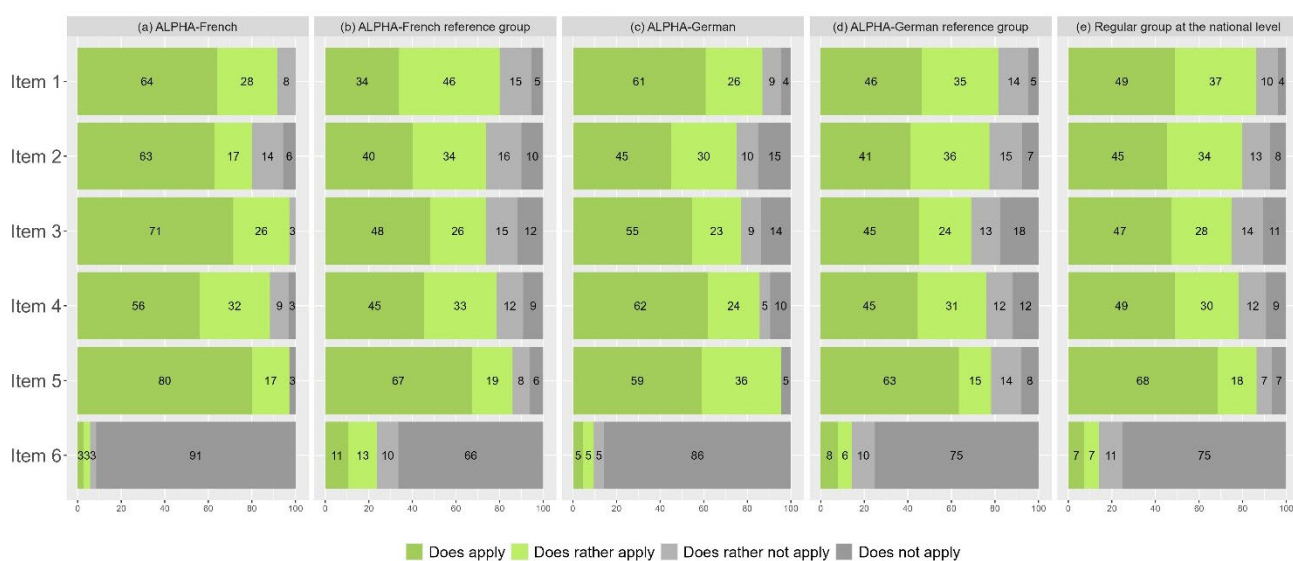
Item 1	Je suis bon(ne) en mathématiques.
Item 2	En mathématiques, j'apprends vite.
Item 3	Les mathématiques me plaisent.
Item 4	Je m'intéresse aux mathématiques.
Item 5	J'ai peur des mathématiques.

3.3.2.2 MOTIVATION SCOLAIRE SPÉCIFIQUE A LA LANGUE D'ALPHABÉTISATION

En ce qui concerne la motivation académique spécifique à la langue d'alphabétisation, les items du questionnaire destiné aux élèves du groupe ALPHA-français font référence au français (p. ex. « *Je suis bon(ne) en français.* »), tandis que tous les autres groupes ont répondu aux items faisant référence à l'allemand (p. ex. « *Je suis bon(ne) en allemand.* »). La Figure 6 montre les résultats pour la motivation scolaire spécifique à la langue d'alphabétisation. Comme pour la motivation scolaire générale et la motivation scolaire en mathématiques, la grande majorité des élèves au C3.1 affichent un **concept de soi** élevé dans leur langue d'alphabétisation (items 1 et 2). Pour l'item 1 (« *Je suis bon(ne) dans ma langue d'alphabétisation.* »), 80 % des élèves du groupe de référence ALPHA-français et 92 % des élèves du groupe ALPHA-français sont (plutôt) d'accord avec l'affirmation. Les items 3 et 4 évaluent **l'intérêt** des élèves pour leur langue d'alphabétisation. Les résultats pour l'item 3 (« *Ma langue d'alphabétisation me plaît.* ») montrent que la plupart des élèves au C3.1 apprécient leur langue d'alphabétisation : 69 % des élèves du groupe de référence ALPHA-allemand et 97 % des élèves du groupe ALPHA-français étant en accord. L'item 5, évaluant **le plaisir des élèves de lire** dans leur langue d'alphabétisation, montre que les élèves au C3.1 expriment un plaisir de lecture élevé, avec des proportions d'élèves en accord allant de 78 % pour les élèves du groupe de référence ALPHA-allemand à 97 % pour les élèves du groupe ALPHA-français.

Comme l'indiquent les barres grises pour l'item 6 (« *J'ai peur de ma langue d'alphabétisation.* »), la grande majorité des élèves au C3.1 déclarent ne pas éprouver d'**anxiété** liée à leur langue d'alphabétisation, avec des proportions d'élèves allant de 76 % dans le groupe de référence ALPHA-français à 94 % dans le groupe ALPHA-français comme le montrent les barres gris foncé et gris clair. La motivation scolaire au domaine spécifique de la langue d'alphabétisation est élevée pour l'ensemble des items. Toutefois, contrairement à la motivation scolaire générale et à celle spécifique aux mathématiques, les élèves du groupe ALPHA-français expriment systématiquement un concept de soi et un intérêt plus élevés (exprimés par leur plein accord comme le montrent les barres vert foncé), ainsi qu'un niveau d'anxiété plus faible (exprimé par leur plein désaccord comme l'indiquent les barres gris foncé), que les autres groupes d'élèves. Ces différences sont particulièrement marquées par rapport au groupe de référence ALPHA-français.

Figure 6 - Motivation scolaire spécifique à la langue d'alphabétisation exprimée en pourcentages



Item 1	Je suis bon(ne) dans ma langue d'alphabétisation.
Item 2	Dans ma langue d'alphabétisation j'apprends vite.
Item 3	Ma langue d'alphabétisation me plaît.
Item 4	Je m'intéresse à ma langue d'alphabétisation.
Item 5	J'aime lire dans ma langue d'alphabétisation.
Item 6	J'ai peur de ma langue d'alphabétisation.

Note. Pour des questions de visualisation, les items du questionnaire ont été reformulés pour la présente figure de manière à ce que tous les items s'appliquent aux cinq groupes d'élèves alors que la formulation dans le questionnaire original présenté aux élèves était en adéquation avec leurs langues d'alphabétisation respectives (p.ex. "Je suis bon(ne) en français" pour le groupe ALPHA-français versus "Je suis bon(ne) en allemand" pour les quatre autres groupes).

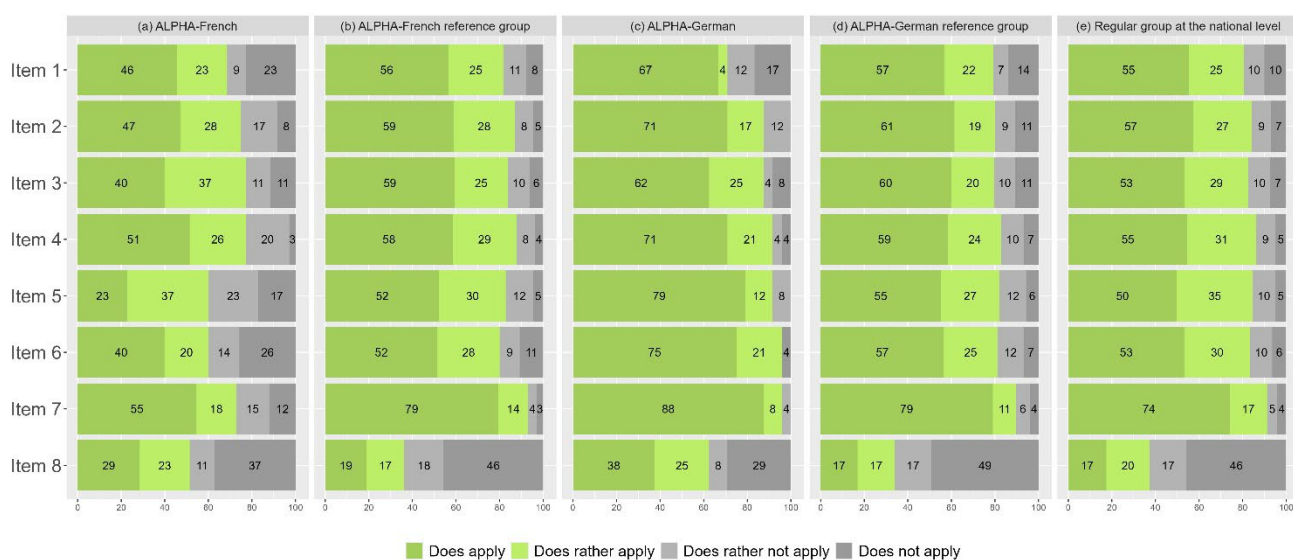
3.3.3 BIEN-ETRE SCOLAIRE

La Figure 7 illustre les résultats relatifs au bien-être scolaire des élèves au C3.1, les trois premiers items évaluent **la satisfaction générale à l'égard de l'école**. Comme l'indiquent les barres vert foncé et vert clair, la majorité des élèves au C3.1 présentent un niveau élevé de satisfaction scolaire. À titre d'exemple, pour l'item 1 (« J'aime bien aller à l'école. »), la proportion d'élèves en accord varie de 69 % dans le groupe ALPHA-français à 81 % dans le groupe de référence ALPHA-français. **Le climat de classe** est évalué au moyen des items 4, 5 et 6. Les résultats indiquent que les élèves au C3.1 perçoivent le climat de classe comme positif, avec des proportions d'élèves étant en accord avec l'item 6 (« Dans ma classe, tout le monde est solidaire. »), allant de 60% dans le groupe ALPHA-français à 96 % dans le groupe ALPHA-allemand. Les résultats de l'item 7 (« Dans ma classe, les enseignants me donnent une aide supplémentaire lorsque j'en ai besoin. »), qui évalue **la relation enseignant-e-élève**, montrent que la majorité des élèves au C3.1 perçoivent cette relation comme positive. La proportion d'élèves en accord va de 73 % dans le groupe ALPHA-français à 96 % dans le groupe ALPHA-allemand. L'item 8 (« Dans ma classe, nous perturbons parfois intentionnellement le cours. ») évalue la tendance des élèves à perturber volontairement le déroulement du cours. La plupart des élèves au C3.1 présentent une **tendance modérée à ce type de comportement**. La part d'élèves

exprimant leur accord va de 34 % dans le groupe de référence ALPHA-allemand à 63 % dans le groupe ALPHA-allemand.

Sur la base de ces résultats, nous pouvons conclure que la majorité des élèves au C3.1 éprouvent une satisfaction scolaire générale plutôt élevée, ainsi qu'un climat de classe et des relations enseignant-e-élève positifs. En ce qui concerne les différences systématiques entre les groupes, il apparaît toutefois que les élèves du groupe ALPHA-français ont exprimé un bien-être scolaire nettement inférieur (comme le montre la proportion d'élèves qui sont tout à fait d'accord avec les différents items) par rapport aux autres groupes pour tous les items, tandis que les élèves du groupe ALPHA-allemand ont exprimé un bien-être scolaire supérieur à celui de leurs pairs dans tous les autres groupes d'élèves.

Figure 7 - Bien-être scolaire au C3.1 exprimé en pourcentages



Item 1	J'aime bien aller à l'école.
Item 2	L'école est amusante.
Item 3	Je suis joyeux(se) lorsque je suis à l'école.
Item 4	Dans ma classe, nous nous entraïdons.
Item 5	Dans ma classe, tout le monde s'entend bien.
Item 6	Dans ma classe, tout le monde est solidaire.
Item 7	Dans ma classe, les enseignant(e)s me donnent une aide supplémentaire lorsque j'en ai besoin.
Item 8	Dans ma classe, nous perturbons parfois intentionnellement le cours.

3.4 PERCEPTIONS DU SOUTIEN PARENTAL (QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PARENTS)

En plus des performances scolaires et de la motivation des élèves, les capacités perçues des parents à soutenir leur enfant dans les apprentissages (p. ex. aider à faire les devoirs, préparer les tests) ont été identifiées comme ayant un impact positif sur les performances scolaires (Bakker et al., 2007 ; Boonk et al., 2018). Elles dépendent au moins en partie des compétences langagières des parents dans la ou les langue(s) d'enseignement de leur enfant.

La *Figure 8* présente les résultats pour le C3.1 relatifs à la perception qu'ont les parents de leurs capacités à soutenir leur enfant. Comme l'indiquent les barres vert foncé et vert clair, la grande majorité des parents des cinq groupes sont (plutôt) d'accord pour dire que **le multilinguisme des écoles au Luxembourg offre à leur enfant de bonnes opportunités pour l'avenir**. Les proportions varient de 97 % (groupe de référence ALPHA-français, groupe de référence ALPHA-allemand et groupe d'élèves au niveau national) à 100 % (groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand ; voir item 1). Malgré cette perception positive du multilinguisme, environ un tiers des parents estiment que le **multilinguisme dans les écoles luxembourgeoises constitue une difficulté pour leur enfant**. Avec des taux d'accord allant de 26 % (groupe ALPHA-français) à 40 % (groupe de référence ALPHA-français ; voir item 2).

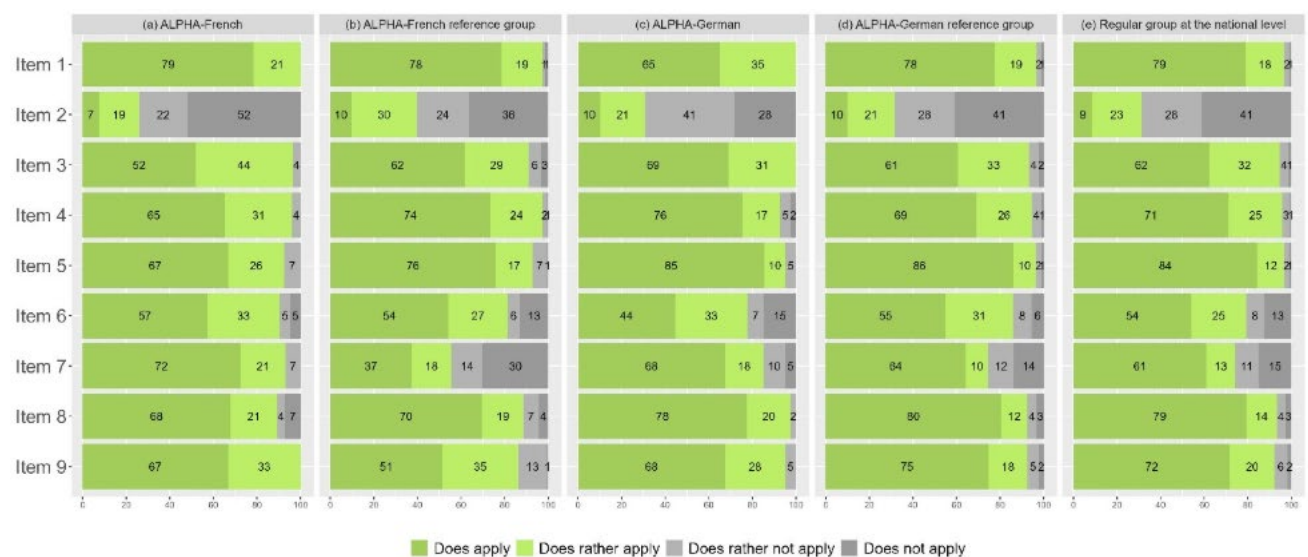
En ce qui concerne le **soutien à leur enfant dans ses apprentissages scolaires**, les parents des cinq groupes sont (plutôt) d'accord pour considérer que les enseignant·e·s (avec des proportions allant de 91 % dans le groupe de référence ALPHA-français à 100 % dans le groupe ALPHA-allemand ; voir item 3) et eux-mêmes en tant que parents ou représentants légaux (avec des proportions allant de 93 % dans le groupe ALPHA-allemand à 98 % dans le groupe de référence ALPHA-français ; voir item 4) sont responsables de soutenir les enfants dans leurs apprentissages scolaires.

Concernant la **communication et les échanges avec l'enseignant·e** de leur enfant (p. ex. lors des entretiens de bilan ou des réunions parents-enseignant·e·s), la grande majorité des parents de tous les groupes sont (plutôt) d'accord pour dire que leurs propres compétences langagières leur permettent de communiquer efficacement avec l'enseignant·e (avec des proportions allant de 93 % dans le groupe ALPHA-français et dans le groupe de référence ALPHA-français à 96 % dans le groupe de référence ALPHA-allemand et pour les parents du groupe d'élèves au niveau national ; voir item 5). De plus, la plupart des parents **peuvent compter sur l'aide de l'école et/ou d'une aide extra-scolaire** lorsqu'ils·elles rencontrent des difficultés à communiquer avec l'enseignant·e de leur enfant (de 77 % dans le groupe ALPHA-allemand à 90 % dans le groupe ALPHA-français, voir item 6).

Les trois derniers items sont particulièrement intéressants pour comprendre comment **les propres compétences langagières des parents** dans la langue d'alphabétisation de leur enfant leur permettent de le·la soutenir sur le plan scolaire (p. ex. à apprendre dans sa langue d'alphabétisation, en mathématiques et lors des devoirs). Alors que 93 % des parents du groupe ALPHA-français **se**

sentent (plutôt) capables d'aider leur enfant dans l'apprentissage de la langue d'alphabétisation (c.-à-d. le français), seulement 55 % des parents du groupe de référence ALPHA-français se considèrent (plutôt) capables d'aider leur enfant dans l'apprentissage de leur langue d'alphabétisation (c.-à-d. en allemand), en raison de leurs propres compétences dans cette langue (voir item 7). En ce qui concerne la perception des parents de leur propre capacité à soutenir leur enfant dans l'apprentissage des mathématiques et lors des devoirs, la grande majorité des parents de tous les groupes se considèrent (plutôt) capable d'aider leur enfant, avec la part de parents en accord allant de 89 % dans le groupe ALPHA-français à 98 % dans le groupe ALPHA-allemand (voir item 8) et de 86 % dans le groupe de référence ALPHA-français à 100 % dans le groupe ALPHA-français (voir item 9).

Figure 8 - Soutien parental au C3.1 exprimées en pourcentages



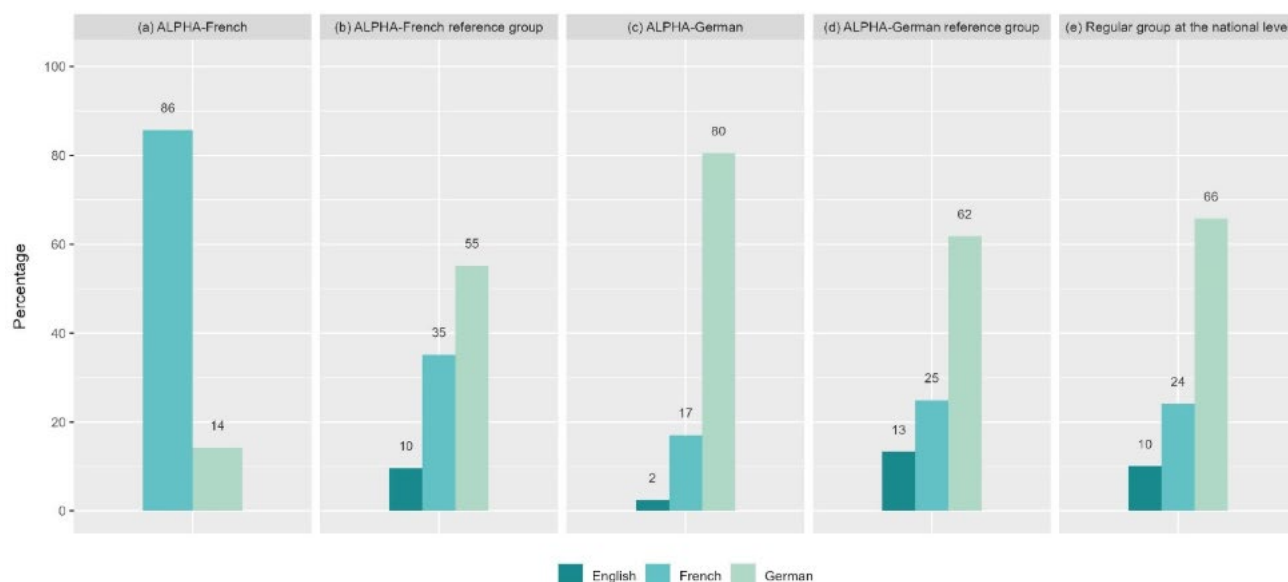
Item 1	Le multilinguisme de l'école au Luxembourg offre à notre enfant de bonnes perspectives d'avenir.
Item 2	Le multilinguisme de l'école au Luxembourg représente une difficulté pour notre enfant.
Item 3	C'est le rôle de l'enseignant-e de soutenir notre enfant dans son apprentissage scolaire.
Item 4	C'est notre rôle, en tant que parents/tuteur-ices légaux-ales, de soutenir notre enfant dans son apprentissage scolaire.
Item 5	Nos connaissances linguistiques nous permettent d'échanger avec l'enseignant-e de notre enfant (par ex. de bilan, réunion avec les parents/tuteur-ices légaux-ales).
Item 6	Si nous avons des difficultés de compréhension dans l'échange avec l'enseignant-e, nous pouvons recourir à des aides scolaires et/ou extra-scolaires.
Item 7	Nos connaissances linguistiques dans la langue d'enseignement principale de notre enfant nous permettent de le soutenir en allemand OU en français.
Item 8	Nos connaissances linguistiques dans la langue d'enseignement principale de notre enfant nous permettent de le soutenir en mathématiques.
Item 9	Nos connaissances linguistiques dans la langue d'enseignement principale de notre enfant nous permettent de l'aider avec ses devoirs.

3.5 LANGUE D'ALPHABÉTISATION PRIVILÉGIÉE PAR LES PARENTS

Dans le questionnaire destiné aux parents, ceux-ci ont également indiqué, rétrospectivement, quelle langue d'alphabétisation ils · elles auraient souhaité pour leur enfant au C2.1 en pouvant choisir une des trois langues indiquées : l'allemand, le français ou l'anglais. Ces langues correspondent aux langues dans lesquelles l'alphabétisation est actuellement possible dans le système scolaire luxembourgeois (c.-à-d., pour quelques élèves dans le cadre du projet pilote et pour tou · te · s les élèves des six Écoles Européennes Publiques du pays).

La Figure 9 montre les résultats relatifs à **la langue d'alphabétisation privilégiée** par les parents pour leur enfant. C'est au sein des groupes ALPHA-français (86 %) et ALPHA-allemand (80 %) que l'on observe la plus forte concordance entre la langue d'alphabétisation effectivement utilisée par l'enfant et celle que les parents préfèrent pour cet apprentissage. Dans les trois autres groupes, la majorité des parents d'élèves au C3.1 ont indiqué l'allemand comme langue d'alphabétisation privilégiée avec des proportions allant de 55 % dans le groupe de référence ALPHA-français à 66 % dans le groupe d'élèves au niveau national. Il convient toutefois de souligner qu'environ un tiers des parents du groupe de référence ALPHA-français auraient préféré le français (35 %) comme langue d'alphabétisation, puis l'anglais (10 %). Une tendance comparable, quoique moins marquée, s'observe dans le groupe de référence ALPHA-allemand ainsi que dans le groupe d'élèves au niveau national, où environ 25 % des parents auraient opté pour le français s'ils · elles avaient eu le choix.

Figure 9 – Langue d'alphabétisation privilégiée des parents exprimée en pourcentages



4. CONCLUSION

4.1 OBJECTIF DU PROJET

De plus en plus d'études scientifiques montrent que les enfants ont de meilleures chances d'apprentissage s'ils apprennent à lire et à écrire dans une langue linguistiquement proche de la ou des langue(s) parlée(s) à la maison (p.ex. Jaekel et al., 2023; Rogde et al., 2019; Röthlisberger et al., 2021) car le vocabulaire et la syntaxe se ressemblent plus (voir partie 1 pour plus de détails). Selon Schepens et al. (2016), l'hypothèse de facilitation suggère qu'une première langue favorise l'acquisition d'une deuxième langue lorsque celles-ci sont linguistiquement proches. En revanche, lorsque la distance entre les langues est importante sur le plan linguistique, l'acquisition de la langue d'alphabetisation, en tant que deuxième langue, peut présenter davantage de difficultés.

En particulier, la similarité lexicale entre les mots de différentes langues, désignés sous les termes de *cognate linguistic distance* (fr. distance linguistique entre mots apparentés), semble être un facteur clé pour prédire la réussite dans l'apprentissage d'une seconde langue (Van der Slik, 2010). Par exemple, Muñoz et al. (2018) montrent que la similarité linguistique entre le danois et l'anglais facilite l'acquisition des compétences grammaticales réceptives en anglais. En effet, les enfants danophones développent ainsi de meilleures compétences réceptives en anglais que leurs pairs hispanophones, en raison de la plus grande similarité linguistique entre le danois et l'anglais comparée à celle entre l'espagnol et l'anglais.

Au Luxembourg, les données issues des ÉpStan montrent de façon systématique que les enfants ne parlant ni luxembourgeois ni allemand à la maison ont des performances scolaires plus faibles en compréhension de l'oral en luxembourgeois, en compréhension de l'oral et de l'écrit en allemand, ainsi qu'en mathématiques. Ces écarts de performance sont déjà observables au début de l'enseignement primaire (p. ex. Hornung et al., 2021, 2023 ; Kaufmann et al., 2025 ; Ottenbacher et al., 2024) et sont particulièrement prononcés chez les enfants issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique. Une explication possible de ces faibles performances scolaires précoces est que l'approche actuelle d'enseignement de la lecture et de l'écriture en allemand ne répond probablement pas de manière adéquate aux besoins d'une population scolaire très diversifiée sur le plan linguistique. Selon l'hypothèse de facilitation, nous pourrions avancer que les enfants qui parlent français ou portugais à la maison seraient dans de meilleures conditions pour acquérir des compétences en lecture et en écriture en français, langue qui est plus proche sur le plan linguistique de leur(s) langue(s) familiale(s) que l'allemand, qui est actuellement la langue d'alphabetisation dans les écoles suivant le programme luxembourgeois.

Dans ce contexte, le projet pilote « *ALPHA – zesumme wuessen* » a été lancé dans le but de promouvoir l'équité scolaire dès le début de l'école primaire et de lutter spécifiquement contre les

inégalités scolaires existantes. L'objectif du projet consiste à enseigner aux enfants dans une langue linguistiquement plus proche de la ou des langue(s) qu'ils · elles parlent à la maison.

Sur la base des données ÉpStan collectées à l'automne 2025/26, les performances et la motivation scolaires de la première cohorte d'élèves ayant commencé l'enseignement fondamental dans le cadre du programme « ALPHA - zesumme wuessen » et évalué · e · s au C2.1 en 2023/24, ont été examiné · e · s de manière empirique au C3.1 ; une période cruciale pour la suite du parcours scolaire des élèves (p. ex. parcours réguliers ou allongement de cycle). Les principaux résultats seront résumés ci-après.

4.2 RESUME DES RESULTATS PRINCIPAUX

Au C3.1, les ÉpStan évaluent **les compétences scolaires** en mathématiques ainsi que la compréhension orale et la compréhension de l'écrit dans la langue d'alphabétisation respective des élèves (c.-à-d. l'allemand ou le français). Aucune différence considérable n'a été constatée entre le groupe ALPHA-français, le groupe de référence ALPHA-français, le groupe ALPHA-allemand, le groupe de référence ALPHA-allemand et le groupe d'élèves au niveau national ni en mathématiques (voir *Figure 1*) ni en compréhension orale (voir *Figure 2*) et de l'écrit (voir *Figure 3*) dans la langue d'alphabétisation respective au début du Cycle 3. Pour l'ensemble des niveaux de difficulté théorique évalués, les différents groupes présentent des résultats comparables, indépendamment de la langue d'alphabétisation, qu'il s'agisse de l'allemand ou du français.

En ce qui concerne la **motivation scolaire générale et spécifique à un domaine**, la majorité des élèves des cinq groupes ont exprimé une forte motivation scolaire générale (voir *Figure 4*) ainsi qu'une motivation scolaire spécifique élevée en mathématiques (voir *Figure 5*) au début du Cycle 3. L'analyse des différences entre groupes d'élèves montre que les élèves du groupe ALPHA-allemand présentent une motivation plus élevée en mathématiques que ceux des autres groupes pour l'ensemble des items. La motivation scolaire spécifique à la langue d'alphabétisation est également élevée pour tous les items (voir *Figure 6*). Toutefois, contrairement à la motivation générale et à celle en mathématiques, les élèves ALPHA-français ont généralement exprimé un concept de soi et un intérêt scolaires spécifiques à la langue d'alphabétisation plus élevés, ainsi qu'une anxiété plus faible que les autres groupes. Ces différences sont particulièrement marquées par rapport au groupe de référence ALPHA-français.

En ce qui concerne le **bien-être scolaire**, les résultats indiquent qu'au C3.1, la majorité des élèves ont déclaré un niveau plutôt élevé de satisfaction générale à l'école, ainsi qu'un climat de classe positif et de bonnes relations entre enseignant · e-élève (voir *Figure 7*). En ce qui concerne les différences systématiques entre groupes, les élèves du groupe ALPHA-français ont exprimé un bien-être scolaire nettement plus faible en matière de climat de classe et de relation enseignant · e-élève (comme l'indique la proportion d'élèves étant tout à fait d'accord avec les différents items) par rapport aux

autres groupes, tandis que, les élèves du groupe ALPHA-allemand ont exprimé un niveau de bien-être scolaire plus élevé que leurs pairs des autres groupes d'élèves.

En ce qui concerne le **soutien parental**, malgré une perception généralement positive du multilinguisme en tant que tel, environ un tiers de l'ensemble des parents sont (plutôt) d'accord pour dire que le multilinguisme constitue une difficulté pour leur enfant (voir *Figure 8*). La plupart des parents des cinq groupes sont (plutôt) d'accord pour considérer que les enseignant·e·s, tout comme eux-mêmes en tant que parents (ou représentants légaux), sont responsables d'accompagner les enfants dans leurs apprentissages scolaires. Concernant les compétences linguistiques des parents dans la langue d'alphabétisation de leur enfant, la majorité des parents de tous les groupes estiment (plutôt) que leurs compétences leur permettent de communiquer efficacement avec l'enseignant·e de leur enfant et de le·la soutenir sur le plan scolaire. Il apparaît toutefois que nettement plus de parents du groupe ALPHA-français ont le sentiment d'être (plutôt) capables de soutenir leur enfant en français, comparé aux parents du groupe de référence ALPHA-français, qui s'estiment moins capables de soutenir leur enfant en allemand.

4.3 LIMITATIONS STATISTIQUES ET METHODOLOGIQUES

Bien que les résultats du présent rapport permettent une première évaluation du projet pilote « ALPHA - zesumme wuessen », ils doivent être interprétés avec prudence au regard d'un certain nombre de **limites statistiques et méthodologiques importantes**, décrites tout au long du présent rapport ainsi que dans les rapports précédents. Les principales limites sont résumées ci-dessous, car il est important de les prendre en compte pour interpréter les résultats.

Comme le montre le *Tableau 2*, le groupe ALPHA-français comprend $N = 37$ élèves et le groupe ALPHA-allemand $N = 46$ élèves. Cette **très petite taille d'échantillon** limite fortement l'interprétation des résultats, car la présence de valeurs extrêmes (c.-à-d. des élèves ayant un pourcentage très élevé ou très faible de réponses correctes) peut influencer la moyenne du groupe davantage que dans des échantillons plus importants. De plus, ce faible nombre d'élèves n'a pas permis d'analyser les résultats en fonction de leurs caractéristiques individuelles (p. ex. élèves issu·e·s d'un milieu lusophone et/ou ayant un statut socio-économique faible), alors que ces profils ont été à plusieurs reprises identifiés comme particulièrement à risque de rencontrer des difficultés scolaires dans les écoles suivant le programme scolaire luxembourgeois.

En raison du très faible nombre d'élèves ALPHA-français et du fait que ces élèves sont les seul·e·s à passer les tests en français dans les écoles suivant le programme scolaire luxembourgeois, **il n'est actuellement pas possible de calibrer les résultats des tests de français** en utilisant l'échelle de mesure ÉpStan. Cela signifie qu'il n'est pas possible de déterminer si les versions allemande et française des tests sont véritablement comparables en termes de difficulté empirique.

De plus, les résultats actuels se limitent à des valeurs descriptives (c.-à-d. la moyenne du pourcentage d'items correctement résolus), car un **suivi longitudinal** du progrès des élèves en mathématiques et en compréhension orale (deux domaines clés évalués à la fois au C2.1 et au C3.1) **n'est actuellement pas possible**. En effet, les tests présentent des niveaux de difficulté théorique différents selon les années (deux niveaux au C2.1, trois niveaux au C3.1) et ne sont pas ancrés sur la même métrique. Par conséquent, il n'est pas possible de mesurer de manière fiable le progrès scolaire des élèves entre le C2.1 et le C3.1.

4.4 DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Les résultats de la première cohorte d'élèves qui ont commencé l'alphabétisation au C2.1 dans le cadre du projet pilote « *ALPHA – zesumme wuessen* » lors de l'année 2023/2024, présentés en détail dans Colling et al. (2024), ont donné une première indication que les élèves du groupe ALPHA-français ont montré des performances plus élevées dans les deux tests ÉpStan évaluant leur langue d'alphabétisation (c.-à-d. la compréhension orale et les compétences précurseurs de l'écrit en français). Cet avantage est particulièrement marqué en compréhension orale, en comparaison avec les résultats du groupe de référence ALPHA-français qui comprend des élèves aux caractéristiques démographiques comparables.

Toutefois, les résultats obtenus par cette cohorte au C3.1 (année scolaire 2025/26) **montrent des résultats de performance comparables entre tous les groupes d'élèves**, indépendamment de leur langue d'alphabétisation.

Outre le projet pilote ALPHA, le gouvernement a introduit une plus grande flexibilité en ce qui concerne la langue principale d'enseignement grâce à la création des Écoles Européennes Publiques (EEP). Comme le projet pilote ALPHA, ces écoles sont progressivement intégrées dans le programme ÉpStan. Les résultats ÉpStan des EEP montrent qu'offrir aux élèves la possibilité d'apprendre dans une langue linguistiquement proche de la ou des langue(s) parlée(s) à la maison peut favoriser leur réussite scolaire. Les premiers résultats ÉpStan pour les mathématiques ont montré que les élèves scolarisés dans les EEP au Luxembourg obtiennent de meilleurs résultats en P3, correspondant à l'équivalent C3.1, et dans leur langue d'alphabétisation en P1 (ce qui correspond au C2.1) (Colling et al., 2025). Ces résultats contrastent avec ceux du projet pilote ALPHA.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer les différences observées entre les EEP et le projet pilote « *ALPHA – zesumme wuessen* ». D'une part, le rôle attribué aux langues d'enseignement diffère, et d'autre part, les **pratiques d'enseignement** des langues varient (p. ex. quantité d'exposition, matériel pédagogique, programme scolaire). Dans les EEP, les élèves choisissent une langue principale d'enseignement, qui est également utilisée de manière prédominante dans les autres matières. En revanche, le projet pilote s'inspire de l'organisation trilingue du système scolaire régulier luxembourgeois. Au Cycle 1, le luxembourgeois est la langue principale d'enseignement. À partir du

Cycle 2, l'allemand ou le français devient la langue d'alphabétisation, tandis que l'apprentissage oral de la deuxième langue (voire troisième pour certains élèves) est introduit simultanément. L'objectif est de donner aux deux langues, allemand et français, une valeur équivalente à la fin de l'école fondamentale. Dans les classes du projet pilote, les élèves sont regroupés selon leur langue d'alphabétisation pour les leçons de langues et, parfois, pour les mathématiques (en fonction des décisions de chaque école). Le luxembourgeois occupe un rôle particulier, puisque les matières dites « secondaires » (p. ex. Éveil aux sciences ; Éveil à l'art et à la culture ; Vie en commun et valeurs de société ; Sports ; etc., MENJE, 2023) sont enseignées oralement en luxembourgeois, tandis que les supports écrits et visuels sont mis à disposition dans la langue d'alphabétisation respective des élèves.

Par conséquent, les élèves des groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand sont moins exposés à leur langue d'alphabétisation respective que les élèves EEP, qui choisissent une langue principale d'enseignement, également utilisée de manière prédominante dans les matières dites « secondaires ». Même si, le luxembourgeois occupe une place centrale dans le projet pilote et a également été identifié comme la principale langue de communication entre pairs (Colling et al., 2024) - ce qui est un atout⁹, en particulier au sein d'une population scolaire très diversifiée –, cela pourrait s'accompagner d'**un compromis** en matière de développement des compétences dans la langue d'alphabétisation. Cette question apparaît d'autant plus pertinente que les recherches internationales montrent que le **temps consacré à une tâche ainsi que l'exposition à la langue cible** influencent les résultats scolaires au début de l'enseignement primaire (Godwin et al., 2021 ; Uhl et al., 2023).

Bien que la population d'élèves qui fréquente les EEP soit très différente de celle qui fréquente les écoles suivant le programme luxembourgeois, l'approche d'offrir aux élèves la possibilité d'apprendre dans une langue linguistiquement plus proche de la ou des langue(s) parlée(s) à la maison s'est avérée efficace (Colling et al., 2025). Cependant, cela pourrait ne pas être directement transposable au contexte très diversifié et multilingue qui est caractéristique des écoles suivant le programme luxembourgeois, dans lesquelles les élèves sont généralement exposés à trois langues et les apprennent dès leur plus jeune âge. À cet égard, la langue d'alphabétisation joue un rôle central. La connaissance préalable de la langue d'alphabétisation facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Babayigit & Shapiro, 2020; Hogan et al., 2014). Dans ce contexte, les élèves EEP de la section francophone parlent principalement le français à la maison, tandis que les enfants du groupe ALPHA-français, parlent principalement le portugais à la maison (voir *Tableau 2*). Beaucoup d'élèves inscrits dans la section francophone des EEP apprennent donc à lire et à écrire dans leur langue maternelle. Ce n'est pas le cas pour une majorité d'élèves ALPHA-français. Toutefois, ces élèves sont exposés au français grâce aux médias (p.ex. les histoires, les livres audio, les films ; voir Colling et al., 2024), ce

⁹ Dans ce contexte, il serait intéressant d'approfondir la compréhension des résultats scolaires des élèves en luxembourgeois. Étant donné que les ÉpsTan n'évaluent les résultats en luxembourgeois qu'au niveau C2.1, une telle analyse n'est toutefois pas réalisable.

qui peut contribuer à enrichir leur vocabulaire et à renforcer leurs capacités de compréhension dans la langue d'alphabétisation (à savoir le français), par rapport à leur exposition nettement moindre au luxembourgeois et à l'allemand.

Comparativement aux EEP, les écoles suivant le programme luxembourgeois se distinguent par une population d'élèves plus diverse, les élèves des EEP présentant en moyenne un SSE plus élevé, un autre facteur connu qui influence l'alphabétisation (Locke et al., 2002) et la réussite scolaire (Caldas & Bankston, 1997; Opdenakker & Damme, 2001; Sirin, 2005; Sykes & Kuyper, 2013; Yigiter, 2025). Dans une étude portant sur les effets de la **composition des classes** sur la réussite scolaire, en faisant le lien avec le SSE, Hornstra et al. (2015) ont montré que les enseignants seraient susceptibles de baisser le niveau d'enseignement dans des classes avec une plus forte proportion d'élèves ayant un SSE plus faible, et que ces élèves sont plus sensibles aux effets contextuels de la classe (p. ex. taille de la classe, approches didactiques, qualité de l'enseignement) que leurs pairs avec un SSE élevé, ce qui pourrait à son tour entraîner des différences de performance.

Outre les différences contextuelles entre les EEP et le projet pilote ALPHA, l'interprétation des comparaisons entre groupes dans le cadre du projet ALPHA doit également tenir compte du fait que les élèves apprennent à lire et à écrire dans **des systèmes orthographiques différents** (français vs allemand). Les recherches sur l'acquisition d'une deuxième langue, dans différentes langues, ont montré que le français est relativement opaque comparé à l'allemand (Hayes-Harb & Barrios, 2021). Le français présente, par exemple, un système de correspondances graphème-phonème plus complexe, ce qui signifie que les mêmes combinaisons de lettres peuvent être prononcées de différentes manières et que les mêmes sons peuvent être représentés par des graphies différentes. Des études comparant des langues opaques et des langues plus transparentes (comme l'allemand) ont montré que ces caractéristiques linguistiques influencent les stratégies de lecture que les élèves sont amenés à mobiliser. En français, le décodage demande un effort plus important pour les élèves, qui doivent donc s'appuyer davantage sur des stratégies de décodage lexical. (De León Rodríguez et al., 2016). Dans ce contexte, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans une langue plus opaque peut affecter le rythme ainsi que la visibilité des progrès en lecture des élèves. Une étude comparant l'acquisition de la lecture et de l'écriture dans treize orthographes européennes a montré que le progrès des élèves est moins linéaire dans les langues opaques (p. ex. le français, l'anglais), où la reconnaissance des mots et le décodage se développent plus lentement que dans des langues plus transparentes comme l'allemand (Seymour et al., 2003). On peut en conclure que, dans les langues opaques, les élèves doivent développer un ensemble plus large de compétences fondamentales en littératie, ce qui peut retarder l'observation de leurs progrès au cours des premières années, avant que des compétences plus approfondies de la compréhension de l'oral et de l'écrit ne se mettent en place. Les apprentissages initiaux peuvent ainsi paraître plus lents, même s'ils constituent une base essentielle pour un développement ultérieur qui ne devient visible qu'à un stade plus avancé, contrairement à ce que l'on observe dans les langues plus transparentes. Pour

déterminer si les élèves ALPHA-français progresseraient de manière plus favorable dans leur langue d'alphabétisation par rapport à leur groupe de référence ALPHA-français, il serait toutefois nécessaire de mener des recherches complémentaires plus détaillées et un suivi continu des élèves participant au projet pilote, mais à intervalles plus courts.

Au regard des données sur la motivation dans la langue d'alphabétisation, les résultats sont prometteurs pour les élèves ALPHA-français. Ils · elles ont montré de façon récurrente **une motivation plus élevée à apprendre et à lire dans leur langue d'alphabétisation** que les élèves des autres groupes. De plus, un plus grand nombre de parents du groupe ALPHA-français **se perçoivent davantage capables de soutenir leur enfant sur le plan scolaire** grâce à leurs compétences linguistiques en comparaison aux parents du groupe de référence ALPHA-français. Bien que la motivation à lire et le soutien parental aient été positivement associés à la réussite scolaire dans d'autres études (Bakker et al., 2007 ; Boonk et al., 2018 ; Schiefele et al., 2016), nous ne pouvons actuellement pas conclure si cette motivation plus élevée est associée à de meilleurs résultats chez les élèves du groupe ALPHA-français.

En résumé, les données ÉpStan actuellement disponibles pour la première cohorte ayant entamé l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le cadre du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » au C2.1 au début de l'année scolaire 2023/24, et évaluée une seconde fois au C3.1 au début de l'année scolaire 2025/26, **ne révèlent pas de différence systématique de performances entre les groupes d'élèves selon leur langue d'alphabétisation.**

En raison de la **taille limitée de l'échantillon et des limites méthodologiques associées**, les résultats actuels ne permettent pas de tirer des conclusions quant à l'efficacité d'un apprentissage de la lecture et de l'écriture dans une langue linguistiquement plus proche de celle(s) parlée(s) à la maison par les élèves. Il serait donc nécessaire de collecter davantage de données auprès d'échantillons plus larges et variés (p. ex. des populations plus hétérogènes sur le plan socio-économique et de la ou des langue(s) parlées à la maison), ce qui permettrait notamment de calibrer les tests et, ainsi, de comparer les performances scolaires dans les différentes versions. Par ailleurs, les élèves scolarisé·e·s dans des classes présentant une forte diversité linguistique tendent également à obtenir des résultats plus faibles dans la langue d'enseignement. Ces constats soulignent l'importance d'examiner la distance linguistique entre les langues des élèves et la langue d'alphabétisation, afin de mieux répondre aux besoins des apprenants multilingues (Jaekel et al., 2023). De plus, des analyses longitudinales (p.ex. au C4.1) avec des échantillons plus larges permettraient d'évaluer si des écarts de performance en faveur des élèves ALPHA-français émergent plus tardivement au cours de leur scolarité, comme le suggèrent les résultats de Seymour et al. (2003). En outre, les différences d'approches pédagogiques (p. ex. une exposition accrue des élèves à la langue d'alphabétisation dans les matières dites "secondaires") devraient être examinées afin de fournir des données

empiriques permettant de prendre des décisions éclairées en matière de politique éducative, susceptibles de contribuer à réduire les inégalités scolaires existantes.

Il convient de souligner que les données disponibles ne permettent pas d'évaluer dans quelle mesure les résultats peuvent être généralisés au-delà du contexte spécifique du projet pilote actuel. En effet, ces résultats peuvent varier considérablement en fonction de facteurs contextuels et pédagogiques lors d'une mise en œuvre à plus grande échelle. Parmi ces facteurs figurent les profils linguistiques spécifiques des élèves (p. ex. locuteurs natifs vs. élèves apprenant à lire et à écrire dans une langue linguistiquement proche ou éloignée de la ou des langue(s) parlée(s) à la maison), l'intensité et la structure du soutien pédagogique (p. ex. réseau de collaboration entre les écoles pilotes), la motivation, l'expérience et la formation des enseignant·e·s (p. ex. formation professionnelle spécifique et accompagnement par des enseignants des EEP concernant les spécificités didactiques de l'alphabétisation en français), ainsi que l'environnement plus large de la classe et de l'établissement (p. ex. population des écoles pilotes caractérisée par un statut socio-économique moyen inférieur à celui observé pour les élèves au niveau national).

5. RÉFÉRENCES

- Agirdag, O., & Vanlaar, G. (2016). Does more exposure to the language of instruction leads to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123-137. <https://doi.org/10.1177/1367006916658711>
- Babayigit, S., & Shapiro, L. (2020). Component skills that underpin listening comprehension and reading comprehension in learners with English as first and additional language. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 78-97. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12291>
- 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/seconde/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>
- Brunner, M. (2006). *Mathematische Schülerleistung : Struktur, Schulformunterschiede und Validität* [Doctoral dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin]. <https://doi.org/10.18452/15480>
- Caldas, S. J., & Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544583>
- Carroll, S. E. (2017). Exposure and input in bilingual development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 3-16. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000863>
- Caviola, S., Toffalini, E., Giofrè, D., Ruiz, J. M., Szűcs, D., & Mammarella, I. C. (2022). Math Performance and Academic Anxiety Forms, from Sociodemographic to Cognitive Aspects: A Meta-analysis on 906,311 Participants. *Educational Psychology Review*, 34(1), 363-399. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09618-5>
- Colling, J., Esch, P., Grund, A., Keller, U., Hornung, C., & Ugen, S. (2025). *European Public School Report 2025: Preliminary Results on Student Population, Mathematics and Language Achievement, Motivation, Parental Support, and Learning Environments*. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET). <https://doi.org/10.48746/EPS2025>
- 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). <https://hdl.handle.net/10993/67016>
- 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*. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET). <https://doi.org/10.48746/ALPHA2024>
- De Jong, P. F., & Van Der Leij, A. (2002). Effects of Phonological Abilities and Linguistic Comprehension on the Development of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51-77. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0601_03
- De León Rodríguez, D., Buetler, K. A., Eggenberger, N., Laganaro, M., Nyffeler, T., Annoni, J.-M., & Müri, R. M. (2016). The Impact of Language Opacity and Proficiency on Reading Strategies in Bilinguals: An Eye Movement Study. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00649>

- Duong, M. T., Badaly, D., Liu, F. F., Schwartz, D., & McCarty, C. A. (2016). Generational differences in academic achievement among immigrant youths : A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(1), 3-41. <https://doi.org/10.3102/0034654315577680>
- Einarsdóttir, J. T., Björnsdóttir, A., & Símonardóttir, I. (2016). The Predictive Value of Preschool Language Assessments on Academic Achievement: A 10-Year Longitudinal Study of Icelandic Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(1), 67-79. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0184
- Fischbach, A., Ugen, S., & Martin, R. (2014). *ÉpStan Technical Report*. University of Luxembourg, LUCET. <https://orbi.lu.uni/bitstream/10993/15802/1/%c3%89pStan%20Technical%20Report.pdf>
- Ganzeboom, H. B. G. (2010). *A new International Socio-Economic Index (ISEI) of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002–2007*. Annual Conference of the International Social Survey Programme. [http://www.harryganzeboom.nl/Pdf/2010%20-%20Ganzeboom-ISEI08-ISSP-Lisbon-\(paper\).pdf](http://www.harryganzeboom.nl/Pdf/2010%20-%20Ganzeboom-ISEI08-ISSP-Lisbon-(paper).pdf)
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)
- Giguere, D., Tulloch, M. K., Core, C., & Hoff, E. (2024). Early skills that predict English reading ability: A longitudinal study of bilingual children from 5 to 10 years. *Journal of Experimental Child Psychology*, 246, 105993. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105993>
- Godwin, K. E., Seltman, H., Almeda, M., Davis Skerbetz, M., Kai, S., Baker, R. S., & Fisher, A. V. (2021). The elusive relationship between time on-task and learning: Not simply an issue of measurement. *Educational Psychology*, 41(4), 502-519. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1894324>
- Golinkoff, R. M., Hoff, E., Rowe, M. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Language Matters: Denying the Existence of the 30-Million-Word Gap Has Serious Consequences. *Child Development*, 90(3), 985-992. <https://doi.org/10.1111/cdev.13128>
- 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>
- Hayes-Harb, R., & Barrios, S. (2021). The influence of orthography in second language phonological acquisition. *Language Teaching*, 54(3), 297-326. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000658>
- Hogan, T. P., Adlof, S. M., & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199-207. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441>
- Hornstra, L., Van Der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Does classroom composition make a difference: Effects on developments in motivation, sense of classroom belonging, and achievement in upper primary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 125-152. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.887024>
- Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S., & Fischbach, A. (2023). *Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance*. (Version 1). Luxembourg Center of Educational Testing (LUCET). <https://doi.org/10.48746/EPSTANALPHA2023PR>
- Hornung, C., Kaufmann, L. M., & Weth, C. (2024). Unterschiede im Hörverstehen von Luxemburgisch und Deutsch zu Beginn des Schriftspracherwerbs. In *National Education Report* (p. 44-45). LUCET & SCRIPT. <https://doi.org/10.48746/bb2024lu-de-8a>
- Hornung, C., Wollschläger, R., Keller, U., Esch, P., Muller, 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).
- Jaekel, N., Ritter, M., & Jaekel, J. (2023). Associations of students' linguistic distance to the language of instruction and classroom composition with English reading and listening skills. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(5), 1287-1309. <https://doi.org/10.1017/S0272263123000268>
- Jansen, M., Lüdtke, O., & Schroeders, U. (2016). Evidence for a positive relation between interest and achievement: Examining between-person and within-person variation in five domains. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 116-127. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.004>
- Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Fischbach, A., & Hornung, C. (2025). Early Childcare Attendance, Home Language, and Listening Comprehension: Evidence from Large-Scale Assessments in Multilingual Luxembourg. *Early Education and Development*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2577955>
- Kurz, C. F., Krzywinski, M., & Altman, N. (2024). Propensity score matching. *Nature Methods*, 21(10), 1770–1772. <https://doi.org/10.1038/s41592-024-02405-4>
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Locke, A., Ginsborg, J., & Peers, I. (2002). Development and disadvantage: Implications for the early years and beyond. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/13682820110089911>
- LUCET & SCRIPT. (2023). *European Public School Report 2023: Preliminary results on student population, educational trajectories, mathematics achievement, and stakeholder perceptions*. <https://doi.org/10.48746/EPS2023>
- LUCET, & SCRIPT (Éds.). (2024). *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2024*.
- Martin, R., Ugen, S., & Fischbach, A. (Éds.). (2015). *Épreuves Standardisées—Bildungsmonitoring für Luxemburg: Nationaler Bericht 2011 | 2013*. University of Luxembourg, LUCET. <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/statistiques-etudes/statistiques-globales/epreuves-standardisees.pdf>
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>
- MENFP (Éd.). (2011). *Plan d'études. École fondamentale*.
- MENJE. (2022). *Projet pilote d'alphabétisation en français à l'école fondamentale luxembourgeoise*. <http://men.public.lu/fr/actualites/communiques-conference-presse/2022/05-2022/projet-pilote-alphabetisation-francais-ef.html>
- MENJE. (2023). *Intermediate Reports on Development of Competences: Cycle 2—Fundamental School*. <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/evaluation/enseignement-fondamental/bilans-intermediaires-cycle-2-en.pdf>
- Muller, C., Reichert, M., Gamo, S., Hoffmann, D., Hornung, C., Sonnleitner, P., Wrobel, G., & Martin, R. (2014). Kompetenzunterschiede aufgrund des Schülerhintergrundes. In R. Martin, S. Ugen, & A. Fischbach (Éds.), *Épreuves Standardisées—Bildungsmonitoring für Luxemburg: Nationaler Bericht 2011 | 2013* (p. 35-55). University of Luxembourg, LUCET. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/statistiques-analyses/autres-themes/epreuves-standard-11-13/epstan.pdf>
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence from a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2018). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264305274-en>

- Opdenakker, M.-C., & Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 407-432. <https://doi.org/10.1080/01411920120071434>
- Ottenbacher, M., Wollschläger, R., Keller, U., Sonnleitner, P., Hornung, C., Esch, P., Fischbach, A., & Ugen, S. (2024). Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan von der 1. Bis zur 5. Klasse: Negativer Trend bei Kompetenzverläufen und wirkungslose Klassenwiederholungen. In *Nationaler Bildungsbericht* (p. 54-63). LUCET & SCRIPT. <https://doi.org/10.48746/bb2024lu-de-12a>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *ZDM - International Journal of Mathematics Education*, 50(3), 407-426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Rogde, K., Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2019). The effect of linguistic comprehension instruction on generalized language and reading comprehension skills : A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(4), e1059. <https://doi.org/10.1002/cl2.1059>
- Röthlisberger, M., Schneider, H., & Juska-Bacher, B. (2021). Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Wortschatz als limitierender Faktor. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 359-374. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00115-w>
- Sattler, S. (avec Université du Luxembourg). (2022). *Curriculum und Mehrsprachigkeit: Planung und Gestaltung sprachlicher Identität in Luxemburg*. transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839460016>
- Schepens, J. J., Van Der Slik, F., & Van Hout, R. (2016). L1 and L2 Distance Effects in Learning L3 Dutch. *Language Learning*, 66(1), 224-256. <https://doi.org/10.1111/lang.12150>
- 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 (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
- Seymour, P. H. K., Aro, M., Erskine, J. M., & collaboration with COST Action A8 network. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Sonnleitner, P., Krämer, C., Gamo, S., Reichert, M., Keller, U., & Fischbach, A. (2021). Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan in der 3. und 9. Klasse: Schlechtere Ergebnisse und wirkungslose Klassenwiederholungen. In University of Luxembourg, LUCET & Ministry of Education, Children and Youth, SCRIPT (Éds.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021*. (p. 109-115).
- Sykes, B., & Kuyper, H. (2013). School segregation and the secondary-school achievements of youth in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(10), 1699-1716. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.833707>
- Thomas, N., Colin, C., & Leybaert, J. (2020). Interactive Reading to Improve Language and Emergent Literacy Skills of Preschool Children from Low Socioeconomic and Language-Minority Backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 549-560. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01022-y>
- Tremmel, K. A. M., Pit-Ten Cate, I., Romanovska, L., Wealer, A., & Ugen, S. (2024). Der Einfluss des Sprachhintergrunds auf das Sprachverständnis im Deutschen. In *Nationaler Bildungsbericht* (p. 86-88). LUCET & SCRIPT.
- Uhl, P., Steinlen, A. K., & Piske, T. (2023). Elementary School First Graders' Acquisition of Productive L2 French Grammar in Regular and CLIL Programs. *Languages*, 8(2), 138. <https://doi.org/10.3390/languages8020138>
- Van Der Slik, F. W. P. (2010). Acquisition of Dutch as a Second Language: The Explanative Power of Cognate and Genetic Linguistic Distance Measures for 11 West European First Languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(3), 401-432. <https://doi.org/10.1017/S0272263110000021>

- Van Laere, E., Aesaert, K., & Van Braak, J. (2014). The Role of Students' Home Language in Science Achievement: A multilevel approach. *International Journal of Science Education*, 36(16), 2772-2794. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.936327>
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Wollschläger, R., Esch, P., Keller, U., Fischbach, A., & Pit-Ten Cate, I. (2022). Academic achievement and subjective well-being: A representative cross-sectional study. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele, & H. Willems (Éds.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter: Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze* (p. 191-214). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3>
- Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2017). A Systematic Review of the Research on Vocabulary Instruction That Impacts Text Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203-226. <https://doi.org/10.1002/rrq.163>
- Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., & Guo, C. (2021). A Meta-analysis of the Longitudinal Relationship Between Academic Self-Concept and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1749-1778. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09600-1>
- Yigiter, M. S. (2025). The effect of socioeconomic status on academic achievement: A big data study across countries and time with integrative data analysis. *PLOS One*, 20(10), e0335485. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0335485>

ANNEXE

DONNEES DESCRIPTIVES DE LA COHORTE ÉPSTAN POUR L'ANNEE SCOLAIRE 2023/24 (RAPPORT 2024)

Le tableau A.3 fournit une description détaillée de l'échantillon pour l'ensemble de la cohorte d'élèves évalués en C2.1 dans le cadre d'ÉpStan 2023/24, sur la base de laquelle les premiers résultats d'évaluation du projet pilote ont été publiés dans le rapport ALPHA 2024 (Colling et al., 2024).

Tableau A.3 - Description détaillée de l'échantillon de la cohorte ÉpStan pour l'année scolaire 2023/24

	Contexte linguistique						
	N	HISEI (M/SD)	% féminin	% natif.ve.s	% Lux/Allemand	% Français	% Portugais
"zesumme wuessen"							
Groupe ALPHA-français	48	42 (17)	56 %	15 %	17 %	29 %	46 %
Groupe ALPHA-allemand	65	44 (17)	43 %	42 %	42 %	11 %	29 %
Programme d'études national							
Groupe de reference ALPHA-français	240	43 (18)	56 %	13 %	17 %	27 %	52 %
Groupe de reference ALPHA-allemand	325	43 (17)	47 %	40 %	43 %	10 %	24 %
Niveau national	5824	51 (16)	48 %	40 %	42 %	21 %	23 %

Note. N = Nomre d'élèves. HISEI = Indice socio-économique international le plus élevé en matière de statut professionnel. Outre la moyenne HISEI (M), l'écart-type (SD, standard deviation) est indiqué entre parenthèses.

VERIFICATION DE LA ROBUSTESSE DES RESULTATS AU C3.1 (GROUPES DE REFERENCE ALTERNATIFS)

Comme discuté plus en détail à la section 3.1 du présent rapport, les statistiques descriptives démographiques indiquent que les groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand diffèrent désormais légèrement davantage de leurs groupes de référence statistiques respectifs en termes de caractéristiques individuelles (voir tableau 2) qu'au moment initial de l'appariement au C2.1. Cette évolution s'explique vraisemblablement par les différences observées entre ces groupes en matière d'attrition et d'allongement (par exemple, un taux d'allongement plus élevé dans le groupe de référence ALPHA-français par rapport au groupe ALPHA-français).

Bien que cette démarche s'écarte de l'approche longitudinale initiale du rapport (à savoir le suivi de l'évolution des performances scolaires des élèves évalués au C2.1 dans le cadre d'ÉpStan 2023/24 jusqu'à leur deuxième évaluation au C3.1 lors des ÉpStan 2025/26), nous avons testé la robustesse des résultats présentés dans la section des résultats du présent rapport en constituant deux groupes de référence alternatifs pour les élèves ALPHA-français et ALPHA-allemands, en utilisant la même méthode d'appariement par scores de propension que précédemment.

Contrairement aux groupes de référence initiaux, ces deux groupes de référence alternatifs ne prennent désormais en compte que les $N = 37$ élèves ALPHA-français et $N = 46$ élèves ALPHA-allemands présentant des trajectoires régulières entre C2.1 et C3.1 (c'est-à-dire n'ayant ni été allongés pendant cette période ni changé pour des établissements ne participant pas aux ÉpStan). Pour chacun de ces élèves, cinq « jumeaux statistiques » présentant également des trajectoires régulières entre C2.1 et C3.1 ont été identifiés.

Le tableau A.4 présente les caractéristiques démographiques de ces deux groupes de référence alternatifs. Comme on peut l'observer, par exemple, à partir de l'indice HISEI, le groupe ALPHA-français et son groupe de référence ne présentent qu'une différence d'un point de HISEI, contre une différence de quatre points observée lors de l'utilisation du groupe de référence initial. Des tendances similaires sont observées pour les profils linguistiques.

Tableau A.4 - Description détaillée de l'échantillon des deux groupes de référence alternatifs fondés sur des élèves présentant des trajectoires régulières

					Profil linguistique		
	HISEI (M/SD)		% féminin	% natif.ve.s	% Lux/Allemand	% Français	% Portugais
“zesumme wuessen”							
Groupe ALPHA-Français	37	42 (17)	51 %	14 %	16 %	27 %	43 %
Groupe ALPHA-allemand	46	46 (17)	46 %	46 %	52 %	13 %	24 %
Programme d'études national							
Groupe de reference ALPHA-français alternatif	185	43 (17)	51 %	14 %	17 %	27 %	44 %
Groupe de reference ALPHA-allemand alternatif	230	44 (17)	47 %	44 %	52 %	15 %	23 %
Niveau national	4769	53 (16)	49 %	44 %	46 %	21 %	19 %

Note. N = Nombre d'élèves. HISEI = Indice socio-économique international le plus élevé en matière de statut professionnel. Outre la moyenne HISEI (M), l'écart-type (SD, standard deviation) est indiqué entre parenthèses.

Malgré cet alignement plus étroit des caractéristiques démographiques pour les deux groupes de référence alternatifs, les résultats en matière de performances scolaires dans les trois domaines d'apprentissage n'ont entraîné que des variations très faibles des pourcentages de réponses correctes aux deux niveaux de difficulté (par exemple, de -3 à +1 pour les élèves du groupe de référence ALPHA-français alternatif). La tendance générale des résultats observés comparables en matière de performances scolaires entre les élèves des cinq groupes, indépendamment de leur langue d'alphabétisation, se retrouve ainsi également chez ces élèves apparié-e-s de manière alternative (c'est-à-dire des différences entre groupes n'excédant pas 10 %). Ces résultats étayent la robustesse de l'approche initiale d'appariement par scores de propension, en particulier au regard du fait que 114 jumeaux statistiques ont été identifiés dans le groupe de référence ALPHA-français alternatif sans avoir été identifiés comme jumeaux statistiques dans le groupe de référence initial au C2.1, et que la même observation s'applique à 172 jumeaux dans le groupe de référence ALPHA-allemand alternatif. Cela illustre l'impact important de l'attrition (due à l'allongement ou aux sorties du système régulier national) sur la composition de l'échantillon statistique dans le cadre de l'appariement par scores de propension.

Les figures suivantes illustrent les résultats obtenus pour les groupes de référence alternatifs dans chacun des domaines d'apprentissage. Lors de l'interprétation de ces figures, il convient de noter qu'elles ne servent qu'à vérifier la robustesse de l'ensemble des résultats initiaux présentés dans le rapport et ne constituent pas des analyses indépendantes. Cela s'explique par le fait que la taille réduite de la cohorte d'élèves participant au projet pilote ALPHA ne permet pas de contrôler les différences de performances scolaires des élèves au C2.1, comme cela aurait, par exemple, été possible dans le cadre d'une analyse de régression avec un échantillon d'élèves plus large, ainsi que par le fait que les élèves des groupes de référence alternatifs présentaient de meilleurs résultats

descriptifs au C2.1 que ceux des groupes de référence initiaux. L'inclusion des scores de performance au C2.1 dans l'appariement par scores de propension n'est par ailleurs pas envisageable, car elle nécessiterait le calcul de groupes de référence alternatifs pour chacun des tests de performance réalisés au C2.1¹⁰, ce qui entraînerait une multiplication des groupes de référence et une diminution de la comparabilité.

Figure A.10 - Vérification de la robustesse des résultats en mathématiques au C3.1 (groupes de référence alternatifs)



Note. 12 items sont au niveau 1 (une différence de 10 % correspond à 1,2 réponse correcte supplémentaire en moyenne) ; 29 items sont au niveau 2 et 29 items au niveau 3 (une différence de 10 % correspond à 2,9 réponses correctes supplémentaires en moyenne).

¹⁰ Il convient de noter qu'il existe d'autres limites à prendre en compte lors de l'interprétation de ces analyses, telles que, par exemple, des différences dans la langue de passation des tests au sein de C2.1 et de C3.1 ainsi qu'entre ces deux temps de mesure. Combinée à la taille réduite de l'échantillon, cette situation restreint donc la portée des analyses supplémentaires pouvant être menées.

Figure A.11 – Vérification de la robustesse des résultats en compréhension orale au C3.1 (groupes de référence alternatifs)



Note. 13 items sont aux niveaux 1 et 2 (une différence de 10 % correspond à 1,3 réponse correcte supplémentaire en moyenne), et 9 items sont au niveau 3 (une différence de 10 % correspond à 0,9 réponse correcte supplémentaire en moyenne).

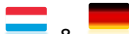
Figure A.12 – Vérification de la robustesse des résultats en compréhension de l'écrit au C3.1 (groupes de référence alternatifs)



Note. 8 items sont au niveau 1 (une différence de 10 % correspond à 0,8 réponse correcte supplémentaire en moyenne), 16 items sont au niveau 2 (une différence de 10 % correspond à 1,6 réponse correcte supplémentaire en moyenne) et 6 items sont au niveau 3 (une différence de 10 % correspond à 0,6 réponse correcte supplémentaire en moyenne).

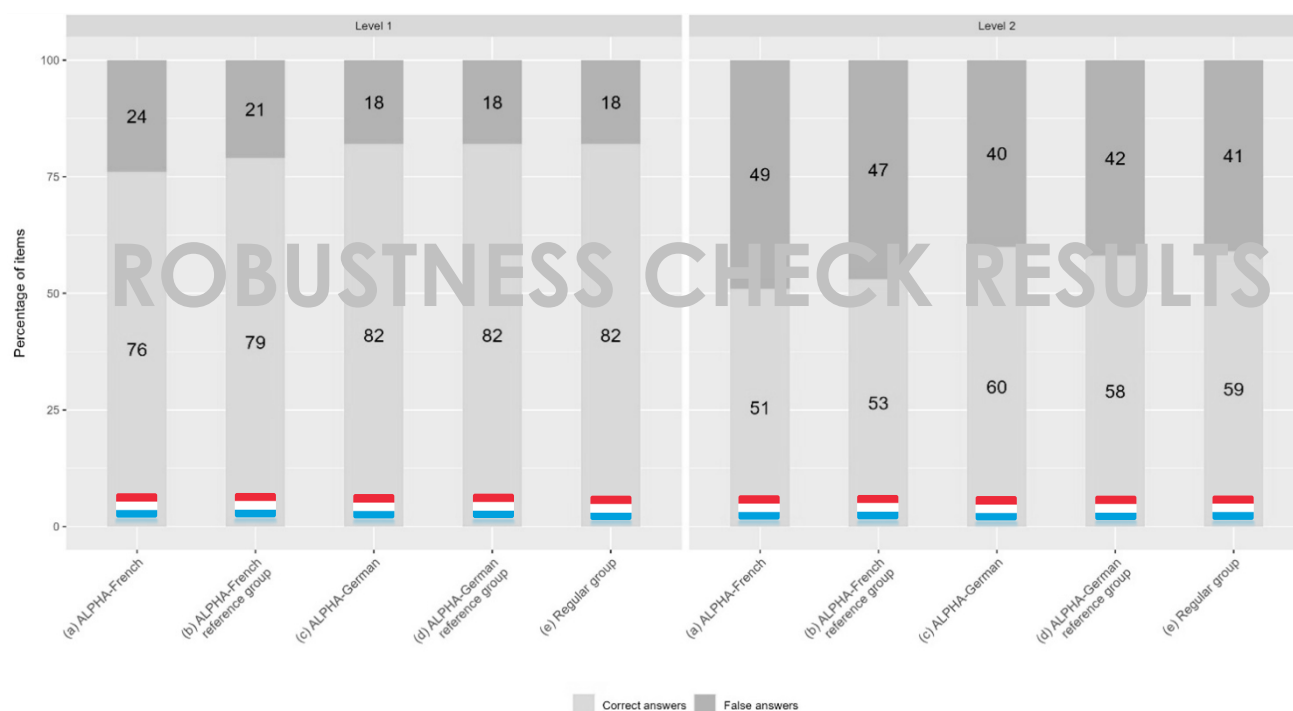
Pour des raisons de transparence et afin d'illustrer les résultats obtenus au C2.1 par les élèves de ces groupes de référence alternatifs — regroupant uniquement des élèves ayant des trajectoires régulières entre C2.1 et C3.1 — , les figures suivantes sont présentées pour montrer les différences entre groupes (par exemple, des écarts plus faibles entre les élèves ALPHA-français et leurs pairs du groupe de référence ALPHA-français que ceux observés dans l'échantillon global du rapport ALPHA 2024, notamment en compréhension orale).

Tableau A.5 - Aperçu de la langue de test pour chacune des épreuves standardisées pour les groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand au cycle 2.1⁵.

	Mathématiques	Comprehension orale	Précurseurs du langage écrit
Groupes d'élèves			
ALPHA-français			
ALPHA-allemand			

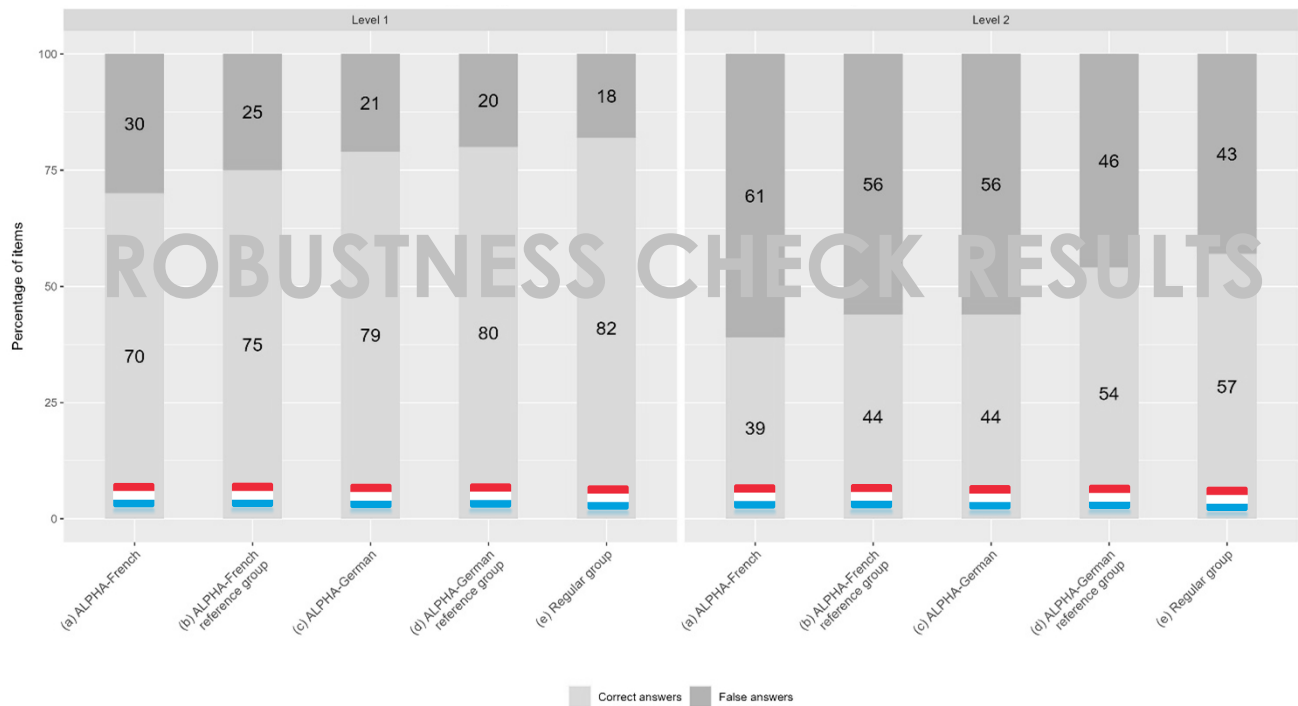
⁵ Au niveau national, la langue du test utilisée pour le groupe régulier, y compris les groupes de référence, était identique à la langue du test utilisée pour le groupe ALPHA allemand. Les tests C2.1 sont décrits en détail dans le rapport ALPHA 2024.

Figure A.13 – Vérification de la robustesse des résultats en mathématiques au C2.1 (groupes de référence alternatifs)



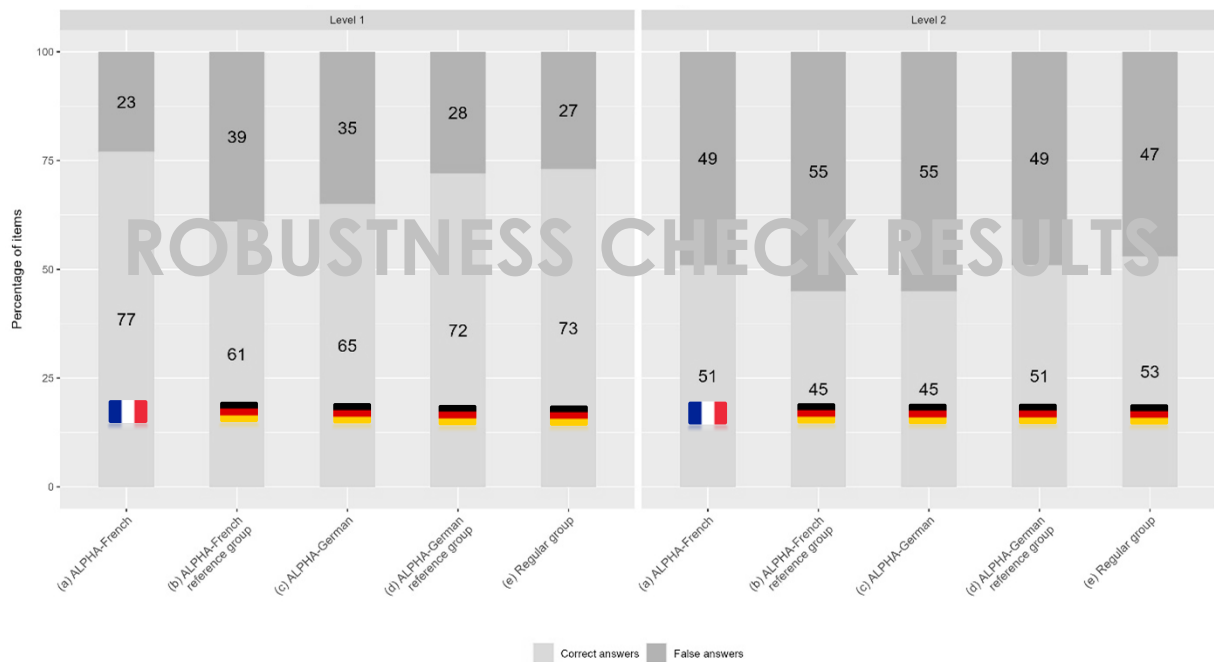
Note. 21 items sont au niveau 1 (une différence de 10 % correspond en moyenne à 2,1 réponses correctes supplémentaires) et 16 items sont au niveau 2 (une différence de 10 % correspond en moyenne à 1,6 réponse correcte supplémentaire).

Figure A.14 – Vérification de la robustesse des résultats en compréhension orale en luxembourgeois au C2.1 (groupes de référence alternatifs)



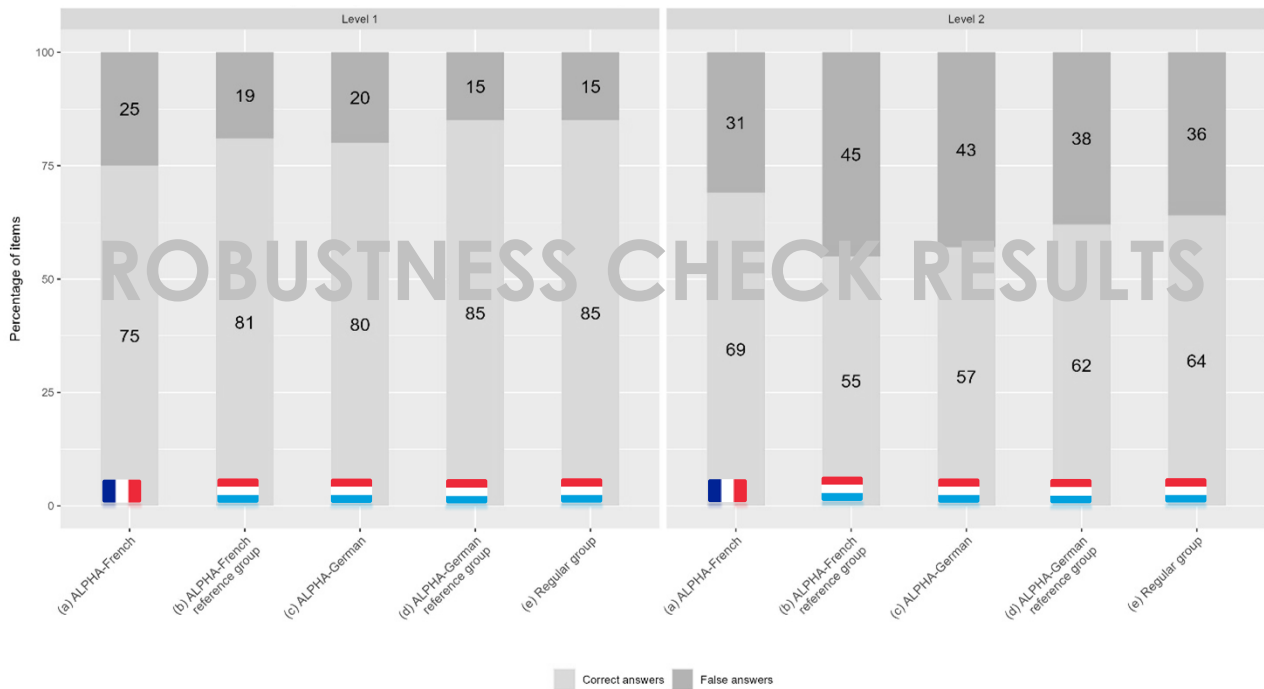
Note. 14 items sont au niveau 1 (une différence de 10 % correspond en moyenne à 1,4 réponse correcte supplémentaire) et 12 items sont au niveau 2 (une différence de 10 % correspond en moyenne à 1,6 réponse correcte supplémentaire).

Figure A.15 – Vérification de la robustesse des résultats en compréhension orale dans la langue d’alphabétisation au C2.1 (groupes de référence alternatifs)



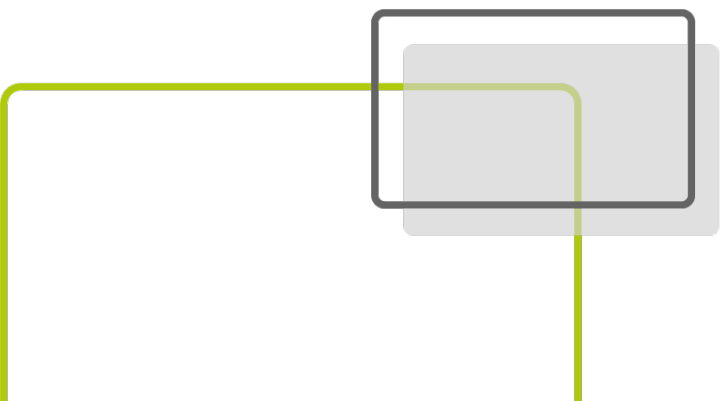
Note. Lors de l'ÉpStan 2023/24, les épreuves de compréhension orale en français et en allemand différaient quant au nombre et à la composition des items. Par conséquent, les comparaisons entre les résultats des tests en français et en allemand doivent être interprétées avec prudence. L'épreuve de compréhension orale en français comprenait 21 items au niveau 1 (une différence de 10 % correspond à 2,1 réponses correctes supplémentaires en moyenne) et 11 items au niveau 2 (une différence de 10 % correspond à 1,1 réponse correcte supplémentaire en moyenne). L'épreuve de compréhension orale en allemand comprenait 18 items au niveau 1 (une différence de 10 % correspond à 1,8 réponse correcte supplémentaire en moyenne) et 13 items au niveau 2 (une différence de 10 % correspond à 1,3 réponse correcte supplémentaire en moyenne).

Figure A.16 – Vérification de la robustesse des résultats en précurseurs du langage écrit au C2.1 (groupes de référence alternatifs)



Note. Lors de l'ÉpStan 2023/24, les épreuves premiers pas vers l'écrit en français et en luxembourgeois différaient quant au nombre et à la composition des items. Par conséquent, les comparaisons entre les résultats des tests en français et en luxembourgeois doivent être interprétées avec prudence. L'épreuve en français comprenait 22 items au niveau 1 (une différence de 10 % correspond à environ 2,2 réponses correctes supplémentaires en moyenne) et 20 items au niveau 2 (une différence de 10 % correspond à environ 2 réponses correctes supplémentaires en moyenne). L'épreuve en luxembourgeois comprenait 25 items au niveau 1 (une différence de 10 % correspond à environ 2,5 réponses correctes supplémentaires en moyenne) et 18 items au niveau 2 (une différence de 10 % correspond à environ 1,8 réponse correcte supplémentaire en moyenne).

...





2.7. Conseil scientifique : Rapport d'évaluation du Conseil scientifique

Luxembourg, le 5 juin 2026ⁱ

Rapport d'évaluation du Conseil scientifique

1. Concernant le Conseil scientifique

Pour la quatrième année consécutive, le Conseil scientifique (CS) rend son rapport d'étude sur le programme « ALPHA – zesumme wuessen ». La mission du CS est d'apporter l'expertise la plus complète au vu de la composition de ses membres sur le fonctionnement du projet ALPHA. Notre feuille de route nous autorise la plus grande autonomie et nous permet d'avoir accès à l'ensemble des acteurs et des sources de données concernant le programme. Aussi, le présent rapport est élaboré sur la base du suivi longitudinal des observations et préconisations apportées lors des précédents rapports, de la rencontre avec des responsables politiques, de services, de région, de la formation continue (IFEN) et d'équipes pédagogiques consacrées à la réalisation de supports pédagogiques dédiés (SCRIPT), de la lecture du premier rapport longitudinal du LUCET et du rapport Learning Lab de la Commission européenne. Il se fonde également sur la base des observations faites en classe (cette année, des classes des Cycles 1.1 et 1.2), en contact de manière directe avec le fonctionnement pédagogique au quotidien des élèves et des enseignants et enseignantes des cohortes concernées, et de rencontres avec les présidents des comités d'école. La pleine liberté d'être en rapport transparent avec l'ensemble des acteurs du programme, qu'ils soient de première ou de seconde main, nous permet un regard tout à la fois au plus près des réalités concrètes des conditions et des enjeux d'enseignement-apprentissage du programme, comme surplombant quant à l'économie du système dans sa globalité.

2. Concernant le contexte

Cette quatrième réunion du CS est un peu spéciale puisqu'elle se déroule à la fin de la phase pilote qui avait été envisagée, et dans le mouvement de son acceptation substantiellement favorable par les députés luxembourgeois après vote (52 voix sur 60). De l'avis général, une première étape semble franchie : les enjeux de politique scolaire sont désormais très largement partagés par l'ensemble des acteurs. Le CS ne peut que se réjouir à son tour de cet accord unanime sur un point fondamental sur lequel nous avons apporté notre expertise : l'attention la plus rigoureuse à la possibilité et à la capacité d'entrée dans l'alphabétisation pour tous les élèves, préalable à l'entrée en littératureⁱⁱ et à la réussite scolaireⁱⁱⁱ. Le Luxembourg est un pays caractérisé par son plurilinguisme : luxembourgeois, langue spécifique et identitaire de la nation, allemand et français, langues voisines des deux plus grandes nations européennes. La maîtrise de ces langues est gage d'intégration dans les savoirs et les compétences scolaires, et plus généralement une étape décisive pour la participation sociale et la

cohésion de la société. Comme la grande majorité des pays européens, le Luxembourg connaît en sa société et son système scolaire une population d'une très grande variété linguistique. La distance entre langues des familles et langues scolaires, si elle n'est pas considérée et didactisée, peut devenir un obstacle à l'appropriation des langues scolaires et des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont dispensés par ces langues. L'attention à cette distance et la mise en place institutionnelle d'un fonctionnement organisationnel et didactique permettant de réduire cette distance ne peuvent que permettre à un grand nombre d'élèves d'entrer plus aisément dans l'alphabétisation et la littératie. Le CS est conscient que, dans nos pays européens, ce qui touche aux langues touche à l'identité de la nation. C'est justement ce point qui nous semble fondamental dans le volet de politique scolaire du programme : une meilleure alphabétisation d'un plus grand nombre d'élèves est gage d'une meilleure inclusion dans la nation comme dans les rouages économiques de la société pour des élèves qui pourront y développer mieux et davantage leurs talents et leurs ressources.

3. Concernant la suite donnée au rapport précédent

Le rapport précédent avait acté, à la suite des nombreuses visites et rencontres effectuées, un certain nombre de points de vigilance. Les principaux touchaient les aspects de formation des maîtres et la clarté de la communication à effectuer dans l'ensemble du système scolaire qui allait être impacté par la généralisation du programme. Là aussi, le CS est satisfait de voir que ses recommandations ont été suivies : (1) le plan de formation présenté par l'IFEN ; (2) le tableau des rencontres de l'équipe du SCRIPT et du Service de l'enseignement fondamental auprès de l'ensemble des régions et des sites scolaires ; (3) le matériel d'information et de formation, sa diversité et sa qualité ; (4) la mise en place d'équipes performantes – maîtres issus de l'expérimentation et conseillers scientifiques en langue et en mathématiques – pour la création de supports spécifiques et adaptés ; (5) le matériel didactique qui en découle, sa diversité et sa qualité ; (6) l'anticipation des éléments organisationnels à adapter dans le cadre de la généralisation, etc. montrent la capacité d'adaptation et d'anticipation de l'ensemble des premiers acteurs concernés. Le CS tient tout particulièrement à saluer le rôle joué par les enseignants participant au projet pilote, qui se sont révélés être les meilleurs ambassadeurs possibles pour la communication autour du projet en général, et pour la formation de leurs pairs en particulier. Si la formation continue semble bien préparée pour la généralisation du programme ALPHA, le CS s'interroge sur la manière dont la formation initiale prend en compte les exigences liées à sa mise en œuvre. Il estime qu'une actualisation du cursus pourrait être opportune afin d'intégrer plus clairement l'évolution de la réalité des écoles ainsi que les nouveaux défis auxquels seront confrontés les jeunes enseignants. Par ailleurs, le CS souligne la correspondance désormais quasi parfaite entre l'avis d'orientation émis au cours du Cycle 1 par les enseignants et la décision d'orientation dont la responsabilité finale est donnée aux parents. Nous avons noté dans la première cohorte du projet pilote que cette correspondance était bien moindre : cette amélioration substantielle est gage de confiance dans la robustesse du programme et l'action des maîtres et maîtresses, et témoigne vraisemblablement d'une meilleure compréhension du dispositif. Enfin, dans les écoles et dans les classes, les discussions formelles et informelles des membres du CS avec les directeurs de région, les présidents des comités d'école, les maîtres et maîtresses, montrent une montée fluide en capacité. La communauté d'acteurs apprend, analyse, s'adapte, propose : pour elle, le programme n'est plus un « projet pilote » mais une « routine » (sic). La question du bien-fondé du programme est avalisée unanimement, la mise en musique de sa pérennisation de la meilleure des

manières occupe désormais les esprits, quand les questions organisationnelles sont repérées, identifiées, et anticipées dans le meilleur des cas.

4. Concernant les visites de classe

Suite aux visites sur le terrain effectuées dans le cadre de cette quatrième rencontre du CS, nous ne pouvons que réitérer les constats faits lors des visites antérieures : (1) les interactions, entre élèves ou avec l'enseignant, sont nombreuses, naturelles, et de qualité linguistique convenable pour la tranche d'âge observée ; (2) les élèves se montrent curieux, motivés et en sécurité linguistique et comportementale ; (3) le luxembourgeois, langue d'instruction et langue d'intégration du Cycle 1, est omniprésent, même si la majorité des élèves ne le parle guère à la maison ou si la fréquentation de la langue est faible hors de l'école ; (4) les séances de classe développant la conscience phonologique des élèves sont denses et ciblées ; (5) le programme ALPHA ne semble pas contrevenir à une démarche d'inclusion. Pour ces raisons, ALPHA, même en phase pilote, nous semble produire des effets scolaires positifs tant sur le plan comportemental (attention, vigilance aux consignes, entraide entre élèves, etc.) que linguistique (centration des activités sur les activités de langue, premières remarques épilinguistiques, pratique du luxembourgeois, etc.).

Le CS note pour ce dernier point que le potentiel d'une « didactique de l'enseignement bi-plurilingue » reste encore sous-exploité. Tout comme pendant les visites antérieures, nous avons observé à plusieurs reprises des situations multiculturelles (frapper les syllabes en luxembourgeois « Bidon, 2 mol klappen » → « ah si c'est gourde, c'est 1 » ; création du pluriel en luxembourgeois « eng Jupe, zwou Jupen » → « eng Jupe, zwee Jupes » ; surgénéralisation « een Hutt, zwee Hutten » → « nee et ass zwee Hitt ») avec un fort potentiel de valorisation de langue, qui peut être mieux considéré par les enseignants. Les observations de classe montrent que les remarques épilinguistiques des élèves sont nombreuses du simple fait de traiter de la matière phonologique des langues en présence : les élèves sont amenés naturellement à induire spontanément les ressources qui sont les leurs, confrontées à celles qui sont mobilisées dans les activités de classe. La comparaison, souvent minime, ponctuelle, entre tel ou tel fait de langue, entre des formes entre allemand et luxembourgeois, français et allemand, français et luxembourgeois, etc. est source de ces remarques épilinguistiques. Celles-ci sont favorables à une meilleure conscience phonologique, à la compréhension du phénomène de prédictibilité morphologique et à l'attention aux formes « irrégulières » présentes dans les systèmes linguistiques. Dans ce cadre, si les ressources linguistiques des élèves sont généralement acceptées, voire mobilisées de manière spontanée dans les interactions pédagogiques, elles ne font que rarement l'objet d'une valorisation ou d'une exploitation didactique explicite. Ces observations mettent en évidence la nécessité d'un étayage didactique permettant aux enseignants de transformer de telles interventions en véritables leviers d'apprentissage, les remarques épilinguistiques étant le premier pas de solides compétences métalinguistiques. Les productions des élèves soulignent par exemple l'intérêt d'un travail explicite sur les régularités morphologiques et les phénomènes de prédictibilité linguistique. Ainsi, dans la classe du Cycle 1.2, la forme attendue d' « uten » est remplacée par d' « uti », ce qui témoigne de la mobilisation par les élèves d'hypothèses linguistiques cohérentes et plausibles. Ces démarches d'inférence gagneraient à être accompagnées et discutées afin de soutenir la construction des savoirs linguistiques. De même, les comparaisons entre langues – par exemple entre « Jupe/Jupen » en luxembourgeois et « jupe/jupes » en français – offrent des occasions particulièrement riches pour développer la conscience métalinguistique des élèves et favoriser les

transferts entre langues. Voilà pourquoi nous réitérons notre remarque du dernier rapport, celle qu'une didactique de l'intégration des langues et des disciplines reste encore 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. Ces éléments notionnels, théoriques et linguistiques, sont indissociables de gestes professionnels spécifiques. Ceux-ci sont distincts d'une didactique traditionnelle où les contenus sont visés en premier, parfois sans prise en compte systématique de la pratique du langage qui y mène. Cependant, le CS note que, dans certains cas, l'adaptabilité à la situation linguistique mise en place par ALPHA et l'intelligence professionnelle des maîtres permet une prise en compte centrale de ces phénomènes et une centration sur ces enjeux.

Au sujet du point (5) concernant l'inclusion, nous tenons à souligner une observation, minime en terme quantitatif, mais qualitativement majeure : suite à l'observation d'une classe visitée lors d'une précédente mission où se trouvait un élève présentant des besoins éducatifs spécifiques très importants et rencontrant de grandes difficultés scolaires, nous avons pu constater l'évolution positive de cet élève. Il en ressort, sur cette base certes unique, que le projet ALPHA ne semble dérouter en rien les efforts d'inclusion d'élèves en situation de handicap, et sans doute même améliorer leur bien-être scolaire. Une hypothèse possible est que la concentration en termes pédagogiques des maîtres et maîtresses sur les aspects du comportement langagier de chacun des élèves a pu induire une amélioration de l'inclusion de cet élève.

5. Concernant le premier rapport longitudinal

L'évaluation du projet pilote se fait notamment par le suivi de cohortes. En cela, et très globalement, nos remarques sur les aspects positifs du programme ALPHA sont recoupées par celles du premier rapport longitudinal du LUCET.

Concernant les trajectoires des élèves, les premiers résultats longitudinaux indiquent un taux d'allongement (au Cycle 2) plus faible dans le groupe ALPHA français (17 %) comparé à son groupe de référence (24 %). Il convient de noter que, selon l'état des connaissances au niveau international, un parcours scolaire régulier – contrairement à l'allongement, voire au redoublement – figure parmi les meilleurs, voire le meilleur indicateur de réussite scolaire.

Concernant les performances scolaires en mathématiques ainsi qu'en compréhension orale et écrite dans la langue d'alphabétisation (allemand ou français), les résultats montrent, selon le LUCET, des performances globalement comparables entre les différents groupes, indépendamment de la langue d'alphabétisation. Notre propre interprétation des mêmes statistiques est un peu plus affirmée : il convient de relever qu'une tendance favorable au groupe ALPHA français apparaît dans le domaine des performances en compréhension orale et de l'écrit, comparativement au groupe de référence ALPHA français. Selon les indicateurs considérés, cet avantage atteint jusqu'à 9 % de différence d'items correctement réussis en faveur du groupe ALPHA français. Dans les analyses de robustesse annexées au rapport – analyses supplémentaires qui ont pour objectif de redéfinir des groupes de référence davantage comparables, la composition des groupes de références initiaux étant substantiellement déformée suite à un allongement moindre des groupes ALPHA – cette tendance positive devient encore plus claire, et l'avantage atteint jusqu'à 10 %. En revanche, et également dans l'esprit d'une interprétation un peu plus affirmée des données, il convient de relever qu'une tendance

favorable au groupe de référence allemand apparaît dans le domaine des performances en compréhension orale et de l'écrit, comparativement au groupe ALPHA allemand. Selon les indicateurs considérés, cet avantage atteint jusqu'à 13 % de différence d'items correctement réussis en faveur du groupe de référence allemand. Cependant, dans les analyses de robustesse, cette tendance diminue, et l'avantage maximal du groupe de référence allemand ne dépasse plus les 9 %. Une explication possible de ce constat a priori contre-intuitif dans cette première cohorte du projet pourrait être le décalage entre l'avis d'orientation et la décision d'orientation finalement prise par les parents.

Concernant la motivation scolaire, il convient de noter que les élèves du groupe ALPHA français expriment une motivation plus élevée pour apprendre dans la langue d'alphabétisation choisie, en comparaison avec les autres groupes, avec des écarts particulièrement marqués par rapport au groupe de référence français. En revanche, les élèves du groupe ALPHA allemand expriment une motivation plus élevée en mathématiques. Sachant que l'apprentissage scolaire est largement conditionné par la motivation scolaire, ces résultats positifs semblent très prometteurs pour le futur développement des groupes ALPHA.

Finalement, concernant le soutien parental, les parents du groupe ALPHA français se déclarent comme plus capables d'accompagner leur enfant sur le plan scolaire que ceux du groupe de référence français, notamment grâce à leurs propres compétences linguistiques dans la langue d'alphabétisation de l'enfant. Cette différence est particulièrement marquée lorsqu'il s'agit d'aider l'enfant dans sa langue d'alphabétisation.

Sans permettre à elle seule de tirer des conclusions définitives, cette convergence d'indices suggère que l'alphabétisation dans la langue dominante de l'enfant, ou dans une langue qui lui est étroitement apparentée, pourrait constituer un levier favorable pour le développement des compétences en littératie, même dans un contexte où plusieurs facteurs structurels sont susceptibles de freiner l'émergence d'effets mesurables et que les vrais effets de la réforme ne pourraient sur base de ces éléments qu'apparaître à plus long terme et lorsque le projet aura été généralisé sur tout le pays.

Concernant les bénéfices de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français, la thèse mentionnée dans le rapport du LUCET indique le caractère relativement plus opaque du système orthographique français par rapport à l'allemand. La littérature internationale montre en effet que les élèves alphabétisés dans des langues à orthographe plus transparente, comme l'allemand, atteignent généralement plus rapidement une lecture précise et un décodage automatisé. À l'inverse, dans des langues dites plus opaques telles que le français, les progrès initiaux sont souvent plus graduels avant de converger progressivement au fil de la scolarité. Cette plus grande opacité conduit les élèves à mobiliser davantage certaines compétences en lecture et en écriture, notamment la mémorisation orthographique et l'utilisation du contexte. Elle favorise également le développement précoce de connaissances relatives aux régularités de la langue écrite, notamment les règles orthographiques ainsi que les principes morphologiques et grammaticaux. Un élément qui n'est pas rappelé dans ce constat est la place importante des activités de pré-décodage graphique : toutes les activités de développement des compétences phonologiques pour lesquelles les langues familiales des enfants – notamment romanes, comme le français – sont des atouts évidents pour la centration sur les enjeux d'appropriation du langage par les élèves concernés. Enfin, la place centrale du luxembourgeois dans les interactions de classe et dans l'enseignement oral des matières entraîne une réduction du temps d'exposition à la langue d'alphabétisation. Or, les recherches internationales identifient la quantité d'exposition à cette langue comme un facteur important pour le développement des compétences en lecture et en écriture. Le luxembourgeois, étant très proche de l'allemand, ne semble pas défavoriser

les élèves scolarisés en allemand. Le temps d'exposition réduit au français pourrait être augmenté par un apprentissage des mathématiques dans les deux groupes ALPHA.

Ceci étant posé, le CS souhaite souligner les limites du rapport et des données sous-jacentes qui le nourrissent, limites que les auteurs par ailleurs adressent eux-mêmes en toute transparence. Ces limites, inévitables au vu de la taille du projet pilote, ont été largement connues dès la mise en place du dispositif. Elles sont par ailleurs relevées par le rapport Learning Lab édité par la Commission européenne.

La petite taille des groupes ALPHA a fortement limité les possibilités d'analyse statistique dès la toute première collecte de données. Elle a rendu les résultats très sensibles aux variations individuelles des élèves, à d'inévitables « effet-maître » impactant tout un groupe d'élèves, sans parler des phénomènes extra-scolaires (déménagement des familles, etc.). En raison des allongements – même si ceux-ci sont inférieures à la moyenne – mais aussi de phénomènes extra-scolaires, les groupes ALPHA se sont encore réduits, amplifiant ainsi le problème initial de puissance statistique et suscitant de nouvelles préoccupations. En effet, les groupes ALPHA et leurs groupes de référence respectifs ont évolué de manière très différente entre le premier et le deuxième point de mesure, et la « perte » d'élèves dans les différents sous-groupes doit être considérée comme non aléatoire. Le phénomène concerne surtout les groupes français, et la preuve se trouve dans le Tableau 2 du rapport longitudinal. Ce dernier révèle que le statut économique moyen du groupe de référence français est désormais 4 points plus élevé que celui du groupe ALPHA français, le nombre de filles a augmenté de 6 %, et le nombre d'élèves parlant le luxembourgeois ou l'allemand à la maison a également augmenté de 5 %. Reste à préciser que tous ces facteurs sont positivement corrélés avec la réussite scolaire au Luxembourg. Autrement dit, le groupe de référence français, instauré à la base pour assurer des comparaisons équitables, est dorénavant clairement biaisé en faveur du groupe de référence. Le rapport est heureusement équilibré par l'annexe proposant les analyses supplémentaires de robustesse, analyses ayant pour objectif de contenir les biais cités, même si ceux-ci sont – de l'avis même des auteurs, avis que nous rejoignons – indomptables. De ce fait, et malgré un appareil méthodologique remarquable, le CS estime que les données du présent rapport longitudinal sont difficilement interprétables. On ne saurait tirer des conclusions systémiques sur la base de données quantitatives aussi faibles et précaires. Étant donné que le phénomène de « perte » d'élèves dans la première cohorte du projet ne s'arrêtera pas dans les années à venir – il est extrêmement probable qu'il y aura aussi des allongements et des déménagements au cours du Cycle 3 –, le CS exprime des réserves quant à l'utilité d'un second rapport longitudinal de cette première cohorte ALPHA. En revanche, le programme étant désormais généralisé, un monitoring global pourrait et devrait être conduit avec la plus grande robustesse méthodologique et sur un potentiel statistique légitime – puisqu'à hauteur de l'ensemble de l'école fondamentale.

6. Conclusion

En conclusion, au vu de nos observations dans les écoles visitées, des échanges avec les enseignants et les autres acteurs du programme, ainsi que des premiers résultats disponibles, le CS réaffirme pleinement son avis positif à l'égard du programme ALPHA. La généralisation du dispositif apparaît aujourd'hui solidement engagée et largement appropriée par les acteurs de terrain. Les observations réalisées dans les classes, tout comme les premiers résultats du suivi longitudinal, constituent des signaux encourageants quant à ses effets sur les apprentissages, la motivation des élèves et leur inclusion scolaire.

Le CS considère néanmoins que des efforts doivent encore être poursuivis, notamment en matière d'actualisation de la formation initiale des enseignants et de développement d'une didactique permettant de mieux tirer parti des ressources plurilingues des élèves dans les processus d'alphabetisation et de littératie. Les observations réalisées au cours des visites confirment également l'intérêt de développer davantage les démarches épilinguistiques et métalinguistiques dans les pratiques de classe. Le CS souligne à cet égard l'importance de poursuivre le développement d'une didactique du plurilinguisme permettant de mieux valoriser les ressources linguistiques des élèves, de favoriser les transferts entre langues et de soutenir les processus d'alphabetisation et de littératie. Ces enjeux constituent désormais moins des conditions de faisabilité du programme que des leviers susceptibles d'en renforcer encore l'efficacité.

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

Antoine Fischbach, observateur à l'OEJQS, professeur honoraire, Université du Luxembourg,

Thierry Geoffre, professeur adjoint, 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

ⁱ Rapport finalisé et remis au Ministère en date du 19 juin 2026

ⁱⁱ Par littératie, nous entendons la définition que donne le Programme International de Recherche sur la Littératie Scolaire (PIRLS) : « L'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit que requiert la société ou qui sont importants pour l'individu. Les jeunes lecteurs peuvent construire du sens à partir de textes très variés. Ils lisent pour apprendre, pour s'intégrer dans une société où la lecture joue un rôle essentiel et pour leur plaisir. »

ⁱⁱⁱ Par réussite scolaire, nous n'entendons pas l'accès de tous les élèves aux échelons les plus élevés de l'université, mais de la capacité d'un système à permettre à chacun de développer ses compétences et ses ressources propres pour maîtriser au mieux son destin personnel et pour le bien collectif de la société dans son ensemble.



2.8. IFEN : Dispositifs de formation continue et d'accompagnement dans le cadre de la réforme « ALPHA - zesumme wuessen »



ifen

INSTITUT DE FORMATION
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

RAPPORT

**Dispositifs de formation continue et d'accompagnement
dans le cadre de la réforme "ALPHA - zesumme wuessen"**



eduPôle - Walferdange
Route de Diekirch
L-7220 Walferdange
www.ifen.lu



Table des matières :

1. Introduction	4
2. Coordination interne du dispositif à l'IFEN	7
3. L'approche TRESSE : fondement pédagogique de la professionnalisation	7
4. Diversité des formats	10
4.1. Vue d'ensemble	10
4.2. Zoom sur les formats innovants	11
4.2.1. Marches pédagogiques	12
4.2.2. Vernissages pédagogiques	12
4.2.3. Hospitations	13
4.2.4. Expositions pédagogiques	14
4.2.5. Cercles de lecture	16
4.2.6. Réseaux d'échange guidé	17
4.3. "ALPHA - zesumme wuessen", moteur de la transformation numérique à l'IFEN	18
5. Dispositif d'accompagnement proposé aux équipes pédagogiques	19
6. Dispositif d'accompagnement destiné aux équipes dirigeantes	21
7. Les parcours de formation "ALPHA - zesumme wuessen"	22
8. Les formateurs au service de la réforme	24
9. Accessibilité et visibilité de l'offre	25



10. L'offre de professionnalisation en chiffres	27
10.1. Évolution du volume de l'offre	27
10.2. Diversification des formats	28
10.3. Diversification des modalités d'apprentissage	29
10.4. Répartition de l'offre selon les publics cibles	29
11. Évaluation et évolution continue de l'offre	30
11.1. Évaluation des formations par les participant.e.s	30
11.2. Une adaptation continue de l'offre à partir des évaluations	32
11.3. Perspectives et besoins futurs	33
12. Conclusion	34



1. Introduction

La réforme “ALPHA – zesumme wuessen” constitue une transformation majeure de l'enseignement fondamental au Luxembourg. En permettant à chaque élève d'entrer dans l'alphabétisation par la langue qu'il maîtrise le mieux (allemand ou français), elle engage une évolution profonde des pratiques pédagogiques et de l'organisation scolaire. Sa réussite repose, de manière décisive, sur la capacité du système à former, à accompagner et à mobiliser l'ensemble des professionnels concernés.

C'est dans ce cadre que l'Institut de Formation de l'Éducation Nationale (IFEN) assume un rôle central dans la stratégie d'implémentation de la réforme. En tant qu'opérateur national de la formation et du développement professionnel dans l'enseignement public, l'IFEN est l'interface entre les orientations politiques du Ministère et leur traduction concrète dans les pratiques des enseignant.e.s et des équipes de direction.

L'action de l'IFEN repose sur une conviction fondamentale : chaque professionnel.le de l'éducation est un adulte apprenant, porteur d'une expérience singulière et de questionnements légitimes. Dans le contexte d'une réforme pédagogique d'envergure, cette conviction prend une importance particulière. L'adhésion des enseignant.e.s ne se décrète pas, elle se construit, par la compréhension du sens de la réforme, par le développement progressif des compétences qu'elle requiert, et par la confiance acquise au fil de l'expérimentation et de l'échange professionnel.

L'objectif de l'IFEN n'est pas la simple conformité aux nouvelles directives, mais le développement d'une compétence professionnelle ancrée, d'une motivation intrinsèque et d'une capacité à innover dans l'esprit de la réforme. Un/-e enseignant/-e qui a pu s'approprier les fondements de “ALPHA – zesumme wuessen”, expérimenter de nouveaux gestes professionnels et les discuter avec ses pairs, sera significativement mieux préparé à les mettre en œuvre de manière durable qu'un/-e enseignant.e qui n'en aurait reçu qu'une transmission descendante.

L'un des axes les plus structurants de l'action de l'IFEN en lien avec la réforme “ALPHA – zesumme wuessen” est la diversification délibérée de ses formats de formation. Cette diversification n'est pas un choix accessoire : elle est la condition sine qua non pour que la formation atteigne réellement l'ensemble des professionnels concernés, dans la pluralité de leurs situations, de leurs contraintes et de leurs manières d'apprendre.



Les enseignant.e.s de l'enseignement fondamental exercent dans des contextes très variés et leurs disponibilités sont soumises à des contraintes professionnelles et personnelles réelles. Une offre de formation uniforme, centralisée et rigide dans ses horaires ne peut, par construction, toucher qu'une partie du public visé. C'est pourquoi l'IFEN structure son offre autour d'une multiplicité de modalités complémentaires.

Les formations présentielles en groupe restent un pilier essentiel : elles favorisent l'échange entre pairs, la construction collective de sens, et le sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle engagée dans une transformation commune. Mais elles sont complétées par des formats à distance et en mode blended learning, qui permettent à des enseignant.e.s éloigné.e.s des centres de formation de l'IFEN, ou dont les contraintes horaires sont importantes, d'accéder aux mêmes contenus dans de meilleures conditions. Les ressources disponibles en ligne via la plateforme IFEN Inspire - vidéos, podcasts, dossiers thématiques, parcours guidés - offrent une porte d'entrée souple, accessible à tout moment et depuis n'importe quel lieu, pour s'informer, se questionner et approfondir à son propre rythme.

Les formations à la demande et sur mesure, construites en collaboration directe avec les équipes-écoles, permettent quant à elles de répondre aux besoins spécifiques de chaque établissement, dans le respect de son contexte particulier. Les formations organisées directement dans les écoles et dans les différentes régions du pays suppriment les contraintes de déplacement et ancrent l'accompagnement dans la réalité quotidienne de l'établissement. Les parcours de formation structurés sur plusieurs mois combinent séminaires, séminaires avec phases de mise en pratique en classe, réflexion individuelle et échange collégial, permettant une appropriation progressive et durable des nouvelles pratiques liées à "ALPHA - zesumme wuessen".

Cette architecture diversifiée repose sur une conviction pédagogique claire : il n'existe pas un profil unique d'enseignant.e apprenant.e, et il n'existe donc pas un format unique de formation efficace. Certains professionnels apprennent mieux par l'échange et le débat ; d'autres par l'observation et l'analyse de situations concrètes ; d'autres encore par la lecture, l'exploration autonome ou l'accompagnement individuel. L'IFEN ne choisit pas entre ces approches - il les propose toutes, en invitant chaque professionnel à identifier non seulement ce qu'il souhaite apprendre, mais aussi comment il apprend le mieux.

Cette diversification des formats s'inscrit dans une stratégie de professionnalisation structurée à trois niveaux complémentaires. Au niveau macro, l'IFEN accompagne les directions de région et les responsables du pilotage de la réforme dans leur rôle de conduite du changement au sein de leur établissement. Au niveau méso, l'accompagnement s'adresse aux écoles et aux équipes pédagogiques dans leur ensemble, à travers des dispositifs de proximité et des formations sur mesure adaptées au contexte de chaque établissement. Au niveau micro, enfin,



une offre nationale diversifiée soutient le développement professionnel individuel de chaque enseignant.e, quel que soit son cycle d'enseignement. Cette articulation entre les trois niveaux garantit que la réforme soit portée de manière cohérente à l'échelle du système éducatif tout en restant ancrée dans les réalités concrètes de chaque classe et de chaque enseignant.e.

La réforme "ALPHA - zesumme wuessen" implique une transformation organisationnelle substantielle : classes communes, groupes d'alphabetisation différenciés, coordination renforcée entre enseignant.e.s, et nouveau rôle des équipes de direction de région dans le pilotage pédagogique. L'IFEN accompagne les directions à assumer ce rôle avec assurance, à travers des formats spécifiques : accompagnement individualisé, coaching, formations en leadership pédagogique, conçus pour renforcer leur capacité à conduire le changement et à mobiliser leurs équipes.

L'IFEN est également convaincu que le savoir-faire nécessaire à la réussite de "ALPHA - zesumme wuessen" est déjà, en partie, présent dans les écoles. Les enseignant.e.s engagés dans le projet pilote depuis 2022 ont développé des pratiques précieuses, issues de l'expérimentation et de l'adaptation continue. L'IFEN leur offre un espace de visibilité et de partage, afin que leurs collègues puissent s'en inspirer. Valoriser celles et ceux qui innovent dans le sens de la réforme constitue l'un des leviers les plus efficaces pour faire évoluer durablement la culture professionnelle.

Au cours des années scolaires 2023/2024 à 2025/2026, l'offre de professionnalisation s'est ainsi fortement développée afin d'accompagner l'extension progressive de la réforme. Elle se caractérise par une diversification continue des formats proposés, une augmentation importante de la participation et un renforcement progressif des dispositifs d'accompagnement destinés aux enseignant.e.s, aux équipes pédagogiques et aux directions d'école.

Au terme de cette démarche, l'ambition de l'IFEN est claire : faire en sorte que chaque enseignant et chaque direction se sente à l'aise, motivé et compétent pour mettre en œuvre la réforme "ALPHA - zesumme wuessen" dans toute sa portée. La diversité des formats n'est pas une fin en soi, elle est au service d'un objectif unique : que chaque professionnel puisse se former dans les meilleures conditions possibles, sans que des contraintes de lieu, de temps ou de style d'apprentissage ne deviennent des obstacles à son développement. Car c'est à cette condition que chaque enfant du Luxembourg pourra bénéficier, dès ses premières années de scolarité, des meilleures conditions d'apprentissage, quelles que soient sa langue et son origine.



2. Coordination interne du dispositif à l'IFEN

Afin d'assurer la cohérence de l'ensemble de son offre dans le cadre de "ALPHA - zesumme wuessen", l'IFEN a mis en place une coordination interne structurée à plusieurs niveaux. Un groupe de travail réunissant les responsables des divisions concernées ainsi qu'un membre de la direction assure le pilotage global et la cohérence de l'offre développée autour de la réforme, en donnant un fil conducteur commun aux différents dispositifs proposés : parcours de formation, formations nationales, dispositifs d'accompagnement et mesures destinées aux équipes dirigeantes. Ce pilotage s'appuie sur plusieurs groupes opérationnels, qui se réunissent régulièrement afin d'assurer le suivi concret des différents volets du dispositif et de faire remonter les besoins identifiés sur le terrain.

Cette coordination s'appuie également sur les membres du pool des formateurs.trices de l'IFEN et sur les formateurs.trices engagé.e.s sous contrat d'expert, présentés en détail au chapitre 8. Certain.e.s des membres du pool des formateurs.trices participent par ailleurs, en tant qu'expert.e.s de la langue française, aux groupes de travail du SCRIPT chargés du développement du matériel didactique et de la réforme (SILA, WIZZLE, entre autres), assurant ainsi une collaboration étroite et continue entre les deux institutions. L'accompagnement des écoles participantes est en outre assuré par la division Accompagnement du développement des établissements scolaires et des compétences numériques de l'IFEN, garantissant une articulation cohérente entre les dimensions pédagogiques, organisationnelles et institutionnelles de la mise en œuvre de "ALPHA - zesumme wuessen".

Cette organisation interne permet à l'IFEN de piloter une offre en constante évolution tout en assurant la cohérence d'ensemble entre les différents acteurs et dispositifs impliqués dans la réforme.

3. L'approche TRESSE : fondement pédagogique de la professionnalisation

L'ensemble de l'offre de professionnalisation développée dans le cadre de "ALPHA - zesumme wuessen" est structuré selon l'approche TRESSE, qui constitue le cadre didactique commun des formations proposées par l'IFEN. Cette approche organise les contenus autour des quatre domaines fondamentaux du développement langagier - lire, écrire, parler et écouter - considérés comme étroitement interdépendants dans le processus d'acquisition de la langue écrite.



Ce choix didactique s'appuie sur les résultats de la recherche internationale en didactique des langues et en littératie, notamment sur le modèle du *Reading Rope* développé par Hollis Scarborough. Ce modèle met en évidence que l'apprentissage de la lecture repose sur l'interaction progressive de multiples compétences linguistiques et cognitives, telles que la conscience phonologique, le décodage, le vocabulaire, la compréhension du langage, les connaissances sur le fonctionnement de l'écrit et les structures langagières. Il montre que ces différentes composantes ne peuvent être développées isolément, mais qu'elles se renforcent mutuellement tout au long du parcours d'apprentissage.

L'approche TRESSE transpose ces connaissances scientifiques dans l'organisation de l'offre de professionnalisation de l'IFEN. Elle ne constitue pas uniquement le principe organisateur des parcours de formation, mais structure l'ensemble des formations proposées dans le cadre de la réforme. Pour chacun des quatre domaines, les enseignant.e.s disposent d'un large choix de formations leur permettant d'approfondir des aspects spécifiques en fonction de leurs besoins professionnels, qu'ils ou elles suivent ou non un parcours de formation complet.

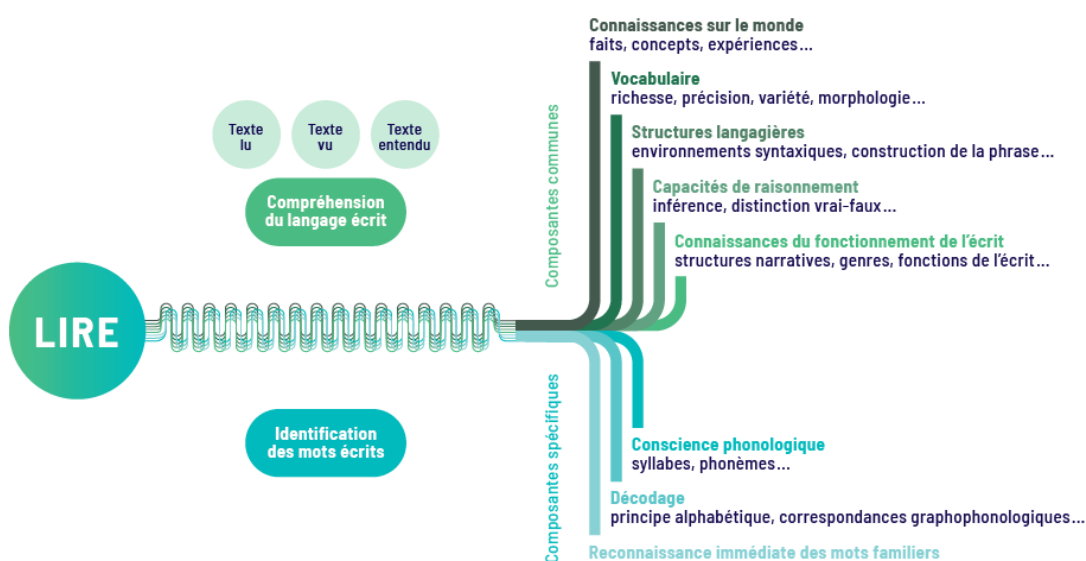


Pour les cycles 2 à 4, l'offre débute par des formations consacrées aux fondements linguistiques et didactiques de l'alphabétisation en français et en allemand. Les participant.e.s y abordent notamment la phonétique, la phonologie, les correspondances graphème-phonème, le développement du vocabulaire, les mécanismes d'acquisition du langage écrit ainsi que les spécificités des deux langues d'alphabétisation. Ces formations constituent le socle sur lequel viennent s'articuler les différents modules d'approfondissement.

Les formations d'approfondissement ou au choix proposées couvrent ensuite l'ensemble des domaines de la TRESSE, présentés dans la figure ci-dessous.

ACTE DE LIRE

c'est Interpréter et comprendre un message en tant que récepteur, en reconnaissant et en déchiffrant des mots écrits.



Légende: Hollis Scarborough's visual metaphor of the Reading Rope.

Exemple d'une tresse : Acte de lire

Elles portent notamment sur les stratégies et la fluidité de lecture, la compréhension de l'écrit, la littérature de jeunesse, le développement de l'écriture, les démarches d'écriture créative, la conscience phonologique, le développement du langage oral, la langue de scolarisation, le plurilinguisme, l'enseignement sensible à la langue ainsi que l'utilisation d'outils numériques tels que KALIGO. Cette diversité permet aux enseignant.e.s de choisir des formations d'approfondissement correspondant à leurs besoins de développement professionnel et aux réalités de leur contexte d'enseignement.

L'offre de professionnalisation couvre à la fois l'alphabétisation en français et en allemand. Les formations s'appuient sur une structure conceptuelle commune, fondée sur l'approche TRESSE, tout en tenant compte des spécificités linguistiques et didactiques propres à chacune des deux langues. Elles permettent ainsi d'aborder des



domaines de compétences comparables en les adaptant aux caractéristiques respectives du français et de l'allemand ainsi qu'aux enjeux de leur enseignement dans le contexte plurilingue luxembourgeois. Dans le volet consacré à l'allemand, la formation de base *“Was ein Wort so alles mit sich bringt – Wortschatzarbeit, Alphabetisierung und Grammatik”* constituait au début le point d'entrée des formations dédiées à l'enseignement de l'allemand comme langue seconde.

Pour le cycle 1, l'accent est mis sur les compétences préalables ou les prémices d'apprentissage à l'alphabétisation. Les formations abordent notamment le développement du langage oral, la conscience phonologique, la phonétique, le développement du vocabulaire, la reconnaissance des lettres, les compétences graphomotrices, la compréhension de l'écrit ainsi que les premières représentations de l'écrit. Les questions liées au plurilinguisme sont intégrées dès cette première étape afin de tenir compte des réalités linguistiques du système éducatif luxembourgeois.

En structurant l'ensemble de son offre selon l'approche TRESSE, l'IFEN s'appuie sur un cadre scientifique reconnu tout en garantissant la cohérence et la complémentarité des dispositifs de professionnalisation proposés. Cette structuration permet de couvrir de manière systématique les différentes dimensions du développement langagier et de proposer une offre fondée sur des données probantes, adaptée aux besoins des enseignant.e.s et à l'évolution de la réforme.

À ce jour, huit parcours de formation ont été organisés dans le cadre de *“ALPHA – zesumme wuessen”*, dont trois exclusivement destinés aux enseignant.e.s du cycle 1.

4. Diversité des formats

4.1. Vue d'ensemble

L'offre de professionnalisation développée dans le cadre de *“ALPHA – zesumme wuessen”* se distingue par une grande diversité de formats répondant aux besoins variés des différents publics concernés. Cette diversité constitue un choix stratégique visant à accompagner les enseignant.e.s tout au long de la mise en œuvre de la réforme et à renforcer un développement professionnel durable.

Outre les séminaires classiques, l'offre comprend des parcours de formation, des séminaires intégrant des phases de mise en pratique, des hospitations, des formations sur mesure, des marches pédagogiques, des vernissages pédagogiques, une exposition pédagogique, des cercles de lecture, des échanges guidés, des espaces de résonance ainsi que de nombreuses ressources numériques accessibles en ligne.



Chaque format répond à des objectifs spécifiques et occupe une fonction complémentaire au sein de la stratégie de professionnalisation. Certains dispositifs visent principalement l'acquisition de nouvelles connaissances scientifiques et didactiques, tandis que d'autres mettent l'accent sur l'expérimentation, l'observation de pratiques, la réflexion collective, le partage d'expériences ou encore le développement de réseaux professionnels.

L'ensemble de ces formats repose sur un principe commun : articuler les apports théoriques, les phases de mise en pratique, l'analyse réflexive et les échanges entre pairs afin de renforcer un transfert durable des acquis dans la pratique professionnelle. Les différents dispositifs ne constituent ainsi pas des offres indépendantes, mais les composantes d'un système cohérent de professionnalisation et d'accompagnement destiné à soutenir durablement la mise en œuvre de la réforme.

Cette diversité des formats constitue le fondement de la stratégie de professionnalisation présentée dans le chapitre suivant.

4.2. Zoom sur les formats innovants

Au-delà de son offre classique de formation continue, l'IFEN propose, dans le cadre de "ALPHA - zesumme wuessen", un large éventail de formats répondant aux besoins variés des enseignant.e.s. Les séminaires constituent la base de cette offre et permettent l'acquisition de connaissances scientifiques et didactiques ; ils sont complétés par des séminaires intégrant une phase de mise en pratique, permettant aux participant.e.s d'expérimenter directement les contenus abordés, ainsi que par des journées thématiques et des conférences offrant des apports plus ponctuels sur des sujets spécifiques liés à la réforme.

Parmi cette offre, plusieurs formats se distinguent par leur caractère innovant et méritent une présentation plus détaillée : les marches pédagogiques, les vernissages pédagogiques, l'exposition pédagogique, les hospitations, les cercles de lecture ainsi que les réseaux d'échange guidé. Ces dispositifs reposent sur des approches originales combinant observation, réflexion collective et apprentissage mutuel, et sont présentés en détail dans les sections suivantes.

Ces formats sont enfin complétés par des formations sur mesure, conçues en étroite collaboration avec les écoles, les équipes pédagogiques ainsi que les directions de région, afin de répondre aux besoins spécifiques de chaque direction/établissement dans la mise en œuvre de la réforme. Cet accompagnement de proximité est lui-même prolongé par l'intervention des Instituteurs spécialisés en développement scolaire (I-DS), qui soutiennent les écoles et les équipes dans leurs processus de développement et de transformation liés à la réforme.



4.2.1. Marches pédagogiques

Une marche pédagogique combine l'activité physique de la randonnée avec des opportunités d'apprentissage et d'échange entre les participant.e.s. Dans le cadre de "ALPHA - zesumme wuessen", ce format prend la forme d'un parcours ponctué de plusieurs stations : à chaque arrêt, un.e formateur.trice propose aux participant.e.s un atelier interactif court - une sorte de « pastille pédagogique » - consacré à un contenu précis en lien avec l'alphabétisation, permettant de découvrir des apports théoriques ou pratiques et de partager les connaissances et l'expertise des participant.e.s.

Contrairement à une formation classique en salle, la marche pédagogique alterne ainsi temps de marche et temps plus statiques consacrés aux ateliers, dans un cadre convivial favorisant les échanges entre collègues. Les contenus abordés aux différentes stations peuvent porter sur les différentes dimensions de l'alphabétisation - lecture, écriture, expression orale et écoute, ainsi que sur les enjeux du plurilinguisme et de la différenciation pédagogique, chaque station permettant d'approfondir un aspect spécifique tout en laissant aux participant.e.s le temps, pendant la marche elle-même, d'échanger sur leurs pratiques et leurs expériences.

Les marches pédagogiques remplissent ainsi plusieurs fonctions complémentaires. Elles offrent un format original et convivial de diffusion des contenus de la réforme, favorisent le transfert de connaissances entre enseignants/écoles et soutiennent la diffusion d'approches pédagogiques éprouvées. Elles contribuent également au développement d'une posture réflexive en invitant les participant.e.s à établir des liens entre les contenus abordés aux différentes stations et leur propre pratique professionnelle. Elles illustrent l'importance accordée à l'apprentissage entre pairs comme levier de la mise en œuvre durable de la réforme.

4.2.2. Vernissages pédagogiques

Un vernissage pédagogique est un événement associant l'art, la culture et l'apprentissage professionnel : dans un environnement stimulant et créatif, les participant.e.s découvrent et explorent des pratiques innovantes à travers des expositions et des présentations interactives. Au-delà du développement de compétences professionnelles, ce format offre l'opportunité de rassembler les participant.e.s autour d'autres approches éducatives valorisées par l'art.

Dans le cadre de "ALPHA - zesumme wuessen", les vernissages pédagogiques ont notamment pris la forme de présentations de l'exposition consacrée à l'alphabétisation, mettant en avant des pratiques pédagogiques efficaces et créatives dans l'enseignement fondamental. Les photographies présentées, accompagnées d'une explication détaillée mettant en lumière une pratique pédagogique concrète, sont issues des classes ayant participé à la



réforme “ALPHA – zesumme wuessen”. Lors de ces rencontres, des enseignant.e.s ayant eux-mêmes vécu la mise en œuvre du projet dans leur classe étaient présent.e.s sur place, offrant aux participant.e.s l'occasion d'échanger directement avec eux et de mieux comprendre les stratégies proposées ainsi que les outils directement adaptables à leur propre contexte scolaire.

Le vernissage “ALPHA – zesumme wuessen” est accompagné d'une brochure reprenant l'ensemble des pratiques présentées lors de l'exposition. Organisée autour des mêmes photographies commentées, elle permet aux participant.e.s d'approfondir, au-delà de la rencontre elle-même, les stratégies pédagogiques illustrées et de disposer d'un support qu'ils/elles peuvent consulter par la suite pour enrichir leur propre pratique. Elle constitue ainsi un prolongement durable du vernissage, favorisant l'appropriation des contenus au-delà du temps de la rencontre.

Les vernissages jouent ainsi un double rôle dans la stratégie de professionnalisation : ils rendent visibles les innovations pédagogiques développées dans les écoles pilotes et offrent un espace d'échange et de réflexion sur les défis et les réussites de l'alphabétisation, contribuant à la création d'une culture commune autour des objectifs de la réforme.

4.2.3. Hospitations

Dans le cadre de “ALPHA – zesumme wuessen”, l'hospitalation constitue un dispositif d'accompagnement de proximité permettant d'observer, d'analyser et de partager des situations réelles d'enseignement de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale et de l'écoute. Il s'agit de visites mutuelles, planifiées, structurées et préparées conjointement par l'*Host* et le ou les *Guests*, dans le but de se développer individuellement et/ou institutionnellement grâce à l'apprentissage mutuel autour de ces compétences langagières.

Au-delà de la simple observation, l'hospitalation permet aux enseignant.e.s de thématiser, d'explicitier et d'approfondir des dimensions de l'alphabétisation qui ne sont pas toujours abordées au quotidien. Les participant.e.s y adoptent une posture réflexive, questionnent leurs propres pratiques d'enseignement de la lecture, de l'écriture, de l'oral et de l'écoute, ainsi que leurs interactions, valeurs et principes, et s'offrent ainsi l'opportunité d'améliorer leur enseignement dans un contexte plurilingue.

Le concept d'hospitalation développé par l'IFEN dépasse ainsi le cadre d'une simple visite de classe : il s'agit d'un dispositif structuré de développement professionnel comprenant quatre étapes successives – une réunion de préparation, l'observation des situations d'enseignement, un entretien de réflexion et de retour d'expérience, ainsi



que les aspects organisationnels permettant la validation de la participation. Cette structuration vise à maximiser les effets de l'observation sur le développement des compétences langagières visées par la réforme : les échanges qui suivent les observations permettent de mettre en perspective les pratiques observées en matière de lecture, d'écriture, d'oral et d'écoute, d'analyser les choix didactiques réalisés et d'identifier les éléments susceptibles d'être transférés dans d'autres contextes scolaires.

Plusieurs hospitations ont ainsi été proposées dans des établissements particulièrement engagés dans l'alphabétisation en français. Elles ont notamment été organisées à l'École internationale Differdange et Esch-sur-Alzette, à l'École internationale Mondorf-les-Bains, à l'école fondamentale de Dudelange, à l'école internationale Lënster Lycée, à l'école fondamentale de Schiffflange ainsi qu'à l'École fondamentale de Larochette.

Afin de permettre au plus grand nombre d'enseignant.e.s de bénéficier d'une hospitation dans une classe de cycle 2, une hospitation virtuelle a également été mise en place ; celle-ci est suivie d'un échange réflexif avec l'Host portant sur les observations réalisées.

4.2.4. Expositions pédagogiques

L'objectif de l'exposition pédagogique dans le cadre de la réforme "ALPHA - zesumme wuessen" est de rendre visibles les pratiques pédagogiques développées dans les écoles participant à la réforme et de favoriser la réflexion professionnelle à partir d'exemples concrets issus du terrain.

L'exposition « Des images qui parlent - Inspirations pour alphabétiser » a été conçue à partir d'expériences réalisées dans les classes pilotes. Elle présente des pratiques pédagogiques documentées, réparties en quatre collections thématiques (vocabulaire, lire, écrire et transversal). À travers des situations d'enseignement, des photographies de séquences pédagogiques et différents supports didactiques, elle illustre des démarches favorisant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du développement du langage dans le contexte plurilingue luxembourgeois.

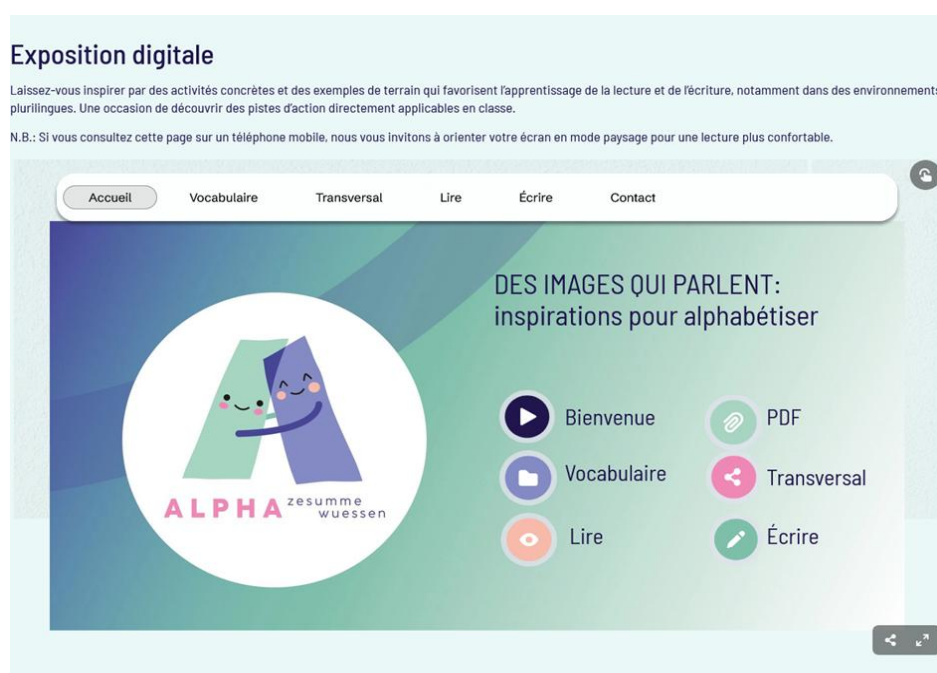
Au-delà de la présentation de pratiques exemplaires, l'exposition poursuit une double finalité : d'une part, illustrer concrètement les principes pédagogiques de la réforme et leur mise en œuvre dans les classes; d'autre part, inviter les participant.e.s à analyser les situations observées, à engager une réflexion critique et à envisager le transfert de ces pratiques dans leur propre contexte professionnel.



Le dispositif associe plusieurs modalités d'apprentissage complémentaires. Une keynote numérique, accessible en autonomie, présente les fondements scientifiques et didactiques de l'alphabétisation ainsi que le cadre conceptuel du projet "ALPHA - zesumme wuessen". La visite de l'exposition est ensuite complétée par des temps de discussion et de réflexion individuelle et collective, favorisant l'échange de pratiques entre les participant.e.s.

L'exposition a également été mobilisée comme outil d'accompagnement à l'échelle régionale. Au-delà de la découverte des pratiques développées dans les classes pilotes, cette rencontre a offert un espace privilégié de dialogue, de réflexion collective et de partage d'expériences autour des conditions favorisant une alphabétisation réussie dans le contexte plurilingue luxembourgeois.

Afin d'assurer une diffusion durable des contenus et de prolonger la réflexion engagée lors des formations et des dispositifs d'accompagnement, une version numérique de l'exposition ainsi qu'une brochure de présentation des ressources ont été mises à disposition des participant.e.s.¹



L'exposition pédagogique complète ainsi les autres dispositifs de professionnalisation en mettant à disposition des exemples concrets issus de la pratique, en favorisant les échanges entre professionnels et en soutenant le transfert des pratiques développées dans le cadre de la réforme vers l'ensemble des écoles.

¹ La version numérique de l'exposition est accessible via www.edulink.lu/jbki



4.2.5. Cercles de lecture

Le cercle de lecture est un dispositif au sein duquel les enseignant.e.s sont rassemblé.e.s en petits groupes pour partager et discuter leurs analyses et réflexions au sujet de livres ou de textes scientifiques ou pédagogiques, modéré par l'auteur.e lui-même/elle-même ou par un.e expert.e de la thématique. Il peut prendre plusieurs formes selon le public visé et l'orientation choisie et permet aux participant.e.s d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances et du sens à partir de la lecture.

Dans le cadre de "ALPHA - zesumme wuessen", des cercles de lecture ont ainsi été développés et consacrés au rôle du français comme langue de scolarisation, aux dimensions langagières des apprentissages ainsi qu'aux défis liés à l'hétérogénéité linguistique des classes. Les participant.e.s y ont réfléchi aux caractéristiques de la langue scolaire, aux besoins spécifiques des élèves et aux approches pédagogiques favorisant le développement des compétences langagières dans toutes les disciplines. D'autres cercles de lecture portaient sur les fondements de l'alphabétisation, les compétences préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi que sur le développement du langage oral et écrit - abordant ainsi, à travers la discussion de textes scientifiques, les mêmes dimensions de la lecture, de l'écriture, de l'oral et de l'écoute que celles travaillées dans les autres dispositifs de la réforme. Les échanges ont permis d'aborder les différentes composantes de l'alphabétisation, les enjeux du développement langagier et les conditions favorisant l'entrée dans l'écrit.

Les cercles de lecture sont organisés en plusieurs étapes. Une première phase préparatoire permet aux participant.e.s de lire et d'annoter des extraits d'ouvrages ou d'articles scientifiques. Les rencontres alternent ensuite des temps de discussion en petits et grands groupes, au cours desquels les enseignant.e.s confrontent leurs interprétations, partagent leurs expériences et réfléchissent ensemble aux implications des textes pour leur pratique professionnelle.

Cette approche favorise une posture réflexive et contribue au développement d'une culture professionnelle fondée sur des références scientifiques partagées. Dans le contexte de "ALPHA - zesumme wuessen", les cercles de lecture permettent ainsi d'articuler les connaissances issues de la recherche en littératie avec les expériences du terrain et soutiennent une professionnalisation fondée sur la réflexion collective autour de la lecture, de l'écriture, de l'oral et de l'écoute.



4.2.6. Réseaux d'échange guidé

Un réseau d'échange guidé est un groupe encadré dans lequel les interactions entre participant.e.s sont facilitées et orientées selon une méthodologie et des consignes spécifiques, un.e modérateur.trice étant chargé.e de maximiser les bénéfices des réflexions produites par le groupe en fournissant des ressources et un cadre favorisant des échanges centrés sur des objectifs définis collectivement. Dans le cadre de "ALPHA - zesumme wuessen", ce dispositif occupe une place centrale au sein de l'accompagnement de la réforme : il offre aux enseignant.e.s un cadre structuré permettant d'échanger autour des défis rencontrés dans la mise en œuvre de la réforme, de partager leurs expériences et de construire collectivement des réponses adaptées à leur contexte professionnel. Au moment de son déploiement, l'expérience concrète de la réforme n'étant pas encore partagée par l'ensemble des écoles, des enseignant.e.s des classes pilotes y ont pris part afin de faire bénéficier l'ensemble des participant.e.s de leur vécu direct de la mise en œuvre de la réforme.

Contrairement aux formations centrées sur l'acquisition de nouvelles connaissances, ce dispositif fonctionne sur le principe de réciprocité : les participant.e.s apportent des contributions et bénéficient de celles des autres membres, favorisant la synergie, l'apprentissage mutuel et la production de valeurs collectives à partir des ressources et de l'expertise de chacun.e, qu'il s'agisse de l'expérience du terrain des enseignant.e.s des classes pilotes ou des questionnements des enseignant.e.s découvrant progressivement la réforme. Les participant.e.s analysent ainsi collectivement des situations issues de leur pratique, discutent des difficultés rencontrées et élaborent des pistes d'action concrètes en s'appuyant sur les expériences du groupe.

Dans le cadre de la réforme, deux prestations complémentaires ont été proposés. Le premier, « échange autour de "ALPHA - zesumme wuessen" : partager pour mieux apprendre », principalement destiné aux enseignant.e.s du cycle 1, portait sur les prémices de l'alphabétisation, le développement des compétences langagières, les stratégies de différenciation ainsi que l'analyse de pratiques pédagogiques favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les échanges étaient centrés sur les expériences des participant.e.s et visaient à construire collectivement des solutions directement transférables dans les classes.

La seconde prestation, "ALPHA - zesumme wuessen" ! Réseau d'échange guidé », était consacré aux enjeux de l'alphabétisation en français, au développement de la lecture et de l'écriture, à la différenciation pédagogique ainsi qu'aux modalités d'évaluation des apprentissages. Les participant.e.s ont également réfléchi aux adaptations nécessaires pour répondre à l'hétérogénéité croissante des classes et aux besoins spécifiques des élèves.



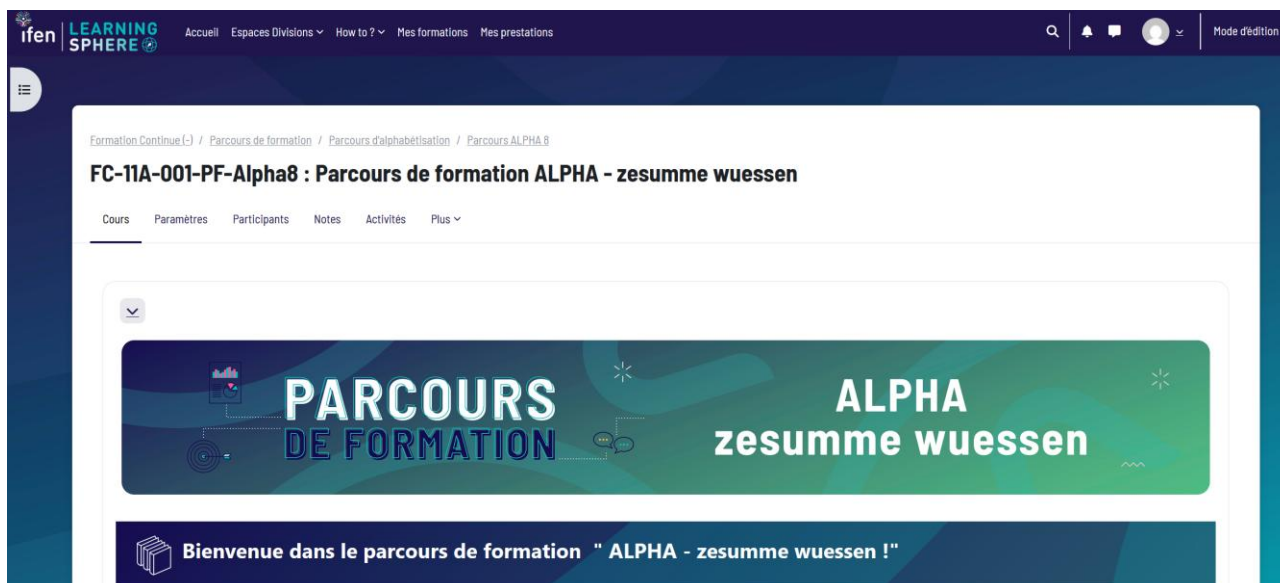
Ces deux formats reposent sur une approche interactive et collaborative favorisant la co-construction de connaissances professionnelles. Les enseignant.e.s sont invité.e.s à analyser leur propre pratique, à confronter leurs expériences, à partager des ressources et à élaborer ensemble des stratégies d'enseignement adaptées aux réalités du terrain. Les échanges renforcent ainsi les réseaux professionnels et favorisent le développement d'une culture de collaboration entre les écoles, portée notamment par les retours directs des enseignant.e.s des classes pilotes.

Les évaluations réalisées confirment la grande pertinence de ce dispositif, notamment en ce qui concerne le développement des compétences professionnelles et le transfert des acquis dans la pratique. Les réseaux d'échange guidé ne constituent ainsi pas uniquement un espace de discussion, mais un véritable levier de professionnalisation, favorisant la réflexion collective, la diffusion des pratiques du terrain et l'appropriation progressive des objectifs de la réforme par l'ensemble des écoles.

4.3. "ALPHA - zesumme wuessen", moteur de la transformation numérique à l'IFEN

La réforme "ALPHA - zesumme wuessen" n'a pas seulement transformé l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Elle a aussi été un puissant moteur pour la transformation numérique de l'IFEN lui-même. Accompagner des centaines de professionnels dans toutes les régions du pays, leur offrir des contenus accessibles à tout moment, articuler formations en présentiel, échanges entre pairs et ressources en ligne : les exigences de la réforme ont accéléré le développement de l'écosystème numérique de l'institut.

C'est dans cette dynamique que la LearningSphere, l'environnement pédagogique développé en interne, a pris toute sa dimension : les parcours "ALPHA - zesumme wuessen" y combinent modules en présentiel et en ligne, scénarios de blended learning et espaces d'échange, permettant à chaque participant d'avancer à son rythme tout en restant connecté à une communauté professionnelle. De son côté, IFEN Inspire, avec ses dossiers thématiques et son podcast, donne une visibilité durable aux expériences du terrain : les pratiques développées dans les classes pilotes sont partagées, discutées et rendues accessibles à l'ensemble des professionnels de l'éducation.



Ce qui a été construit pour et avec “ALPHA - zesumme wuessen” bénéficie aujourd'hui à toute l'offre de l'IFEN. La réforme a ainsi joué un rôle de catalyseur : elle a démontré qu'une transformation pédagogique d'envergure et une modernisation numérique peuvent se renforcer mutuellement — au service, in fine, de la qualité de l'accompagnement offert à chaque professionnel.

5. Dispositif d'accompagnement proposé aux équipes pédagogiques

Dans le cadre de la mise en œuvre de “ALPHA - zesumme wuessen”, les Instituteurs spécialisés en développement scolaire (I-DS) de la Division AES de l'IFEN accompagnent les écoles et les équipes éducatives dans leurs processus de développement et de transformation liés à la réforme. Leur mission consiste à soutenir les établissements dans une approche globale du changement, en tenant compte des dimensions pédagogiques, organisationnelles, relationnelles et de leadership.



L'accompagnement proposé repose sur les principes suivants :

- Un accompagnement contextualisé, adapté aux réalités, aux besoins et au rythme de développement de chaque école.
- Une approche systémique, permettant d'analyser les interactions entre les différents éléments du fonctionnement scolaire et de favoriser la cohérence entre pédagogie, organisation, communication et leadership.
- Une posture d'accompagnement et de réflexion, visant à renforcer les capacités des équipes à analyser leurs pratiques, à identifier leurs priorités et à construire leurs propres solutions.
- Le développement d'une culture collaborative, fondée sur la confiance, la responsabilité partagée et la participation active de l'ensemble des acteurs concernés.
- La valorisation des ressources et des bonnes pratiques existantes, ainsi que la mise en réseau des écoles afin de favoriser les échanges et l'apprentissage mutuel.
- Le soutien à un développement durable des établissements, en veillant à l'articulation entre les projets de développement scolaire, les offres de formation et les objectifs de la réforme ALPHA.
- La création d'espaces de dialogue, de réflexion et de régulation, permettant aux équipes de prendre du recul sur leurs pratiques et d'accompagner le changement de manière progressive et cohérente.

Dans cette perspective, les I-DS agissent comme des partenaires de développement des écoles dans le contexte de "ALPHA - zesumme wuessen". Ils apportent un regard externe, facilitent les processus collectifs, soutiennent la mise en cohérence des actions et contribuent à renforcer durablement les capacités des équipes à piloter leur développement dans le contexte de la réforme.



6. Dispositif d'accompagnement destiné aux équipes dirigeantes

Afin de préparer les directions à la généralisation de "ALPHA - zesumme wuessen", prévue pour 2026/2027, l'IFEN a développé un ensemble de dispositifs combinant accompagnement individualisé, échange entre pairs et formation.

Un accompagnement sur mesure, sous forme de coaching en développement organisationnel, est proposé sur demande aux directions de région. Un pool de coaches qualifié.e.s, formé.e.s à la fois aux spécificités de l'organisation scolaire luxembourgeoise et au projet "ALPHA - zesumme wuessen", se tient à disposition des directions pour les accompagner dans la planification et la mise en œuvre des objectifs de la réforme au sein de leur établissement. Chaque structure bénéficie ainsi d'un accompagnement adapté à ses besoins spécifiques, afin de mieux maîtriser les défis organisationnels liés à cette implémentation.

Un réseau d'échange guidé a par ailleurs été mis en place spécifiquement pour les membres des directions, afin de les soutenir dans la préparation de la mise en œuvre parallèle des alphabétisations en allemand et en français. Un.e modérateur.trice y accompagne les échanges afin de maximiser la valeur des connaissances partagées. Les équipes de direction des écoles pilotes y présentent leurs bonnes pratiques et partagent les expériences acquises au cours du projet, mettant en lumière les stratégies ayant contribué à l'atteinte des objectifs ainsi que les défis rencontrés et les solutions développées. Ce partage d'expériences concrètes fournit aux autres directions des repères pratiques pour la mise en œuvre dans leur propre région, tout en favorisant une culture de collaboration et de mise en réseau entre équipes de direction.

Une formation sur mesure a également été conçue spécifiquement pour les directions, afin de leur transmettre les connaissances méthodologiques et didactiques nécessaires pour soutenir leurs équipes pédagogiques dans l'enseignement du français comme langue d'alphabétisation. Elle aborde les bases méthodologiques et didactiques de l'alphabétisation, les stratégies pédagogiques pour l'enseignement du français langue d'alphabétisation, les outils et supports pédagogiques disponibles, la gestion et l'organisation d'un projet d'alphabétisation, ainsi que les questions de culture inclusive et d'accompagnement différencié des élèves en difficulté.

Enfin, une Matinée des directions a été organisée afin de doter les directions de l'enseignement fondamental de repères solides en lien avec "ALPHA - zesumme wuessen". Après un mot de bienvenue et la présentation de la circulaire relative à la réforme, une keynote de Dr. Marc Schmidt, Directeur du Centre de logopédie, a introduit la rencontre, suivie de trois ateliers au choix. Le premier portait sur l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques dans l'apprentissage de l'alphabétisation, avec un focus sur les outils d'observation mis à disposition



par l'IFEN et les ressources disponibles au Luxembourg. Le second explorait la planification des correspondances phonème-graphème adaptée au contexte luxembourgeois, mettant en lumière les similitudes et différences entre les approches en français et en allemand ainsi que des pratiques concrètes de mise en œuvre. Le troisième revisitait les prémices de l'alphabétisation au cycle 1 - conscience phonologique, phonétique, reconnaissance des lettres, préécriture, développement du vocabulaire, entre autres - en lien notamment avec la « Sproochekëscht », invitant les directions à faire le point sur les pratiques déjà en place dans leurs écoles et à identifier des pistes d'amélioration, y compris pour l'intégration d'activités plurilingues.

À l'issue de ces ateliers, les participant.e.s disposaient de connaissances sur les difficultés spécifiques liées à l'alphabétisation selon les différents troubles des apprentissages ainsi que sur les principes ayant guidé la planification des correspondances phonème-graphème, étaient en mesure de soutenir leurs équipes dans l'observation fine des élèves et d'identifier les leviers pédagogiques à renforcer dans leur école, et étaient amené.e.s à mobiliser les ressources existantes pour une prise en charge adaptée des élèves à besoins spécifiques ainsi qu'à valoriser les approches plurilingues dans les activités préparatoires.

Ces différents dispositifs contribuent ensemble à préparer les directions de région à la généralisation de la réforme et à renforcer leurs capacités de pilotage dans sa mise en œuvre.

7. Les parcours de formation “ALPHA – zesumme wuessen ”

Les parcours de formation “ALPHA – zesumme wuessen” reposent sur une structure en cinq étapes complémentaires, qui accompagnent progressivement les enseignant.e.s dans le développement de leurs compétences professionnelles selon une modalité de blended learning combinant présentiel, distanciel et travail autonome.

La première étape, consacrée aux fondamentaux, permet aux participant.e.s d'acquérir les fondements de la langue concernée (C2 à C4 : phonétique, phonologie, acquisition du vocabulaire spécifique, spécificités de la langue et didactique de l'acquisition d'une langue dans le contexte luxembourgeois / C1 : prémices de l'alphabétisation, phonétique et phonologie, acquisition du vocabulaire) nécessaires à la compréhension des objectifs de la réforme. Une deuxième étape, dédiée à l'échange et au partage, offre un temps de réflexion et de partage collaboratif autour des bonnes pratiques pédagogiques liées à l'acquisition des compétences en alphabétisation (réseaux échange guidés).



Les participant.e.s abordent ensuite une étape d'approfondissement, au cours de laquelle ils/elles choisissent trois formations parmi une trentaine proposées, en fonction de leurs besoins individuels et de leur contexte d'enseignement sur le terrain - Cette troisième étape est en lien avec les 4 tresses et domaines de l'acquisition de la langue d'alphabétisation (parler, écouter, lire et écrire). Cette étape s'appuie sur une grande variété de formats complémentaires : séminaires en présentiel ou en ligne, séminaires avec phase de mise en pratique, cercles de lecture, hospitations et marches pédagogiques. Le parcours se conclut par une étape de synthèse et perspectives, au cours de laquelle les participant.e.s réalisent un retour réflexif sur leur parcours et intègrent les apprentissages réalisés dans leurs propres pratiques pédagogiques (espace de résonance).

Contrairement à des formations isolées, le parcours offre ainsi aux participant.e.s un véritable fil conducteur tout au long de leur développement professionnel. Si de nombreux.ses formateurs/-trices se succèdent au fil des différentes étapes et des différents formats, un.e à deux formateurs.trices principaux/-ales suivent l'ensemble du groupe d'un bout à l'autre du parcours, assurant la continuité et la cohérence de l'accompagnement. Cette continuité est renforcée par des regroupements réguliers entre pairs, permettant aux participant.e.s d'échanger sur leurs expériences respectives et de bénéficier tout au long du parcours du soutien nécessaire à leur progression.

Cette progression en quatre étapes est valorisée par un système de reconnaissance à plusieurs niveaux : chaque étape franchie avec succès est sanctionnée par un badge intermédiaire, permettant aux participant.e.s de visualiser leur progression tout au long du parcours, tandis que l'obtention de l'ensemble des badges intermédiaires donne accès à un badge final attestant l'accomplissement complet du parcours. À l'issue de chaque formation suivie, une attestation de participation témoignant de la présence est par ailleurs délivrée.

Cette alternance entre acquisition de connaissances, mise en pratique, échange et réflexion favorise une évolution progressive des pratiques professionnelles. Les enseignant.e.s ne sont ainsi pas considéré.e.s comme de simples bénéficiaires d'une formation, mais comme des acteurs et actrices de leur propre développement professionnel, capables d'adapter durablement leurs pratiques aux besoins de leurs élèves.



8. Les formateurs au service de la réforme

La qualité et la richesse de l'offre de professionnalisation développée dans le cadre "ALPHA - zesumme wuessen" reposent sur la mobilisation d'un large éventail d'intervenant.e.s, aux profils et aux statuts variés, permettant de répondre avec précision aux besoins spécifiques de la réforme.

Le socle de cette offre est constitué par le pool des formateurs.trices de l'IFEN, dont une partie a été spécifiquement engagée pour accompagner la mise en œuvre "ALPHA - zesumme wuessen". Ces collègues, dont l'expertise dans le domaine de l'alphabétisation et du plurilinguisme est reconnue, assurent la continuité et la cohérence pédagogique de l'ensemble de l'offre.

Ce pool est complété par des formateurs.trices engagé.e.s sous contrat d'expert. Ce statut permet à l'IFEN d'élargir son vivier de compétences au-delà des ressources internes et de mobiliser des expertises pointues sur des thématiques spécifiques de la réforme. Les collègues sous contrat d'expert travaillent en étroite collaboration avec les membres du pool de formateurs.trices, une articulation intensive entre les deux groupes qui garantit la cohérence et la finesse de l'offre proposée aux enseignant.e.s.

À ces deux groupes s'ajoute un nombre important de formateurs.trices freelance, au Luxembourg comme à l'étranger, disposant d'une expertise reconnue dans le domaine de l'alphabétisation. Leur participation permet d'enrichir l'offre de perspectives complémentaires et de faire bénéficier les participant.e.s des développements scientifiques et pédagogiques les plus récents dans ce domaine.

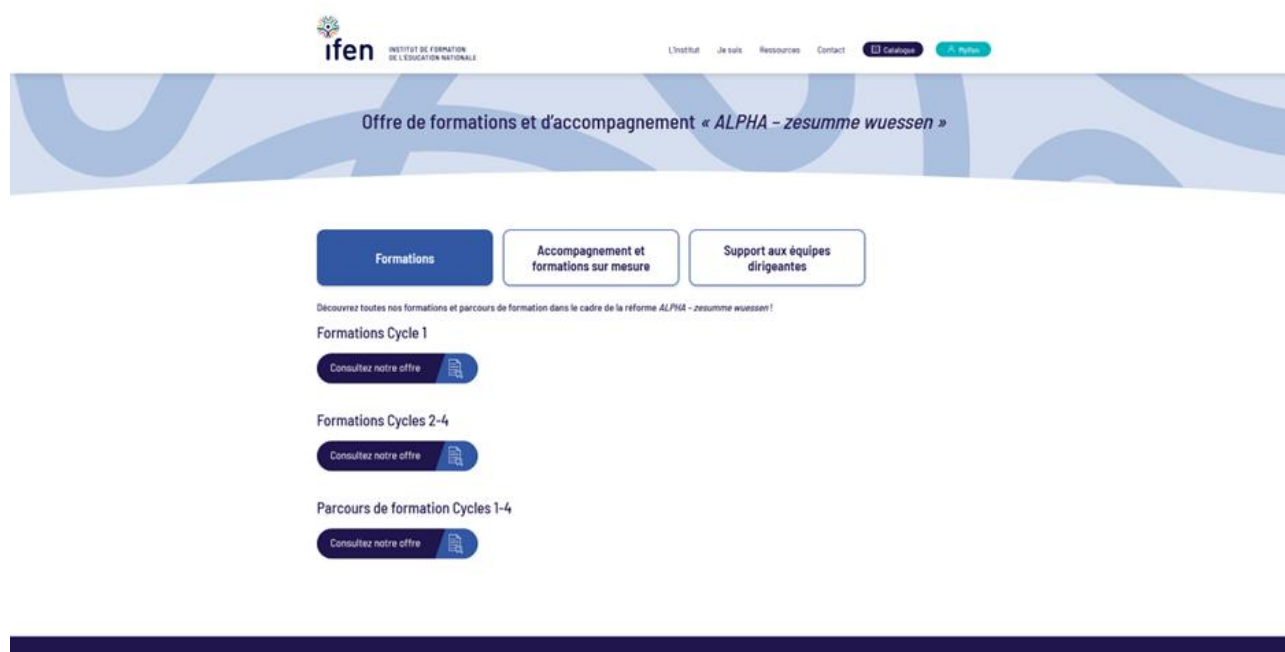
Enfin, la conception et l'animation des formations mobilisent un ensemble d'acteurs et actrices institutionnel.le.s directement impliqué.e.s dans la réforme : des collègues du SCRIPT, dont l'expertise éclaire notamment les contenus didactiques et le matériel pédagogique développés pour "ALPHA - zesumme wuessen"; des enseignant.e.s des écoles pilotes, qui apportent un retour d'expérience direct sur la mise en œuvre concrète de la réforme dans les classes ; des collègues du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE); ainsi que plusieurs autres expert.e.s issu.e.s d'autres institutions relevant du Ministère.

Cette diversité de formateurs.trices internes, formateurs.trices externes, expert.e.s sous contrat, freelances nationaux et internationaux, ainsi que partenaires institutionnels, constitue l'un des atouts majeurs de la stratégie de professionnalisation développée dans le cadre "ALPHA - zesumme wuessen", en permettant d'articuler étroitement expertise scientifique, expérience de terrain et connaissance fine du contexte institutionnel luxembourgeois.

9. Accessibilité et visibilité de l'offre

Afin d'assurer une large diffusion de la réforme "ALPHA - zesumme wuessen" et de garantir l'accès aux mesures de professionnalisation, une stratégie de communication et d'information diversifiée a été mise en place, combinant ressources numériques, événements de diffusion, formats de sensibilisation ainsi que les canaux de communication institutionnels de l'IFEN.

Un élément central de cette stratégie est le site « Offre de formations et "ALPHA - zesumme wuessen" », accessible via le site de l'IFEN. En complément du catalogue institutionnel des formations, cette page dédiée rassemble en un seul endroit l'ensemble des offres développées dans le cadre de la réforme et constitue le point d'entrée privilégié pour les différents publics concernés.





Elle regroupe de manière structurée l'ensemble des dispositifs développés dans le cadre de la réforme, reflétant ainsi la stratégie globale de professionnalisation "ALPHA - zesumme wuessen", qui articule les dispositifs qui articule les dispositifs complémentaires selon les trois niveaux macro, méso et micro, présentés au premier chapitre. Les utilisateur.trice.s y trouvent également les informations relatives aux modalités d'inscription, aux ressources disponibles et aux différentes mesures d'accompagnement proposées tout au long de la réforme.

L'accessibilité de l'offre est également renforcée par la plateforme IFEN Inspire, qui complète les formations présentiels par des ressources numériques librement accessibles. Dans le cadre "ALPHA - zesumme wuessen", dix ressources spécifiques y sont actuellement disponibles, comprenant notamment des capsules vidéo, des exemples de pratiques pédagogiques, des ressources didactiques ainsi que l'exposition pédagogique numérique. Ces ressources prolongent les formations, soutiennent le transfert des acquis dans la pratique professionnelle et sont appelées à s'enrichir progressivement au fil du déploiement de la réforme.



Réforme ALPHA - zesumme wuessen



R3 - Alphabet (C1)



R4 - Rituels ALPHA (C1)



R6 - Sproochekëscht (C1)

Réforme ALPHA - zesumme wuessen



R11 - Des images qui parlent: inspirations pour alphabétiser



Table ronde - Salut c'est magique !



Podcast « ALPHA - zesumme wuessen »

La visibilité de l'offre est assurée par les différents canaux institutionnels de communication de l'IFEN, mobilisés de manière complémentaire tout au long de l'année. Le site internet et le catalogue des formations constituent le point de référence permanent, régulièrement mis à jour au fil de l'évolution de l'offre. Les réseaux sociaux de l'IFEN complètent ce dispositif en assurant une diffusion plus ponctuelle et réactive des événements et des actualités liées à la réforme.

À ces canaux permanents s'ajoutent des supports d'information développés spécifiquement dans le cadre de la réforme, tels que les brochures accompagnant les vernissages pédagogiques et l'exposition consacrée à



l'alphabétisation, ainsi que des supports de communication ponctuels diffusés lors des principaux événements de la réforme (Matinées des directions, journées thématiques, conférences). L'ensemble de ces canaux, permanents et ponctuels, contribue ainsi à assurer une visibilité continue de la réforme tout au long de sa mise en œuvre et à rendre les dispositifs de professionnalisation facilement identifiables par les différents publics concernés.

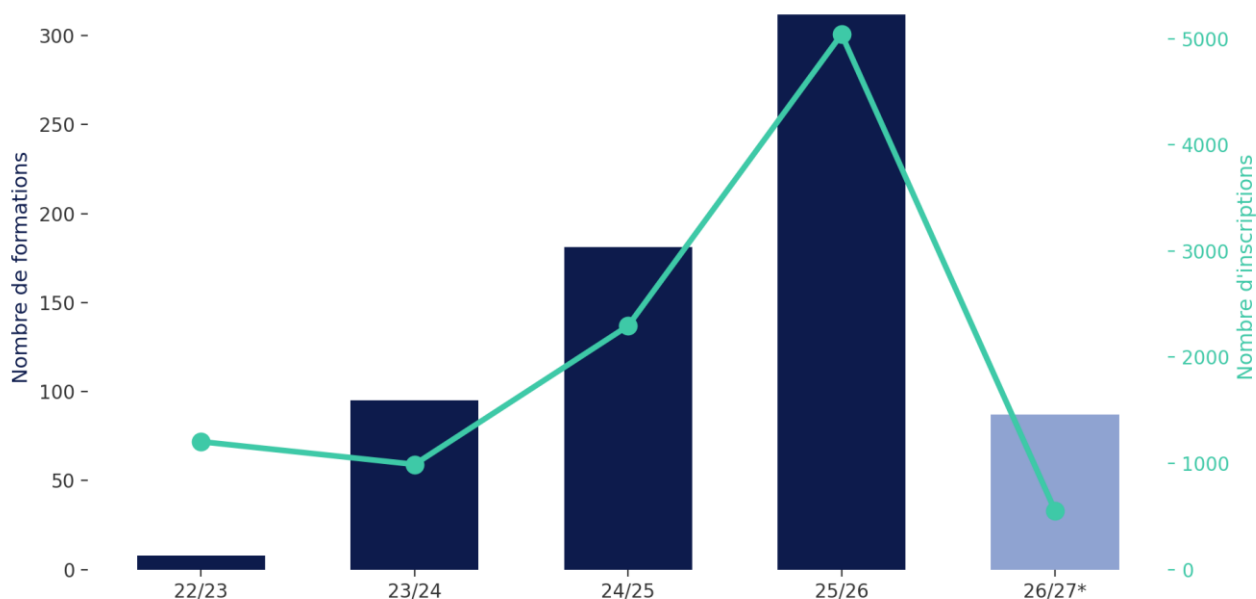
Cette organisation à trois niveaux - portail dédié, ressources numériques et canaux de diffusion institutionnels - permet ainsi de toucher les différents publics concernés tout en renforçant la mise en réseau des acteurs impliqués dans la mise en œuvre "ALPHA - zesumme wuessen".

10. L'offre de professionnalisation en chiffres

10.1. Évolution du volume de l'offre

Les chapitres précédents ont présenté les principes et les différents dispositifs de professionnalisation développés dans le cadre de la réforme. Les données présentées ci-dessous permettent d'en mesurer le développement quantitatif au cours du déploiement de la réforme.

Depuis le lancement de "ALPHA - zesumme wuessen" **683 formations** ont été organisées dans le cadre du dispositif ALPHA, dont 596 déjà réalisées jusqu'en 2025-26 et 87 encore à venir. Cette programmation est appelée à s'enrichir progressivement au cours de l'année scolaire 26/27, en fonction de l'évolution des besoins et du déploiement de la réforme. Au total, **10 085 inscriptions** ont été enregistrées. Cette évolution illustre la montée en puissance progressive du dispositif de professionnalisation parallèlement au déploiement de "ALPHA - zesumme wuessen".

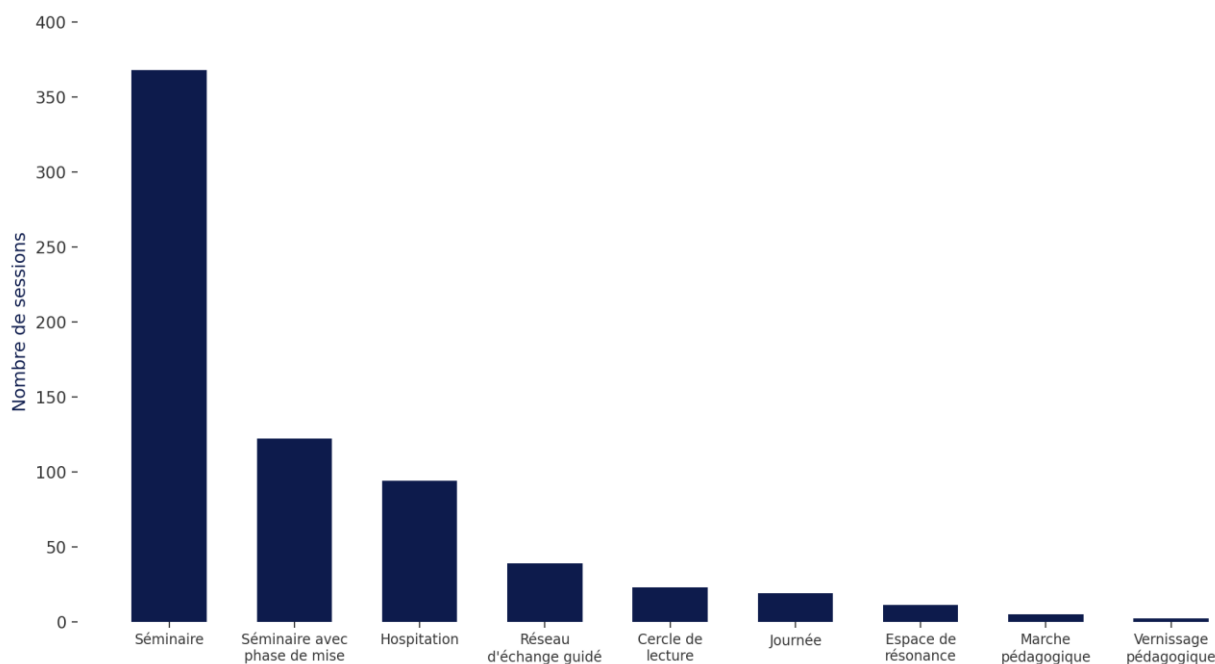


Évolution du nombre de prestations et d'inscriptions, 2022-2026 (*données 2026 partielles, jusqu'en juin)

Par ailleurs, l'émission « Alphabetisierung op Franséisch – zesumme wuessen! », diffusée sur Radio 100,7 avec retransmission en direct, explique le nombre exceptionnellement élevé d'inscriptions enregistrées pour cette formation (1 099) en 22/23.

10.2. Diversification des formats

Le séminaire constitue le format le plus mobilisé, avec 368 formations et 5 838 inscriptions, suivi du séminaire avec phase de mise en pratique (122 sessions, 1 854 inscriptions). Les hospitations ont rassemblé 94 sessions pour 127 inscriptions, tandis que le réseau d'échange guidé a compté 38 sessions et 494 inscriptions. Le cercle de lecture (23 sessions, 285 inscriptions) et la journée thématique (19 sessions, 1 107 inscriptions) complètent l'offre, aux côtés de l'espace de résonance (11 sessions, 118 inscriptions), de la marche pédagogique (5 sessions, 89 inscriptions), du vernissage pédagogique (2 sessions, 155 inscriptions) et du regroupement entre pairs (1 session, 18 inscriptions).



Nombre de sessions par format de formation des années scolaires 22/23 à 25/26

10.3. Diversification des modalités d'apprentissage

S'agissant des modalités, le présentiel demeure largement prédominant avec 495 formations et 4 643 inscriptions, devant le format en ligne (57 formations, 4 058 inscriptions) et le blended learning (129 formations, 1 290 inscriptions). Le format asynchrone reste marginal, avec 2 formations pour 94 inscriptions.

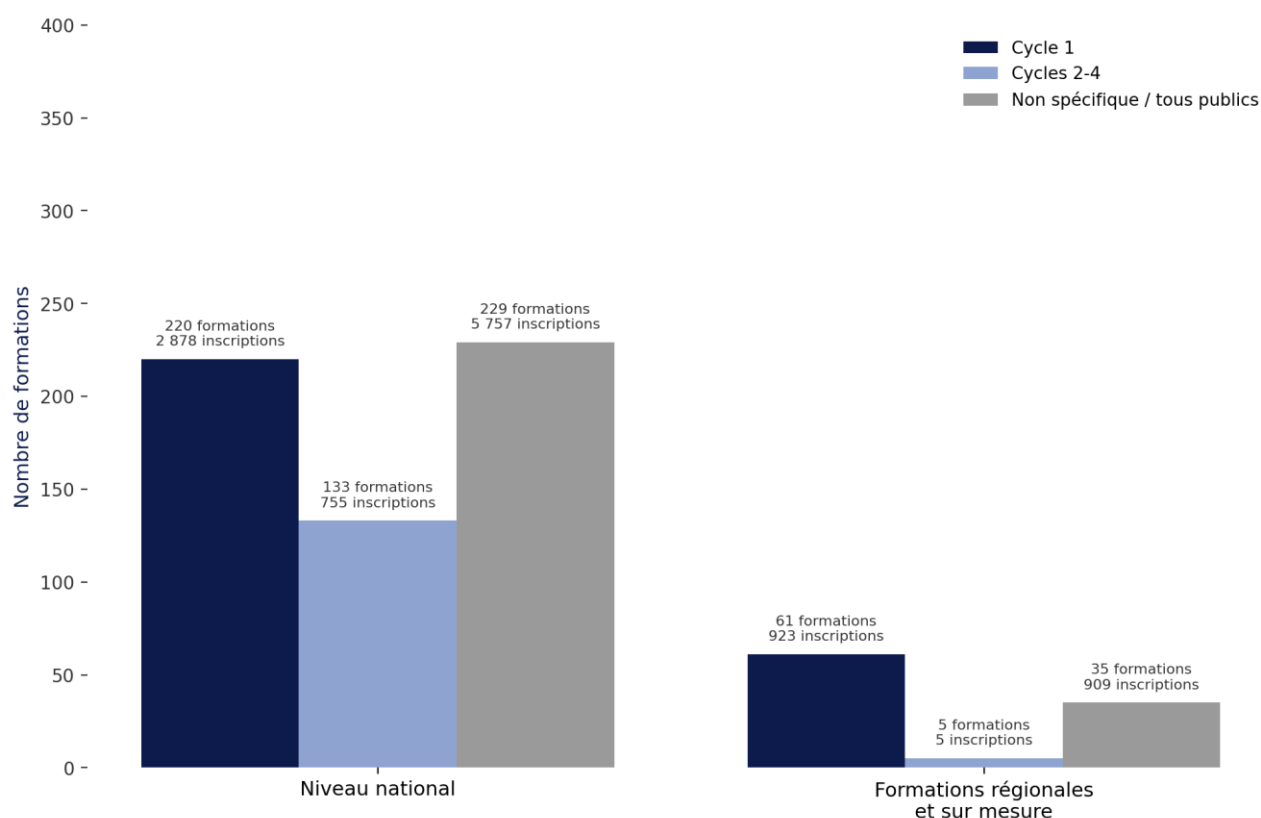
10.4. Répartition de l'offre selon les publics cibles

En ce qui concerne les publics cibles, le cycle **C1 totalise 220 formations** (179 réalisées, 41 à venir) et 2 878 inscriptions. Le cycle **C2-4 comptabilise pour sa part 133 formations** (113 réalisées, 20 à venir) pour 755 inscriptions.

En complément de l'offre nationale, **101 formations** ont été organisées en collaboration avec les **directions de région** pour **1 837 inscriptions**. Au sein de cette offre régionale, le **cycle 1** concentre l'essentiel de l'activité avec **61 formations** pour **923 inscriptions**, portées principalement par le réseau d'échange et le séminaire. Les **cycles 2 à 4** n'en sont, pour l'instant, qu'à leurs débuts au niveau régional, avec seulement **5 formations** programmées pour l'année scolaire 26/27.



En complément de l'offre structurée par cycle, certaines formations spécifiques ont été proposées à des publics transversaux. Une journée d'échange dédiée au personnel I-EBS, aux membres des ESEB diagnostique et au personnel des centres de compétences a ainsi rassemblé **131 inscriptions**.



Dont les formations sur mesure pour les I-EBS, ESEB et Centres de compétences

Cette vue d'ensemble confirme la montée en puissance continue de l'offre de professionnalisation, avec une priorité donnée jusqu'ici au cycle 1 - reflet du calendrier de déploiement de la réforme -, avant une extension progressive vers les cycles 2 à 4, tant au niveau national qu'au niveau des directions de région.

11. Évaluation et évolution continue de l'offre

11.1. Évaluation des formations par les participant.e.s

L'ensemble des formations organisées par l'IFEN fait l'objet d'une évaluation systématique, indépendamment du projet ou de la réforme dans le cadre desquels elles s'inscrivent. Depuis le lancement de la réforme, les formations



et les dispositifs d'accompagnement liés à "ALPHA - zesumme wuessen" suivent ainsi cette même démarche qualité, à travers des enquêtes qualité anonymes et à participation volontaire, combinant des questions fermées et des questions ouvertes permettant de recueillir des commentaires libres. Ces questionnaires portent sur la satisfaction des participant.e.s, l'adéquation des formations avec leurs objectifs annoncés, le développement des compétences, le transfert des acquis dans la pratique professionnelle ainsi que la prise en compte des besoins spécifiques.

Jusqu'en juin 2026, **153** évaluations ont été réalisées dans le cadre des différentes offres de professionnalisation liées à "ALPHA - zesumme wuessen", recueillant au total **494** réponses de participant.e.s issu.e.s de différentes cohortes de l'enseignement fondamental. Les résultats mettent en évidence un niveau de satisfaction globalement très élevé, avec des nuances selon les dispositifs.

Formations cycle 1

Ces formations ont fait l'objet de **29** enquêtes qualité, composées de 16 questions fermées et 4 questions ouvertes, recueillant **93** réponses. Les résultats sont très positifs : **86,1 %** des participant.e.s se déclarent satisfaits ou très satisfaits de la formation dans sa globalité (préparation, déroulement, bilan) et **84,6 %** la recommanderaient à leurs collègues. **90,3 %** estiment que les formations ont correspondu aux objectifs et contenus annoncés, et **85,8 %** déclarent avoir développé leurs compétences professionnelles. Concernant le transfert des acquis, **94,5 %** des participant.e.s considèrent que les formateurs.trices leur ont fourni des outils, des exemples et des conseils facilitant ce transfert, **85,6 %** jugent avoir acquis des outils ou méthodes utiles pour faire évoluer leur pratique et **82,2 %** déclarent avoir été amené.e.s à réfléchir sur leur pratique professionnelle. Enfin, **92,2 %** indiquent que les formateurs.trices ont pris en considération leurs besoins spécifiques.

Formations cycles 2 à 4

Ces formations ont fait l'objet de **70** enquêtes qualité, composées elles aussi de 16 questions fermées et 4 questions ouvertes, recueillant **210** réponses - le volume le plus important parmi les quatre dispositifs évalués. Les résultats sont tout aussi positifs : **88,9 %** des participant.e.s se déclarent satisfaits ou très satisfaits et **86,5 %** recommanderaient les formations. **91 %** considèrent que les objectifs et contenus annoncés ont été respectés, et **87,1 %** rapportent un développement de leurs compétences professionnelles. **93,6 %** soulignent que les formateurs.trices leur ont fourni des outils facilitant le transfert de leurs acquis, **86,8 %** jugent avoir acquis des outils ou méthodes utiles pour leur pratique et **85,9 %** déclarent avoir été amené.e.s à réfléchir sur leur pratique professionnelle. **93,7 %** indiquent que leurs besoins spécifiques ont été pris en compte.



Formations d'échange régionales

Ces formations, évaluées à travers **20** enquêtes composées de 20 questions fermées et 3 questions ouvertes, menées auprès de cohortes réparties dans les 15 régions du fondamental et recueillant **92** réponses, obtiennent les résultats les plus élevés parmi l'ensemble des dispositifs. **98,8 %** des participant.e.s se déclarent très satisfaits ou entièrement satisfaits et **98,9 %** recommanderaient le dispositif. **98,9 %** estiment que les objectifs ont été atteints et **93,2 %** indiquent avoir développé leurs compétences professionnelles, évaluant leur progression moyenne à **2,4 points** sur une échelle de dix - passant en moyenne de 6,2 à 8,6 points. **95,2 %** jugent avoir acquis des outils ou méthodes utiles pour faire évoluer leur pratique et **97,7 %** soulignent la qualité de l'accompagnement proposé pour faciliter ce transfert. Enfin, **98,9 %** indiquent que leurs besoins spécifiques ont été pris en compte - le taux le plus élevé des quatre dispositifs.

Formations interrégionales

Ces formations, évaluées à travers **34** enquêtes composées de 18 questions fermées et 4 questions ouvertes et recueillant **99** réponses, obtiennent des résultats moyens à élevés. **77,3 %** des participant.e.s se déclarent satisfaits ou très satisfaits et **75,1 %** recommanderaient ces formations - les taux les plus bas parmi les quatre dispositifs. **87,7 %** estiment que les objectifs ont été atteints et **89,1 %** considèrent les contenus comme directement transférables dans leur pratique, **87,7 %** s'estimant capables de les mettre en œuvre de manière autonome. **83,7 %** indiquent que leurs besoins spécifiques ont été pris en compte. Si **88,6 %** des participant.e.s jugent la part théorique des formations adaptée, seul.e.s **75,7 %** se déclarent satisfait.e.s de la part pratique, les autres souhaitant davantage d'interactions entre participant.e.s et une plus grande diversité des méthodes pédagogiques - un axe d'amélioration identifié pour les prochaines éditions.

Les résultats confirment la pertinence de la stratégie de professionnalisation développée dans le cadre de la réforme. Ils montrent également que les différents dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles et soutiennent efficacement le transfert des acquis dans la pratique, les formations d'échange se distinguant particulièrement à cet égard, tout en mettant en évidence, pour les formations interrégionales, une piste concrète d'amélioration à intégrer dans les prochaines éditions.

11.2. Une adaptation continue de l'offre à partir des évaluations

Les résultats des évaluations ont été utilisés de manière systématique afin d'adapter et d'enrichir l'offre de professionnalisation. La stratégie de professionnalisation repose ainsi sur un dispositif évolutif, capable d'intégrer les retours des participant.e.s, les besoins exprimés par les écoles ainsi que les évolutions scientifiques, curriculaires et didactiques.



Au fil de la mise en œuvre de la réforme, plusieurs nouvelles offres ont été développées, parmi lesquelles « Ma rentrée de classe » et « Comment alphabétiser ? ». Parallèlement, de nouvelles formations consacrées au développement des compétences en français ont été intégrées au catalogue.

Les parcours de formation ont également évolué. Initialement centrés sur l'alphabétisation en français, ils ont progressivement adopté une approche plus globale de l'alphabétisation, intégrant les différentes dimensions du développement du langage écrit. Cette évolution a été menée en étroite collaboration avec le SCRIPT et les différents acteurs de la réforme.

Cette adaptation continue s'appuie par ailleurs sur une implication croissante des enseignant.e.s-formateurs.trices issus des écoles pilotes au sein de l'ensemble des formations et des dispositifs d'accompagnement, permettant d'intégrer davantage les expériences du terrain dans la professionnalisation et de renforcer les liens entre les écoles pilotes et les autres établissements. La présence des président.e.s et des coordinateurs.trices de cycle dans certains dispositifs de formation a également été renforcée afin de répondre directement aux questions relatives à la mise en œuvre de la réforme et d'assurer une meilleure articulation entre les dimensions pédagogiques et organisationnelles.

L'évolution du parcours germanophone illustre particulièrement cette démarche d'amélioration continue. Au début du projet, le module consacré à « Deutsch lernen mit Jana und Dino » faisait partie du parcours de base. À la suite de la décision de ne pas retenir durablement cette méthode, ce module a été retiré du parcours. Les contenus ont ensuite été revus en collaboration avec le SCRIPT afin de mettre davantage l'accent sur les principes généraux de l'alphabétisation et de l'apprentissage systématique de la langue écrite. Les futurs parcours intégreront les nouveaux matériels didactiques retenus pour l'alphabétisation en allemand et en français.

Ces différents exemples montrent que l'offre de professionnalisation n'est pas conçue comme un dispositif figé, mais comme un système apprenant, capable d'évoluer en permanence en fonction des besoins du terrain et de l'évolution de la réforme.

11.3 Perspectives et besoins futurs

Les évaluations mettent également en évidence plusieurs besoins qui orienteront le développement futur du dispositif de professionnalisation.



Les participant.e.s expriment tout d'abord le souhait d'un accompagnement encore plus soutenu lors du transfert des acquis vers la pratique professionnelle. De nombreuses réponses soulignent l'intérêt de développer des dispositifs de coaching, de tutorat, et encore plus de réseaux d'échanges guidés ainsi que d'autres formats favorisant les échanges réguliers entre enseignant.e.s.

Les besoins concernent également certains contenus spécifiques. Le corps enseignant souhaite approfondir les questions liées à l'alphabétisation dans des classes de plus en plus hétérogènes, à la prise en compte du plurilinguisme, à la différenciation pédagogique ainsi qu'à l'accompagnement des élèves nouvellement arrivés ou présentant des besoins éducatifs particuliers.

L'introduction progressive de nouveaux matériels didactiques fera également émerger de nouveaux besoins de formation. Les écoles nécessiteront un accompagnement spécifique afin de s'appropriier ces ressources et de les intégrer dans leurs pratiques pédagogiques.

Enfin, les retours des participant.e.s montrent que la professionnalisation est de plus en plus perçue comme un processus continu associant formation, expérimentation, accompagnement et collaboration. Le développement de parcours de formation, de dispositifs d'accompagnement de proximité et de communautés professionnelles d'apprentissage constituera ainsi un axe majeur de la poursuite de la réforme.

Les besoins identifiés confirment la pertinence d'une stratégie de professionnalisation fondée sur l'amélioration continue, la proximité avec les écoles et l'adaptation permanente de l'offre aux réalités du terrain.

En résumé, la stratégie de professionnalisation repose sur trois principes complémentaires : une offre progressive, des parcours favorisant le transfert et un accompagnement de proximité.

12. Conclusion

Au terme de cette première phase de mise en œuvre, le bilan de l'offre de professionnalisation développée par l'IFEN dans le cadre de "ALPHA - zesumme wuessen" témoigne d'un engagement institutionnel à la hauteur des enjeux de la réforme. En quatre années scolaires, l'IFEN a su construire, avec les écoles et ses partenaires institutionnels, un dispositif cohérent et évolutif, capable d'accompagner chaque professionnel de l'éducation dans l'appropriation progressive des nouvelles pratiques d'alphabétisation, qu'il s'agisse de lire, d'écrire, de parler ou d'écouter.



Cette réussite repose sur plusieurs choix stratégiques assumés dès l'origine : une diversification résolue des formats de formation, permettant à chaque enseignant.e de trouver un chemin d'apprentissage adapté à son contexte et à sa manière d'apprendre ; une architecture à trois niveaux - macro, méso et micro - garantissant que la réforme soit portée de façon cohérente du pilotage institutionnel jusqu'à la pratique de classe ; et une coordination interne structurée, mobilisant l'ensemble des ressources humaines de l'IFEN au service d'un objectif commun.

Les résultats des évaluations conduites depuis le lancement de la réforme confirment la pertinence de cette approche, tout en révélant des marges de progression, notamment dans l'accompagnement du transfert des acquis vers la pratique quotidienne. L'IFEN a démontré sa capacité à intégrer ces retours dans une logique d'amélioration continue, faisant évoluer aussi bien les contenus que les formats proposés.

À l'approche de la généralisation prévue pour 2026/2027, les équipes de direction comme les enseignant.e.s pourront s'appuyer sur un dispositif éprouvé, enrichi par l'expérience des écoles pilotes et par plusieurs années d'ajustements successifs. L'enjeu des prochaines années sera de consolider cette dynamique - en renforçant l'accompagnement de proximité, en approfondissant les réponses à l'hétérogénéité croissante des classes et en accompagnant l'introduction des nouveaux matériels didactiques - afin que la réforme "ALPHA - zesumme wuessen" continue de porter ses fruits au bénéfice de chaque enfant du Luxembourg, quelles que soient sa langue et son origine.



2.9. Directions de région des écoles pilotes : Rapports

2.9.1. Rapport Direction de région SANEM

2.9.2. Rapport Direction de région DIFFERDANGE

2.9.3. Rapport Direction de région MERSCH

2.9.4. Rapport Direction de région DUDELANGE



Rapport de la Direction de Région Sanem dans le cadre du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen »

1. Retour sur la mise en œuvre du projet dans l'école pilote de la Région Sanem

Depuis le lancement du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » en 2022, l'école Nelly Stein (école pilote de la Région Sanem) s'est engagée avec conviction dans une mise en œuvre progressive et réfléchie du dispositif. Les observations réalisées au cours des quatre années du projet, les visites régulières dans les classes ainsi que les nombreux échanges menés avec les équipes pédagogiques concernées permettent aujourd'hui de porter un regard approfondi sur l'évolution du projet, ses effets sur les apprentissages et les transformations qu'il a induites au sein de l'établissement.

Cycle 1

Dès le début du projet, la préparation de la recommandation concernant le choix de la langue d'alphabétisation s'est imposée comme un élément central du dispositif. L'équipe pédagogique du cycle 1 disposait déjà d'une solide expérience dans l'établissement du profil langagier des élèves, notamment en raison de la grande diversité linguistique présente au sein des familles fréquentant l'école. Cette expertise a joué un rôle déterminant dans l'identification et la formalisation des critères permettant d'élaborer, au niveau national, des recommandations fondées et cohérentes à destination des parents. Ces critères constituent aujourd'hui un outil professionnel essentiel, tant pour soutenir la prise de décision que pour structurer la communication avec les familles.

Dans ce contexte, l'information et l'accompagnement des parents ont été considérés comme une priorité dès les premières étapes du projet. L'équipe pédagogique a accordé une attention particulière à la mise en confiance des familles lors de cette décision importante dans le parcours scolaire de leur enfant. Au fil du temps, les échanges se sont progressivement structurés et inscrits dans les pratiques habituelles de l'école. Les parents ayant déjà vécu cette expérience avec un premier enfant jouent désormais un rôle significatif dans la diffusion d'informations et de retours positifs auprès des nouvelles familles. Ce qui était initialement perçu comme une démarche innovante est ainsi devenu une composante intégrée du fonctionnement de l'école.

Parallèlement, l'implication des équipes pédagogiques s'est révélée remarquable dès les premières phases de mise en œuvre. Les décisions ont systématiquement reposé sur des processus de concertation ainsi que sur les propositions formulées par le personnel enseignant. Plusieurs adaptations ont d'ailleurs été initiées directement par les équipes pédagogiques en réponse aux besoins observés sur le terrain. Les échanges réguliers avec la direction ont permis d'assurer un suivi étroit du projet et de soutenir son évolution. L'expertise développée au sein du cycle 1 a par ailleurs conduit l'équipe à contribuer à l'élaboration de contenus de formation destinés à d'autres professionnels.

Les premiers constats ont rapidement mis en évidence des effets positifs. Les parents se sentent aujourd'hui mieux accompagnés et davantage guidés dans leurs choix. Du côté du personnel enseignant, le projet a également renforcé le sentiment d'appartenance à une équipe pédagogique et favorisé une professionnalisation accrue des pratiques, notamment dans les domaines de la communication, de l'organisation et de la structuration des processus internes.

Cycle 2

L'entrée dans les apprentissages fondamentaux a constitué une étape importante dans la mise en œuvre du projet. Celle-ci s'est caractérisée par un fort esprit d'équipe et un investissement conséquent dans l'adaptation des supports didactiques. Au fil des années, le personnel enseignant a développé de nouvelles compétences professionnelles ainsi qu'une expertise spécifique liée aux exigences du projet.

Cette dynamique s'est traduite de manière particulièrement visible dans la motivation et l'engagement des élèves. Les observations convergent vers un constat très positif : dès les premières semaines de classe, les élèves semblent davantage impliqués dans leurs apprentissages. Le fait de ne pas être confrontés à une rupture linguistique dès l'entrée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture favorise leur confiance ainsi que leur sentiment de réussite. Les situations de décrochage précoce paraissent dès lors moins fréquentes qu'auparavant.

Cette évolution positive se reflète également dans les relations avec les familles. Si les échanges étaient particulièrement intenses durant les premières années du projet, ils se sont progressivement intégrés dans le fonctionnement habituel de l'école. Les progrès visibles des élèves contribuent à renforcer la confiance des parents dans le dispositif. Il convient toutefois de relever qu'une minorité de familles a parfois développé des attentes irréalistes, considérant que le choix de langue d'alphabétisation pouvait, à lui seul, garantir la réussite scolaire sans effort particulier de la part de l'enfant et sans suivi particulier de la part des parents.

Sur le plan organisationnel, les ajustements nécessaires se sont révélés moins importants que ce qui avait été envisagé initialement. Grâce à une collaboration étroite et à une planification concertée, les équipes pédagogiques ont rapidement trouvé des solutions adaptées aux besoins du terrain. Le travail en équipe est ainsi devenu un élément visible et structurant à tous les niveaux de l'organisation scolaire.

Cycle 3

Les effets observés au cycle 3 confirment les constats encourageants réalisés au cours des cycles précédents. Après une alphabétisation réussie, les élèves affichent souvent des résultats supérieurs à ceux observés auparavant.

Une difficulté temporaire a néanmoins été constatée après les vacances d'été, principalement chez certains élèves alphabétisés en français. L'absence d'exposition à la langue allemande pendant plusieurs semaines a entraîné une perte partielle de certaines compétences. Toutefois, ces acquis ont pu être réactivés rapidement dès la reprise des cours et les progrès ont ensuite repris de manière soutenue.

L'un des enseignements les plus intéressants du projet concerne le développement des compétences linguistiques dans les différentes langues. Les élèves démontrent une bonne compréhension des structures du français et de l'allemand. L'approche didactique favorise une réflexion approfondie sur le fonctionnement des langues, la construction des phrases et les différences structurelles entre les systèmes linguistiques. Cette compréhension facilite l'acquisition de nouveau vocabulaire et contribue positivement au développement des compétences dans les deux langues.

Cette évolution se traduit également dans l'organisation pédagogique. Le fonctionnement des classes et des groupes ALPHA se caractérise par une collaboration renforcée entre enseignants. Les échanges autour des méthodes et des approches pédagogiques sont particulièrement riches. Les élèves se perçoivent comme appartenant à un groupe plus large, tandis que les frontières traditionnelles entre classes tendent à s'estomper.

Dans cette continuité, la préparation de la transition vers le cycle 4 mobilise actuellement une attention particulière. Les exigences augmentent, notamment dans les branches dites secondaires où les textes deviennent plus complexes et où les deux langues d'enseignement sont davantage sollicitées. Les efforts entrepris par les équipes pédagogiques permettent toutefois d'aborder cette étape avec confiance.

Préparation du cycle 4

Afin d'anticiper cette transition, des observations régulières ont été réalisées à l'école Nelly Stein à Schiffange grâce à des visites de classes et à des échanges entre enseignantes et enseignants des cycles 3 et 4. Cette démarche a permis au futur personnel du cycle 4 de mieux connaître le niveau linguistique des élèves et d'anticiper plus précisément leurs besoins.

Les premiers constats sont encourageants. Les difficultés d'apprentissage observées sont moins fréquemment liées à des problèmes de compréhension linguistique. Lorsque des obstacles apparaissent, ils relèvent davantage de problématiques d'apprentissage plus profondes nécessitant des mesures spécifiques.

Le principal défi identifié concerne toutefois la disponibilité du matériel didactique. D'importants efforts sont nécessaires pour adapter ou traduire certaines ressources utilisées au cycle 3 et au cycle 4. Le soutien du SCRIPT ainsi que la collaboration étroite entre les équipes pédagogiques concernées ont permis de préparer les supports nécessaires pour la rentrée 2026/2027.

Effets observés

Au terme de ces différentes étapes, les effets observés sur les élèves apparaissent positifs. Une meilleure motivation, un engagement accru dans les apprentissages ainsi qu'une diminution du risque de décrochage scolaire constituent les principaux bénéfices relevés par les équipes pédagogiques.

Les pratiques professionnelles des enseignantes et enseignants ont également évolué de manière significative. Le projet a renforcé la collaboration, les échanges professionnels et le travail d'équipe. Il a favorisé l'ouverture à de nouvelles approches pédagogiques ainsi qu'au développement et à l'adaptation de matériel didactique permettant d'assurer un parallélisme dans les contenus traités au sein des différents groupes langagiers.

La collaboration avec les parents s'est, elle aussi, consolidée au fil du temps. La confiance mutuelle, nourrie par des échanges réguliers et par les progrès observés chez les élèves, constitue aujourd'hui l'un des points forts du projet.

Parmi les réussites les plus significatives figure le parcours des élèves de la première cohorte. Certains présentaient initialement un risque élevé de décrochage en raison des difficultés liées à la langue d'alphabétisation. Le projet leur a permis de développer les compétences nécessaires à leur réussite scolaire. Ces élèves s'apprêtent aujourd'hui à entrer au cycle 4 avec succès et motivation.

Ainsi, depuis 2022, le projet a connu une évolution remarquable. Ce qui était initialement un projet s'est progressivement transformé en une pratique pleinement intégrée au fonctionnement de l'école. Les procédures se sont professionnalisées, les équipes pédagogiques ont développé une expertise solide et les résultats observés confirment la pertinence de l'approche mise en œuvre.

2. Préparation de la généralisation de la réforme dans la Région Sanem

Fort des enseignements tirés de l'expérience menée au sein de l'école pilote, la Direction de Région Sanem a engagé dès à présent la préparation de la généralisation progressive de la réforme. Cette démarche s'inscrit dans une logique d'anticipation visant à créer les conditions favorables à une mise en œuvre cohérente et sereine dans l'ensemble des écoles fondamentales.

Dans cette perspective, une vaste démarche d'information et de communication a été menée auprès des équipes pédagogiques pendant l'année scolaire 2025/26. La direction de Région a rencontré l'ensemble des équipes du cycle 1 ainsi que celles du cycle 2 au niveau local afin de présenter les objectifs de la réforme, de répondre aux questions et de recueillir les préoccupations exprimées sur le terrain en lien avec les réalités et contraintes spécifiques de chaque école. Ces échanges ont permis d'identifier plusieurs thématiques nécessitant un approfondissement particulier.

Afin de répondre à ces besoins, des rencontres complémentaires ont été organisées entre représentants des différents cycles 1. Ces réunions ont notamment permis d'aborder des sujets essentiels tels que la conscience phonologique, le matériel didactique ou encore l'organisation des échanges avec les parents. Elles ont également favorisé le partage d'expériences et la construction progressive d'une compréhension commune des enjeux liés à la réforme.

Parallèlement au travail réalisé avec les équipes pédagogiques, des concertations régulières ont été menées avec les présidents d'école, les comités d'école ainsi que les autorités communales. Ces échanges ont permis d'examiner les implications organisationnelles de la réforme et d'anticiper les adaptations nécessaires tant au niveau du fonctionnement scolaire que des

infrastructures. Plusieurs simulations organisationnelles ont ainsi été réalisées afin d'identifier les solutions les plus adaptées aux différents contextes locaux.

Au cours de l'ensemble de ces échanges, la question du matériel didactique est apparue comme le sujet le plus fréquemment évoqué par les équipes pédagogiques. Le personnel enseignant apprécie la disponibilité du nouveau programme de mathématiques ainsi que la possibilité de se familiariser avec ce matériel avant l'arrivée des premières cohortes concernées par la réforme ALPHA au cycle 2.1. Cette anticipation constitue un facteur de sécurisation important et contribue à réduire de manière significative les inquiétudes liées à la mise en œuvre de la réforme dans cette branche.

Plus largement, les équipes pédagogiques accueillent favorablement le développement de nouvelles ressources pédagogiques par le SCRIPT, élaborées spécifiquement pour le contexte luxembourgeois, tant en français qu'en allemand. Au-delà du projet ALPHA lui-même, ces outils répondent à un besoin largement identifié dans l'enseignement fondamental et représentent une opportunité importante pour l'ensemble du système éducatif. Leur développement contribue à renforcer la cohérence des apprentissages et à soutenir l'évolution des pratiques pédagogiques.

Si les retours recueillis témoignent globalement d'une adhésion positive aux objectifs de la réforme, certains points de vigilance méritent néanmoins une attention particulière. Il apparaît essentiel de maintenir un dialogue permanent avec les équipes pédagogiques afin de continuer à prendre en compte les questions, préoccupations et propositions formulées sur le terrain. Cette démarche participative constitue une condition importante pour garantir une mise en œuvre progressive, réaliste et adaptée aux besoins des écoles.

Dans cette optique, deux facteurs apparaissent aujourd'hui comme déterminants pour la réussite de la généralisation. D'une part, la reconnaissance largement partagée de la nécessité de proposer une offre pédagogique mieux adaptée à la diversité linguistique des élèves constitue un levier majeur d'adhésion. D'autre part, la disponibilité progressive d'un matériel didactique adapté apporte aux équipes pédagogiques les outils indispensables à une mise en œuvre de qualité. La combinaison de ces deux éléments crée des conditions favorables à l'implémentation réussie de la réforme.

3. Appréciation générale et perspectives

Après quatre années de mise en œuvre, l'appréciation générale du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » est positive. Les observations réalisées à différents niveaux permettent aujourd'hui de porter un regard à la fois nuancé et confiant sur les résultats obtenus ainsi que sur les perspectives qui se dessinent pour les années à venir.

Le principal enseignement de cette phase pilote réside dans le fait que le projet répond à un besoin réel et important du système éducatif. Il permet à un plus grand nombre d'enfants de bénéficier de conditions favorables pour aborder l'apprentissage complexe de la lecture et de l'écriture. Les résultats observés montrent que les élèves développent une meilleure confiance dans leurs capacités, s'engagent davantage dans leurs apprentissages et présentent un risque réduit de décrochage scolaire.

Au-delà des bénéfices observés chez les élèves, le projet a également démontré son potentiel en matière de développement professionnel. Le travail en équipe, les échanges pédagogiques réguliers et la réflexion collective autour des pratiques ont contribué à créer une dynamique nouvelle au sein de l'école pilote. Cette évolution représente un facteur important de stabilité, d'innovation et de professionnalisation durable pour les équipes pédagogiques.

L'expérience acquise au cours de ces quatre années a également permis d'identifier plusieurs conditions essentielles à la réussite de la réforme. Parmi celles-ci figurent une communication structurée avec les parents, des échanges réguliers entre les différents acteurs, la disponibilité d'un matériel didactique adapté ainsi qu'une offre de formation cohérente et accessible. L'ensemble de ces éléments contribue à créer un environnement favorable à la mise en œuvre du projet et à l'appropriation progressive des nouvelles pratiques.

Dans le même esprit, les échanges entre équipes pédagogiques de différentes écoles apparaissent comme un levier important. Ils permettent non seulement de mutualiser les expériences acquises sur le terrain, mais également d'enrichir les pratiques professionnelles et de renforcer la cohérence des approches développées dans le cadre de la réforme.

Pour la poursuite de la mise en œuvre, plusieurs priorités se dégagent clairement. Il apparaît important de maintenir un accompagnement étroit des équipes pédagogiques, de poursuivre les investissements dans le développement du matériel didactique, de favoriser les espaces d'échange professionnel et de continuer à soutenir activement la collaboration avec les familles. Ces différents axes constituent des conditions importantes pour assurer la pérennité et la qualité de la réforme à long terme.

Les prochaines années offriront à cet égard des opportunités importantes. La généralisation progressive de la réforme ainsi que la mise à disposition de nouveaux outils pédagogiques permettront de consolider les acquis de la phase pilote et d'étendre les bénéfices observés à un nombre croissant d'élèves. Cette évolution nécessitera toutefois une attention constante en matière d'accompagnement du changement, de formation continue et de suivi de la qualité de la mise en œuvre.

Au regard des résultats observés jusqu'à présent, le projet « ALPHA – zesumme wuessen » apparaît comme une réponse pertinente aux défis linguistiques et pédagogiques rencontrés dans l'enseignement fondamental luxembourgeois. L'expérience acquise au cours de la phase pilote constitue désormais une base solide pour accompagner la généralisation de la réforme et poursuivre le développement d'une école plus équitable.

Philippe KLOOS

Directeur

Rapport de la direction régionale 4

sur l'évolution du projet pilote

« ALPHA – zesumme wuessen » à Oberkorn

Le suivi rapproché de l'école pilote d'Oberkorn au cours de l'année 2025/2026 confirme que le projet « ALPHA – zesumme wuessen » est entré dans une phase de maturité, sans que les défis structurels aient pour autant disparu. Les visites d'école, les échanges menés tout au long de l'année avec les équipes pédagogiques et les réunions de travail régulières montrent une école engagée, capable d'ajuster progressivement ses pratiques, mais aussi confrontée à des enjeux très concrets liés à l'hétérogénéité des élèves, à la place du luxembourgeois et à l'organisation scolaire en général.

Des débuts incertains à une mise en œuvre stabilisée

Depuis le lancement du projet en 2022, l'évolution la plus frappante est le passage d'une phase initiale d'incertitude à une phase de mise en œuvre assurée. Les premières inquiétudes liées à l'organisation des groupes et à la coexistence de deux voies d'alphabétisation se sont progressivement atténuées. À l'heure actuelle, l'équipe paraît davantage au clair sur les principes du projet et sur les ajustements nécessaires pour le faire vivre au quotidien.

Cette montée en compétence est particulièrement visible dans la manière dont le cycle 1 a redéfini sa mission. L'un des apports les plus importants de la phase pilote a été de distinguer plus clairement trois dimensions qui avaient parfois été confondues au départ : l'initiation à la langue française, le travail de conscience phonologique en luxembourgeois et non en français et la préparation plus ciblée à la langue d'alphabétisation choisie à partir du 6^{ème} trimestre. Cette clarification est fondamentale. Elle protège la place du luxembourgeois dans les premières années de scolarité et évite que l'introduction du français ne soit interprétée comme une substitution précoce à la langue luxembourgeoise qui reste primordiale aussi bien pour la suite des apprentissages que pour le maintien de la cohésion entre tous les élèves.

Des effets observables chez les élèves

Les constats recueillis dans les cycles 2 et 3 montrent que le projet produit des effets positifs tangibles chez un nombre important d'élèves. Les enfants s'engagent volontiers dans les apprentissages, participent activement, notamment à l'oral, et abordent l'écrit avec une affinité souvent plus sereine. Les observations concordantes des différents titulaires confirment que le projet permet à certains élèves, qui auraient été fortement fragilisés dans un modèle unique centré sur l'allemand, d'accéder à des expériences de réussite scolaire plus marquées.

Les élèves alphabétisés en français retiennent particulièrement l'attention au cycle 3.1. Ils apparaissent motivés dans l'apprentissage de l'allemand, osent s'exprimer et ne semblent pas vivre cet apprentissage comme une surcharge excessive. Les retours des enseignants et des parents vont dans le même sens : ces élèves développent un rapport plus confiant à la deuxième langue et s'engagent avec davantage de plaisir dans les tâches scolaires. Le nombre relativement limité d'allongements dans le groupe concerné constitue également un signal encourageant.

Ces résultats positifs ne doivent cependant pas masquer certaines limites. Un point de vigilance concerne le luxembourgeois. Les observations réalisées en classe montrent que les élèves issus de l'alphabétisation en français comprennent généralement le luxembourgeois, mais peinent plus souvent à construire des énoncés complexes dans des situations de communication authentiques. Cette réalité nécessite une réponse pédagogique explicite. Elle confirme qu'il faut renforcer les occasions d'apprentissage du luxembourgeois au-delà d'un créneau isolé et mobiliser aussi les mathématiques et les disciplines dites secondaires comme espaces de développement langagier.

Des équipes investies, mais fortement sollicitées

Du point de vue professionnel, le projet a produit un effet très positif sur la collaboration entre enseignants. Au cycle 2 notamment, une véritable dynamique collective s'est installée entre collègues. Les échanges apparaissent encore plus fréquents, plus concrets et davantage orientés vers la recherche de solutions communes. Cette évolution représente un acquis important de la phase pilote.

Les titulaires de classe du cycle 3.1 ont toutefois signalé une difficulté spécifique liée à la construction de la relation pédagogique avec l'ensemble des élèves. En début d'année scolaire en particulier, le fait qu'une partie des élèves quitte régulièrement la salle pour les cours de langue réduit évidemment le temps de présence partagée avec le titulaire. Il en résulte un délai plus long pour instaurer une relation de confiance avec tous les élèves de la classe, comme ce serait le cas dans une organisation plus stable. À Oberkorn, cet élément est souvent évoqué comme argument supplémentaire en faveur d'une organisation des mathématiques au sein du groupe-classe.

En parallèle, la charge de travail reste élevée. En cycle 3 en particulier, les enseignants font état d'une forte sollicitation, liée notamment au fait qu'une partie importante du matériel doit encore être élaborée localement. Cette situation est difficilement soutenable à long terme. Elle montre clairement que la généralisation de la réforme exigera des ressources didactiques davantage structurées, harmonisées et disponibles en temps utile.

La collaboration avec les parents constitue un autre enjeu central. Les échanges réguliers avec les titulaires montrent qu'une grande partie des familles fait confiance aux recommandations de l'école concernant le choix de la langue d'alphabétisation, mais certaines perceptions restent fragiles. Des incompréhensions persistent quant au sens du choix de la langue d'alphabétisation et à ses

conséquences réelles pour le parcours scolaire. Le besoin d'information ne se limite donc pas au moment de l'orientation. Il doit accompagner les familles dans la durée.

Une réforme qui met aussi l'organisation scolaire à l'épreuve

Le projet ne transforme pas seulement les pratiques d'enseignement ; il a aussi des implications organisationnelles très concrètes. À Oberkorn, la question des locaux est apparue comme un enjeu majeur. La présence de deux bâtiments, les besoins de proximité entre classes qui coopèrent étroitement et les déplacements fréquents des élèves ont obligé l'école à engager un travail délicat de relocalisation progressive. Ce processus demande une forte capacité de concertation et beaucoup de sensibilité, car le déplacement ou l'abandon d'une salle de classe touche aussi à des équilibres institutionnels et humains.

L'organisation des groupes reste également un point délicat. Les différences de taille entre groupes linguistiques, l'arrivée de nouveaux élèves, la présence de primo-arrivants et le nombre important d'élèves à besoins spécifiques sont des défis manifestes. Dans ce contexte, il est particulièrement important que les choix pédagogiques et organisationnels restent souples et puissent être ajustés en fonction des profils réels des élèves. L'expérience acquise dans l'école pilote montre qu'il ne peut pas y avoir de réponses entièrement standardisées à toutes les situations.

La préparation de la généralisation a déjà commencé à intégrer les constats et l'expérience acquise de l'école pilote d'Oberkorn. Au niveau régional, des simulations d'organisations scolaires ont été menées avec les coordinateurs, les comités d'école et les présidents des comités d'école, afin de vérifier la faisabilité du dispositif pour la phase de l'implémentation nationale de la réforme. Ce travail est important, car il permet de rassurer les écoles et de sortir d'une approche théorique. Il montre aussi que la réussite future dépendra autant de la qualité du pilotage et de la communication que de la pertinence du modèle pédagogique lui-même.

Appréciation générale et perspectives

Au terme de ces quatre années, l'appréciation générale du projet pilote est largement positive. Les observations menées à intervalles réguliers, les visites de classes et les nombreux échanges avec les acteurs de l'école pilote montrent que le projet constitue une réponse pertinente à l'hétérogénéité linguistique des élèves et qu'il ouvre à un plus grand nombre d'enfants de réelles possibilités de réussite scolaire. L'évolution du projet depuis 2022 est marquée par une professionnalisation croissante de sa mise en œuvre, une plus grande sécurité des équipes et une vision plus fine des conditions de réussite.

Les principales conclusions tirées de la phase pilote sont claires. Premièrement, le choix de la langue d'alphabetisation peut produire des effets positifs très concrets lorsqu'il est fondé sur une orientation réfléchie, expliquée et accompagnée. Deuxièmement, la réussite du projet repose sur une cohérence

pédagogique forte, à l'intérieur de chaque cycle comme entre les cycles, sur une collaboration étroite entre les enseignants et sur un pilotage de proximité.

Troisièmement, la généralisation ne pourra réussir que si elle s'appuie sur des conditions structurelles solides, notamment en matière de communication, de ressources didactiques, d'organisation scolaire et d'accompagnement des acteurs.

Les réussites particulièrement significatives sont la forte motivation et la participation des élèves, notamment l'engagement des élèves alphabétisés en français dans l'apprentissage de l'allemand au cycle 3.1, ainsi que le nombre relativement limité d'allongements observé au cycle 2.2. Les difficultés ou défis rencontrés concernent surtout la vigilance nécessaire quant à l'apprentissage du luxembourgeois, le risque de lui substituer trop tôt le français au cycle 1, ainsi que le fait que, pour un nombre important d'élèves, les obstacles à la réussite scolaire ne relèvent pas uniquement de la langue, mais aussi de besoins spécifiques et de situations sociales parfois très précaires. Les pistes d'amélioration identifiées portent en priorité sur une clarification encore plus nette de la différence entre conscience phonologique et travail lexical au cycle 1, ainsi que sur un effort explicatif supplémentaire concernant la distinction entre alphabétisation et apprentissage des langues.

Dans cette perspective, la poursuite de la mise en œuvre devrait s'inscrire dans une logique à la fois ambitieuse et prudente : ambitieuse quant à l'objectif de réussite pour tous les élèves, prudente quant au respect des conditions nécessaires à une extension maîtrisée. La transition entre phase pilote et généralisation progressive demande un accompagnement soutenu, une communication rigoureuse et adaptée au public cible, ainsi qu'une attention permanente aux réalités concrètes du terrain. Le regard porté depuis la direction régionale conduit dès lors à soutenir la poursuite et l'extension du projet, à condition de préserver ce qui en fait la force : proximité, clarté pédagogique et coopération.

Rapport de la direction de région Mersch

Projet pilote « ALPHA – *zesumme wuessen* » - Fielser Schoul

Direction de région Mersch

Introduction

Le présent rapport s'appuie sur les visites de classes réalisées régulièrement au sein de l'école pilote de Larochette, sur les échanges menés avec les équipes pédagogiques et le groupe de travail interne ALPHA, ainsi que sur l'accompagnement assuré par la direction de région depuis le lancement du projet pilote « ALPHA – *zesumme wuessen* » en 2022.

Le suivi du projet et l'expérience acquise permettent aujourd'hui de porter un regard rétrospectif sur son évolution, d'en apprécier les principaux effets et d'identifier les facteurs qui ont contribué à sa réussite.

1. Retour sur la mise en œuvre du projet dans l'école pilote

Cycle 1

Les enseignants du cycle 1 jouent un rôle essentiel en tant qu'acteurs clés dès le début du parcours scolaire. Les observations réalisées mettent en évidence la qualité du travail mené par les enseignants du cycle 1. Ils créent un environnement d'apprentissage sécurisant et stimulant, propice au développement des compétences langagières et préparant progressivement les élèves aux futurs apprentissages liés à l'alphabétisation. Dans cette perspective, le choix de la langue d'alphabétisation repose sur une analyse des compétences linguistiques de chaque élève, et les familles sont accompagnées afin de leur permettre de faire un choix éclairé concernant la langue d'alphabétisation de leur enfant.

Au fil des années, cette démarche s'est progressivement ancrée dans le fonctionnement de l'école. Les outils développés sont aujourd'hui pleinement intégrés aux pratiques pédagogiques et les recommandations formulées par les équipes pédagogiques sont aujourd'hui très largement suivies par les parents. Cette relation de confiance permet également d'aborder sereinement les situations dans lesquelles certains parents expriment des préférences particulières. Les échanges sont alors recentrés sur les besoins de l'enfant et sur les implications pédagogiques du choix de la langue d'alphabétisation.

Les réunions d'information organisées par l'école ont largement contribué à cette évolution. En présentant de manière concrète le matériel didactique utilisé et les modalités du projet, elles ont permis aux familles de mieux comprendre les fondements et les objectifs de « ALPHA – *zesumme wuessen* », favorisant ainsi leur adhésion progressive.

Cycle 2

Les retours des équipes pédagogiques du cycle 2 confirment que les orientations réalisées au cycle 1 répondent de manière pertinente au profil linguistique et aux besoins des élèves. La collaboration étroite entre les deux cycles garantit une continuité pédagogique.

Les enseignants observent que les élèves abordent les premiers apprentissages avec davantage de confiance. Cette entrée plus sereine dans la lecture et l'écriture favorise leur engagement dans les apprentissages. Ils osent plus facilement prendre la parole, exprimer leurs idées et reformuler spontanément certaines consignes dans leur langue d'alphabétisation.

La possibilité d'adapter la langue d'alphabétisation au profil linguistique de l'élève permet également de mieux distinguer les difficultés réellement liées aux apprentissages de celles qui trouvent principalement leur origine dans la langue d'enseignement. Le phénomène de démotivation parfois observé à la fin du cycle 2 semble aujourd'hui nettement moins marqué. Les familles indiquent également qu'elles sont davantage en mesure d'accompagner leur enfant lorsque la langue d'alphabétisation correspond à une langue qu'elles maîtrisent.

Malgré la répartition temporaire en groupes ALPHA, les enseignants soulignent que les élèves continuent de se percevoir comme une seule et même classe. Cette cohésion est entretenue grâce aux nombreux moments d'apprentissage communs organisés tout au long de la semaine, ainsi que par la collaboration étroite entre les enseignants de l'équipe pédagogique. Concrètement, ce travail concerté se traduit par une coordination régulière des contenus et des stratégies d'apprentissage, l'élaboration de matériel didactique commun ainsi que par une organisation cohérente des temps d'apprentissage. Les équipes s'appuient notamment sur des ouvrages de littérature jeunesse disponibles dans les deux langues et organisent régulièrement des activités favorisant les interactions entre les élèves, le plaisir de la lecture et le transfert des compétences entre les langues. Cette organisation scolaire, qui articule les temps d'apprentissage en groupes ALPHA et les temps de travail en groupe classe, nécessite une planification concertée qui est aujourd'hui pleinement intégrée au fonctionnement de l'école.

Cycle 3

Les échanges réguliers entre les cycles permettent d'assurer une continuité dans les apprentissages et de préparer progressivement les élèves aux exigences du cycle suivant. Les observations réalisées au cours de ce cycle montrent que la transition entre le cycle 2 et le

cycle 3 s'effectue dans de bonnes conditions. Les compétences développées dans la langue d'alphabétisation constituent une base solide pour l'apprentissage de la deuxième langue. Les élèves comparent les structures des différentes langues et transfèrent plus facilement les compétences acquises d'une langue à l'autre. Les enseignants observent également que les appréhensions exprimées par certains élèves à l'égard de l'apprentissage de la deuxième langue s'atténuent progressivement au cours des premiers mois du cycle 3. Le développement du vocabulaire dans cette langue demeure toutefois un objectif important, en particulier pour les élèves qui disposent de peu d'occasions de la pratiquer en dehors de l'école. Les équipes pédagogiques mettent en œuvre différentes stratégies afin de multiplier les occasions de pratiquer et de consolider les apprentissages.

Le luxembourgeois occupe une place centrale dans la vie quotidienne de l'école. Langue de communication et d'intégration, il favorise la cohésion du groupe classe et demeure également la langue d'enseignement dans les domaines de développement et d'apprentissage qui ne relèvent pas directement de l'alphabétisation ni de l'enseignement des langues. Le luxembourgeois contribue ainsi au développement d'une conscience linguistique qui permet aux élèves d'établir plus facilement des liens entre les différentes langues d'apprentissage. Cette complémentarité entre les trois langues constitue l'un des fondements du projet et favorise le développement progressif d'une véritable compétence plurilingue. Les ressources linguistiques présentes au sein des équipes pédagogiques sont pleinement valorisées. Les enseignants les mobilisent avec souplesse en fonction des besoins des élèves et des situations d'apprentissage.

Évolution du projet depuis 2022

La mise en œuvre du projet a nécessité un important travail de conception de ressources pédagogiques et didactiques adaptées, réalisé en grande partie par les équipes pédagogiques elles-mêmes. La collaboration étroite avec le LUDIK, espace de ressources pédagogiques et ludiques de la région Mersch, constitue dans ce contexte un soutien concret pour les enseignants.

L'engagement et la collaboration des équipes pédagogiques impliquées dans le projet pilote sont sans aucun doute l'un des principaux facteurs de sa réussite. L'évolution observée montre que la réussite du projet pilote repose également sur un pilotage structuré et un accompagnement continu, qui ont permis d'assurer un suivi cohérent du projet, d'identifier rapidement les besoins émergents et d'adapter progressivement les démarches aux réalités du terrain.

Depuis son lancement, les enseignants ont développé de nouvelles pratiques, construit une véritable culture de la coopération et acquis une expertise qui conduit aujourd'hui plusieurs d'entre eux à intervenir comme formateurs lors de formations régionales et nationales. Cette expertise bénéficie ainsi aujourd'hui à d'autres équipes pédagogiques engagées dans la préparation de la réforme ALPHA. Les enseignants soulignent que l'accompagnement assuré tout au long du projet pilote, les nombreuses possibilités d'échange et de concertation ainsi

que le réseautage entre les écoles pilotes ont constitué des facteurs de soutien importants dans la mise en œuvre du projet.

La communication avec les familles s'est progressivement consolidée. Les échanges portent aujourd'hui davantage sur le parcours scolaire de leur enfant que sur les fondements du projet, ce qui témoigne d'une bonne compréhension et d'une large adhésion à ses objectifs.

2. Préparation de la généralisation de la réforme dans la région

Dans le prolongement des travaux engagés au cours des années précédentes, la direction de région a consacré, cette année, une attention particulière à l'accompagnement des équipes pédagogiques du cycle 1 de la région ainsi qu'aux questions organisationnelles liées à la mise en œuvre progressive de la réforme. Les nombreuses réunions d'information, les formations proposées et les échanges réguliers avec les écoles ont permis de préparer les équipes pédagogiques et de répondre aux principales questions soulevées par la réforme.

L'année prochaine, une attention particulière sera portée au renforcement de la continuité pédagogique entre les cycles 1 et 2. Des temps de concertation réunissant les équipes pédagogiques des deux cycles seront organisés afin de consolider les transitions et d'assurer une mise en œuvre cohérente des parcours d'apprentissage.

La direction de région constate une forte mobilisation des équipes pédagogiques. Les nombreuses possibilités d'information, de formation et d'échange suscitent un vif intérêt. Les enseignants se préparent activement à la mise en œuvre de la réforme et abordent son déploiement avec motivation et engagement.

3. Appréciation générale et perspectives

Les observations réalisées montrent que le choix d'une langue d'alphabétisation adaptée au profil linguistique des élèves constitue un levier efficace pour favoriser leur réussite scolaire, renforcer leur motivation, leur confiance en leurs capacités et leur développement plurilingue.

Au-delà des effets observés chez les élèves, le projet a également permis de faire évoluer durablement les pratiques professionnelles, de renforcer la coopération entre les équipes pédagogiques et de consolider le partenariat avec les familles. L'implication active des parents dans le parcours scolaire de leur enfant constitue un facteur important de leur réussite scolaire.

Les constats réalisés au cours des dernières années montrent que le projet répond de manière pertinente aux besoins d'une population scolaire caractérisée par une diversité linguistique croissante. Dans la perspective de sa généralisation progressive à l'échelle nationale, il est essentiel de préserver les principaux facteurs de réussite identifiés : des équipes pédagogiques

stables, une forte coopération au sein de l'école, un accompagnement soutenu lors de l'organisation scolaire, une offre de formation continue, ainsi que le matériel didactique adapté au contexte plurilingue.

La généralisation de la réforme « ALPHA – *zesumme wuessen* » permettra ainsi à un plus grand nombre d'élèves de bénéficier d'un environnement d'apprentissage favorisant leur engagement, leur réussite scolaire ainsi que le développement progressif de leurs compétences plurilingues.

Rapport de la direction de région de Dudelange – École Deich

Projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen »

Introduction

Le présent rapport présente l'appréciation de la direction de région de Dudelange concernant la mise en œuvre du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » à l'école Deich, sur la base des observations effectuées depuis le lancement du projet en 2022. L'école Deich a préparé les élèves du cycle 1.2 et leurs parents lors de l'année scolaire 2022/2023, afin de commencer l'alphabétisation au cycle 2.1 lors de l'année scolaire 2023/2024, et a progressivement étendu sa participation aux cycles suivants. À la rentrée 2026/2027, pour la mise en œuvre au niveau national, le projet atteindra le cycle 3.2 à l'école Deich.

Après quatre années d'expérience, le bilan est résolument positif : le projet a transformé en profondeur les pratiques pédagogiques, renforcé la collaboration entre enseignants, et produit des effets tangibles et encourageants sur la réussite et le bien-être des élèves.

1. Retour sur la mise en œuvre du projet dans l'école pilote

Cycle 1

La préparation de la recommandation concernant le choix de la langue d'alphabétisation s'appuie, à l'école Deich, sur le questionnaire d'orientation et la liste de critères mis à disposition par le SCRIPT, complétés par l'observation continue des compétences langagières des élèves tout au long du cycle. L'information et l'accompagnement des parents se sont structurés et enrichis au fil des années scolaires, avec des réunions d'information organisées en début de cycle puis approfondies à l'approche de la décision d'orientation au 5e trimestre. La préparation et l'implication des équipes pédagogiques se sont également renforcées progressivement dans toute la région, notamment via les concertations régulières entre la direction de région et les équipes de cycle 1 des différentes écoles de la commune.

Pour l'année scolaire 2025/2026, la cohorte du cycle 1 de l'école Deich compte 42 élèves, dont 27 orientés vers une alphabétisation en français et 13 vers une alphabétisation en allemand ; 2 élèves font l'objet d'un allongement de cycle, avec orientation reportée à l'année suivante. Il est intéressant de noter qu'initialement les orientations vers l'alphabétisation en allemand étaient prédominantes, mais que la tendance s'est progressivement inversée vers une nette prédominance du français, cohérente avec le profil linguistique de la population scolaire du quartier Deich.

Le lien école-famille a connu un renforcement notable, particulièrement significatif dans ce quartier où la maîtrise du luxembourgeois par une partie des familles est relativement limitée. L'alphabétisation dans une langue comprise par les parents leur permet désormais de s'impliquer activement dans le parcours scolaire de leurs enfants, consolidant ainsi une collaboration qui constituait auparavant un défi réel.

Cycle 2

L'entrée dans les apprentissages fondamentaux a été marquée par un fort engagement des élèves dans les deux groupes d'alphabétisation. Des progrès accélérés en lecture, écriture et mathématiques ont pu être observés, grâce à une mobilisation plus efficace des connaissances dans une langue maîtrisée. Les élèves expriment une motivation accrue pour l'apprentissage, en lecture et en production orale, mais aussi en mathématiques, où les énoncés sont mieux compris.

Un effet particulièrement remarquable concerne la cohésion au sein des classes : les élèves choisissent naturellement de travailler ensemble sans considération pour leur groupe d'alphabétisation. Le dispositif a également favorisé une multiplication des activités de groupe, renforçant le sentiment d'appartenance à une communauté scolaire commune. Les élèves se sentent pleinement intégrés dans leur classe, ce qui contribue à un climat scolaire positif et bienveillant. Le luxembourgeois continue à jouer un rôle central en tant que langue d'intégration et de cohésion sociale au sein des classes et du cycle.

La collaboration avec les parents s'est consolidée et approfondie au fil des années, notamment grâce aux séances d'information organisées conjointement pour les cycles 1 et 2. L'alphabétisation dans une langue comprise par les familles permet à celles-ci d'accompagner leurs enfants dans leurs apprentissages, renforçant durablement le lien école-famille. Sur le plan de l'organisation scolaire, le fonctionnement en groupes d'alphabétisation DE et FR pour les langues et les mathématiques a nécessité des ajustements progressifs en matière de salles et d'horaires, à mesure que les effectifs augmentaient.

L'analyse des allongements en fin de cycle 2 sur les trois dernières années scolaires illustre une évolution particulièrement encourageante :

Année scolaire Effectifs C2.2 ALPHA DE ALPHA FR Allongements

2023/2024	53	53	/	14
2024/2025	49	36	13	8
2025/2026	36	22	14	7 (4 DE / 3 FR)

Cette diminution du nombre d'allongements témoigne de la pertinence du dispositif d'orientation et de l'impact positif de l'alphabétisation dans une langue adaptée au profil de chaque élève. Elle doit être lue en tenant compte de la diversité des profils (primo-arrivants, besoins éducatifs spécifiques, maturité), qui constituent des facteurs indépendants de la langue d'alphabétisation.

Cycle 3

L'évolution des apprentissages au cycle 3 confirme les tendances amorcées au cycle 2 : développement des compétences dans les différentes langues globalement conforme aux attentes, fonctionnement stabilisé des classes et des groupes d'alphabétisation. Le cycle 3 représente un moment charnière du parcours scolaire, car c'est à ce stade qu'intervient l'introduction structurée de la deuxième langue — l'allemand pour les élèves alphabétisés en français, et le français pour ceux alphabétisés en allemand. Dans le cadre du projet « ALPHA – zesumme wuessen », cette transition s'effectue avec des points d'appui plus solides qu'auparavant : les élèves ont développé une réelle sécurité linguistique dans leur langue de

référence, ce qui leur permet d'aborder l'apprentissage d'une nouvelle langue dans des conditions nettement plus favorables. Il convient toutefois de noter que la première cohorte vient à peine de terminer le cycle 3.1, et qu'un recul suffisant pour tirer des conclusions définitives n'est pas encore disponible.

Cycle 4

Le projet ALPHA n'a pas encore été mis en œuvre au cycle 4 à l'école Deich ; cette étape est prévue pour la rentrée 2027/2028. La préparation de cette transition fait l'objet d'une attention particulière de la direction de région, qui s'appuie sur les leçons tirées des cycles précédents ainsi que sur l'expérience de l'école Nelly Stein, dont la mise en œuvre au cycle 4 est en cours avec une année d'avance.

Regard rétrospectif sur l'évolution du projet depuis 2022

Depuis le lancement du projet pilote en 2022, l'école Deich a connu une évolution progressive et maîtrisée, cycle après cycle. Le déploiement du dispositif ALPHA a permis l'installation d'un véritable esprit de communauté de pratique au sein de l'école : les enseignants responsables des groupes d'alphabétisation travaillent en concertation étroite sur des thématiques communes, se soutiennent mutuellement dans le développement de leurs compétences pédagogiques, et sont devenus acteurs de leur propre formation continue. Cette dynamique collaborative constitue l'une des réussites les plus significatives de ces quatre années.

La diminution régulière des allongements en cycle 2 constitue un signal fort quant à l'impact positif de la réforme sur la réussite scolaire. La collaboration renforcée avec les familles, en particulier dans un quartier à forte diversité linguistique, représente un autre acquis majeur. Les principales difficultés rencontrées concernent la gestion des infrastructures, qui s'est complexifiée à mesure que de nouvelles cohortes intègrent le projet, chaque classe supplémentaire générant un besoin accru en salles. La capacité de l'équipe pédagogique et de la direction de région à maintenir un accompagnement de qualité malgré cette montée en charge illustre l'engagement et la résilience de l'ensemble des acteurs impliqués.

2. Préparation de la généralisation de la réforme dans la région

La direction de région de Dudelange a engagé, en parallèle du suivi de l'école pilote Deich, une préparation active et structurée de la généralisation à l'ensemble des onze écoles fondamentales de la région. Des réunions d'information et d'échange ont été organisées avec toutes les écoles, portant notamment sur le contingent, les allongements, les horaires, les documents d'orientation au cycle 1, le matériel didactique et l'organisation des classes.

En matière de préparation organisationnelle, un exercice de simulation d'organisation scolaire fictive a été mené avec les comités et coordinateurs de cycles au printemps 2025, permettant d'anticiper la constitution des groupes d'alphabétisation pour les écoles non encore engagées dans le projet. Au printemps 2026, cet exercice a été répété avec l'ensemble des présidents des comités d'école réunis. Les résultats, transmis au MENJE, ont permis d'identifier les écoles dont la situation mérite une attention particulière en termes d'organisation et de ressources. Des concertations ont par ailleurs eu lieu avec toutes les équipes de cycle 1 au cours du deuxième trimestre 2025/2026, afin de préparer concrètement l'entrée en vigueur de la réforme à l'échelle nationale.

S'agissant des besoins en infrastructures, cette année a nécessité un travail particulièrement étroit avec les services de la commune de Dudelange. La commune s'est montrée remarquablement coopérative et créative dans la recherche de solutions, permettant jusqu'ici de répondre aux besoins identifiés.

Parmi les points de vigilance pour la généralisation, la question des infrastructures demeure centrale et devra faire l'objet d'une planification fine, école par école, en concertation avec les autorités communales.

La diffusion d'informations erronées auprès des parents et de certains enseignants constitue également un point d'attention nécessitant une communication renforcée et proactive.

3. Appréciation générale et perspectives

La phase pilote à l'école Deich constitue une expérience enrichissante et globalement très positive. Le dispositif d'orientation vers la langue d'alphabétisation produit des effets concrets et mesurables sur la réussite des élèves, comme en témoigne l'évolution encourageante des allongements de cycle.

Au-delà des chiffres, c'est la qualité du climat scolaire qui retient l'attention : des élèves plus motivés, plus confiants, travaillant ensemble sans barrières liées au groupe d'alphabétisation ; des enseignants engagés dans une démarche collaborative et d'amélioration continue ; des familles plus impliquées dans le parcours scolaire de leurs enfants. 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, contribuant à renforcer le rôle des écoles comme lieux d'échange, d'apprentissage et de collaboration.

Pour la poursuite de la mise en œuvre, il est recommandé de maintenir un dialogue structuré et régulier avec les autorités communales, de poursuivre l'accompagnement personnalisé des écoles et des équipes pédagogiques, et de veiller à une communication claire et continue auprès des familles. Le projet « ALPHA – zesumme wuessen » représente une opportunité réelle de réduire les inégalités scolaires et de construire une école plus inclusive, équitable et adaptée à la réalité plurilingue du Luxembourg. L'expérience de Dudelange en est une illustration concrète et encourageante.



2.10. Rapport Collège des directeurs de région

Rapport du Collège des directeurs de l'enseignement fondamental

Réforme « ALPHA – zesumme wuessen »

Préparation de la généralisation de la réforme dans les régions

L'année scolaire 2025/2026 marque une étape charnière dans la transition entre la phase pilote de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » et sa généralisation progressive à l'ensemble de l'enseignement fondamental.

Alors que les premières années de la phase pilote concernaient principalement les quatre écoles pilotes, les années scolaires 2024/2025 et, plus encore, 2025/2026 ont été marquées par un important travail de préparation et de mobilisation de l'ensemble des acteurs du système scolaire fondamental. Une attention particulière a été portée aux équipes pédagogiques des cycles 1 et 2, directement concernées par les premières phases de généralisation.

Préparation des directions de région

Les directions de région se sont fortement investies dans le pilotage et la préparation de la réforme.

Afin de permettre aux directions non impliquées dans la phase pilote de bénéficier de l'expertise développée dans les régions pilotes, un dispositif de parrainage a été mis en place. Chaque direction de région a ainsi été associée à une direction de région ayant participé au projet pilote. Ce dispositif a favorisé un transfert structuré des connaissances, à travers des réunions régulières et des formats d'échange adaptés aux besoins des directions.

Par ailleurs, plusieurs séances du Collège des directeurs ont été consacrées exclusivement à la réforme « ALPHA – zesumme wuessen ». Ces travaux ont permis d'approfondir diverses thématiques liées à sa mise en œuvre et de mener des réflexions collectives en groupes de travail.

Les échanges interrégionaux, réunions de coordination et groupes de travail internes ont contribué à l'élaboration progressive d'une vision commune des modalités de déploiement de la réforme.

Afin de soutenir les directions de région dans leur mission d'accompagnement, un vadémécum détaillé a également été élaboré. Celui-ci apporte des réponses aux principales questions organisationnelles, pédagogiques et administratives liées à la mise en œuvre de la réforme.

Information et préparation des équipes pédagogiques

Les directions de région ont ensuite conduit un vaste travail d'information, de sensibilisation et de préparation auprès des écoles fondamentales.

Dans un premier temps, les grandes orientations de la réforme ont été présentées à l'ensemble du personnel des quinze régions. Cette démarche a été complétée par des réunions d'information, des sessions d'échange et des formations ciblées à destination du personnel du cycle 1, visant à approfondir la compréhension des fondements de la réforme, de la procédure d'orientation vers la langue d'alphabétisation ainsi que des outils pédagogiques mis à disposition.

Les formations régionales et interrégionales consacrées à la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » ont permis de toucher un nombre important d'équipes pédagogiques. Les échanges organisés au sein des écoles ont favorisé une compréhension plus homogène des enjeux liés au choix de la langue d'alphabétisation et des adaptations pédagogiques qui en découlent.

Les réunions réunissant coordinateurs de cycle, présidents d'école et équipes pédagogiques ont constitué des espaces privilégiés pour identifier les difficultés rencontrées sur le terrain et élaborer des réponses adaptées aux réalités locales.

Accompagnement des équipes pédagogiques

L'accompagnement de proximité constitue l'un des éléments les plus marquants de l'année scolaire 2025/2026.

Les interventions menées dans les écoles ont notamment porté sur :

- les implications organisationnelles de la réforme au cycle 1 ;
- l'accompagnement des coordinateurs de cycle ;
- l'analyse de situations locales spécifiques ;
- la préparation des équipes pédagogiques aux procédures d'orientation ;
- l'identification des besoins complémentaires en formation.

Cette proximité avec le terrain apparaît aujourd'hui comme un facteur déterminant de réussite. Les directions constatent une progression significative du niveau d'information et d'appropriation de la réforme au sein des équipes pédagogiques, même si certains besoins de clarification subsistent ponctuellement selon les contextes locaux.

Exercice de simulation d'organisation scolaire à moyen terme

Un exercice national de simulation de l'organisation scolaire a été réalisé dans l'ensemble des écoles fondamentales. Cet exercice a été conduit par les présidents des comités d'école en étroite collaboration avec les directions de région.

Cette démarche a permis aux écoles et aux directions de région de mieux appréhender les différences organisationnelles entre le fonctionnement actuel et le modèle prévu dans le cadre de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen ».

Les simulations ont notamment permis d'anticiper les questions relatives :

- à l'organisation des groupes ALPHA ;
- à la gestion des effectifs scolaires ;
- à l'utilisation et à l'adaptation des infrastructures existantes ;
- à l'évolution potentielle des ressorts scolaires ;
- aux besoins futurs en locaux et en ressources humaines.

Cette phase préparatoire constitue une étape essentielle dans la mesure où elle permet d'identifier en amont les contraintes susceptibles de freiner ou de complexifier la généralisation de la réforme.

Communication avec les communes

En tant qu'interlocuteurs privilégiés des autorités communales, les directions de région ont poursuivi un dialogue régulier avec les communes afin d'anticiper les besoins liés à la généralisation de la réforme.

Ces échanges portent notamment sur les besoins en infrastructures scolaires, les perspectives d'évolution des effectifs, les procédures d'agrément, l'adaptation éventuelle des ressorts scolaires ainsi que les besoins futurs en ressources matérielles et humaines.

Cette collaboration étroite constitue un levier important pour garantir une mise en œuvre cohérente et durable de la réforme à l'échelle locale.

Priorités pour l'année scolaire 2026/27

Au cours de l'année scolaire 2026/2027, les directions de région concentreront leurs efforts sur deux axes prioritaires :

- l'accompagnement du personnel du cycle 1 lors de la première année de mise en œuvre de la réforme, notamment dans le cadre des entretiens avec les parents, des procédures d'orientation vers la langue d'alphabétisation et de l'utilisation des outils pédagogiques mis à disposition ;
- la sensibilisation et la préparation du personnel du cycle 2, tant sur les aspects organisationnels que pédagogiques, ainsi que sur l'utilisation des nouveaux matériels didactiques développés par le SCRIPT pour l'alphabétisation en français et en allemand ainsi que pour l'enseignement des mathématiques.

Points de vigilance

Malgré les avancées constatées, plusieurs éléments nécessiteront une attention particulière au cours des prochaines années :

- le maintien d'un accompagnement soutenu des équipes pédagogiques durant les premières phases de généralisation ;
- l'harmonisation des pratiques entre régions et entre écoles ;
- la gestion des contraintes liées aux infrastructures et à la disponibilité des locaux ;
- l'anticipation des besoins en personnel qualifié ;
- la poursuite des actions d'information à destination des parents ;
- le suivi de l'impact organisationnel de la réforme sur les écoles et les communes.

Facteurs favorisant une mise en œuvre réussie

Les quatre années de la phase pilote permettent d'identifier plusieurs facteurs clés de succès :

- un accompagnement régulier et structuré des équipes pédagogiques ;
- une forte implication des directions de région ;
- une collaboration étroite avec les communes ;
- des espaces d'échange favorisant le partage d'expériences et de bonnes pratiques ;
- une planification progressive permettant aux écoles d'anticiper les changements à venir.

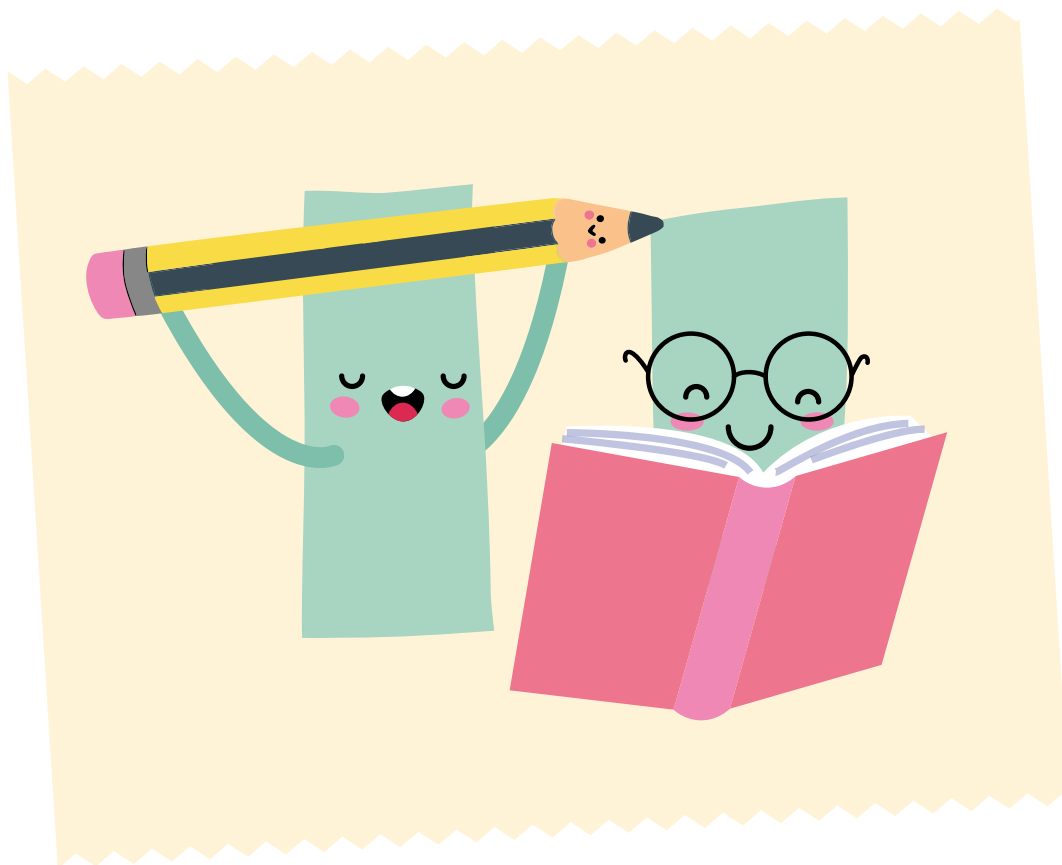
Appréciation générale et perspectives

Au terme de quatre années du projet pilote, le Collège des directeurs estime que la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » a atteint un degré de maturité suffisant pour permettre sa généralisation progressive à l'ensemble du système scolaire fondamental.

Les observations réalisées dans les écoles, les échanges avec les équipes pédagogiques ainsi que les nombreux dispositifs d'accompagnement mis en place témoignent d'une appropriation croissante des principes et des modalités de mise en œuvre de la réforme. Les acteurs de terrain disposent désormais d'une compréhension claire des objectifs poursuivis et des changements attendus.

La généralisation de la réforme constitue une opportunité majeure pour renforcer la cohérence des parcours scolaires et mieux répondre à la diversité linguistique des élèves sur l'ensemble du territoire.

Le Collège des directeurs recommande dès lors de maintenir les dispositifs d'accompagnement actuellement en place durant les premières années de généralisation, tout en assurant un suivi régulier permettant d'identifier rapidement les besoins émergents et d'adapter, le cas échéant, les modalités de mise en œuvre.



Partie 3 : Cadre organisationnel

3.1. Introduction

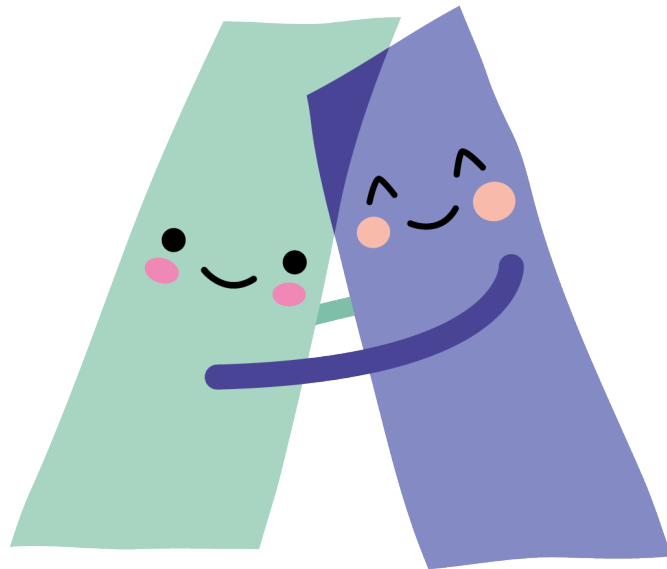
La troisième partie présente le cadre organisationnel de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen », élaboré sous la forme d'un vademecum. Ce document rassemble les principes, les procédures et les modalités d'organisation nécessaires à la mise en œuvre progressive de la réforme à partir de la rentrée scolaire 2026/2027. Il a pour objectif de fournir aux directions de région, aux autorités communales, aux comités d'école et aux équipes pédagogiques un cadre de référence commun, garantissant une mise en œuvre cohérente, transparente et sécurisée de la réforme sur l'ensemble du territoire.



3.2. VADEMECUM – Cadre organisationnel

VADEMECUM

Cadre organisationnel



ALPHA zesumme
wuessen

Dernière mise à jour : 13.02.2026

Table des matières

Instructions d'utilisation de ce document.....	4
Contexte et informations générales	5
Objectifs de la réforme	5
Description de la réforme	8
Progression de l'implémentation.....	10
Dispositions légales	11
Acteurs impliqués.....	16
Acteurs au niveau national	16
Acteurs au niveau régional	16
Acteurs au niveau local.....	17
Parents.....	17
Mise en œuvre de la réforme dans les différents cycles	18
Principes généraux d'organisation	18
Cycle 1.....	19
Cycle 2.....	28
Cycle 3.....	43
Cycle 4.....	46
Mise en œuvre de la réforme dans les directions de région.....	51
Préparation des structures d'accompagnement	52
Simulations de l'organisation scolaire à moyen terme.....	52
Promotion des formations et du matériel didactique au niveau local.....	53
Organisation scolaire.....	55
Continuité des équipes pédagogiques.....	55
Règlement d'occupation des postes.....	55
Mixité des élèves alphabétisés en français et en allemand.....	55
Fonctionnement des groupes de langues et des classes.....	56
Cas de figure d'organisations scolaires.....	58
Proximité des salles de classe et gestion des espaces.....	58
Taille des groupes de langues et organisation des classes	59
Organisation des horaires.....	59
Classes de cycle.....	63
Allongements de cycle	63
Cours d'accueil et élèves nouvellement arrivés	63
Réorganisation des classes lors du passage au cycle subséquent	64

Infrastructures	65
Besoins en espaces liés à la réforme	65
Évaluation des besoins	65
Échange avec les communes	66
Exemples de simulations d'organisation	66
Budget.....	67
Formations, développement professionnel et information	68
Formations pour le personnel enseignant.....	68
Concertation au sein des écoles	69
Accompagnement par les I-DS.....	69
Journées nationales « ALPHA – zesumme wuessen »	69
Ressource centrale : le site alpha.script.lu	69
Glossaire	71
Annexes	73
Annexe 1 – Questionnaire en vue de l'orientation vers la langue d'alphabétisation.....	73
Annexe 2 – Liste de critères pour le choix de la langue d'alphabétisation.....	75
Annexe 3 – Décision d'orientation.....	76

Instructions d'utilisation de ce document

Ce vadémécum qui s'adresse prioritairement aux directions de l'enseignement fondamental, aux comités d'école, au personnel enseignant ainsi qu'aux autorités communales sert de référence pratique pour la mise en œuvre de la réforme « ALPHA - zesumme wuessen ».

Il fournit des informations essentielles sur les objectifs, les démarches, la progression et les ressources nécessaires pour assurer une mise en place harmonieuse de cette réforme dans toutes les écoles fondamentales luxembourgeoises.

Ce document peut être consulté de différentes manières :

- Lecture intégrale : Pour une compréhension globale de la réforme et un aperçu de la structure et des éléments du guide.
- Recherche thématique : Via la table des matières pour accéder directement au chapitre souhaité (Ctrl + clic gauche).

Ce document est évolutif – certaines rubriques seront étoffées dans les prochaines éditions.

Des documents, des informations complémentaires, des témoignages, des vidéos tournées en classe des écoles pilotes, ainsi que des réactions dans la presse et d'autres actualités sont disponibles sur le site de référence : <https://alpha.script.lu>.

Contexte et informations générales

Objectifs de la réforme

Dans le contexte de la réforme, il est essentiel de rappeler ce que recouvre le terme alphabétisation.

L'UNESCO en propose une définition contemporaine, qui dépasse la seule acquisition technique de la lecture et de l'écriture :

« L'alphabétisation se comprend maintenant comme un moyen d'identification, de compréhension, d'interprétation, de création et de communication dans un monde de plus en plus numérique, textuel, riche en informations et en évolution rapide. L'alphabétisation est un continuum d'apprentissage et de maîtrise de la lecture, de l'écriture et de l'utilisation des nombres tout au long de la vie. Elle fait partie d'un ensemble plus large de compétences incluant les compétences numériques, l'éducation aux médias, au développement durable, à la citoyenneté mondiale, ainsi que les compétences spécifiques de l'emploi. »
[UNESCO, Understanding Literacy](#) (17 avril 2025)

Dans cette perspective, l'alphabétisation dans une langue comprise par l'enfant constitue une base fondamentale pour l'apprentissage futur, l'intégration sociale et la réussite scolaire. Elle ne se limite pas à un simple apprentissage de code, mais engage la construction de compétences complexes, transférables et évolutives.

Au Luxembourg, cette conception large et dynamique de l'alphabétisation prend une signification particulière : dans un contexte marqué par une grande diversité linguistique et culturelle, il est indispensable d'adapter les premières étapes de la scolarité à la réalité linguistique des enfants.

Depuis plusieurs décennies – de l'étude [MAGRIP \(1968\)](#) aux enquêtes PISA, aux épreuves standardisées ([ÉpStan](#)) et aux [rapports nationaux sur l'éducation](#) triennaux élaborés par l'Université du Luxembourg en collaboration avec le SCRIPT – de nombreux travaux nationaux et internationaux ont montré que le système scolaire luxembourgeois, bien qu'efficace en moyenne, tend à reproduire les inégalités sociales et linguistiques dès les premières années de scolarité.

L'entrée dans la lecture, l'écriture et le raisonnement mathématique constitue un moment décisif : pour nombre d'élèves, l'apprentissage dans une langue d'alphabétisation éloignée de leur répertoire linguistique représente un frein structurel à leur réussite et à leur confiance en eux.

En 2025, près de [70 % des élèves](#) de l'enseignement fondamental ne parlent ni le luxembourgeois ni l'allemand comme langue principale à la maison. Dans ce contexte, une alphabétisation uniforme en allemand ne reflète plus les réalités linguistiques et sociales du pays.

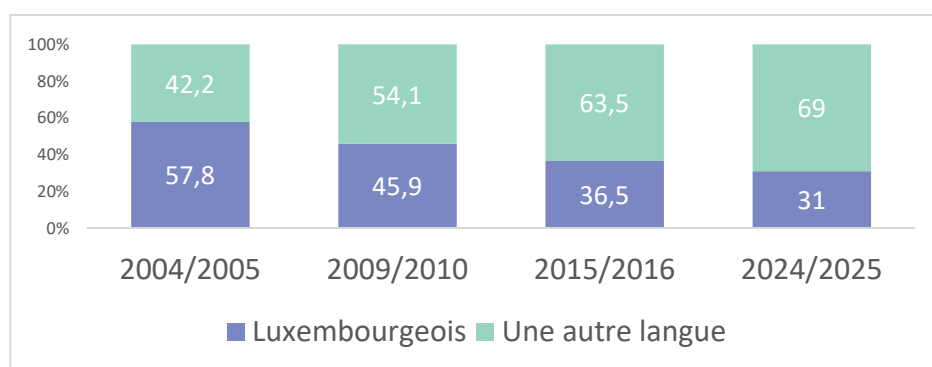


Figure 1 : La première langue parlée au domicile des élèves de l'enseignement fondamental (2025) : SCRIPT

Les données issues des ÉpStan confirment ces constats : les élèves dont la langue d’alphabétisation est éloignée de la langue familiale, notamment ceux parlant portugais à la maison, présentent un écart de performance considérable en lecture et en mathématiques par rapport à leurs pairs germanophones ou luxembourgeois. Ces différences, observées dès le cycle 2, se répercutent sur la suite du parcours scolaire : seuls 14 % des élèves lusophones accèdent à l’enseignement secondaire classique, contre 38 % des élèves parlant luxembourgeois à la maison.

Une réforme pour un départ plus équitable

Face à ces constats, la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » ([vidéo explicative](#)) vise à garantir à chaque enfant un départ scolaire plus adapté à son profil linguistique, en introduisant la possibilité d’apprendre à lire, à écrire et à calculer dans une langue comprise – l’allemand ou le français – choisie par les parents au terme du cycle 1, sur recommandation de l’équipe pédagogique.

Cette approche poursuit un double objectif :

- assurer plus d’équité dès le début du parcours scolaire en adaptant la langue d’alphabétisation aux compétences langagières réelles de l’élève ;
- renforcer la réussite et la motivation des élèves, en leur permettant d’apprendre dans une langue familière qu’ils comprennent et utilisent dans leur environnement proche.

La réforme vise ainsi à réduire les allongements de cycle souvent liés à des difficultés linguistiques précoces, tout en renforçant l’estime de soi et la motivation des élèves afin de soutenir leur réussite durable.

Une école qui associe les familles et valorise le plurilinguisme

Apprendre à lire et à écrire dans une langue que les parents parlent ou comprennent favorise leur implication active dans le parcours scolaire de leurs enfants, puisque les familles peuvent ainsi accompagner les apprentissages dans une langue qu’elles maîtrisent. La réforme renforce dès lors le lien école–famille et assure une continuité éducative entre le foyer et la classe.

Elle valorise par ailleurs le plurilinguisme comme une richesse et non comme un obstacle, en permettant à tous les élèves – quelle que soit leur voie d’alphabétisation – d’évoluer ensemble dans les autres domaines de développement et d’apprentissage. Dans ce cadre, le luxembourgeois joue un rôle central : langue commune de communication et d’intégration, il favorise la cohésion des groupes-classes et constitue un levier d’accès progressif aux deux autres langues nationales.

Le luxembourgeois au centre du vivre-ensemble

Langue véhiculaire de la vie scolaire, le luxembourgeois soutient la transmission des consignes, les interactions de groupe et les échanges spontanés dans la vie scolaire et dans tous les autres domaines de développement et d’apprentissage. Il garantit une participation autonome et équitable de tous les élèves, quels que soient leur répertoire initial et leur parcours.

Le luxembourgeois contribue au développement d’une conscience linguistique et favorise les transferts vers les autres langues d’apprentissage. Son enseignement s’étend du cycle 1 au cycle 4 et participe pleinement à la construction d’une identité plurilingue, ouverte et inclusive.

Au-delà de son rôle fonctionnel, le luxembourgeois est une langue porteuse de culture et de mémoire collective : les élèves découvrent, tout au long de leur parcours scolaire, des contes, chansons, récits et œuvres de littérature de jeunesse qui nourrissent le sentiment d’appartenance à la société luxembourgeoise et renforcent la fierté linguistique.

Des groupes linguistiques différenciés, dans une école commune

À partir du cycle 2, les élèves rejoignent leur groupe ALPHA selon la langue d’alphabétisation choisie :

- les groupes ALPHA DE pour l’alphabétisation en allemand ;
- les groupes ALPHA FR pour l’alphabétisation en français.

L’enseignement des mathématiques s’aligne sur la langue d’alphabétisation tout en préservant une large souplesse organisationnelle.

- Les mathématiques peuvent être enseignées soit dans les groupes ALPHA, soit en groupe-classe selon les réalités locales.
- Les supports sont proposés dans la langue d’alphabétisation de l’élève (français ou allemand), tandis que les explications orales peuvent se faire en luxembourgeois, en allemand ou en français.

Le [Conseil scientifique](#) a souligné que la sécurité linguistique des élèves – le fait d’apprendre dans une langue qu’ils comprennent et maîtrisent – est un facteur plus déterminant pour la réussite en mathématiques que l’usage strict d’une langue véhiculaire unique.

Tous les autres domaines de développement et d’apprentissage sont enseignés en groupe-classe.

Dans les domaines de développement et d’apprentissage relatifs aux mathématiques, à l’éveil aux sciences, aux sciences naturelles et humaines, au cours vie et société, à l’expression corporelle, à la psychomotricité, aux sports et à la santé, à l’éveil à l’esthétique, à la création et à la culture, aux arts et à la musique, les trois langues officielles (luxembourgeois, allemand et français) peuvent être utilisées comme langues d’enseignement orales. Cette flexibilité permet aux enseignant(e)s d’adapter leur pratique pédagogique en fonction des besoins des élèves et du contexte linguistique local.

Une progression cohérente dans les langues

Le nouveau plan d’études prend désormais pleinement en compte la logique de « ALPHA – zesumme wuessen ». Il distingue entre la langue d’alphabétisation et la deuxième langue, tout en visant les mêmes niveaux de compétence à la fin du cycle 4, comparables à ceux du plan d’études de 2011.

Dès que les parents ont choisi la langue d’alphabétisation de leur enfant et jusqu’à la fin du cycle 3, les élèves avancent à des rythmes différenciés selon leur langue d’alphabétisation ; au cycle 4, ils se retrouvent dans leur classe pour tous les domaines de développement et d’apprentissage.

Une mise en œuvre progressive et accompagnée

La réforme « ALPHA – zesumme wuessen » ayant été adoptée par la Chambre des Députés à une large majorité le 3 décembre 2025 et ayant modifié la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l’enseignement fondamental sera progressivement généralisée à partir de l’année scolaire 2026/2027, en commençant par le niveau C1.2.

Elle reposera sur une collaboration étroite entre les directions de région, les écoles, les communes et les services du ministère, accompagnée par :

- des formations ciblées pour le personnel enseignant ;
- le développement de matériel didactique ;
- des dispositifs de suivi et d’évaluation scientifique continus ;
- une communication claire avec les familles.

La réforme « ALPHA – zesumme wuessen » incarne une école publique inclusive, plurilingue et équitable, où tous les enfants apprennent à lire, à écrire et à raisonner dans une langue qui leur permet de réussir – tout en grandissant ensemble dans le respect des trois langues nationales du Luxembourg.

En résumé, la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » poursuit quatre objectifs majeurs :

- Favoriser une alphabétisation réussie pour tous les élèves en réduisant les obstacles linguistiques dès les premiers apprentissages ;
- Renforcer l'égalité des chances en tenant compte de la diversité linguistique et sociale dès le cycle 1 ;
- Valoriser la mixité et le plurilinguisme comme fondements d'une école publique inclusive ;
- Soutenir les équipes pédagogiques dans la mise en œuvre de pratiques différenciées, collaboratives et cohérentes avec les nouveaux parcours linguistiques.

Description de la réforme

La réforme sera progressivement mise en œuvre à l'échelle nationale à partir de l'année scolaire 2026/2027, en débutant par le niveau C1.2. Elle repose sur une collaboration étroite entre les autorités communales, les directions de région, les écoles fondamentales et les services et administrations du ministère.

Le personnel enseignant accompagne les parents dans le choix le plus adapté pour leur enfant : une alphabétisation soit en allemand soit en français.

La langue d'alphabétisation est choisie par les parents au cours du 5^e trimestre du cycle 1, à l'issue du processus d'orientation. Dès cette décision d'orientation, les élèves commencent à approfondir ou à développer, dans la langue choisie, les compétences précurseurs de la lecture et de l'écriture.

La constitution des groupes ALPHA FR et ALPHA DE intervient ensuite à partir du cycle 2.1, moment où l'enseignement structuré de la lecture, de l'écriture, des langues et des mathématiques est organisé selon la langue d'alphabétisation. Cette différenciation concerne les cycles 2 et 3. À noter : les écoles disposent d'une certaine souplesse organisationnelle en ce qui concerne l'enseignement des mathématiques, qui peut se faire en groupes ALPHA ou en groupe-classe, selon les réalités locales et les choix pédagogiques des équipes.

L'enseignement des mathématiques dans le cadre de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen »

L'enseignement des mathématiques s'adapte au choix de la langue d'alphabétisation tout en préservant une large souplesse pédagogique.

- **Organisation possible** : les mathématiques peuvent être enseignées soit dans les groupes ALPHA (DE/FR), soit en groupe-classe réunissant tous les élèves d'une même classe. Les deux modèles ont été testés dans les écoles pilotes et ont montré leur efficacité.
- **Langues utilisées** : les apprentissages s'appuient sur des supports rédigés dans la langue d'alphabétisation de chaque élève (allemand ou français). Les explications orales données par l'enseignant(e), les échanges entre pairs ou les discussions collectives peuvent se faire en luxembourgeois, en allemand ou en français.
- **Liberté pédagogique** : les équipes disposent d'une marge de manœuvre pour adapter la répartition linguistique selon le contexte local, les effectifs et les besoins des élèves.

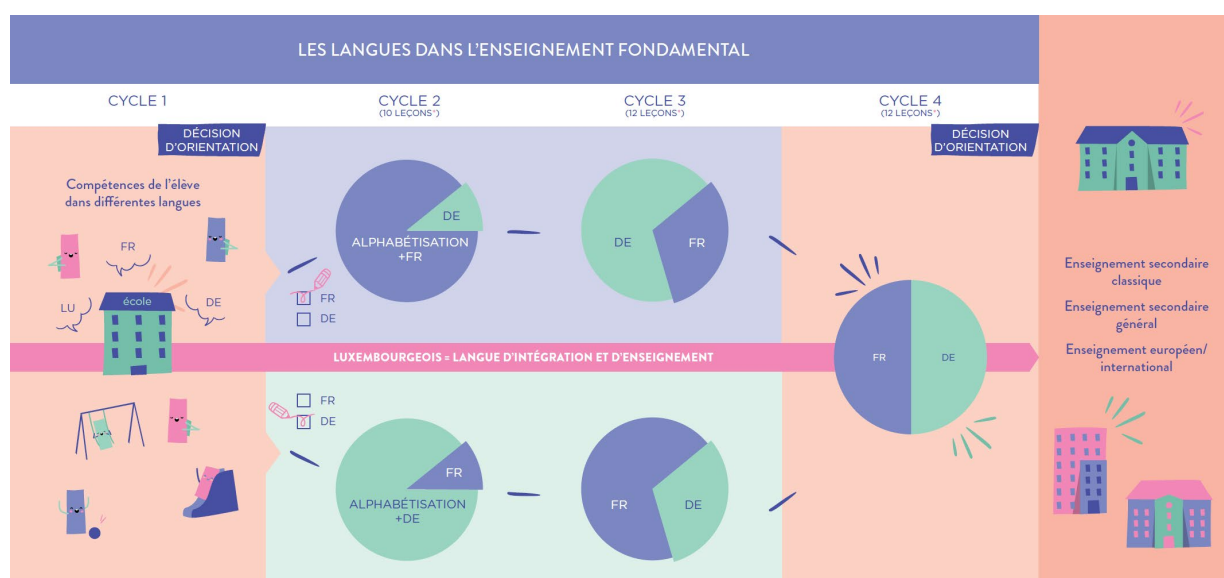
En pratique, le choix de l'organisation relève donc d'une approche pragmatique : il s'agit d'assurer à chaque élève une compréhension solide des concepts mathématiques, dans un environnement linguistique rassurant et cohérent avec la langue d'alphabétisation.

En parallèle, les élèves apprennent ensemble, c.-à-d. sont enseignés dans leur classe dans les autres domaines de développement et d'apprentissage. Dans ces domaines, le luxembourgeois joue un rôle renforcé en tant que langue commune d'enseignement, de communication et d'intégration. Il constitue également un domaine de développement et d'apprentissage à part entière, dans lequel les élèves sont également regroupés de manière mixte. Contrairement aux autres domaines de développement et d'apprentissage partagés, les supports didactiques y sont exclusivement en luxembourgeois.

Pour accompagner cette organisation pédagogique, des matériels didactiques bilingues (DE/FR) sont progressivement développés pour les domaines de développement et d'apprentissage partagés. Ils visent à soutenir la cohérence linguistique et à faciliter l'intégration des élèves, indépendamment de leur langue d'alphabétisation.

Comme l'indique son nom, « ALPHA – zesumme wuessen » accorde une importance centrale à la mixité des élèves. La volonté politique affirmée est de faire grandir ensemble des élèves issus de milieux divers, afin de promouvoir l'ouverture culturelle, la richesse des origines et le multilinguisme dans notre pays.

Il ne s'agit en aucun cas de créer deux filières distinctes qui sépareraient les élèves selon leur langue d'alphabétisation — et donc, indirectement, selon leurs origines. Tous les élèves partagent des espaces communs d'apprentissage et poursuivent les mêmes objectifs de compétences.



*La répartition hebdomadaire des leçons par langues (allemand et français) est définie par l'équipe pédagogique, selon les volumes annuels et les besoins des élèves.

Figure 2 : Les langues dans l'enseignement fondamental (2025) : SCRIPT

Progression de l'implémentation

La mise en œuvre de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » suivra une logique progressive à partir de l'année scolaire 2026/2027.

Année scolaire	C1.2	C2.1	C2.2	C3.1	C3.2	C4.1	C4.2
2026/27	✓	-	-	-	-	-	-
2027/28	✓	✓	-	-	-	-	-
2028/29	✓	✓	✓	-	-	-	-
2029/30	✓	✓	✓	✓	-	-	-
2030/31	✓	✓	✓	✓	✓	-	-
2031/32	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
2032/33	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

2026/2027 : Lancement à l'échelle nationale avec le niveau C1.2. Les premières orientations vers une alphabétisation en français ou en allemand seront organisées au cours du 5^e trimestre du cycle 1.

2027/2028 à 2030/2031 : Progression de la réforme dans les cycles suivants : **C2.1, C2.2, C3.1** et **C3.2**. C'est à cette étape que les répercussions organisationnelles les plus importantes sont attendues, notamment en matière de répartition des élèves, de constitution des groupes ALPHA DE/FR, et d'adaptation des infrastructures et des contingents de leçons.

À partir de 2031/2032 : Stabilisation progressive de l'organisation scolaire selon les principes de la réforme, avec un retour d'expérience permettant d'ajuster les modalités si nécessaire.

L'introduction progressive permet aux écoles fondamentales, aux directions de région et aux communes d'anticiper les besoins, d'expérimenter des modèles d'organisation flexibles et de renforcer la concertation entre les acteurs impliqués.

Des outils d'accompagnement, des formations continues et des supports organisationnels seront proposés tout au long de cette phase, afin d'assurer une mise en œuvre harmonieuse et cohérente dans l'ensemble du pays.

Dispositions légales

À la suite de l'adoption du projet de loi n° 8587, le 3 décembre 2025, le cadre juridique a été adapté pour tenir compte de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen », rendue possible par la modification de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Cette réforme introduit une nouvelle modalité d'alphabétisation permettant aux parents, à l'issue du cycle 1, de choisir la langue d'alphabétisation de leur enfant — français ou allemand — sur la base d'une recommandation du titulaire de classe, en sa qualité de représentant(e) de l'équipe pédagogique.

Afin d'assurer une mise en œuvre cohérente, équitable et opérationnelle de cette réforme, la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental ainsi que trois textes réglementaires clés ont été adaptés.

Chapitre I. Cadre général

Section 3 – Les objectifs de l'enseignement fondamental

Art. 7.

Le premier cycle de l'enseignement fondamental comprend les domaines de développement et d'apprentissage suivants :

- 1. le raisonnement logique et mathématique ;*
- 2. le langage, la langue luxembourgeoise, l'éveil aux langues et la préparation aux langues d'alphabétisation ;*
- 3. la découverte du monde par tous les sens ;*
- 4. la psychomotricité, l'expression corporelle et la santé ;*
- 5. l'expression créatrice, l'éveil à l'esthétique et à la culture ;*
- 6. la vie en commun et les valeurs.*

Les deuxième, troisième et quatrième cycles de l'enseignement fondamental comprennent les domaines de développement et d'apprentissage suivants :

- 1. l'alphabétisation en français ou en allemand, les langues allemande, française et luxembourgeoise, ainsi que l'ouverture aux langues ;*
- 2. les mathématiques ;*
- 3. l'éveil aux sciences et les sciences humaines et naturelles ;*
- 4. l'expression corporelle, la psychomotricité, les sports et la santé ;*
- 5. l'éveil à l'esthétique, à la création et à la culture, les arts et la musique ;*
- 6. la vie en commun et les valeurs enseignées à travers le cours « vie et société ».*

(...)

Chapitre II. Les élèves

Section 2 – Le parcours scolaire

Art. 21bis.

À l'issue du premier cycle et sur recommandation du titulaire de classe en tant que représentant de l'équipe pédagogique, les parents choisissent la langue d'alphabétisation de leur enfant.

Chapitre III. Structures administratives et gestionnaires

Section 2 – L'organisation scolaire

Art. 38.

Le conseil communal délibère annuellement sur l'organisation de l'enseignement fondamental en tenant compte du choix de la langue d'alphabétisation en vertu de l'article 21bis, du PDS et du plan d'action y afférent, des rapports établis par le ou les comité(s) d'école, avisés par la commission scolaire communale, et dans le respect du contingent de leçons d'enseignement qui est mis à sa disposition par le ministre.

Le contingent comprend :

- 1. Les leçons attribuées pour assurer l'enseignement de base en tenant compte des normes pédagogiques communément admises en matière d'effectifs de classe ;*
- 2. Les leçons attribuées pour répondre à des besoins en relation avec la composition socioéconomique et socioculturelle de la population scolaire ;*
- 3. Deux leçons supplémentaires pour chaque école pour la mise en œuvre des mesures relatives au PDS.*

Des ressources supplémentaires peuvent être accordées pour répondre à des besoins nécessitant l'intervention d'un I-EBS.

Un règlement grand-ducal détermine les modalités d'établissement du contingent.

Dans la délibération portant sur l'organisation scolaire, le conseil communal arrête les mesures prévues dans le cadre du PDS, le budget des écoles établies sur son territoire ainsi que le nombre de postes vacants pour lesquels il demande une affectation de personnel au ministre.

L'estimation des besoins en matière d'intégration et d'accueil des écoles est communiquée annuellement au ministre, et ceci avant le 15 avril.

L'occupation des différents postes par les instituteurs est arrêtée par le conseil communal qui, à cet effet, prend un règlement d'occupation des postes qui assure la continuité et la stabilité de la composition des équipes pédagogiques à l'intérieur d'un cycle ou dans le cadre du PDS.

Le règlement d'occupation des postes est soumis à l'approbation du ministre.

Un règlement grand-ducal fixe la date de la rentrée des classes et la date de la fin des classes ainsi que les vacances et congés scolaires.

La présente loi entre en vigueur selon le calendrier suivant :

- 1° Pour les classes du cycle 1.2, à partir du 15 septembre 2026 ;*
- 2° Pour les classes du cycle 2.1, à partir du 15 septembre 2027 ;*
- 3° Pour les classes du cycle 2.2, à partir du 15 septembre 2028 ;*
- 4° Pour les classes du cycle 3.1, à partir du 15 septembre 2029 ;*
- 5° Pour les classes du cycle 3.2, à partir du 15 septembre 2030.*

Dans la suite de l'adoption de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen », trois règlements grand-ducaux ont été adaptés afin de tenir compte des modifications législatives ci-dessus :

- **Le règlement grand-ducal modifié du 14 mai 2009 déterminant les informations relatives à l'organisation scolaire que les communes ou les comités des syndicats scolaires intercommunaux doivent fournir au ministre ayant l'Éducation nationale dans ses attributions ainsi que les modalités de leur transmission ;**
- **Le règlement grand-ducal modifié du 6 juillet 2009 déterminant les modalités d'évaluation des élèves ainsi que le contenu du dossier d'évaluation ;**
- **Règlement grand-ducal du 18 février 2010 déterminant les modalités d'établissement du contingent de leçons attribuées aux communes et aux syndicats scolaires pour assurer l'enseignement fondamental.**

1° Le règlement grand-ducal modifié du 14 mai 2009 déterminant les informations relatives à l'organisation scolaire que les communes ou les comités des syndicats scolaires intercommunaux doivent fournir au ministre ayant l'Éducation nationale dans ses attributions ainsi que les modalités de leur transmission est modifié pour permettre aux communes et syndicats scolaires de procéder à l'organisation scolaire en tenant compte des principes de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen ».

Art. 2.

L'organisation scolaire établie par le conseil communal ou le comité du syndicat scolaire intercommunal renseigne obligatoirement sur les points suivants :

- 1) les écoles établies sur le territoire de la commune ainsi que les ressorts scolaires y rattachés ;
- 2) les horaires hebdomadaires et journaliers des classes ;
- 3) la répartition des classes et le relevé des élèves, en tenant compte de l'article 4ter du règlement grand-ducal modifié du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental ;
- 4) les activités dans le cadre de l'horaire scolaire, y compris le soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage, les mesures relatives au plan de réussite scolaire et, le cas échéant, les initiatives de projets scolaires et le détail de leurs retombées en matière de leçons d'enseignement ;
- 5) l'organisation des cours d'éducation morale et sociale et des cours d'instruction religieuse et morale ;
- 6) l'organisation des activités scolaires en dehors de l'horaire normal ;
- 7) l'occupation des postes d'instituteurs et les autres membres du personnel des écoles, avec indication de leurs prestations ;
- 8) l'organisation de la surveillance obligatoire des élèves pendant les récréations ainsi que pendant la période de surveillance précédant ou suivant les heures fixées pour le commencement et la fin des classes.

2° Le règlement grand-ducal modifié du 6 juillet 2009 déterminant les modalités d'évaluation des élèves ainsi que le contenu du dossier d'évaluation est modifié de manière à ce que le choix de la langue d'alphabétisation soit intégré à l'issue de l'entretien pédagogique du cinquième trimestre du cycle 1 et que les socles de compétences pris en compte pour la promotion en fin de cycle 2 correspondent à la langue d'alphabétisation effectivement suivie.

Art. 4.

Au cours du premier cycle, l'évaluation formative se base sur l'observation et la documentation des processus de développement et d'apprentissage des élèves en vue de développer les compétences qui leur permettent de continuer leurs apprentissages au deuxième cycle.

Au premier cycle, les bilans intermédiaires informent les parents trimestriellement sur les progrès accomplis par leur enfant dans les différents domaines de développement et d'apprentissage.

À partir de la deuxième année ou, si l'enfant a fréquenté une classe d'éducation précoce, à partir de la troisième année, les progrès accomplis et les apprentissages à réaliser par l'élève dans les différents domaines de développement et d'apprentissage en vue de poursuivre ses apprentissages au cycle suivant avec succès sont explicités sous forme écrite dans les bilans intermédiaires.

Au courant du cinquième trimestre, l'échange a encore pour but de permettre aux parents de choisir la langue d'alphabétisation de l'élève conformément à l'article 21bis de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Art. 10.

Le plan d'études définit pour chaque cycle d'apprentissage le socle de compétences à atteindre par un élève pour suivre avec fruit l'enseignement dans le cycle subséquent.

Pour les élèves du cycle 1, sont uniquement pris en compte pour la décision de promotion les socles de compétences définis pour les branches des domaines de développement et d'apprentissage mentionnés à l'article 7, alinéa 1er, points 1 et 2, de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Pour les élèves des cycles 2 à 4, sont uniquement pris en compte pour la décision de promotion les socles de compétences définis pour les branches des domaines de développement et d'apprentissage mentionnés à l'article 7, alinéa 2, points 1 et 2, de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, à l'exception de la langue française au deuxième cycle d'apprentissage pour les élèves alphabétisés en langue allemande.

Pour les élèves des cycles 2 à 4, sont uniquement pris en compte pour la décision de promotion les socles de compétences définis pour les branches des domaines de développement et d'apprentissage mentionnés à l'article 7, alinéa 2, points 1 et 2, de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, à l'exception de la langue allemande au deuxième cycle d'apprentissage pour les élèves alphabétisés en langue française.

La langue luxembourgeoise n'est pas prise en compte pour la décision de promotion aux deuxième, troisième et quatrième cycles.

L'article 10bis sera abrogé avec effet au 14 septembre 2028.

L'article 10bis prévoit actuellement des modalités spécifiques d'évaluation et de promotion applicables aux élèves participant au projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen ». Son abrogation à une date postérieure s'explique par la nécessité d'assurer la continuité juridique et pédagogique pour ces élèves.

3° Le règlement grand-ducal modifié du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental est ajusté pour formaliser une nouvelle organisation linguistique.

Art. 4.

Au cycle 2, la langue d'enseignement employée dans le domaine de développement et d'apprentissage relatif à l'alphabétisation est soit la langue allemande, soit la langue française en fonction du choix opéré par les parents conformément à l'article 21bis de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Aux cycles 2, 3 et 4, l'allemand est la langue d'enseignement employée dans le domaine de développement et d'apprentissage relatif à l'apprentissage de la langue allemande. Le français est la langue d'enseignement employée dans le domaine de développement et d'apprentissage relatif à l'apprentissage de la langue française.

Le luxembourgeois est la langue d'enseignement employée dans le domaine de développement et d'apprentissage relatif à la langue luxembourgeoise.

Dans les domaines relatifs aux mathématiques, à l'éveil aux sciences, aux sciences naturelles et humaines, au cours vie et société, à l'expression corporelle, la psychomotricité, les sports et la santé, à l'éveil à l'esthétique, à la création et à la culture, les arts et la musique, le luxembourgeois, l'allemand et le français peuvent être employés en tant que langues d'enseignement. Toutefois, les explications écrites sont données et rédigées en allemand et en français.

L'article 4bis sera abrogé avec effet au 14 septembre 2030.

Depuis la rentrée scolaire 2022/2023, les écoles pilotes mettent en œuvre « ALPHA – zesumme wuessen » dans certaines classes. Afin d'assurer la continuité pédagogique et de préserver la cohérence des parcours des élèves engagés dans ce dispositif, il a été jugé nécessaire de maintenir l'article 4bis en vigueur jusqu'à la fin de l'année scolaire 2029/2030, indépendamment du calendrier général d'entrée en vigueur.

En effet, il ne serait ni pédagogiquement pertinent, ni dans l'intérêt de l'élève, que des élèves ayant débuté leur apprentissage de la lecture et de l'écriture dans un dispositif spécifique, soient contraints d'y renoncer en cours de parcours, au profit d'un retour à un dispositif différent. Une telle discontinuité serait de nature à nuire à leur développement langagier, à leur motivation ainsi qu'à la stabilité de leur environnement d'apprentissage. Il permet finalement que l'ensemble des classes relevant du projet pilote aient achevé le cycle 3.2 avant que les nouvelles dispositions – applicables à tous les élèves à l'échelle nationale – ne s'imposent exclusivement.

Art. 4ter.

Aux cycles 2, 3 et 4, les élèves sont répartis dans des classes composées d'élèves dont les parents ont opté pour le français comme langue d'alphabétisation et d'élèves dont les parents ont opté pour l'allemand comme langue d'alphabétisation.

Aux cycles 2 et 3, des groupes, composés d'élèves dont les parents ont opté pour la même langue d'alphabétisation sont créés pour le domaine d'apprentissage de la langue d'alphabétisation et de la deuxième langue. Des groupes, composés d'élèves dont les parents ont opté pour la même langue d'alphabétisation peuvent être créés pour le domaine d'apprentissage des mathématiques en prenant en compte les réalités locales et lorsque cela est jugé pédagogiquement pertinent.

Parmi les dispositions légales pertinentes pour la mise en œuvre de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen », certains articles du cadre réglementaire existant n'ont pas été modifiés par le projet de loi n° 8587 mais demeurent essentiels.

Ces articles définissent le nombre de leçons attribuées aux communes et aux syndicats scolaires, précisent les modalités d'ajustement de ce contingent en fonction de l'évolution du nombre d'élèves et prévoient la possibilité d'octroyer un supplément de leçons pour répondre à des besoins exceptionnels. Ils garantissent ainsi le cadre organisationnel nécessaire pour la mise en œuvre de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen ».

Règlement grand-ducal du 18 février 2010 déterminant les modalités d'établissement du contingent de leçons attribuées aux communes et aux syndicats scolaires pour assurer l'enseignement fondamental.

Art. 3.

Le nombre de leçons attribuées à une commune ou un syndicat scolaire pour assurer l'enseignement de base et pour répondre à des besoins en relation avec la composition socio-économique et socio-culturelle de la population scolaire est le produit du nombre d'élèves inscrits à l'école fondamentale de la commune ou du syndicat scolaire l'année qui précède l'application du contingent par l'indice de la commune ou du syndicat scolaire déterminé sur une échelle allant de 100 à 120 points.

L'estimation des besoins en matière d'intégration et d'accueil des écoles est communiquée annuellement au ministre, et ceci avant le 15 avril.

L'occupation des différents postes par les instituteurs est arrêtée par le conseil communal qui, à cet effet, prend un règlement d'occupation des postes qui assure la continuité et la stabilité de la composition des équipes pédagogiques à l'intérieur d'un cycle ou dans le cadre du PDS.

Le règlement d'occupation des postes est soumis à l'approbation du ministre.

Un règlement grand-ducal fixe la date de la rentrée des classes et la date de la fin des classes ainsi que les vacances et congés scolaires.

Règlement grand-ducal du 8 mars 2017 modifiant le règlement grand-ducal du 18 février 2010 déterminant les modalités d'établissement du contingent de leçons attribuées aux communes et aux syndicats scolaires pour assurer l'enseignement fondamental.

Art. 1^{er}.

Le nombre de leçons attribuées à une commune ou un syndicat scolaire selon les dispositions prévues à l'alinéa 1er peut être augmenté suite à une deuxième évaluation du nombre d'élèves inscrits à l'école fondamentale de la commune ou du syndicat scolaire précédant la publication de la deuxième liste des postes vacants prévue à l'article 9 du règlement grand-ducal du 27 juin 2016 déterminant le détail des critères de classement ainsi que les modalités des procédures d'affectation et de réaffectation des candidats à un poste d'instituteur dans l'enseignement fondamental.

Règlement grand-ducal du 18 février 2010 déterminant les modalités d'établissement du contingent de leçons attribuées aux communes et aux syndicats scolaires pour assurer l'enseignement fondamental.

Art. 8.

Pour répondre à des besoins exceptionnels et sur demande motivée de la commune ou du syndicat scolaire un supplément de leçons peut être accordé par le ministre.

Acteurs impliqués

La réussite de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » repose sur l'engagement coordonné de nombreux acteurs à tous les niveaux du système éducatif : national, régional et local. Chacun joue un rôle spécifique dans la planification, l'accompagnement, la mise en œuvre et l'évaluation de la réforme.

Acteurs au niveau national

Direction générale de l'enseignement fondamental

- Coordination nationale de l'implémentation de la réforme ;
- Pilotage du processus de mise en œuvre législative ;
- Mise à disposition des contingents de leçons aux communes ;
- Observation, analyse et suivi de l'impact de la réforme sur les besoins en personnel enseignant et éducatif.

Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)

- Coordination de l'accompagnement scientifique et de l'évaluation de l'implémentation ;
- Élaboration de matériels didactiques adaptés aux besoins des élèves et aux objectifs de la réforme.

Institut de formation de l'éducation nationale (IFEN)

- Organisation de formations spécifiques en lien avec la réforme (leadership, alphabétisation, orientation, plurilinguisme) ;
- Mise en place de modules d'hospitalité, d'échanges entre pairs et de parcours structurés de formation continue ;
- Gestion et développement du centre de documentation pédagogique.

Université du Luxembourg

- Conception, mise en œuvre et analyse des épreuves standardisées (ÉpStan) par le LUCET, en cohérence avec les nouveaux parcours linguistiques introduits par la réforme ;
- Adaptation de la formation initiale des futur(e)s enseignant(e)s (BScE) afin de mieux les préparer à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques dans les deux langues d'alphabétisation.

Acteurs au niveau régional

Directions de région de l'enseignement fondamental

- Préparation et mise en œuvre de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen », en sensibilisant les équipes pédagogiques ainsi que le personnel administratif et éducatif ;
- Diffusion harmonisée, cohérente et simultanée des informations auprès des équipes pédagogiques ;
- Organisation de réunions et de sessions d'échanges régionales pour former et familiariser les équipes pédagogiques avec les fondements de la réforme, la procédure d'orientation vers la langue d'alphabétisation et les outils pédagogiques mis à disposition ;
- Rappel des offres de formation et ressources disponibles au niveau national ;
- Suivi de la mise en œuvre et transmission d'un état d'avancement au groupe d'implémentation ;

- Simulation de l'organisation scolaire projetée en collaboration avec les président(e)s des comités d'école et transmission des résultats à la Direction générale de l'enseignement fondamental ;
- Dialogue régulier et structuré avec les autorités communales et les comités d'école afin d'anticiper les besoins et d'assurer un suivi local cohérent.

Acteurs au niveau local

Écoles fondamentales

- Élaboration et mise en œuvre de l'organisation scolaire ;
- Définition, par le comité d'école, des besoins en formation continue du personnel et approbation de l'utilisation du matériel didactique ;
- Coordination des plans horaires par le (la) président(e) du comité d'école, en lien avec les autorités communales et nationales ;
- Concertation avec les directions de région et les instituteur(trice)s spécialisé(e)s en développement scolaire (I-DS).

Autorités communales

- Mise en œuvre des adaptations nécessaires au niveau de l'organisation scolaire (ROP) ;
- Établissement formel de l'organisation scolaire en lien avec les propositions des écoles ;
- Évaluation des besoins en ressources et en infrastructures.

Parents

Les parents jouent un rôle essentiel dans le processus d'orientation vers la langue d'alphabétisation. Leur implication active est un facteur de réussite important. Ils sont invités à participer aux réunions d'information, à échanger avec le personnel enseignant, et à soutenir le parcours de leur enfant tout au long de la scolarité.

Mise en œuvre de la réforme dans les différents cycles

Principes généraux d'organisation

La réforme « ALPHA – zesumme wuessen » repose sur un principe fondamental : chaque élève doit pouvoir être alphabétisé dans la langue qui lui convient le mieux, en fonction de son parcours linguistique, de ses compétences et de la réalité familiale.

Ce droit à l'alphabétisation, en allemand ou en français, est garanti pour chaque élève, quelle que soit la répartition effective dans une classe.

Il n'est donc ni attendu ni nécessaire d'obtenir un équilibre numérique entre les groupes linguistiques. Même en cas de répartition déséquilibrée — par exemple, trois élèves alphabétisés en français et douze en allemand — l'organisation scolaire reste fondée sur la mixité des élèves dans les autres domaines de développement et d'apprentissage.

L'enseignement est organisé dans le cadre d'une classe, avec des moments d'apprentissage communs à tous les élèves et des moments différenciés en groupes ALPHA.

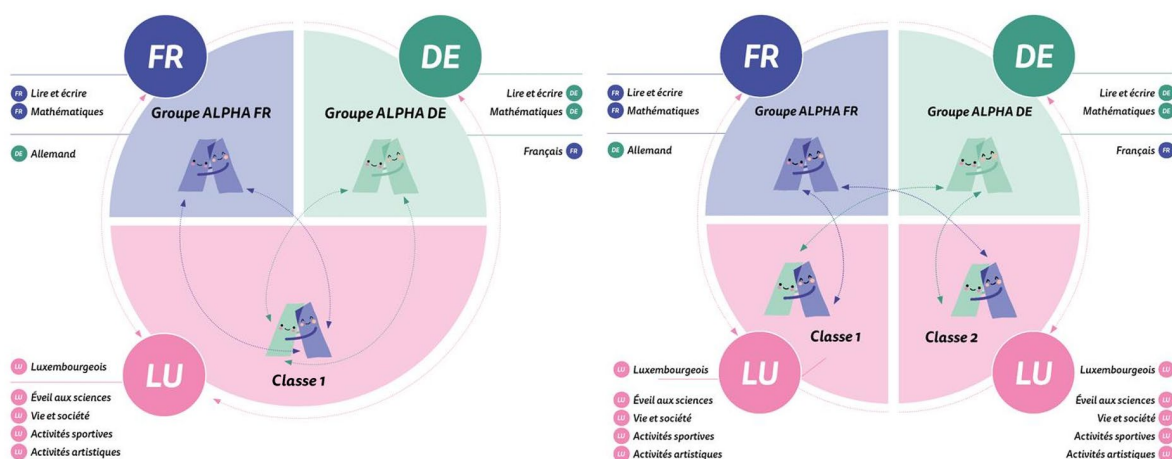


Figure 3 : Fonctionnement des classes et des groupes de langues (2025) : MENJE

Ainsi :

- Aux cycles 2 et 3, les élèves rejoignent leur groupe ALPHA DE ou ALPHA FR pour les cours d'alphabétisation, de langues et éventuellement de mathématiques (cf. l'encadré p. 8) ;
- Les autres domaines de développement et d'apprentissage, tels qu'éveil aux sciences, sciences humaines et naturelles, langue luxembourgeoise, vie en commun et valeurs - vie et société, éveil à l'esthétique, à la création et à la culture, arts et musique, expression corporelle, psychomotricité, sports et santé, sont abordés en classe, avec le luxembourgeois comme langue de communication orale.

Les socles de compétences visés demeurent identiques pour tous les élèves. La logique de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » est pleinement intégrée dans le plan d'études : celui-ci distingue désormais entre la langue d'alphabétisation et la deuxième langue. Ces deux parcours linguistiques visent néanmoins les mêmes niveaux de compétence à la fin du cycle 4, équivalents à ceux du plan d'études de 2011.

Au cycle 1, dès que les parents ont choisi la langue d’alphabétisation de leur enfant, les élèves progressent, jusqu’à la fin du cycle 3, à des rythmes différenciés selon leur langue d’alphabétisation. À partir du cycle 4, ils se retrouvent dans des zones d’apprentissage comparables, garantissant une convergence progressive des acquis en français et en allemand.

Cycle 1

Le cycle 1 constitue une étape essentielle de découverte, d’épanouissement et de socialisation. Le jeu libre, les activités ludiques et les interactions sociales y demeurent au cœur du développement global de l’élève. La réforme « ALPHA – zesumme wuessen » ne modifie en rien ces fondements pédagogiques : elle s’inscrit dans la continuité d’une approche centrée sur la curiosité, la découverte et le plaisir d’apprendre. Les classes de cycle sont maintenues ; les élèves des niveaux C1.1 et C1.2 continuent ainsi à apprendre ensemble dans un cadre stable et sécurisant.

Organisation de l’enseignement

Le luxembourgeois reste la langue de scolarisation au cycle 1. Il est utilisé comme langue principale de communication dans l’ensemble des domaines de développement et d’apprentissage et joue un rôle central dans la construction des premières compétences langagières et sociales des enfants. Ce cadre linguistique commun prépare progressivement les élèves à évoluer dans un environnement scolaire et social multilingue.

L’éveil aux langues, la préparation à l’acquisition de l’écrit et le développement de la conscience phonologique demeurent les trois axes structurants du cycle 1, déjà inscrits dans le plan d’études depuis 2009. Ils contribuent ensemble à poser les bases d’une littératie équilibrée et sereine. Dans le cadre du plan d’études de 2026, les activités d’initiation au français sont désormais intégrées à l’éveil aux langues : cette approche permet d’explorer la diversité linguistique de manière globale et de familiariser les enfants, entre autres, avec les langues d’alphabétisation présentes dans leur environnement, à savoir l’allemand et le français.

Langage, langue luxembourgeoise, éveil aux langues et préparation aux langues d’alphabétisation

Le cycle 1 prépare progressivement les élèves à évoluer dans un environnement scolaire et social multilingue.

Il développe les premières compétences orales en luxembourgeois – langue d’intégration et de communication scolaire – et favorise l’éveil aux langues à travers des activités ludiques, musicales et culturelles. L’éveil aux langues se poursuit tout au long des six trimestres du cycle 1. Une attention particulière est portée à la conscience phonologique et aux premiers contacts avec l’écrit (reconnaître le sens de lecture/écriture, repérage de lettres et de signes, geste graphique), afin de préparer le futur apprentissage de la lecture et de l’écriture. Ce qui importe avant tout, c’est que ces compétences soient pleinement acquises, indépendamment de la langue dans laquelle elles sont travaillées.

En fin de cycle 1, les parents choisissent la langue d’alphabétisation de leur enfant, soit l’allemand, soit le français. Dès que la décision d’orientation est prise, les élèves commencent à développer les compétences précurseurs de la lecture et de l’écriture dans la langue choisie.

Les activités de préparation à la langue d’alphabétisation tiennent compte du temps disponible en fin de cycle 1.2 et visent à sécuriser les bases nécessaires pour l’entrée en alphabétisation, sans alourdir les pratiques existantes ni réduire les autres dimensions du développement global. Elles offrent une première familiarisation, adaptée au rythme de chaque enfant, avec certains éléments de la langue d’alphabétisation choisie.

Ces activités en français ou en allemand sont organisées pour les élèves, soit au niveau de la classe, soit au niveau du cycle, selon la langue d’alphabétisation choisie. Elles peuvent se dérouler par exemple en petits groupes ou en co-intervention avec un(e) autre enseignant(e).

Alphabétisation et apprentissage d'une langue : deux démarches à ne pas confondre

Il est important d'expliquer clairement aux parents que l'alphabétisation ne se confond pas avec l'apprentissage d'une langue. L'alphabétisation vise l'acquisition des techniques de base de la lecture et de l'écriture. Ces apprentissages sont généralement plus efficaces lorsqu'ils sont réalisés dans une langue que l'élève maîtrise déjà, au moins partiellement, à l'oral.

Ainsi, il est souvent préférable d'alphabétiser un élève dans une langue proche de sa langue familiale ou largement présente dans son environnement quotidien. Cette stratégie permet de faciliter l'accès aux premiers apprentissages, de réduire les risques de blocages liés à la langue, et de construire des bases solides pour la suite du parcours scolaire.

À titre d'exemple, un élève qui parle exclusivement luxembourgeois à la maison sera mieux préparé à une alphabétisation en allemand. Le français pourra ensuite être appris en tant que nouvelle langue sur des fondations linguistiques plus stables. L'inverse — alphabétiser en français un élève qui ne le connaît pas — pourrait ralentir sa progression, en raison des différences phonologiques, orthographiques et morphosyntaxiques entre les deux langues.

Il convient également de souligner qu'il n'existe pas de règle unique ou de critère automatique pour déterminer la langue d'alphabétisation idéale. Chaque élève dispose d'un parcours langagier propre. L'évaluation doit donc être individualisée, en prenant en compte les compétences réelles de l'enfant et le contexte linguistique dans lequel il évolue.

Les outils à disposition des équipes pédagogiques permettent de structurer cette démarche :

- le questionnaire d'orientation (Annexe 1) ;
- la liste de critères d'aide à la décision d'orientation (Annexe 2) ;
- [l'arbre des langues](#).

Accompagnement des parents

Un aspect essentiel de la réforme est l'accompagnement des parents dans le choix de la langue d'alphabétisation de leur enfant. L'objectif est de leur fournir les informations nécessaires pour qu'ils puissent prendre une décision d'orientation éclairée, fondée sur les compétences linguistiques de l'élève et la situation langagière du foyer familial. Ce processus vise à garantir un parcours plus individualisé et adapté pour chaque élève.

Exemple de bonne pratique : La foire d'information à destination des parents

Dans le cadre du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen », certaines écoles fondamentales ont organisé une foire d'information à destination des parents d'élèves du cycle 1.2, ainsi que des parents intéressés du cycle 1.1.

Cette initiative visait à présenter de manière accessible les fondements, les objectifs et les modalités concrètes du projet. Elle a également permis de favoriser le dialogue entre l'école, les parents et les partenaires communaux, tout en offrant aux familles un aperçu du matériel pédagogique utilisé.

Objectifs de la foire d'information

- Présenter les grandes lignes de « ALPHA – zesumme wuessen » ;
- Expliquer ses implications concrètes pour la vie scolaire des élèves ;
- Permettre aux parents de découvrir les outils pédagogiques et les démarches utilisées en classe ;
- Créer un espace d'échange direct entre les parents et les équipes pédagogiques.

Déroulement

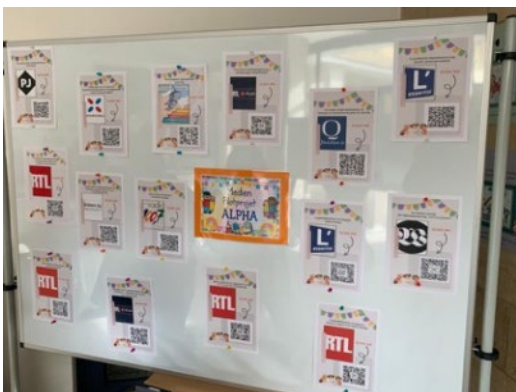
- Accueil (env. 20 minutes) : mot de bienvenue par le (la) président(e) du comité d'école, le bourgmestre ou la direction de région ; présentation des objectifs de la rencontre autour d'un café-croissant offert par la commune ;
- Présentation (env. 45 minutes) : exposé illustré par une présentation PowerPoint, témoignages d'enseignant(e)s et de parents, partage d'expériences concrètes ;
- Exposition et échanges (env. 1 heure) : présentation du matériel utilisé en classe, démonstrations pratiques, stands animés par les enseignant(e)s, temps de questions-réponses.

Pour assurer l'accessibilité à tous, une traduction simultanée en plusieurs langues a été proposée, financée par la commune. Deux traducteurs professionnels ont été engagés à cet effet (Traduction orale directe, 10-12 rue Auguste Laval, L-1922 Luxembourg, tél. : 661 438 333, tod@asti.lu).

Éléments à retenir

- Cette initiative peut être particulièrement utile en début d'implémentation pour renforcer la compréhension de la réforme par les parents et susciter leur adhésion.
- Il convient d'adapter la forme de l'événement aux réalités locales. Il ne s'agit pas d'une obligation formelle.
- Il n'est pas attendu que les membres des directions de région soient présents à chaque événement de ce type, étant donné le nombre d'écoles qu'ils accompagnent (parfois entre 15 et 25 établissements).
- L'organisation repose sur l'engagement de l'équipe pédagogique, en concertation avec les autorités locales.

Les retours des parents ont été très positifs, soulignant une meilleure compréhension des objectifs et des méthodes de la réforme. L'événement a contribué à renforcer le lien de confiance entre l'école et les familles.



Outils pour aider les parents à faire un choix éclairé

Les réunions d'information sont un levier essentiel pour aider les parents à prendre une décision d'orientation réfléchie.

Il est important de rappeler que l'alphabétisation ne se confond pas avec l'apprentissage d'une langue étrangère. Apprendre à lire et à écrire exige une maîtrise suffisante de la langue dans laquelle ces apprentissages se font. Ainsi, choisir une langue d'alphabétisation que l'enfant comprend et parle déjà augmente ses chances de réussite et renforce sa confiance en ses capacités. À l'inverse, opter pour une langue qu'il ne maîtrise pas encore peut créer des obstacles inutiles dans les premiers apprentissages.

Le questionnaire en vue de l'orientation vers la langue d'alphabétisation (Annexe 1) sert de support structurant pour l'entretien avec les parents et pour formuler une recommandation. Il constitue un outil de référence pour les enseignant(e)s et les parents. Lorsqu'il est complété d'informations sur l'usage des langues au sein de la famille et dans l'environnement de l'élève, ainsi que sur ses compétences linguistiques, il permet généralement de faire émerger une tendance. En l'absence d'orientation claire, d'autres critères sont pris en considération, tels que la langue que l'élève choisit si les activités sont proposées en allemand et en français ou la langue dans laquelle le soutien parental est le plus accessible.

De même, l'arbre des langues du [Centre européen pour les langues vivantes \(CELV\)](https://edl.ecml.at/fr/Activities/language-journey) constitue un outil pertinent pour analyser l'origine et la classification des langues européennes.

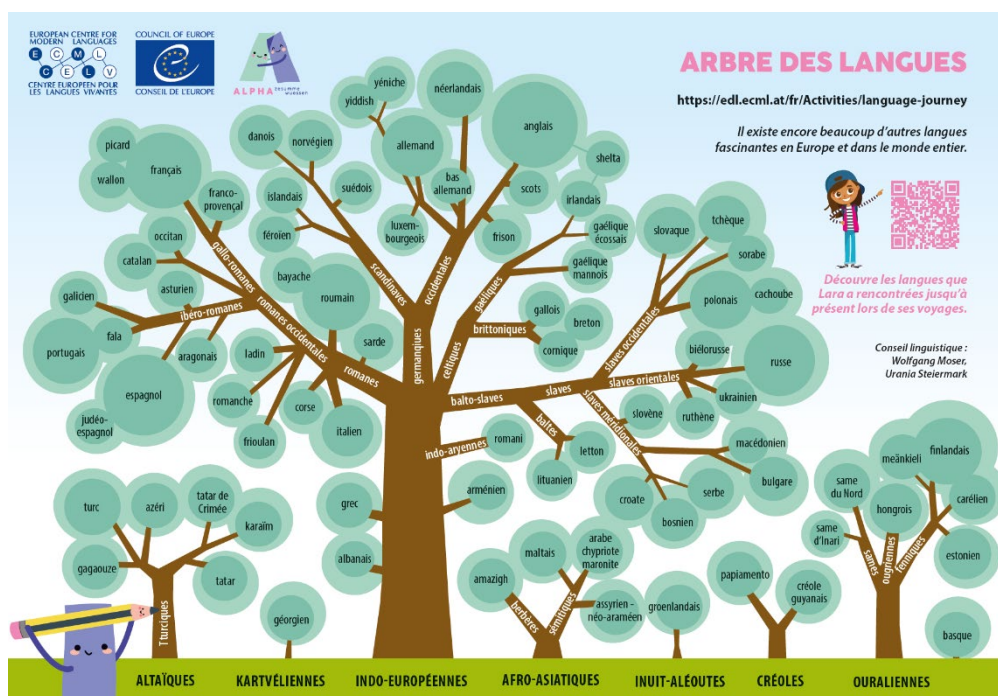


Figure 4 : [Arbre des langues](#) (2025) : CELV, SCRIPT

Les [témoignages de parents](#) ayant déjà participé au projet pilote peuvent aussi rassurer et orienter les parents.

Certaines familles peuvent néanmoins fonder leur choix sur des critères non pédagogiques (amitiés, préférence pour un(e) enseignant(e), etc.). Dans ces situations, le rôle du personnel enseignant est de recentrer la discussion sur les besoins réels de l'élève et sur les implications concrètes du choix de la langue d'alphabétisation.

Moments-clés au cycle 1.1

Événement	Date/période	Remarques
Réunion d'information pour les parents	Rentrée scolaire au C1	Présentation des objectifs et des approches pédagogiques du cycle 1, ainsi que de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen », incluant une première introduction à l'orientation vers la fin du cycle, notamment le choix de la langue d'alphabétisation et l'accompagnement des parents par l'équipe pédagogique du cycle 1 dans cette décision d'orientation. Cette réunion d'information pour parents peut être organisée au niveau de la classe ou au niveau de l'école (voir <i>Exemple de bonne pratique p.21</i>).
Entretien de bilan 1^{er} trimestre	À la fin du 1 ^{er} trimestre au C1.1	Lors du premier bilan, l'enseignant(e) répond aux questions éventuelles par rapport au choix de la langue d'alphabétisation.
Vacances de Noël		
Entretien de bilan 2^e trimestre	À la fin du 2 ^e trimestre au C1.1	Lors du deuxième bilan, l'enseignant(e) répond aux questions éventuelles par rapport au choix de la langue d'alphabétisation.
Vacances de Pâques		
Entretien de bilan 3^e trimestre	À la fin du 3 ^e trimestre au C1.1	Lors du troisième bilan, l'enseignant(e) répond aux questions éventuelles par rapport au choix de la langue d'alphabétisation.
Vacances d'été		

Moments-clés au cycle 1.2

Événement	Date/période	Remarques
Réunion d'information pour les parents	Rentrée scolaire au C1	Présentation des objectifs et des approches pédagogiques du cycle 1, ainsi que de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen », incluant une première introduction à l'orientation vers la fin du cycle, notamment le choix de la langue d'alphabétisation et l'accompagnement des parents par l'équipe pédagogique du cycle 1 dans cette décision d'orientation. Cette réunion d'information pour parents peut être organisée au niveau de la classe ou au niveau de l'école (voir <i>Exemple de bonne pratique p.21</i>).

Entretien de bilan 4^e trimestre	À la fin du 4 ^e trimestre au C1.2	Au plus tard lors du quatrième entretien de bilan, l'enseignant(e) analyse ensemble avec les parents la situation langagière de l'élève. À cette fin, le questionnaire d'orientation peut servir de base en vue de l'orientation vers la langue d'alphabétisation (Annexe 1). La liste de critères est une aide supplémentaire, qui permettra aux enseignant(e)s de déterminer la meilleure langue d'alphabétisation tout en tenant compte de la situation individuelle de chaque enfant (Annexe 2). Cet entretien permettra de conseiller au mieux les parents dans le choix important de la langue d'alphabétisation de leur enfant.
Vacances de Noël		
Séance d'information pour les parents	Avant l'entretien de bilan du 5 ^e trimestre au C1.2	Cette séance pourrait permettre aux parents de rencontrer les enseignant(e)s du cycle 2 et de prendre connaissance du matériel didactique utilisé. Elle ne doit pas nécessairement faire l'objet d'une séance distincte et peut être intégrée à la première réunion d'information organisée au début de l'année scolaire. La séance d'information peut être organisée au niveau de la classe ou de l'école (voir <i>Exemple de bonne pratique</i>, p. 21).
Entretien de bilan 5^e trimestre	Au courant du 5 ^e trimestre au C1.2	Au plus tard lors du cinquième entretien de bilan, l'équipe pédagogique fait une proposition d'orientation dans le cadre du choix de la langue d'alphabétisation au cycle 2.1.
Décision d'orientation	Au courant du 5 ^e trimestre au C1.2	La décision d'orientation prise par les parents est actée (Annexe 3).
Préparation à l'alphabétisation en allemand ou en français	À partir de la décision d'orientation au C1.2	En fin de cycle 1, après que les parents ont choisi la langue d'alphabétisation de leur enfant (allemand ou français), les activités de fin de cycle 1 sont progressivement orientées vers cette langue. Les activités de préparation tiennent compte du temps disponible en fin de cycle 1.2 et visent à sécuriser les bases nécessaires pour l'entrée en alphabétisation, sans alourdir les pratiques existantes ni réduire les autres dimensions du développement global. Elles offrent une première familiarisation, adaptée au rythme de chaque enfant, avec certains éléments de la langue d'alphabétisation choisie.
Vacances de Pâques		
Vacances d'été		

Alternatives d'orientation

Dans certains cas, des écoles européennes publiques ou internationales peuvent représenter des alternatives pertinentes, en fonction des projets familiaux.

Réorientation

La décision d'orientation prise par les parents concernant la langue d'alphabétisation est définitive.

Cependant, certaines situations particulières, par exemple celles d'élèves à besoins éducatifs spécifiques (EBS) ou de primo-arrivants, peuvent nécessiter une approche plus souple.

Toute demande de réorientation doit être examinée au cas par cas, en accord avec la direction de région et, le cas échéant, sur la base d'un dossier validé par la Commission d'inclusion (CI).

Les réorientations doivent rester exceptionnelles, motivées par des circonstances bien précises, et mises en œuvre le plus tôt possible, idéalement durant les premières semaines du cycle 2.

Au-delà de cette période, une réorientation ne devrait en principe plus être autorisée. Il est important d'éviter les changements successifs de parcours, qui nuiraient aux apprentissages et à la stabilité de l'élève.

Cas des élèves susceptibles d'un allongement de cycle

Dans certaines situations, des signes peuvent indiquer qu'un élève pourrait bénéficier d'un allongement du cycle 1. Même dans ces cas, la discussion autour du choix de la langue d'alphabétisation est menée avec les parents au cours du 5^e trimestre, comme pour l'ensemble des élèves. La décision d'orientation est formellement prise par les parents à ce moment-là, indépendamment de la procédure d'allongement, qui n'est actée que plus tard dans l'année scolaire.

Il est important de respecter cet ordre chronologique : d'abord une orientation vers une langue d'alphabétisation, ensuite, le cas échéant, la décision d'un allongement. Dans la grande majorité des cas où un allongement est finalement prononcé, la langue d'alphabétisation retenue initialement reste pertinente. Une préparation progressive à l'alphabétisation dans cette langue peut ainsi être engagée dès le 5^e trimestre, ce qui permet d'anticiper une prise en charge individualisée et cohérente tout au long de l'année supplémentaire.

Si, à titre exceptionnel, pour des raisons liées à l'évolution du profil de l'élève ou à de nouveaux éléments d'observation, un changement de langue d'alphabétisation devait néanmoins être envisagé, cette révision de la décision d'orientation est prise par les parents au cours du 8^e trimestre. La préparation à cette langue d'alphabétisation ainsi retenue débute alors immédiatement après cette révision de la décision d'orientation afin d'assurer une continuité pédagogique et un accompagnement adapté pour la suite du parcours scolaire.

Cas des élèves susceptibles d'une réduction de cycle

Dans certaines situations, des signes peuvent indiquer qu'un élève pourrait bénéficier d'une réduction du cycle 1. Dans ces cas, la discussion autour du choix de la langue d'alphabétisation est menée avec les parents au cours du 2^e trimestre. La décision d'orientation est formellement prise par les parents à ce moment-là, indépendamment de la procédure de réduction de cycle, qui n'est actée que plus tard dans l'année scolaire.

Il est important de respecter cet ordre logique : d'abord une orientation vers une langue d'alphabétisation, ensuite, le cas échéant, la décision d'une réduction. Une préparation progressive à l'alphabétisation dans cette langue peut être engagée dès le 2^e trimestre.

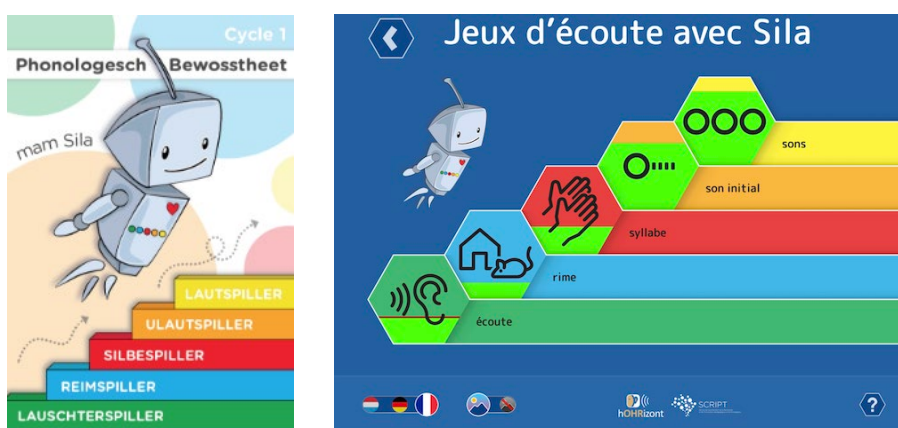
Matériel didactique recommandé au cycle 1

La réforme « ALPHA – zesumme wuessen » s'appuie sur des outils pédagogiques conçus pour soutenir de manière ciblée les apprentissages langagiers et la préparation à l'alphabétisation.

Sila

Pour soutenir le développement de la conscience phonologique, il est recommandé d'utiliser le matériel Sila, développé par le SCRIPT :

- « [Phonologesch Bewosstheet mam Sila](#) » : matériel structuré en langue luxembourgeoise ;
- Jeux d'écoute avec Sila / « [Lauschterwee mam Sila](#) » : application complémentaire disponible en luxembourgeois, allemand et français, permettant un usage différencié en petits groupes ou en activités individuelles.



Figures 5 et 6 : Pages de couverture du matériel « Sila » et de l'application « Lauschterwee mam SILA » (2022) : SCRIPT

L'application permet :

- de sélectionner la langue d'utilisation via un bouton avec drapeaux ;
- d'activer ou non les illustrations selon le contexte d'usage ;
- de travailler avec ou sans image, selon les besoins des élèves.

Sproochekëscht

L'outil pédagogique « Sproochekëscht », développé dans le cadre de « ALPHA – zesumme wuessen », propose 108 activités pour développer les compétences linguistiques des élèves du cycle 1. Réalisables en luxembourgeois, allemand ou français, elles renforcent le luxembourgeois tout en préparant à la langue d'alphabétisation choisie.

Conçu pour un usage quotidien, l'outil stimule de manière ludique le langage et la conscience linguistique, sans préparation complexe. Les activités, alignées sur le plan d'études, soutiennent également le développement cognitif général, essentiel à la réussite scolaire.

Des codes QR donnent accès à du matériel complémentaire et aux cartes illustrées du coffret « Wéi? Wou? Wat? 555 méisproocheg Billerkaarte fir d'Sproochfërderung ». D'autres collections sont disponibles sur www.sproochekesch.lu.



Graph. 7 et 8 : Page de couverture du matériel « Sproochekëscht » et exemple d’une activité (2026) : SCRIPT

Pour la rentrée 2026/2027, 48 activités supplémentaires seront disponibles : 24 en français et 24 en allemand. Celles-ci sont spécifiquement conçues pour renforcer la conscience phonologique et préparer les élèves aux langues d’alphabétisation. Trois marionnettes à doigt viendront compléter le matériel.

Cycle 2

À partir du cycle 2 de l’enseignement fondamental, les élèves sont inscrits dans des classes mixtes, rassemblant des enfants alphabétisés en français et en allemand. Cette structuration vise à préserver la cohésion scolaire et à éviter la constitution de filières parallèles, tout en tenant compte des besoins pédagogiques différenciés selon la langue d’alphabétisation.

Organisation de l’enseignement

Aux cycles 2 et 3, des groupes de langue sont constitués pour l’apprentissage de la langue d’alphabétisation ainsi que pour l’enseignement de la deuxième langue. La langue d’alphabétisation peut être le français ou l’allemand, en fonction du choix effectué par les parents à l’issue du cycle 1. En conséquence, la deuxième langue est déterminée de manière complémentaire : les élèves alphabétisés en français auront l’allemand comme deuxième langue, tandis que ceux alphabétisés en allemand apprendront le français comme deuxième langue. Cette organisation vise à garantir que tous les élèves développent des compétences solides dans les deux langues, en respectant la progression linguistique adaptée à leur parcours.

Pour l’enseignement des mathématiques les écoles disposent d’une marge d’organisation :

- soit les mathématiques sont enseignées dans les groupes ALPHA ;
- soit les mathématiques sont enseignées en groupe-classe.

Des groupes distincts peuvent donc être créés pour les mathématiques, en fonction de la langue d’alphabétisation, en tenant compte des réalités locales et lorsque cela est jugé pédagogiquement pertinent. Cette disposition permet de garantir la clarté conceptuelle et l’accessibilité linguistique de l’enseignement des mathématiques, tout en laissant une marge d’appréciation aux équipes pédagogiques, qui peuvent décider de ce qui convient le mieux à leur situation locale.

Groupe	Alphabétisation et langue	Deuxième langue	Mathématiques
ALPHA DE	9 leçons (DE)	1 leçon (FR – apprentissage oral)	6 leçons
ALPHA FR	9 leçons (FR)	1 leçon (DE – apprentissage oral)	6 leçons

Tous les autres domaines de développement et d'apprentissage sont enseignés en groupe-classe.

Dans les domaines de développement et d'apprentissage relatifs aux mathématiques, à l'éveil aux sciences, aux sciences naturelles et humaines, au cours vie et société, à l'expression corporelle, à la psychomotricité, aux sports et à la santé, à l'éveil à l'esthétique, à la création et à la culture, aux arts et à la musique, les trois langues officielles (luxembourgeois, allemand et français) peuvent être utilisées comme langues d'enseignement orales. Cette flexibilité permet aux enseignant(e)s d'adapter leur pratique pédagogique en fonction des besoins des élèves et du contexte linguistique local.

Toutefois, la nouvelle disposition harmonise également la pratique écrite en précisant que, sauf pour le domaine de développement et d'apprentissage du luxembourgeois, les explications écrites sont désormais données et rédigées en allemand et en français. Cela garantit l'accessibilité des contenus écrits à tous les élèves, quelle que soit leur langue d'alphabétisation.

Matériel didactique recommandé au cycle 2

Dans le cadre de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen », des matériels didactiques spécifiques sont en cours de développement pour accompagner les parcours d'alphabétisation en français et en allemand, ainsi que l'enseignement des mathématiques.

Manuels d'alphabétisation

Le SCRIPT élabore actuellement deux séries de manuels destinées à l'alphabétisation :

- une nouvelle série en allemand, qui remplacera progressivement le matériel didactique MILA utilisé depuis 2003 ;
- une série entièrement nouvelle en français, développée pour accompagner la mise en œuvre de la nouvelle voie d'alphabétisation introduite par la réforme.

La série MILA avait été conçue à une époque où la majorité des enfants parlaient luxembourgeois ou allemand à la maison – une situation qui ne concerne plus aujourd'hui qu'environ un tiers des élèves de l'enseignement fondamental. Le nouveau matériel en allemand actualise donc cette approche en tenant compte de la diversité linguistique actuelle et des objectifs du plan d'études.

Les deux séries sont conçues en collaboration avec des enseignant(e)s luxembourgeois(es) et tiennent compte des réalités linguistiques et culturelles des classes du pays. Elles partagent une même logique didactique : offrir des supports contextualisés, cohérents et adaptés aux besoins des élèves, qu'ils apprennent à lire et à écrire en français ou en allemand. Les nouveaux matériels didactiques s'appuient sur une didactique combinée et différenciée, intégrant des éléments issus de la didactique du français langue première, du français langue seconde et du français langue étrangère, ainsi que des approches comparables pour l'allemand. Ils visent à répondre à la diversité linguistique des élèves tout en garantissant la cohérence entre les deux voies d'alphabétisation.

Chaque série constituera un système d'apprentissage complet, comprenant :

- dix cahiers progressifs répartis sur les deux années du cycle 2 ;
- des textes d'écoute, des supports audiovisuels et des exercices numériques ou manuels ;
- un guide pédagogique expliquant les principes didactiques et proposant des activités différenciées.

Les principales nouveautés didactiques concernent :

- l'usage de la méthode syllabique, fondée sur la conscience des sons et des structures syllabiques ;
- l'introduction directe de l'écriture cursive dès le début de l'apprentissage, sans étape intermédiaire en script, conformément aux recommandations du Centre pour le développement des apprentissages (CDA) ;
- la coordination thématique et méthodologique entre les parcours d'alphabétisation en allemand et en français, afin d'assurer une cohérence dans les apprentissages fondamentaux.

Il n'est pas attendu que les groupes ALPHA DE et ALPHA FR avancent au même rythme ni qu'ils travaillent les mêmes contenus au même moment. Par exemple, l'introduction des lettres ne suit pas nécessairement la même progression, et les mots choisis pour l'apprentissage des syllabes peuvent différer selon la langue (exemple : limace / Nacktschnecke). L'essentiel est d'assurer une progression comparable dans le développement des compétences de lecture et d'écriture.

Organisation scripturale

Le SCRIPT a défini une ligne éditoriale commune pour ses publications. Tous les manuels édités par le SCRIPT sont présentés en écriture imprimée, tandis que l'enseignement de l'écriture cursive est introduit dès le début du cycle 2, conformément aux pratiques pédagogiques nationales et internationales. Cette combinaison assure la cohérence entre les supports et les méthodes utilisées en classe.

La liberté de choix des matériels didactiques reste garantie, conformément à l'article 11 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental. Le personnel enseignant peut utiliser d'autres ressources, pour autant que celles-ci aient été approuvées par le comité d'école et soient conformes au plan d'études.

A titre d'exemple, on peut citer l'outil d'apprentissage « Kaligo ». Cet outil composé d'une application pour tablette (Android et iOS) et d'un site internet est dédié à l'apprentissage ludique de l'écriture des lettres et des chiffres et est destiné aux élèves des cycles 1, 2 et 3.1 de l'enseignement fondamental. Il permet aux élèves de faire des exercices adaptés à leur niveau et d'apprendre à leur rythme. Moyennant l'intelligence artificielle, l'application donne un feedback aux élèves et adapte le niveau de difficulté des exercices par rapport aux résultats obtenus préalablement. Le personnel enseignant a accès à un site internet sur lequel il peut créer et gérer les comptes de ses élèves. Ainsi, il a la possibilité de suivre leur évolution et de leur proposer des exercices qui correspondent à leur niveau d'apprentissage.

De plus, le personnel enseignant a accès à la « Kaligothek » qui offre un large éventail d'unités pédagogiques, et qui lui permet aussi de créer des unités pédagogiques, de les enregistrer et de les partager avec des collègues. Des informations supplémentaires sur « Kaligo » sont disponibles sur le [site internet](#).

Calendrier de mise à disposition

Les nouveaux matériels d’alphabétisation seront testés dans plusieurs écoles au cours des années scolaires 2025/2026 et 2026/2027. Certaines parties seront déjà mises à disposition en ligne en 2026/2027 afin de permettre au personnel enseignant de se familiariser avec les contenus et la structure.

La publication complète des ressources pour le cycle 2.1 est prévue pour l’été 2027, afin que le matériel puisse être utilisé à l’échelle nationale dès la rentrée 2027/2028, au moment où les premiers élèves issus du cycle 1 réformé entreront en cycle 2.

Des formations d’accompagnement seront proposées par l’IFEN à partir du printemps 2027. Elles permettront au personnel enseignant de s’approprier les principes didactiques et les nouveaux supports dans une approche progressive et collaborative.

Cahier d’entrée au cycle 2

Un matériel didactique intitulé « [Meng éischt 100 Deeg am Cycle 2](#) » est disponible depuis la rentrée scolaire 2025/2026. Ce matériel se compose d’un livre illustré permettant la lecture quotidienne d’une histoire à l’école, d’une fiche de travail disponible en allemand et en français, ainsi que d’un guide pédagogique destiné à l’enseignant(e). La fiche de travail et le guide pédagogique peuvent être téléchargés sur [Heydoo](#).

Le matériel propose :

- des rituels quotidiens structurants pour organiser la journée scolaire ;
- des activités favorisant l’autonomie et la communication ;
- l’introduction progressive de stratégies d’apprentissage fondamentales.



Figures 9 et 10 : Page de couverture du matériel « Meng éischt 100 Deeg am Cycle 2 » et fiche d’activité (2025) : SCRIPT

Le projet « Meng éischt 100 Deeg am Cycle 2 » vise à soutenir les élèves dans leurs premiers mois au cycle 2 en développant un ensemble de compétences. Il encourage un travail interdisciplinaire, permettant de créer des liens entre différents domaines de développement et d’apprentissage et de proposer des activités riches et variées. Le dispositif contribue également au renforcement des compétences en mathématiques ainsi qu’au développement des compétences langagières, indispensables pour progresser dans les apprentissages.

Par ailleurs, le projet met l’accent sur la confiance en soi, en offrant aux élèves des situations d’apprentissage valorisantes dans lesquelles ils peuvent constater leurs réussites. Il favorise aussi l’autonomie, en encourageant les élèves à prendre des initiatives et à gérer progressivement leurs propres démarches. Enfin, la coopération occupe une place centrale, puisque les activités proposées amènent les élèves à travailler ensemble, à échanger et à s’entraider.

Deuxième langue

L'apprentissage de la deuxième langue s'appuie sur les acquis développés dans la première langue et mobilise des stratégies communes d'apprentissage et de communication, tout en favorisant, lorsque cela est pertinent, les transferts entre langues. Il vise d'abord la consolidation d'un répertoire oral (compréhension, interaction, prises de parole guidées et spontanées), où les élèves apprennent ainsi à comprendre et à produire des messages adaptés à la situation et au destinataire, tout en développant des stratégies de lecture et d'écriture pour différents genres de textes. Cet apprentissage contribue à renforcer la flexibilité linguistique, l'autonomie et la participation à une société plurilingue.

Dans ce cadre, les élèves bénéficient de matériels didactiques adaptés à leur parcours d'alphabétisation. Pour ceux alphabétisés en allemand, la série « Salut, c'est parti ! » constitue la référence pour l'apprentissage du français au cycle 2, tandis que les élèves alphabétisés en français utilisent la série « Miniprofis » des éditions Klett pour l'apprentissage de l'allemand. Les deux séries s'inscrivent dans une logique didactique cohérente avec les orientations du plan d'études : elles privilégient l'oral comme porte d'entrée dans la langue, proposent des activités différenciées et soutiennent le développement d'un répertoire linguistique riche et fonctionnel, assurant ainsi une continuité dans l'enseignement de la deuxième langue quels que soient le parcours et le niveau initial des élèves.

Mathématiques

Le matériel « MATHI » est utilisé dans les deux groupes ALPHA. Il a été adapté pour fonctionner en parallèle en français et en allemand. Ce matériel permet :

- un enseignement structuré et progressif ;
- une flexibilité pour l'enseignement en groupes ALPHA ou en groupe-classe.

Lorsque la réforme sera mise en œuvre, les écoles auront la possibilité d'organiser l'enseignement des mathématiques de différentes manières : soit en groupes ALPHA selon la langue d'alphabétisation, soit en groupe-classe réunissant tous les élèves. Ce choix organisationnel ne sera pas imposé et pourra varier selon la taille des classes, les effectifs et les besoins pédagogiques. Le matériel « MATHI », actuellement en développement en deux versions linguistiques (allemand et français), permettra à terme d'accompagner cette organisation pédagogique, qu'elle soit réalisée en groupes ALPHA ou en groupe-classe.

Autres domaines de développement et d'apprentissage au cycle 2

À l'exception de l'enseignement des langues et, le cas échéant, des mathématiques, tous les autres domaines de développement et d'apprentissage sont enseignés en classe, ce qui favorise la mixité, la coopération et la cohésion du groupe.

Cette approche permet :

- de préserver des espaces communs d'apprentissage pour tous les élèves, indépendamment de leur langue d'alphabétisation ;
- de développer une langue partagée pour la vie scolaire et les interactions sociales ;
- de favoriser la participation de tous les élèves, quels que soient leur répertoire initial et leur parcours.

Dans les domaines de développement et d'apprentissage relatifs aux mathématiques, à l'éveil aux sciences, aux sciences naturelles et humaines, au cours vie et société, à l'expression corporelle, à la psychomotricité, aux sports et à la santé, à l'éveil à l'esthétique, à la création et à la culture, aux arts et à la musique, les trois langues officielles (luxembourgeois, allemand et français) peuvent être utilisées comme langues d'enseignement orales. Cette flexibilité permet aux enseignant(e)s d'adapter leur pratique pédagogique en fonction des besoins des élèves et du contexte linguistique local.

Les supports écrits utilisés dans ces domaines de développement et d'apprentissage sont remis aux élèves dans leur langue d'alphabétisation.

Certains matériels didactiques développés par le SCRIPT sont déjà disponibles dans les deux langues :

- le matériel « [WOW](#) » : Expériences pour l'enseignement des sciences ;
- les cartes de jeu du « [Wizzle](#) » : Un puzzle autour de la ferme.

L'accès aux ressources pédagogiques dans les deux langues est progressivement renforcé. Les supports du site www.fudo.lu sont en cours de traduction en français, tout comme le matériel pour le cours « Vie et société ». Tous les autres matériels didactiques développés par le SCRIPT pour le cycle 2 seront disponibles en version bilingue (français et allemand) au plus tard pour la rentrée 2027/2028.

Exception faite du domaine de développement et d'apprentissage de la langue luxembourgeoise, où la langue d'enseignement et les supports écrits sont en luxembourgeois pour tous les élèves.

Au-delà de son rôle fonctionnel, le luxembourgeois est une langue porteuse de culture et de mémoire collective : les élèves découvrent des contes, chansons, récits et œuvres de littérature enfantine qui nourrissent le sentiment d'appartenance à la société luxembourgeoise et renforcent la fierté linguistique. Le luxembourgeois contribue au développement d'une conscience linguistique et favorise les transferts vers les autres langues d'apprentissage.

Exemples d'organisation des groupes ALPHA au cycle 2

L'organisation des groupes ALPHA au cycle 2 dépend de nombreux facteurs : le nombre d'élèves par cohorte, les ressources humaines disponibles, les infrastructures ainsi que l'organisation scolaire propre à chaque école voire à chaque commune.

Les réalités locales varient considérablement d'un contexte à l'autre. Certaines communes disposent d'une seule classe par année scolaire, d'autres de deux ou trois classes, tandis que les plus grandes écoles regroupent parfois un nombre bien plus important de classes. Certaines communes fonctionnent encore avec des écoles de quartier, alors que d'autres ont choisi de regrouper leurs classes par cycle ou sur un campus scolaire unique, voire sur plusieurs établissements.

À cela s'ajoutent des fluctuations d'effectifs d'une année à l'autre, tant dans le nombre d'enfants par cohorte que dans la proportion de parents optant pour l'une ou l'autre langue d'alphabétisation. Comme le montrent les expériences des écoles pilotes, ces variations peuvent être importantes et rendent difficile toute prévision stable et généralisable.

Chaque école élabore donc, en concertation avec sa direction de région, une proposition d'organisation adaptée à sa réalité. Dans la suite du document, plusieurs cas types illustrent les principes d'organisation possibles selon la taille et la structure des écoles.

Cette diversité n'est pas nouvelle : déjà aujourd'hui, les écoles doivent chaque année trouver des solutions adaptées à leurs contraintes locales dans le cadre de l'organisation scolaire. La réforme ne modifie pas cette logique, mais introduit simplement de nouveaux paramètres linguistiques à prendre en compte dans une planification déjà bien rodée.

23/24	14	15	13	15
	15	18	19	18
24/25	10	16	14	11
	5	10	14	12
25/26	12	16	21	14
	5	11	10	18

Voici deux exemples représentatifs de répartition :

Exemple 1 : Deux classes, deux groupes ALPHA

24/25

Nelly Stein
Schiffflange

16

10

L'école dispose de deux classes au niveau C2.1 en 24/25. Les élèves sont répartis comme suit :

- Classe A : 8 élèves suivent une alphabétisation en français, 5 en allemand ;
- Classe B : 8 élèves suivent une alphabétisation en français, 5 en allemand.

Les élèves sont regroupés en deux groupes ALPHA :

- Groupe ALPHA FR : 16 élèves ;
- Groupe ALPHA DE : 10 élèves.

Les cours de langues (allemand et français) ainsi que les cours de mathématiques sont organisés par groupe ALPHA, tandis que les autres domaines de développement et d'apprentissage sont enseignés en groupe-classe comprenant des élèves alphabétisés en allemand et des élèves alphabétisés en français. En regardant l'horaire en détail :

Groupe ALPHA FR + groupe-classe				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Mathématiques	Mathématiques	Natation / Éducation musicale	Vie et société	Éveil aux sciences
Allemand	Mathématiques	Natation / Éducation musicale	Mathématiques	Mathématiques
Français	Mathématiques	Français	Mathématiques	Mathématiques
Français	Vie et société	Français	Français	Français
Français	Luxembourgeois	Français	Français	Français
Éducation sportive		Éveil aux sciences		Éducation artistique
Éducation sportive		Éveil aux sciences		Travaux manuels

Groupe ALPHA DE + groupe-classe				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Mathématiques	Mathématiques	Natation / Éducation musicale	Vie et société	Éveil aux sciences
Français	Mathématiques	Natation / Éducation musicale	Mathématiques	Mathématiques
Allemand	Mathématiques	Allemand	Mathématiques	Mathématiques
Allemand	Vie et société	Allemand	Allemand	Allemand
Allemand	Luxembourgeois	Allemand	Allemand	Allemand
Éducation sportive		Éveil aux sciences		Éducation artistique
Éducation sportive		Éveil aux sciences		Travaux manuels

- En bleu : les élèves sont dans leur groupe ALPHA FR pour l'apprentissage des langues (alphabétisation, langue française, langue allemande en oral) et les mathématiques.
- En vert : les élèves sont dans leur groupe ALPHA DE pour l'apprentissage des langues (alphabétisation, langue allemande, langue française en oral) et les mathématiques.
- En rose : les élèves sont réunis dans leur groupe-classe pour l'apprentissage des autres domaines de développement et d'apprentissage.

Pour cette organisation, il faut prévoir 16 leçons pour les groupes ALPHA (langue d'alphabétisation, enseignement oral en deuxième langue, mathématiques) et 12 leçons pour les autres domaines de développement et d'apprentissage, sachant que les deux classes ne doivent pas suivre les mêmes matières en parallèle. Ainsi, une classe peut bien suivre un cours d'éveil aux sciences pendant que l'autre classe suit un cours de natation à la piscine.

Besoins :

- **Ressources** : 2 x 28 leçons
- **Infrastructure** : 2 salles de classe

Conclusion : Cette organisation n'a pas de répercussion ni sur les ressources ni sur les besoins en infrastructure.

Exemple 2 : Une classe, deux groupes ALPHA



Dans cette école en 24/25, une seule classe de 16 élèves au niveau C2.1 compte :

- 6 élèves alphabétisés en allemand ;
- 10 élèves qui suivent une alphabétisation en français.

Deux groupes ALPHA sont constitués au sein de la même classe. Des plages horaires communes sont définies pour les cours d’alphabétisation, de langues et de mathématiques. Les autres domaines de développement et d’apprentissage sont abordés en groupe-classe, en langue luxembourgeoise.

Groupe ALPHA FR				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Français	Français	Français	Français	Français
Français	Français	Français	Français	Français
Mathématiques	Mathématiques	Français	Mathématiques	Mathématiques
		Mathématiques		
		Mathématiques		
Français				
Allemand				

Groupe ALPHA DE				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Allemand	Allemand	Allemand	Allemand	Allemand
Allemand	Allemand	Allemand	Allemand	Allemand
Mathématiques	Mathématiques	Allemand	Mathématiques	Mathématiques
		Mathématiques		
		Mathématiques		
Allemand				
Français				

Groupe-classe				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Vie et société	Vie et société		Éducation musicale	Natation
Éveil aux sciences	Éveil aux sciences		Éveil aux sciences	Natation
		Luxembourgeois		Éducation artistique
		Éducation sportive		Travaux manuels

Dans ce scénario, les élèves du groupe comptant le moins d’élèves (ici, le groupe ALPHA DE) se rendent, pour leurs cours d’allemand, de français et de mathématiques, dans une salle de classe distincte, qui ne doit pas nécessairement correspondre à une salle de classe ordinaire en termes de taille.

En regardant l'organisation scolaire en détail :

Groupe ALPHA FR + groupe-classe				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Français	Français	Français	Français	Français
Français	Français	Français	Français	Français
Mathématiques	Mathématiques	Français	Mathématiques	Mathématiques
Vie et société	Vie et société	Mathématiques	Éducation musicale	Natation
Éveil aux sciences	Éveil aux sciences	Mathématiques	Éveil aux sciences	Natation
Français		Luxembourgeois		Éducation artistique
Allemand		Éducation sportive		Travaux manuels

Groupe ALPHA DE + groupe-classe				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Allemand	Allemand	Allemand	Allemand	Allemand
Allemand	Allemand	Allemand	Allemand	Allemand
Mathématiques	Mathématiques	Allemand	Mathématiques	Mathématiques
Vie et société	Vie et société	Mathématiques	Éducation musicale	Natation
Éveil aux sciences	Éveil aux sciences	Mathématiques	Éveil aux sciences	Natation
Allemand		Luxembourgeois		Éducation artistique
Français		Éducation sportive		Travaux manuels

- En bleu : Les élèves sont dans leur groupe ALPHA FR pour l'apprentissage des langues (alphabétisation, langue française, langue allemande en oral) et les mathématiques.
- En vert : Les élèves sont dans leur groupe ALPHA DE pour l'apprentissage des langues (alphabétisation, langue allemande, langue française en oral) et les mathématiques.
- En rose : les élèves sont réunis dans leur groupe-classe.

Besoins :

- **Ressources** : 1 x 28 leçons et 1 x 16 leçons (langues et mathématiques)
- **Infrastructure** : 2 salles de classe ou 1 salle de classe (pour 16 élèves) et 1 salle de petite dimension (pour 6 élèves)

Conclusion : Cette organisation nécessite un surplus de 16 leçons au niveau des ressources et une salle supplémentaire. Dans ce cas précis, une salle de petite dimension pourrait suffire pour l'enseignement des six élèves.

Besoins éventuels en ressources et en infrastructure selon différents cas de figure

Après les exemples des écoles pilotes, différentes situations fictives seront décrites avec leurs répercussions éventuelles au niveau des ressources ou du besoin en infrastructure.

Le principe de mixité reste prioritaire dans la composition des classes ([vidéo explicative](#)). Les élèves y sont mélangés indépendamment de leur langue d’alphabétisation. À certains moments, ils rejoignent toutefois leurs groupes ALPHA pour y apprendre à lire et à écrire et pour développer leurs compétences langagières. Les mathématiques peuvent être enseignées aussi bien en classe qu’au sein des groupes ALPHA.

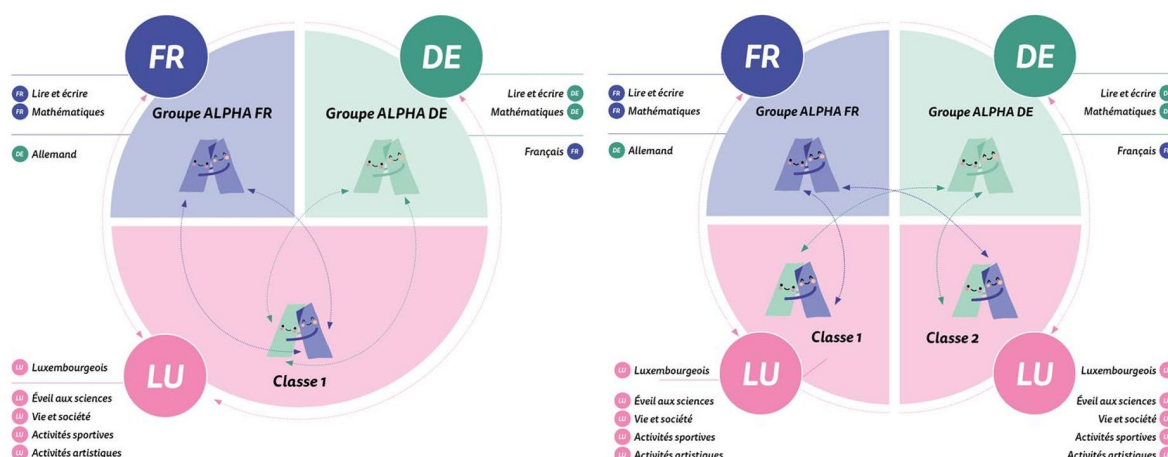


Figure 11 : Fonctionnement des classes et des groupes de langues (2025) : MENJE (identique à la figure 3)

Si le principe général repose sur la constitution de classes mixtes regroupant des élèves ayant opté pour des langues d’alphabétisation différentes, il est cependant nécessaire de prévoir une certaine flexibilité dans les situations où les effectifs sont trop réduits pour garantir une mixité langagière.

Ainsi, lorsque toutes les classes d’un même cycle sont exclusivement composées d’enfants de parents ayant choisi une seule et même langue d’alphabétisation, l’alphabétisation est assurée dans la langue choisie par l’ensemble des élèves du cycle au sein de leur classe.

Par ailleurs, dans des situations particulières, notamment lorsque le nombre d’élèves ayant choisi une langue d’alphabétisation est très faible, il convient d’organiser la répartition de manière à préserver l’intérêt pédagogique et le bien-être des élèves. Par exemple, dans une école disposant de quatre classes du cycle 2.1, si seulement quatre élèves ont choisi une même langue d’alphabétisation, il est préférable d’intégrer les quatre élèves ensemble dans une seule classe. Si le nombre d’élèves atteint sept, ils sont répartis sur deux classes. Une telle organisation permet d’éviter l’inscription d’un élève isolé dans chacune des quatre classes et contribue à instaurer un climat d’apprentissage plus favorable, en veillant à préserver le bien-être des élèves.

Dès lors, lorsque la mise en œuvre de la mixité langagière ne peut être assurée dans des conditions optimales, il est possible, dans ce cas exceptionnel, de constituer des classes non mixtes, composées exclusivement d’élèves ayant opté pour la même langue d’alphabétisation. Une proposition dans la visée des apprentissages et dans le respect du bien-être de tous les élèves devra être discutée avec la direction de région afin d’évaluer les alternatives possibles et de valider la démarche.

Cas de figure A (à partir de 2027/28)

École A					
	Nbre élèves	Moyenne par classe	Nbre classes	Leçons	Volume leçons
C2.1	34	17,00	2	28	56

Les inscriptions des élèves dans les groupes ALPHA sont homogènes, 50 % des parents ont opté pour une alphabétisation en allemand, 50 % pour une alphabétisation en français.

Organisation :

- 2 groupes ALPHA (langues, mathématiques) : 1 groupe ALPHA DE et 1 groupe ALPHA FR (17 élèves/groupe) ;
- 2 classes (pour les autres domaines de développement et d'apprentissage) avec 17 élèves par classe en groupe-classe.

Besoins :

- **Ressources** : 2 x 28 leçons
- **Infrastructure** : 2 salles de classe

Conclusion : Cette organisation n'a pas de répercussion ni sur les ressources ni sur les besoins en infrastructure.

Cas de figure B (à partir de 2027/28)

École B					
	Nbre élèves	Moyenne par classe	Nbre classes	Leçons	Volume leçons
C2.1	50	16,67	3	28	84

Les inscriptions des élèves dans les groupes ALPHA sont homogènes, avec 50 % des parents optant pour une alphabétisation en allemand et 50 % des parents optant pour une alphabétisation en français. L'organisation scolaire classique aurait prévu trois classes avec 16 respectivement 17 élèves.

Étant donné que la création d'un groupe de 25 élèves n'est pas prévue, il faudra créer un groupe ALPHA supplémentaire pour l'enseignement des langues et des mathématiques. Ainsi, il y aura deux groupes ALPHA DE et deux groupes ALPHA FR, composés chacun de 12 ou 13 élèves. Les élèves se retrouvent dans leurs trois classes de 16 respectivement 17 élèves pour les autres domaines de développement et d'apprentissage.

Pour les mathématiques, deux organisations sont possibles lors de la mise en œuvre de la réforme :

- Option A (mathématiques en groupes ALPHA) : les mêmes quatre groupes (12–13 élèves) sont maintenus pour les mathématiques. Cette configuration renforce la continuité linguistique dans les apprentissages fondamentaux et requiert une planification de créneaux parallèles.
- Option B (mathématiques en groupe-classe) : les mathématiques sont enseignées dans les trois classes de 16 à 17 élèves ; seuls les cours de langues restent en groupes ALPHA. Cette option simplifie la dotation horaire sur les créneaux de mathématiques tout en conservant des effectifs réduits pour l'alphabétisation.

Dans les deux cas, les autres domaines de développement et d'apprentissage sont enseignés en groupe-classe, ce qui favorise la mixité, la coopération et la cohésion du groupe. Le choix entre les deux options pour les mathématiques relève de l'analyse locale (effectifs, ressources disponibles, emploi du temps) et se fait en concertation avec la direction de région.

Groupes ALPHA	G1 DE: 12	G2 DE: 13	G3 FR: 12	G4 FR: 13
Classes	C1: 17	C2: 17	C3: 16	

Besoins option A :

- **Ressources** : 3 x 28 leçons et 1 x 16 leçons
- **Infrastructure** : 4 salles de classe

Conclusion : Cette organisation nécessite un surplus de 16 leçons au niveau des ressources et une salle de classe supplémentaire.

Besoins option B :

- **Ressources** : 3 x 28 leçons et 1 x 10 leçons
- **Infrastructure** : 4 salles de classe

Conclusion : Cette organisation nécessite un surplus de 10 leçons au niveau des ressources et une salle de classe supplémentaire.

Cas de figure C (à partir de 2027/28)

École C					
	Nbre élèves	Moyenne par classe	Nbre classes	Leçons	Volume leçons
C2.1	50	16,67	3	28	84

Les inscriptions des élèves dans les groupes ALPHA sont hétérogènes, avec 75 % des parents optant pour une alphabétisation en allemand et 25 % des parents optant pour une alphabétisation en français. L'organisation scolaire classique aurait prévu trois classes avec 16 respectivement 17 élèves.

Groupes ALPHA	G1 DE : 19	G2 DE : 18	G3 FR : 13
Classes	C1 : 17	C2 : 17	C3 : 16

Il faudrait deux groupes ALPHA DE et un groupe ALPHA FR. Les élèves se retrouvent dans leurs classes de 16 respectivement 17 élèves pour les autres domaines de développement et d'apprentissage.

Besoins :

- **Ressources** : 3 x 28 leçons
- **Infrastructure** : 3 salles de classe

Conclusion : Cette organisation n'a pas de répercussion ni sur les ressources ni sur les besoins en infrastructure.

Le comité d'école pourrait également envisager l'organisation scolaire suivante, en créant trois groupes ALPHA DE, de 12 voire 13 élèves et un groupe ALPHA FR avec 13 élèves :

Groupes ALPHA	G1 DE : 13	G2 DE : 12	G3 DE : 12	G4 FR : 13
Classes	C1 : 17	C2 : 17	C3 : 16	

Besoins :

- **Ressources** : 3 x 28 leçons et 1 x 16 leçons
- **Infrastructure** : 4 salles de classe

Conclusion : Cette organisation nécessite un surplus de 16 leçons au niveau des ressources et une salle de classe supplémentaire.

Le comité d'école peut opter pour la création de groupes ALPHA à effectifs plus ou moins égaux. Ainsi, il prévoit un groupe supplémentaire pour l'enseignement des langues (allemand et français) et des mathématiques. Cette organisation demande un plus grand nombre de leçons pour la création des groupes ALPHA. De plus, cette organisation exige une salle de classe supplémentaire. Dans ce cas précis, ce surplus en ressources devra provenir du contingent alloué à la commune.

Cas de figure D (à partir de 2028/29)

École D					
	Nbre élèves	Moyenne par classe	Nbre classes	Leçons	Volume leçons
C 2.1	12	12,00	1	28	28
C 2.2	21	21,00	1	28	28

Dès la

rentrée scolaire 28/29, les élèves de deux cohortes sont alphabétisés soit en allemand, soit en français. Les inscriptions des élèves dans les groupes ALPHA sont homogènes, avec 50 % des parents optant pour une alphabétisation en allemand et 50 % des parents optant pour une alphabétisation en français.

C2.1	Groupes ALPHA	G1 FR : 6	G2 DE : 6
	Classes	C1 : 12	

Besoins pour le cycle 2.1 :

- **Ressources :** 1 x 28 leçons et 1 x 16 leçons
- **Infrastructure :** 2 salles de classe ou 1 salle de classe (pour 12 élèves) et une salle de petite dimension (pour 6 élèves)

Conclusion : Cette organisation nécessite un surplus de 16 leçons au niveau des ressources et une salle supplémentaire. Dans ce cas précis, une salle de petite dimension pourrait suffire pour l'enseignement des six élèves.

C2.2	Groupes ALPHA	G1 FR : 11	G2 DE : 10
	Classes	C1 : 21	

Besoins pour le cycle 2.2 :

- **Ressources :** 1 x 28 leçons et 1 x 16 leçons
- **Infrastructure :** 2 salles de classe

Conclusion : Cette organisation nécessite un surplus de 16 leçons au niveau des ressources et une salle supplémentaire.

Conclusion en besoin supplémentaire pour le C2.1 et le C2.2 :

- **Ressources :** un surplus de 2 x 16 leçons = 32 leçons
- **Infrastructure :** une salle de petite dimension et une salle de classe

Dispositions organisationnelles

Réorientation

La décision d'orientation prise par les parents concernant la langue d'alphabétisation est définitive.

Cependant, certaines situations particulières, par exemple celles d'élèves à besoins éducatifs spécifiques (EBS) ou de primo-arrivants, peuvent nécessiter une approche plus souple.

Toute demande de réorientation de la part de l'équipe pédagogique ou des parents d'élèves doit être examinée au cas par cas, en accord avec la direction de région et, le cas échéant, sur la base d'un dossier validé par la Commission d'inclusion (CI).

Les réorientations doivent rester exceptionnelles, motivées par des circonstances bien précises, et mises en œuvre le plus tôt possible, idéalement durant les premières semaines du cycle 2.

Au-delà de cette période, une réorientation ne devrait en principe plus être autorisée. Il est évident que ce changement est soumis pour accord aux parents de l'élève concerné.

Il est important d'éviter les changements successifs de parcours, qui nuiraient à la stabilité de l'élève.

Épreuves standardisées

Les épreuves standardisées (ÉpStan) sont actuellement en cours d'adaptation afin de tenir compte de la nouvelle organisation linguistique introduite par la réforme. Ces adaptations seront achevées avant la mise en œuvre de la réforme à tous les niveaux concernés, de manière à garantir la cohérence du dispositif d'évaluation nationale.

À partir de la rentrée 2026/2027, les épreuves organisées en début de cycle 2 seront disponibles en deux versions linguistiques, selon la langue d'alphabétisation de l'élève. Les épreuves de mathématiques et de compréhension orale seront ainsi proposées en français ou en allemand, tandis qu'aucune épreuve de compréhension écrite n'est prévue à ce stade. Cette évolution permettra d'évaluer les élèves dans la langue dans laquelle ils sont alphabétisés et enseignés en mathématiques, tout en garantissant l'équité du dispositif et la comparabilité des résultats entre les deux voies d'alphabétisation. Les tests reposent sur des cadres de référence et des niveaux de compétence identiques, assurant la cohérence méthodologique du système.

Au fur et à mesure de l'élargissement de la réforme, les épreuves du début du cycle 3, puis celles du début du cycle 4, seront également adaptées selon le même principe. Les élèves seront ainsi évalués dans la langue correspondant à leur parcours d'alphabétisation, notamment en mathématiques et en compréhension orale.

Bilans intermédiaires

Les entretiens de bilan sont menés par l'enseignant(e) titulaire en tant que représentant(e) de l'équipe pédagogique.

Dans les cycles 2 à 4, le (la) titulaire de classe participera aux entretiens de bilan pour tous les élèves de sa classe. En conséquence, le nombre d'entretiens de bilan par enseignant(e) ne devrait en principe pas augmenter. L'enseignant(e) est libre d'assister aux entretiens de bilan de tous les élèves dont il (elle) est en charge. L'organisation des entretiens autour des bilans intermédiaires sera discutée et organisée au niveau de l'équipe pédagogique. L'objectif est d'assurer une vision globale des compétences de l'élève pour adapter au mieux son parcours.

Dispositif « Summerschool »

Le dispositif « Summerschool » reste accessible à tous les élèves, quelle que soit leur langue d’alphabétisation.

Dans le cadre de la réforme, des dossiers pédagogiques différenciés sont disponibles pour les groupes ALPHA FR et ALPHA DE. Ces dossiers sont téléchargeables et peuvent être utilisés de manière autonome ou accompagnée.

En complément, des cours en présentiel sont organisés durant les dernières semaines des vacances d’été. Ces cours ciblent principalement les compétences langagières en lien avec la langue d’alphabétisation, afin de consolider les acquis et d’assurer une reprise progressive des apprentissages.

Les mathématiques, quant à elles, ne font pas l’objet d’une différenciation par langue d’alphabétisation et sont proposées de manière commune dans le cadre de la « Summerschool ». Néanmoins, le dossier pédagogique sera offert en version bilingue.

Cycle 3

Au cycle 3, les élèves poursuivent leur parcours linguistique selon la langue d’alphabétisation choisie à la fin du cycle 1. L’organisation reste similaire à celle du cycle 2 : les cours de langues et de mathématiques sont différenciés par groupes ALPHA, tandis que les autres domaines de développement et d’apprentissage sont abordés en classe.

Organisation de l’enseignement

L’enseignement du français, de l’allemand et des mathématiques est structuré comme suit :

Groupe ALPHA	Français	Allemand	Mathématiques
Groupe ALPHA DE	7 leçons	5 leçons	5 leçons
Groupe ALPHA FR	5 leçons	7 leçons	5 leçons

Pour rappel : Les écoles ont la possibilité :

- soit d’organiser les mathématiques en groupes ALPHA ;
- soit de les enseigner en classe, en tenant compte des deux langues d’alphabétisation.

Cette flexibilité permet aux équipes pédagogiques d’adapter l’organisation à leur réalité scolaire tout en assurant la continuité des apprentissages dans les deux langues.

Tous les autres domaines de développement et d’apprentissage sont enseignés en groupe-classe.

Dans les domaines de développement et d’apprentissage relatifs aux mathématiques, à l’éveil aux sciences, aux sciences naturelles et humaines, au cours vie et société, à l’expression corporelle, à la psychomotricité, aux sports et à la santé, à l’éveil à l’esthétique, à la création et à la culture, aux arts et à la musique, les trois langues officielles (luxembourgeois, allemand et français) peuvent être utilisées comme langues d’enseignement orales. Cette flexibilité permet aux enseignant(e)s d’adapter leur pratique pédagogique en fonction des besoins des élèves et du contexte linguistique local.

Toutefois, la nouvelle disposition harmonise également la pratique écrite en précisant que, sauf pour le domaine de développement et d’apprentissage du luxembourgeois, les explications écrites sont désormais données et rédigées en allemand et en français. Cela garantit l’accessibilité des contenus écrits à tous les élèves, quelle que soit leur langue d’alphabétisation.

Matériel didactique recommandé au cycle 3

Afin d'accompagner la continuité des apprentissages dans le cadre de la réforme, plusieurs matériels sont disponibles ou en cours de développement pour l'enseignement du français, de l'allemand et des mathématiques au cycle 3.

Langues

Langue	ALPHA FR	ALPHA DE
Français – langue d’alphabétisation	Nouveau matériel en cours d’élaboration	—
Allemand – langue d’alphabétisation	—	Nouveau matériel en cours d’élaboration
Français – deuxième langue	—	<i>Salut, c’est magique !</i> (CLE, SCRIPT)
Allemand – deuxième langue	<i>Deutschprofis</i> (KLETT)	—

Les matériels sont choisis en cohérence avec les objectifs du plan d’études et permettent de construire des parcours différenciés sans créer de filières séparées. Leur utilisation favorise l’alignement pédagogique tout en tenant compte des langues d’alphabétisation.

Mathématiques

Le matériel « MATHI » est utilisé dans les deux groupes ALPHA. Il a été adapté pour fonctionner en parallèle en français et en allemand. Ce matériel permet :

- un enseignement structuré et progressif ;
- une flexibilité pour l’enseignement en groupes ALPHA ou en groupe-classe.

Lorsque la réforme sera mise en œuvre, les écoles auront la possibilité d’organiser l’enseignement des mathématiques de différentes manières : soit en groupes ALPHA selon la langue d’alphabétisation, soit en groupe-classe réunissant tous les élèves. Ce choix organisationnel ne sera pas imposé et pourra varier selon la taille des classes, les effectifs et les besoins pédagogiques. Le matériel « MATHI », actuellement en développement en deux versions linguistiques (allemand et français), permettra à terme d’accompagner cette organisation pédagogique, qu’elle soit réalisée en groupes ALPHA ou en groupe-classe.

Autres domaines de développement et d’apprentissage

À l’exception de l’enseignement des langues et, le cas échéant, des mathématiques, tous les autres domaines de développement et d’apprentissage sont enseignés en classe, ce qui favorise la mixité, la coopération et la cohésion du groupe.

Dans les domaines de développement et d’apprentissage relatifs aux mathématiques, à l’éveil aux sciences, aux sciences naturelles et humaines, au cours vie et société, à l’expression corporelle, à la psychomotricité, aux sports et à la santé, à l’éveil à l’esthétique, à la création et à la culture, aux arts et à la musique, les trois langues officielles (luxembourgeois, allemand et français) peuvent être utilisées comme langues d’enseignement orales. Cette flexibilité permet aux enseignant(e)s d’adapter leur pratique pédagogique en fonction des besoins des élèves et du contexte linguistique local.

Toutefois, à mesure que les élèves gagnent en maturité linguistique, les enseignant(e)s peuvent choisir d'introduire ponctuellement l'allemand ou le français comme langues de communication, lorsque cela favorise les apprentissages. Ce recours reste toujours réfléchi et équilibré, de manière à garantir que tous les élèves, quelle que soit leur langue d'alphabétisation, puissent progresser dans les meilleures conditions.

Les supports écrits remis aux élèves dans ces domaines de développement et d'apprentissage sont proposés dans leur langue d'alphabétisation ou dans les deux langues (allemand et français). Cela contribue au développement du vocabulaire disciplinaire dans les deux langues et renforce les compétences en lecture et en écriture dans la langue d'alphabétisation.

Comme au cycle 2, les ressources pédagogiques du site www.fudo.lu sont progressivement traduites en français. Des versions bilingues du matériel pour le domaine de développement et d'apprentissage « Vie et société » sont également en cours d'élaboration.

Tous les matériels didactiques développés par le SCRIPT seront disponibles en version française à côté de la version allemande dès que la réforme atteindra le cycle 3.

Une exception reste valable pour le domaine de développement et d'apprentissage de la langue luxembourgeoise : l'enseignement et les supports restent en luxembourgeois. Le nouveau manuel « FLOTT » conçu en luxembourgeois, est le référentiel prévu dans ce domaine de développement et d'apprentissage.

Exemples d'organisation des groupes ALPHA au cycle 3

L'organisation des groupes ALPHA au cycle 2 dépend de nombreux facteurs : le nombre d'élèves par cohorte, les ressources humaines disponibles, les infrastructures ainsi que l'organisation scolaire propre à chaque école voire à chaque commune.

Les réalités locales varient considérablement d'un contexte à l'autre. Certaines communes disposent d'une seule classe par année scolaire, d'autres de deux ou trois classes, tandis que les plus grandes écoles regroupent parfois un nombre bien plus important de classes. Certaines communes fonctionnent encore avec des écoles de quartier, alors que d'autres ont choisi de regrouper leurs classes par cycle ou sur un campus scolaire unique, voire sur plusieurs établissements.

À cela s'ajoutent des fluctuations d'effectifs d'une année à l'autre, tant dans le nombre d'enfants par cohorte que dans la proportion de parents optant pour l'une ou l'autre langue d'alphabétisation. Comme le montrent les expériences des écoles pilotes, ces variations peuvent être importantes et rendent difficile toute prévision stable et généralisable.

Chaque école élabore donc, en concertation avec sa direction de région, une proposition d'organisation adaptée à sa réalité. Dans la suite du document, plusieurs cas types illustrent les principes d'organisation possibles selon la taille et la structure des écoles.

Cette diversité n'est pas nouvelle : déjà aujourd'hui, les écoles doivent chaque année trouver des solutions adaptées à leurs contraintes locales dans le cadre de l'organisation scolaire. La réforme ne modifie pas cette logique, mais introduit simplement de nouveaux paramètres linguistiques à prendre en compte dans une planification déjà bien rodée.

Dans le chapitre consacré au cycle 2, des exemples d'organisation des groupes ALPHA sont présentés à la page 34.

Dispositions organisationnelles

Épreuves standardisées

Dans le cadre de la réforme, toutes les épreuves standardisées du cycle 3 seront adaptées afin de refléter la nouvelle organisation linguistique et de tenir compte des parcours différenciés liés à la langue d'alphabétisation.

Les élèves passent des épreuves en compréhension orale, compréhension écrite et mathématiques.

Pour les épreuves de langue, chaque élève passe :

- une épreuve en langue d’alphabétisation choisie à la fin du cycle 1 ;
- une épreuve en deuxième langue du parcours.

Cette organisation permet de suivre le développement des compétences dans les deux langues tout au long du cycle 3. Les versions proposées (en français ou en allemand) sont alignées sur les niveaux attendus selon le parcours suivi par l’élève.

Les épreuves de mathématiques sont également proposées en deux versions linguistiques (allemand et français). L’élève passe l’épreuve dans la langue dans laquelle il suit habituellement les cours de mathématiques.

L’objectif est de garantir :

- des conditions d’évaluation équitables et comparables pour tous les élèves ;
- une reconnaissance des parcours linguistiques différenciés sans créer de hiérarchisation ;
- une base commune pour le suivi des apprentissages à l’échelle nationale.

Bilans intermédiaires

Les entretiens de bilan sont menés par l’enseignant(e) titulaire en tant que représentant(e) de l’équipe pédagogique.

Dans les cycles 2 à 4, le (la) titulaire de classe participera aux entretiens de bilan pour tous les élèves de sa classe. En conséquence, le nombre d’entretiens de bilan par enseignant(e) ne devrait en principe pas augmenter. L’enseignant(e) est libre d’assister aux entretiens de bilan de tous les élèves dont il (elle) est en charge. L’organisation des entretiens autour des bilans intermédiaires sera discutée et organisée au niveau de l’équipe pédagogique. L’objectif est d’assurer une vision globale des compétences de l’élève pour adapter au mieux son parcours.

Dispositif « Summerschool »

Le dispositif « Summerschool » reste accessible à tous les élèves du cycle 3, quelle que soit leur langue d’alphabétisation. Il vise à consolider les acquis de l’année scolaire et à renforcer les compétences langagières avant la rentrée.

Comme pour le cycle 2, la « Summerschool » se compose de deux volets :

- des dossiers pédagogiques différenciés, disponibles en français et en allemand, selon la langue d’alphabétisation de l’élève ;
- des cours en présentiel, organisés pendant les dernières semaines des vacances d’été.

Les cours portent principalement sur le renforcement des compétences en langues. Les mathématiques sont proposées de manière commune, sans distinction entre les groupes ALPHA, néanmoins, le dossier pédagogique sera disponible en version bilingue. Ce dispositif vise à soutenir la transition vers le cycle 4 et à prévenir les difficultés à l’entrée dans les nouveaux apprentissages.

Cycle 4

Au cycle 4, les élèves se retrouvent dans une organisation unifiée. La différenciation selon la langue d’alphabétisation prend fin, il n’y a plus de groupes ALPHA afin de permettre une convergence des parcours et une préparation harmonisée à l’orientation vers l’enseignement secondaire.

Organisation de l'enseignement

Les élèves du cycle 4 suivent les enseignements de français, d'allemand et de mathématiques dans une classe (et il n'y a plus de groupes ALPHA). L'objectif est d'atteindre un niveau de compétence solide dans les deux langues, quelles que soient les trajectoires linguistiques antérieures.

Le nombre moyen de leçons par semaine se répartit comme suit :

- Mathématiques : 5 leçons ;
- Langues (langue allemande et langue française) : 12 leçons ;
- Autres domaines de développement et d'apprentissage : 11 leçons.

Dans les domaines de développement et d'apprentissage relatifs aux mathématiques, à l'éveil aux sciences, aux sciences naturelles et humaines, au cours vie et société, à l'expression corporelle, à la psychomotricité, aux sports et à la santé, à l'éveil à l'esthétique, à la création et à la culture, aux arts et à la musique, les trois langues officielles (luxembourgeois, allemand et français) peuvent être utilisées comme langues d'enseignement orales. Cette flexibilité permet aux enseignant(e)s d'adapter leur pratique pédagogique en fonction des besoins des élèves et du contexte linguistique local.

Les supports écrits sont proposés dans les deux langues, en fonction de la langue d'alphabétisation de l'élève. Ponctuellement, certains contenus peuvent être abordés en allemand ou en français pour l'ensemble du groupe. Cette pratique vise à familiariser les élèves avec les rythmes et exigences de l'enseignement secondaire, où la langue véhiculaire principale est généralement soit le français, soit l'allemand.

Matériel didactique recommandé au cycle 4

Pour accompagner l'enseignement des langues et des mathématiques au cycle 4, des matériels didactiques sont mis à disposition des écoles, en cohérence avec les objectifs du plan d'études et la continuité des parcours.

Langues

- Pour le français : le manuel « Salut, c'est à toi ! » (CLE, SCRIPT) est utilisé dans toutes les classes.
- Pour l'allemand : un nouveau matériel est en cours de développement. Il est conçu pour répondre aux besoins des élèves ayant suivi des parcours linguistiques différenciés dans les cycles précédents.

Mathématiques

Le matériel « MATHI » reste la référence principale pour l'enseignement des mathématiques au cycle 4.

Autres domaines de développement et d'apprentissage

Tous les matériels didactiques développés par le SCRIPT seront disponibles en version française et allemande, à l'exception du domaine de développement et d'apprentissage de la langue luxembourgeoise. Dans ce domaine de développement et d'apprentissage, le manuel « [FLOTTFLOTT](#) » reste en usage et est exclusivement en luxembourgeois.

Dispositions organisationnelles

Épreuves standardisées

À partir du cycle 4, tous les élèves passent les épreuves de compréhension écrite et orale en allemand et en français, indépendamment de leur langue d'alphabétisation. En mathématiques, ils peuvent choisir la langue dans laquelle ils souhaitent répondre, conformément à leur parcours. Ce principe d'accessibilité linguistique est également appliqué dans les épreuves communes de fin de cycle 4.2.

Épreuves communes

Pour les épreuves communes organisées à la fin du cycle 4, dans le cadre de l'orientation vers l'enseignement secondaire, aucune adaptation n'est prévue pour les épreuves de langues, les objectifs de fin de cycle restant communs à tous les élèves. Les épreuves de mathématiques, en revanche, seront disponibles en deux versions linguistiques, en allemand et en français, conformément au principe d'équité qui sous-tend l'ensemble du dispositif.

Bilans intermédiaires

Les entretiens de bilan sont menés par l'enseignant(e) titulaire en tant que représentant(e) de l'équipe pédagogique. L'organisation des entretiens autour des bilans intermédiaires sera discutée et organisée au niveau de l'équipe pédagogique. L'objectif est d'assurer une vision globale des compétences de l'élève afin d'adapter au mieux son parcours.

Objectifs à la fin du cycle 4 et orientation vers l'enseignement secondaire

L'objectif principal de la réforme est de garantir qu'à l'issue du cycle 4, chaque élève dispose de bases solides et atteigne une maîtrise fonctionnelle et équilibrée en français et en allemand, indépendamment de sa langue d'alphabétisation. Les compétences visées dans les deux langues restent équivalentes à celles définies avant la réforme.

L'enjeu consiste notamment à atténuer les écarts de niveau observés entre le français et l'allemand à la fin du cycle 4, qui dépassent actuellement en moyenne 100 points selon les données ÉpStan.

Il est toutefois reconnu que tous les élèves n'atteindront pas exactement le même niveau dans les deux langues. Comme auparavant, des variations individuelles sont attendues : certains élèves seront plus à l'aise en français, d'autres en allemand. Toutefois, il est essentiel que tous les élèves, quelle que soit leur langue d'alphabétisation, atteignent à la fin de chaque cycle les niveaux socles de compétence définis dans le plan d'études. Ces niveaux garantissent une progression équilibrée et comparable dans les deux langues, conformément aux objectifs communs fixés pour la fin du cycle 4, et permettent à chacun de suivre avec succès les parcours proposés à l'enseignement secondaire, quel que soit son parcours d'alphabétisation.

Conformément à la procédure d'orientation, les élèves sont orientés, à l'issue du cycle 4 de l'enseignement fondamental, vers la voie de l'enseignement secondaire qui correspond le mieux à leurs aspirations et à leurs compétences :

- Enseignement secondaire classique - ESC
 - Enseignement secondaire – C
- Enseignement secondaire général - ESG
 - Voie d'orientation – G
 - Voie de préparation – P
- Enseignement européen/international

Dans certains lycées, des classes spécifiques sont proposées pour mieux répondre aux profils des élèves :

Filière nationale (ESC et ESG) – classes s'adressant à tous les élèves

Classes de mise à niveau

- Allemand Langue Étrangère :

- C ALLET: Destinée aux élèves des classes inférieures (7e à 5e) ayant le niveau de l'ESC, mais rencontrant des difficultés en allemand. La langue véhiculaire est l'allemand. L'enseignement de l'allemand y est renforcé.
- G ALLET : Destinée aux élèves des classes inférieures (7e à 5e) ayant le niveau de l'ESG – voie d'orientation, mais rencontrant des difficultés en allemand. La langue véhiculaire est l'allemand. L'enseignement de l'allemand y est renforcé.
- Français PLUS :
 - C FR+ : Destinée aux élèves des classes inférieures (7e à 5e) ayant le niveau de l'ESC, mais rencontrant des difficultés en français. La langue véhiculaire est l'allemand. L'enseignement du français y est renforcé.
 - G FR+ : Destinée aux élèves des classes inférieures (7e à 5e) ayant le niveau de l'ESG – voie d'orientation, mais rencontrant des difficultés en français. La langue véhiculaire est l'allemand. L'enseignement du français y est renforcé.

Classes à langue véhiculaire française

- C FR : Destinée aux élèves des classes inférieures (7e à 5e) ayant le niveau de l'ESC, mais qui sont plus à l'aise en français. La langue véhiculaire est le français. Tous les cours sont enseignés en français, sauf l'allemand où l'élève suit le programme luxembourgeois standard.
- G FR : Destinée aux élèves des classes inférieures (7e à 5e) ayant le niveau de l'ESG – Voie d'orientation, mais qui sont plus à l'aise en français. La langue véhiculaire est le français. Tous les cours sont enseignés en français, sauf l'allemand où l'élève suit le programme luxembourgeois standard.
- P FR : Destinée aux élèves des classes inférieures (7e à 5e) ayant le niveau de l'ESG – voie de préparation, mais qui sont plus à l'aise en français. La langue véhiculaire est le français. Tous les cours sont enseignés en français, sauf l'allemand.

Langue véhiculaire française – Allemand langue étrangère

- G FR ALE : Destinée aux élèves des classes inférieures (7e à 5e) ayant le niveau de l'ESG – voie de l'orientation, mais qui sont plus à l'aise en français. La langue véhiculaire est le français. Le cours de l'allemand suit une didactique « allemand langue étrangère ».

Filière internationale – classes s'adressant à tous les élèves

- Enseignement européen

Les élèves sont orientés selon leurs compétences linguistiques dans l'une des sections proposées – section francophone, section anglophone ou section germanophone. À part les cours de langues, la plupart des matières sont enseignées dans la langue de la section (L1).

 - S1 DE (Deutsch)
 - S1 FR (Français)
 - S1 EN (English)

Il existe également une option/une voie, dont la langue principale (L1) est le portugais. Dans cette section (section correspond à la L2), seul le cours de L1 est dispensé en portugais, tandis que toutes les autres matières sont enseignées en L2.

 - S1 SWALS PT (Portugais)

- Enseignement international – Baccalauréat international (BI)
 - 7I : Destinée aux élèves capable de suivre un enseignement secondaire de haut niveau, optant pour des études secondaires en langue française ou en langue anglaise.
 - 7I-FR (francophone) : LTETT - Lycée Technique d'Ettelbruck / LMA - Lycée Mathias Adam
 - 7I (anglophone) : AL - Athénée de Luxembourg
- Enseignement international anglophone – Cambridge
 - 7IEC : Cursus destiné à des élèves anglophones confirmés. Les élèves apprennent le français et l'allemand comme deuxième et troisième langue. Le curriculum est proposé par l'École internationale Michel Lucius.

Filière nationale - classes s'adressant aux élèves nouvellement arrivés

- Classes d'insertion
 - GIF : Destinée aux élèves ayant le niveau de l'ESG - voie d'orientation. Ils y suivent le programme scolaire régulier en français ainsi qu'un enseignement intensif de la langue française. Pas d'enseignement de l'allemand.
 - GIA : Destinée aux élèves ayant le niveau de l'ESG - voie d'orientation. Ils y suivent le programme scolaire régulier en français ainsi qu'un enseignement intensif de la langue allemande.
 - PF : Destinée aux élèves ayant le niveau de l'ESG - voie de préparation, avec des connaissances suffisantes en français pour suivre les cours. Pas d'enseignement de l'allemand.
- Classes d'intégration pour élèves nouvellement arrivés
 - CLI, ACCU, (ACCU alpha) : Destinée aux élèves arrivant en cours d'année et n'ayant pas les connaissances suffisantes pour intégrer une classe d'insertion ou une classe de mise à niveau. Ils y suivent le programme scolaire adapté ainsi qu'un enseignement intensif de la langue française.

Pour plus d'informations, les brochures suivantes peuvent être consultées :

- « [Que faire après le cycle 4 ?](#) »
- « [Bienvenue à l'école luxembourgeoise](#) »

Mise en œuvre de la réforme dans les directions de région

Les directions de région jouent un rôle central dans la préparation et l'accompagnement de la mise en œuvre de la réforme à l'échelle régionale et locale.

Les directions de région sont chargées de :

- contribuer activement à la préparation et à la mise en œuvre de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen », en mobilisant les équipes pédagogiques ainsi que le personnel administratif et éducatif ;
- assurer une diffusion harmonisée, cohérente et simultanée des informations auprès des équipes pédagogiques, conformément aux modalités définies par le collège des directeurs ;
- organiser au moins une réunion de service régionale avant le congé de Carnaval 2026 afin de présenter les grandes lignes de la réforme, d'explicitier les étapes à venir et de proposer l'accompagnement de la direction de région aux écoles ;
- veiller à ce que l'ensemble des équipes pédagogiques du cycle 1 ait l'opportunité de se former et de se familiariser avec les fondements de la réforme, la procédure d'orientation vers la langue d'alphabétisation et les outils pédagogiques mis à disposition ;
- proposer, en coordination avec l'IFEN, au moins deux sessions d'échanges régionales « Orientation au cycle 1 » avant les vacances de Noël 2026, dont au moins une avant juillet 2026 ;
- encourager la participation active des équipes pédagogiques du cycle 1 aux événements nationaux et interrégionaux « ALPHA – zesumme wuessen » et veiller à ce que la direction de région y soit représentée ;
- rappeler aux équipes pédagogiques les offres de formation et ressources disponibles au niveau national, y compris les parcours de formation, le catalogue de formations ciblées et les possibilités d'hospitalisation dans les écoles pilotes ;
- assurer un suivi régulier de la mise en œuvre et transmettre, à la fin de chaque trimestre, un état d'avancement au groupe d'implémentation, notamment en ce qui concerne les réunions organisées et les besoins en accompagnement identifiés ;
- mener, au plus tard au cours du troisième trimestre de l'année scolaire 2025/2026, un exercice de simulation de l'organisation scolaire projetée, en collaboration avec les président(e)s des comités d'école, et transmettre les résultats à la Direction générale de l'enseignement fondamental ;
- maintenir un dialogue régulier et structuré avec les autorités communales et les comités d'école afin d'anticiper les besoins et d'assurer un suivi local cohérent de la réforme.

Les outils mis à disposition (présentation PowerPoint, vadémécum, [FAQ](#), site internet alpha.script.lu) permettent de structurer ces échanges et de répondre aux premières interrogations des écoles et des partenaires locaux.

Des réunions d'information peuvent être organisées avec :

- les président(e)s et membres des comités d'école ;
- les coordinateurs et coordinatrices de cycles ;
- les équipes pédagogiques des cycles 1 et 2, puis 3 et 4 dans un second temps.

Ces réunions peuvent se tenir à l'échelle régionale afin de favoriser les synergies entre écoles et de créer des réseaux d'échange.

Préparation des structures d'accompagnement

Les directions de région assurent également la coordination avec les structures d'accompagnement spécialisées, notamment les équipes de soutien ESEB et la Commission d'inclusion (CI), afin de garantir leur pleine opérationnalité au moment du lancement de la réforme.

Cela inclut notamment :

- l'organisation de la collaboration avec les ESEB dans les écoles concernées ;
- l'acquisition et la gestion de tests de dépistage pour identifier d'éventuels besoins spécifiques ou troubles d'apprentissage ou autres.

Les régions comptant des écoles pilotes ont déjà reçu leur starter kit. Dans la continuité de cette démarche, le SCRIPT mettra à disposition des autres directions de région, pour l'année scolaire 2026/2027, un ensemble de matériel de base contenant notamment des tests de dépistage destinés aux ESEB.

Simulations de l'organisation scolaire à moyen terme

Au plus tard au troisième trimestre de l'année scolaire 2025/2026, et notamment après la finalisation de l'organisation scolaire pour 2026/2027, les directions de région mèneront, en collaboration avec les président(e)s des comités d'école, un exercice de simulation intitulé « organisation scolaire projetée ».

Cet exercice, basé sur un tableau mis à disposition, a pour objectif d'anticiper les effets de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » sur l'organisation scolaire, en vue de sa généralisation à l'ensemble des cycles. À cet effet, les directions de région sont chargées à accompagner les écoles dans la réalisation de ces simulations, en s'appuyant sur l'analyse d'une cohorte réelle d'élèves du cycle 1 (notamment du niveau C1.1 ou C1.2), afin d'anticiper la constitution des groupes ALPHA pour le cycle 2.1 à partir de l'année scolaire 2027/2028.

La simulation portera tout particulièrement sur la structuration des groupes selon les langues d'alphabétisation, l'affectation des ressources humaines ainsi que la gestion des locaux. Les résultats de cette analyse seront partagés avec la Direction générale de l'enseignement fondamental ainsi qu'avec les autorités communales concernées et serviront de base à un dialogue suivi, notamment en ce qui concerne les besoins en infrastructures scolaires et les perspectives d'évolution des effectifs.

Les aspects suivants sont explorés :

- analyse du profil linguistique des élèves du cycle 1 pour estimer une répartition prévisionnelle entre groupes ALPHA FR et ALPHA DE ;
- conception d'un projet d'organisation scolaire théorique pour le niveau C2.1 ;
- identification des ressources nécessaires pour assurer les cours dans les groupes ALPHA ;
- recensement des locaux et salles nécessaires pour les groupes différenciés ;
- évaluation d'un éventuel écart entre les infrastructures existantes et les besoins projetés ;
- préparation d'échanges avec les communes en cas de manque identifié de salles de classe ou de personnel.

Ces simulations ont également pour but d'initier ou de renforcer des réflexions essentielles, telles que :

- au cycle 1, la pratique de l'orientation vers la langue d'alphabétisation et l'utilisation des outils d'aide à la décision d'orientation ;
- au cycle 2, la réflexion sur l'organisation des mathématiques (en groupes ALPHA ou en groupe-classe), en lien avec les ressources disponibles ;

- au cycle 2 et au-delà, les premiers pas vers une organisation scolaire collaborative fondée sur la complémentarité des forces au sein des équipes pédagogiques.

Les simulations d'organisation scolaire en vue de la mise en œuvre de la réforme ne peuvent donner que des résultats approximatifs. En effet, plusieurs facteurs influencent fortement la situation réelle au moment de la planification :

- dans la plupart des communes, le nombre d'élèves par cohorte varie d'une année à l'autre ;
- la composition linguistique et socioculturelle des cohortes évolue ;
- de nombreuses communes connaissent une croissance démographique continue, qui reste difficile à prévoir avec précision.

Ces simulations ont donc une valeur indicative. Elles permettent avant tout de sensibiliser les acteurs concernés aux implications organisationnelles de la réforme, et d'amorcer une réflexion concrète à l'échelle locale.

Promotion des formations et du matériel didactique au niveau local

Pour accompagner les écoles dans la préparation de la réforme, les directions de région peuvent jouer un rôle actif dans la diffusion des ressources pédagogiques et des offres de formation existantes ou à venir.

Plusieurs matériels didactiques spécifiques au cycle 1 sont à disposition des écoles ou en phase de finalisation. Ces outils ont été développés pour soutenir les pratiques pédagogiques dans le domaine de développement et d'apprentissage « Langage, langue luxembourgeoise, éveil aux langues et préparation aux langues d'alphabétisation » :

- [Sila](#) : matériel pour le développement de la conscience phonologique en langue luxembourgeoise ;
- Jeux d'écoute avec Sila / « [Lauschterwee mam Sila](#) » : application multilingue (luxembourgeois, français, allemand), qui permet un travail différencié et accessible en autonomie ou en petits groupes ;
- « [Sproochekëscht](#) » : boîte à outils linguistique comprenant des activités qui peuvent être réalisées en luxembourgeois, en français ou en allemand.

La diffusion de ces matériels permet au personnel enseignant de se familiariser avec les approches pédagogiques sur lesquelles repose la réforme et de se les approprier progressivement dans leur pratique quotidienne.

Parallèlement, les directions de région peuvent encourager la participation des enseignant(e)s aux formations suivantes :

- sessions d'échanges régionales « Orientation au cycle 1 » ;
- formations proposées par l'IFEN sur le développement langagier, la conscience phonologique et sur l'orientation vers la langue d'alphabétisation ;
- parcours de formation « ALPHA – zesumme wuessen » (cycle 1) ;
- journées nationales « ALPHA – zesumme wuessen ».

Il est également recommandé de commencer dès à présent la préparation des enseignant(e)s du cycle 2, qui accueilleront les premières cohortes alphabétisées en français ou en allemand à partir de l'année scolaire 2027/2028. Les directions de région peuvent :

- identifier le personnel enseignant susceptible d'intervenir dans les groupes ALPHA FR et ALPHA DE ;
- promouvoir les formations ciblées (alphabétisation, didactique du français et de l'allemand, différenciation pédagogique), les hospitalisations et le parcours de formation « ALPHA – zesumme wuessen » pour les cycles 2 à 4 ;
- explorer dans la pratique l'utilisation du matériel « Meng éischt 100 Deeg am Cycle 2 », disponible en français et en allemand.

En concertation avec les coordinateurs et coordinatrices de cycle, les président(e)s de comité d'école et les I-DS, les directions de région peuvent ainsi initier des dynamiques collectives de réflexion, de préparation et de mise en œuvre progressive.

Organisation scolaire

Les choix organisationnels présentés ci-après découlent directement de la conception élargie de l’alphabétisation retenue par la réforme, fondée sur la sécurité linguistique et la réussite de tous les élèves.

Continuité des équipes pédagogiques

Conformément à l’article 4 de la loi modifiée du 6 février 2009 relative à l’organisation de l’enseignement fondamental, la continuité et la stabilité des équipes pédagogiques au sein d’un cycle doivent être garanties. Cette continuité est également reprise dans la circulaire de printemps émise chaque année par le ministère.

Afin de faciliter la constitution des équipes pédagogiques, la répartition des postes s’effectue selon le principe suivant : sauf demande motivée de leur part, les titulaires de classe accompagnent leur groupe d’élèves durant les deux années du cycle. Toute demande de changement doit être formulée par écrit et adressée au conseil communal ou au comité du syndicat scolaire intercommunal compétent.

Règlement d’occupation des postes

Chaque commune applique son propre règlement d’occupation des postes (ROP), qui définit les modalités d’attribution des postes et des fonctions au sein des écoles.

Lors de leur formation initiale, les enseignant(e)s sont formé(e)s à l’alphabétisation dans une des deux langues du système, généralement en fonction du pays où ils (elles) ont poursuivi leurs études. Ainsi, certain(e)s enseignant(e)s sont préparé(e)s à l’alphabétisation en allemand, d’autres à l’alphabétisation en français. Pour le personnel enseignant qui souhaite élargir ou renforcer ses compétences, des formations spécifiques sont proposées, telles que « Les spécificités de la langue française dans le contexte de l’alphabétisation en français » ou le parcours de formation « ALPHA – zesumme wuessen ».

Ces formations sont accessibles à l’ensemble du personnel enseignant, quel que soit le ROP en vigueur dans leur commune. Si besoin, l’équipe du Service de l’enseignement fondamental peut accompagner les communes souhaitant adapter leur ROP afin de mieux tenir compte des exigences de la réforme.

À moyen terme, les étudiant(e)s suivant la formation initiale à l’Université du Luxembourg seront formé(e)s à l’alphabétisation dans les deux langues d’enseignement, afin de répondre aux besoins engendrés par la réforme.

Mixité des élèves alphabétisés en français et en allemand

Comme l’indique le nom de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen », la mixité des élèves est un principe central. La volonté politique affirmée est de faire apprendre et grandir ensemble des élèves issus de milieux linguistiques et culturels divers, dans une logique d’ouverture, de cohésion et de respect de la pluralité. Il ne s’agit en aucun cas de créer deux filières parallèles ou séparées selon la langue d’alphabétisation — et donc, indirectement, selon l’origine linguistique des élèves.

Si le principe général repose sur la constitution de classes mixtes regroupant des élèves ayant opté pour des langues d’alphabétisation différentes, il est cependant nécessaire de prévoir une certaine flexibilité dans les situations où les effectifs sont trop réduits pour garantir une mixité langagière, afin de préserver l’intérêt pédagogique et le bien-être des élèves.

Dans les écoles fondamentales ne disposant que d’une seule classe au cycle 2.1, l’ensemble des élèves du cycle 2.1 est intégré dans cette classe, l’alphabétisation étant assurée dans la langue choisie par les parents.

Par ailleurs, dans des situations particulières, notamment lorsque le nombre d'élèves ayant choisi une langue d'alphabétisation est très faible, il convient d'organiser la répartition de manière à préserver l'intérêt pédagogique et le bien-être des élèves. Par exemple, dans une école disposant de quatre classes du cycle 2.1, si seulement quatre élèves ont choisi une même langue d'alphabétisation, il est préférable d'intégrer les quatre élèves ensemble dans une seule classe. Si le nombre d'élèves atteint sept, ils sont répartis sur deux classes. Une telle organisation permet d'éviter l'inscription d'un élève isolé dans chacune des quatre classes et contribue à instaurer un climat d'apprentissage plus favorable, en veillant à préserver le bien-être des élèves.

Ce principe constitue la base selon laquelle les élèves doivent être répartis ; pour les répartitions ultérieures, l'équipe pédagogique, en concertation avec le comité d'école et la direction de région, examinera ce qui est le plus pertinent dans l'intérêt pédagogique et le bien-être des élèves.

Ainsi, lorsque la mise en œuvre de la mixité langagière ne peut être assurée dans des conditions optimales, des classes non mixtes peuvent, à titre exceptionnel et après concertation avec la direction de région, être constituées, composées exclusivement d'élèves ayant opté pour la même langue d'alphabétisation.

Fonctionnement des groupes de langues et des classes

Groupes de langues

Aux cycles 2 et 3, l'enseignement s'organise autour de deux groupes linguistiques distincts pour certains domaines de développement et d'apprentissage :

- un groupe ALPHA DE (alphabétisation en allemand) ;
- un groupe ALPHA FR (alphabétisation en français).

Les élèves sont orientés vers l'un de ces groupes sur base de leur situation linguistique et de la décision d'orientation prise par leurs parents à la fin du cycle 1.

Les domaines de développement et d'apprentissage suivants sont enseignés dans les groupes ALPHA :

- alphabétisation (lecture, écriture, compréhension et expression orales) ;
- apprentissage des langues allemande et française ;
- mathématiques (selon le modèle d'organisation choisi par l'équipe pédagogique).

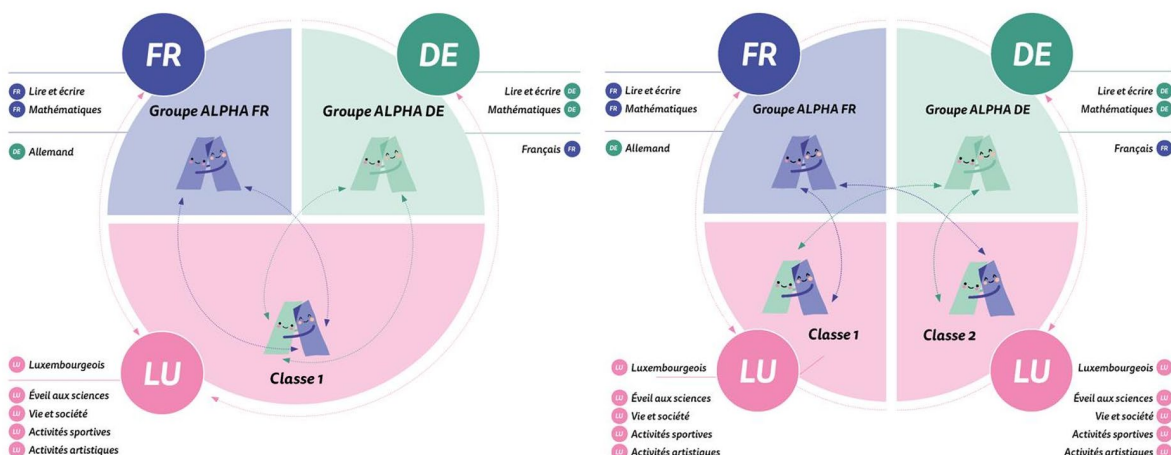


Figure 12 : Fonctionnement des classes et des groupes de langues (2025) : MENJE (identique aux figures 3 et 11)

Enseignement des mathématiques

Des groupes distincts peuvent être créés pour les mathématiques, en fonction de la langue d’alphabétisation, en prenant en compte les réalités locales et lorsque cela est jugé pédagogiquement pertinent. Cette disposition permet de garantir la clarté conceptuelle et l’accessibilité linguistique de l’enseignement des mathématiques, tout en laissant une marge d’appréciation aux équipes pédagogiques.

Aux cycles 2 et 3, deux approches sont possibles :

- enseigner les mathématiques dans les deux groupes linguistiques différenciés (groupe ALPHA DE et groupe ALPHA FR) ;
- enseigner les mathématiques en groupe-classe

Chaque équipe pédagogique choisit le modèle qui correspond le mieux à son organisation, à la taille de ses groupes et à ses ressources pédagogiques. Le choix retenu doit être cohérent d’un point de vue pédagogique et organisationnel.

À partir du cycle 4, les mathématiques sont systématiquement enseignées en groupe-classe, réunissant tous les élèves, quelle que soit leur langue d’alphabétisation initiale.

Le matériel bilingue « MATHI » reste la référence principale pour l’enseignement des mathématiques. Les trois langues officielles (luxembourgeois, allemand et français) peuvent être utilisées comme langues d’enseignement orales. Cette flexibilité permet aux enseignant(e)s d’adapter leur pratique pédagogique en fonction des besoins des élèves et du contexte linguistique local.

En ce qui concerne la langue écrite, les élèves ont la possibilité de choisir entre l’allemand et le français pour effectuer leurs exercices et répondre aux évaluations. Cette approche est également appliquée dans les épreuves communes ainsi que dans les épreuves standardisées (ÉpStan), où les élèves peuvent opter pour la version linguistique qui leur convient le mieux — comme c’est déjà le cas à l’heure actuelle.

Autres domaines de développement et d’apprentissage

Les autres domaines de développement et d’apprentissage sont enseignés en groupe-classe, notamment :

- Éveil aux sciences, sciences humaines et naturelles ;
- Langue luxembourgeoise ;
- Vie en commun et valeurs – Vie et société ;
- Éveil à l’esthétique, à la création et à la culture, les arts et la musique ;
- Expression corporelle, psychomotricité, sports et santé.

Dans les domaines de développement et d’apprentissage relatifs aux mathématiques, à l’éveil aux sciences, aux sciences naturelles et humaines, au cours vie et société, à l’expression corporelle, à la psychomotricité, aux sports et à la santé, à l’éveil à l’esthétique, à la création et à la culture, aux arts et à la musique, les trois langues officielles (luxembourgeois, allemand et français) peuvent être utilisées comme langues d’enseignement orales. Cette flexibilité permet aux enseignant(e)s d’adapter leur pratique pédagogique en fonction des besoins des élèves et du contexte linguistique local.

Les supports écrits remis aux élèves sont disponibles dans les deux langues d'alphabétisation, à l'exception du domaine de développement et d'apprentissage de la langue luxembourgeoise, où tous les supports sont en luxembourgeois.

Ponctuellement, certains sujets ou projets peuvent être traités en français ou en allemand pour l'ensemble de la classe. Cela permet aux élèves de se familiariser progressivement avec l'alternance linguistique, en préparation à la réalité de l'enseignement secondaire, où la langue véhiculaire dominante varie selon l'établissement.

Cas de figure d'organisations scolaires

Les écoles fondamentales présentent une grande diversité d'organisations, en fonction du nombre de classes par niveau, du profil linguistique des élèves et des ressources disponibles.

Les directions de région accompagnent les écoles dans la recherche de solutions adaptées à leur contexte. Voici quelques cas de figure spécifiques pouvant se poser dans le cadre de la réforme :

Répartition asymétrique entre groupes ALPHA

Dans certaines cohortes, la majorité des élèves est orientée vers une langue d'alphabétisation, laissant une minorité importante dans l'autre langue. Par exemple :

- une école compte deux classes de 18 élèves au cycle 2.1, avec 32 élèves orientés vers le français et 4 vers l'allemand.

Une organisation possible consiste à former trois groupes ALPHA (2 groupes ALPHA FR et 1 groupe ALPHA DE) pour les domaines de développement et d'apprentissage concernés, tout en maintenant l'enseignement des autres domaines de développement et d'apprentissage en classe.

Classe unique par niveau avec un élève isolé

Même lorsqu'un seul élève est orienté vers une langue différente de tous ses condisciples son droit à être alphabétisé dans cette langue doit être garanti. Dans ce cas, par exemple, une salle de différenciation, même de superficie réduite, peut suffire à la mise en œuvre de mesures pédagogiques individualisées, pour autant qu'elle permette un cadre de travail adapté à l'élève.

Classes de cycle

Dans certains contextes, l'introduction ou le maintien de classes de cycle peut contribuer à une meilleure répartition des ressources et à une organisation plus souple. Ce type d'organisation reste facultatif, mais peut s'avérer avantageux pour les petites écoles.

Ces situations doivent être examinées individuellement par les directions de région, en concertation avec le Service de l'enseignement fondamental, afin de trouver des réponses organisationnelles cohérentes et adaptées.

Proximité des salles de classe et gestion des espaces

L'organisation scolaire liée à la réforme implique, dans de nombreux cas, l'existence de groupes ALPHA distincts pour l'enseignement des langues et, le cas échéant, des mathématiques. Cela suppose parfois l'utilisation de salles de différenciation supplémentaires, en particulier dans les écoles qui ne disposent que d'un nombre limité de salles de classe. Lorsqu'un besoin est identifié, il ne s'agira pas nécessairement d'une salle de taille standard : une salle de petite dimension, pouvant accueillir une dizaine d'élèves, peut souvent suffire.

Il est important de veiller à ce que les déplacements entre les différentes salles soient réduits au minimum et que les locaux utilisés soient proches les uns des autres. Cette proximité contribue au bon déroulement des apprentissages, à la sécurité des élèves et à la cohérence du fonctionnement pédagogique quotidien.

Pour les élèves à besoins spécifiques, qui ont besoin de repères stables, il est recommandé que le groupe auquel ils appartiennent reste dans sa salle habituelle, tandis que l'autre groupe se déplace vers la salle de différenciation. Cette organisation limite les transitions et favorise un climat scolaire rassurant.

Les comités d'école, en concertation avec les autorités communales et la direction de région, sont invités à anticiper les besoins en locaux lors de la planification de l'organisation scolaire.

Taille des groupes de langues et organisation des classes

La réforme garantit à chaque élève le droit d'être alphabétisé dans la langue choisie, indépendamment du nombre d'élèves orientés vers cette langue. Il n'existe donc pas de seuil minimal pour la création d'un groupe ALPHA DE ou ALPHA FR. Même dans le cas où un seul élève opte pour une langue d'alphabétisation donnée, ce droit doit être respecté.

Cependant, dans une perspective de qualité pédagogique et d'organisation efficiente, il est préférable d'éviter les situations où des groupes très restreints doivent être créés. Plusieurs pistes peuvent alors être envisagées :

- regroupement d'élèves issus de plusieurs classes ou de plusieurs niveaux (dans le cadre de classes de cycle) ;
- redéfinition des ressorts scolaires dans les communes disposant de plusieurs écoles ;
- mutualisation des ressources dans le cadre d'une organisation intercommunale.

L'organisation scolaire doit tenir compte de la répartition des élèves par classe et par groupe ALPHA. Dans les situations où le contingent attribué ne permet pas une organisation fluide, une analyse individualisée sera menée par la direction de région et le Service de l'enseignement fondamental afin d'identifier des solutions adaptées.

Contrairement à certaines idées reçues, la réforme ne conduit pas automatiquement à une augmentation du nombre d'élèves par classe et de contingent. Elle peut cependant entraîner des déséquilibres entre les groupes ALPHA DE et ALPHA FR. L'expérience des écoles pilotes montre que la répartition linguistique peut varier fortement d'une année à l'autre.

Il est important de rappeler que le mode de calcul du contingent reste inchangé. Dans la majorité des cas, les ressources humaines et les infrastructures existantes permettent une mise en œuvre sereine de la réforme. Toutefois, dans certaines écoles, ne disposant que d'une seule classe par niveau, par exemple, des ajustements spécifiques peuvent être nécessaires. Dans l'hypothèse où la prise en compte des nouvelles dispositions du règlement grand-ducal modifié entraînerait, dans le cadre de l'élaboration de l'organisation scolaire, des besoins accrus en ressources, la commune peut introduire une demande de besoins exceptionnels, conformément à l'article 38 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, ainsi qu'à l'article 8 du règlement grand-ducal modifié du 18 février 2010 déterminant les modalités d'établissement du contingent de leçons attribuées aux communes et aux syndicats scolaires, et ce indépendamment du fait qu'il s'agisse de la première année de mise en œuvre de la réforme ou des années scolaires ultérieures. Dans ce contexte, il est précisé que les écoles ne sont aucunement tenues de convertir leur appui pédagogique afin de couvrir les besoins accrus en ressources découlant de l'application des nouvelles dispositions.

Organisation des horaires

La mise en œuvre de la réforme implique une organisation horaire plus complexe, notamment en raison de la création de groupes différenciés pour certains domaines de développement et d'apprentissage. Il ne sera pas nécessaire de construire des horaires entièrement parallèles. Seuls les cours de langues et, selon le modèle retenu par l'école, les mathématiques doivent être organisés simultanément pour les groupes ALPHA DE et ALPHA FR. Cela permet de garantir que les élèves d'un même niveau bénéficient du même nombre de leçons, tout en laissant une certaine souplesse pour le reste de l'emploi du temps.

Dans la pratique, les écoles disposant d'au moins deux classes par tranche d'âge organiseront leurs cours principaux (langues et, le cas échéant, mathématiques) en parallèle, tandis que les autres domaines de développement et d'apprentissage seront dispensés en groupe-classe. Il est donc tout à fait envisageable que deux classes aient des horaires légèrement différents pour les autres domaines de développement et d'apprentissage.

La planification horaire repose principalement sur la concertation des équipes pédagogiques et sur la coordination assurée par le (la) président(e) du comité d'école.

Des exemples concrets d'emplois du temps sont présentés dans la suite du chapitre afin d'illustrer la diversité des approches possibles.

Exemples d'emplois du temps

Afin d'illustrer les différents modèles d'organisation possibles, deux exemples concrets sont présentés ci-dessous. Ils sont tirés des écoles participant au projet pilote, chacune ayant adapté l'organisation horaire à son propre contexte.

Exemple 1 : École Nelly Stein (année scolaire 2022/2023)

Dans cette école, deux classes de cycle 2 fonctionnent en parallèle. Tous les domaines de développement et d'apprentissage sont répartis de manière identique dans les deux classes. Les domaines de développement et d'apprentissage enseignés dans les groupes ALPHA (langues, alphabétisation, mathématiques) sont organisés en parallèle, tandis que les autres domaines de développement et d'apprentissage sont enseignés en groupe-classe. Cette organisation permet une synchronisation optimale entre les groupes, facilitant la planification générale.

Groupe ALPHA FR + groupe-classe				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Mathématiques	Mathématiques	Natation / Éducation musicale	Vie et société	Éveil aux sciences
Allemand	Mathématiques	Natation / Éducation musicale	Mathématiques	Mathématiques
Français	Mathématiques	Français	Mathématiques	Mathématiques
Français	Vie et société	Français	Français	Français
Français	Luxembourgeois	Français	Français	Français
Éducation sportive		Éveil aux sciences		Éducation artistique
Éducation sportive		Éveil aux sciences		Travaux manuels

Groupe ALPHA DE + groupe-classe				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Mathématiques	Mathématiques	Natation / Éducation musicale	Vie et société	Éveil aux sciences
Français	Mathématiques	Natation / Éducation musicale	Mathématiques	Mathématiques
Allemand	Mathématiques	Allemand	Mathématiques	Mathématiques
Allemand	Vie et société	Allemand	Allemand	Allemand
Allemand	Luxembourgeois	Allemand	Allemand	Allemand
Éducation sportive		Éveil aux sciences		Éducation artistique
Éducation sportive		Éveil aux sciences		Travaux manuels

Exemple 2 : École d'Oberkorn (année scolaire 2023/2024)

Dans cette école, deux classes fonctionnent en parallèle. L'enseignement des langues est organisé en groupes ALPHA, mais les mathématiques sont enseignées en groupe-classe. Les autres domaines de développement et d'apprentissage sont répartis selon une logique souple : les deux classes peuvent suivre des domaines de développement et d'apprentissage différents en parallèle (par exemple, une classe en éducation artistique pendant que l'autre suit un cours de sciences).

Groupe ALPHA FR				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Français	Français	Français	Français	Français
Français	Français	Français	Français	Mathématiques
	Mathématiques		Mathématiques	
Natation		Mathématiques		Mathématiques
Natation	Éducation artistique	Mathématiques	Allemand	Éveil aux sciences
	Éducation artistique		Vie et société	
Luxembourgeois		Éveil aux sciences		Éducation sportive
Éducation musicale		Éveil aux sciences		Vie et société

Groupe ALPHA DE				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Allemand	Allemand	Allemand	Allemand	Allemand
Allemand	Allemand	Allemand	Allemand	Mathématiques
	Mathématiques		Mathématiques	
Natation		Mathématiques		Éveil aux sciences
Natation	Éveil aux sciences	Mathématiques	Français	Vie et société
	Éveil aux sciences		Mathématiques	
Vie et société		Luxembourgeois		Éducation artistique
Éducation musicale		Éducation sportive		Éducation artistique

Classes de cycle

La réforme « ALPHA – zesumme wuessen » n'impose pas la mise en place de classes de cycle. Toutefois, dans certaines situations, cette organisation peut constituer une solution adaptée pour gérer des effectifs réduits ou déséquilibrés entre les groupes linguistiques.

Les classes de cycle permettent, par exemple, de regrouper au sein d'une même classe des élèves de C2.1 et de C2.2, ce qui peut faciliter l'utilisation des ressources disponibles et offrir davantage de flexibilité dans l'organisation des groupes ALPHA.

Ce mode d'organisation peut également soutenir le travail collaboratif entre enseignant(e)s en favorisant le tutorat entre élèves et la différenciation pédagogique.

Les écoles qui optent déjà aujourd'hui pour les classes de cycle peuvent naturellement maintenir ce choix organisationnel. Dans les autres cas, cette option reste facultative, mais peut être envisagée ponctuellement en fonction des besoins locaux.

Allongements de cycle

Avant la fin de l'année scolaire en cours, les équipes pédagogiques se concertent pour répartir les élèves bénéficiant d'un allongement de cycle en tenant compte des besoins éducatifs de ces derniers. Seul pour des raisons dûment justifiées, la réorganisation des classes est à prévoir lors du passage au cycle subséquent. Dans le cadre de cette nouvelle répartition, l'équipe pédagogique veille à constituer des groupes-classes hétérogènes en prenant en considération les profils et les besoins des élèves concernés.

Dans le cadre de la mise en œuvre progressive de la réforme, il est possible que certains élèves en situation d'allongement se retrouvent dans une configuration transitoire, notamment lorsque leur cycle précédent s'est déroulé avant l'introduction de la réforme.

Ainsi, lors du passage au cycle 3.1 à partir de l'année scolaire 2027/2028, les élèves ayant bénéficié d'un allongement au cycle 2, mais dont la cohorte n'avait pas encore connu l'orientation vers une langue d'alphabétisation, seront automatiquement intégrés dans un groupe ALPHA DE.

Cette disposition répond à une situation transitoire liée à la mise en œuvre progressive de la réforme et ne remet pas en cause le principe général du choix parental, pleinement applicable aux cohortes suivantes.

Si le nombre d'élèves en allongement dépasse la capacité d'accueil de la ou des classes disponibles, il pourra être nécessaire de prévoir un ajustement du contingent. Ces situations devront faire l'objet d'une analyse individualisée par la direction de région, en concertation avec le Service de l'enseignement fondamental.

Dans des cas très particuliers par exemple, lorsqu'un élève est maintenu dans un cycle pour lequel la voie linguistique qu'il suivait auparavant n'est plus proposée, une solution locale devra être identifiée en collaboration avec l'école et les autorités concernées.

Cours d'accueil et élèves nouvellement arrivés

Les élèves qui intègrent l'enseignement fondamental au cours du cycle 2 ou du cycle 3 sans avoir suivi le cycle 1 dans le système luxembourgeois peuvent présenter des profils linguistiques très variés.

Dans ce cas, la langue d'alphabétisation (au cycle 2) ou la langue dominante de scolarisation (au cycle 3) est proposée en tenant compte :

- des critères définis pour le choix de la langue d'alphabétisation à la fin du cycle 1 ;
- des compétences linguistiques observées ;
- du contexte familial.

Les directions de région procèdent à une première analyse de la situation, en concertation avec l'équipe pédagogique et le Service d'intégration et d'accueil scolaire (SIA), le cas échéant.

Les parents reçoivent une proposition, accompagnée des explications nécessaires, et prennent la décision d'orientation finale en portant un choix éclairé sur la langue d'alphabétisation ou la langue dominante.

La possibilité de proposer deux voies linguistiques dans une école renforce la capacité du système à répondre à la diversité des profils et constitue un levier important pour une meilleure inclusion scolaire.

Réorganisation des classes lors du passage au cycle subséquent

Avec la mise en œuvre de la réforme, les élèves suivent un parcours linguistique défini à partir du cycle 2, selon leur langue d'alphabétisation. Cela implique que la constitution des groupes-classes aux cycles 2 et 3 tienne compte de cette orientation.

Il devient donc plus difficile, dans ces cycles, de former des classes en fonction d'autres critères pédagogiques ou relationnels, tels que les profils socio-émotionnels, les compétences sociales ou les dynamiques de groupe. Cette marge de manœuvre reste toutefois plus importante dans les écoles disposant de plusieurs classes par niveau.

Seul pour des raisons dûment justifiées, la réorganisation des classes est à prévoir lors du passage au cycle subséquent. Le cas échéant, l'équipe pédagogique veille à constituer des groupes-classes hétérogènes en prenant en considération les profils et les besoins des élèves concernés.

Infrastructures

Besoins en espaces liés à la réforme

La mise en œuvre progressive de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » implique une adaptation des infrastructures scolaires. Si certaines écoles disposent déjà des espaces nécessaires, d'autres pourraient avoir besoin de solutions complémentaires, notamment en ce qui concerne les salles utilisées pour les groupes ALPHA DE et ALPHA FR.

L'organisation des horaires parallèles entre groupes ALPHA (voir chapitre « Organisation des horaires »), ainsi que les déplacements fréquents entre les espaces (voir chapitre « Proximité des salles de classe »), exigent une réflexion globale sur l'agencement des locaux. Il ne s'agit donc pas uniquement de disposer d'un nombre suffisant de salles, mais aussi de garantir leur accessibilité et leur proximité.

Par ailleurs, la croissance démographique observée dans de nombreuses communes, combinée à une évolution continue du nombre d'élèves, rend les prévisions d'infrastructure d'autant plus complexes.

Évaluation des besoins

Un état des lieux détaillé est réalisé par les directions de région, en collaboration étroite avec les autorités communales, école par école. Cette évaluation tient compte :

- du nombre d'élèves alphabétisés dans chaque langue ;
- de l'organisation scolaire choisie ;
- des dimensions et de l'agencement des salles disponibles.

Dans de nombreux cas, les groupes ALPHA pourront être constitués sans nécessiter de salle supplémentaire. Lorsqu'un besoin est identifié, il ne s'agira pas nécessairement d'une salle de taille standard : une salle de petite dimension, pouvant accueillir une dizaine d'élèves, peut suffire.

En règle générale, au sein des cycles 2 et 3 (C2.1 à C3.2), une seule salle supplémentaire par cycle et par école pourrait être requise. Le besoin s'étalera souvent sur plusieurs années : si l'on prend l'exemple d'une école confrontée à un besoin pour les quatre niveaux C2.1, C2.2, C3.1 et C3.2, ce besoin apparaîtra progressivement, à raison d'un niveau supplémentaire chaque année à partir de 2027/2028.

Année scolaire	C1.2	C2.1	C2.2	C3.1	C3.2	C4.1	C4.2
2026/27	✓	-	-	-	-	-	-
2027/28	✓	✓	-	-	-	-	-
2028/29	✓	✓	✓	-	-	-	-
2029/30	✓	✓	✓	✓	-	-	-
2030/31	✓	✓	✓	✓	✓	-	-
2031/32	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
2032/33	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Échange avec les communes

Les autorités communales ont été invitées lors des réunions d'information en avril 2025 à anticiper les besoins potentiels en infrastructures. Elles sont encouragées à :

- procéder à une analyse préalable de leurs écoles ;
- planifier les éventuels aménagements nécessaires ;
- envisager, si besoin, des solutions temporaires comme l'utilisation partagée de locaux du SEA (Service d'éducation et d'accueil) ou l'installation de constructions modulaires.

Lors de la planification ou de la construction de nouvelles écoles, il conviendra de tenir compte des exigences spécifiques de la réforme. Il est recommandé de prévoir plusieurs petites salles de différenciation, pouvant accueillir une dizaine d'élèves, situées à proximité immédiate des salles de classe principales, et idéalement avec un accès direct au couloir.

Exemples de simulations d'organisation

Afin d'appuyer les réflexions sur les infrastructures, les directions de région développent des modélisations d'organisation scolaire. Celles-ci se basent sur les cohortes existantes (cycle 1.1 ou cycle 1.2) pour anticiper les répartitions futures.

Simulation ALPHA - Cycle 2.1 - Planning fictif pour l'année scolaire 2026/27																	
École																	
Nom de l'école	Ecole XY		Nombre de bâtiments	1													
Situation actuelle 2025/26																	
C 1.2 2025/26	Classe	Nombre d'élèves au C 1.2	Nombre d'élèves prévus ALPHA DE	Nombre d'élèves prévus ALPHA FR													
	Classe A	6	6	0													
	Classe B	6	4	2													
	Classe C	7	4	3													
	Classe D	6	4	2													
	Classe E	6	5	1													
	Classe F	6	3	3													
	Classe G	7	7	0													
Total	7	44	33	11													
Simulation 2026/27																	
Planning provisoire classique 2026/27		Planning fictif ALPHA 2026/27															
C 2.1 2026/27	Classe	Nombre d'élèves C 2.1	Classe	Nombre d'élèves C 2.1	Nombre d'élèves prévus ALPHA DE	Nombre d'élèves prévus ALPHA FR											
	Classe A	15	Classe A	15	11	4											
	Classe B	15	Classe B	15	11	4											
	Classe C	14	Classe C	14	11	3											
	Total	3	44	33	11												
		<table border="1"><thead><tr><th colspan="2">Nombre de groupes</th><th>Nombre d'élèves</th><th>Elèves par groupe</th></tr></thead><tbody><tr><td>Groupes ALPHA DE</td><td>2</td><td>33</td><td>16.5</td></tr><tr><td>Groupes ALPHA FR</td><td>1</td><td>11</td><td>11.0</td></tr></tbody></table>				Nombre de groupes		Nombre d'élèves	Elèves par groupe	Groupes ALPHA DE	2	33	16.5	Groupes ALPHA FR	1	11	11.0
Nombre de groupes		Nombre d'élèves	Elèves par groupe														
Groupes ALPHA DE	2	33	16.5														
Groupes ALPHA FR	1	11	11.0														
		<table border="1"><thead><tr><th colspan="2">Nombre de salles</th><th>Total salles requises</th></tr></thead><tbody><tr><td>Salles de classe requises</td><td>3</td><td>3</td></tr><tr><td>Salles annexes requises</td><td>0</td><td></td></tr></tbody></table>				Nombre de salles		Total salles requises	Salles de classe requises	3	3	Salles annexes requises	0				
Nombre de salles		Total salles requises															
Salles de classe requises	3	3															
Salles annexes requises	0																
		Mathématiques enseignées... en groupe ALPHA (-- sélectionner dans la liste déroulante)															
		<table border="1"><thead><tr><th colspan="2">Addition ou soustraction manuelle de leçons</th></tr></thead><tbody><tr><td>Nombre de leçons requises (total)</td><td>84</td></tr></tbody></table>				Addition ou soustraction manuelle de leçons		Nombre de leçons requises (total)	84								
Addition ou soustraction manuelle de leçons																	
Nombre de leçons requises (total)	84																
(--- à saisir uniquement en cas de besoin (voir explications))																	
Récapitulatif : Simulation ALPHA - Cycle 2.1 - Planning fictif pour l'année scolaire 2026/27																	
Récapitulatif : Planning provisoire classique			Récapitulatif : Planning provisoire ALPHA				Écarts										
Nombre de classes C 2.1	Nombre de leçons	Nombre de salles de classe	Nombre de classes C 2.1	Nombre de groupes ALPHA DE	Nombre de groupes ALPHA FR	Nombre de leçons	Nombre de salles (salles de classe + salles annexes)	Nombre de leçons	Nombre de salles (salles de classe + salles annexes)	Nombre de salles de classe	Nombre de salles annexes						
3	84	3	3	2	1	84	3	0	0	0	0						
Remarques éventuelles																	

Simulation ALPHA - Cycle 2.1 - Planning provisoire pour l'année scolaire 2027/28

Nom de l'école

Ecole X

Nombre de bâtiments

1

Situation actuelle 2025/26

C 1.1 2025/26	Classe	Nombre d'élèves au C 1.1	Nombre d'élèves prévus ALPHA DE	Nombre d'élèves prévus ALPHA FR
	Classe A	7	2	5
	Classe B	8	2	6
	Classe C	5	1	4
	Classe D	7	2	5
	Classe E	7	2	5
Total	5	34	9	25

Simulation 2027/28

Planning fictif classique 2027/28

C 2.1 2027/28	Classe	Nombre d'élèves C 2.1
	Classe A	17
	Classe B	17
Total	2	34

Planning provisoire ALPHA 2027/28

C 2.1 2027/28 Simulation ALPHA	Classe	Nombre d'élèves C 2.1	Nombre d'élèves prévus ALPHA DE	Nombre d'élèves prévus ALPHA FR
	Classe A	17	4	13
	Classe B	17	5	12
Total	2	34	9	25

Groupes ALPHA DE		Groupes ALPHA FR	
Nombre de groupes	1	Nombre d'élèves	9
Salles de classe requises	2	Élèves par groupe	9,0
Salles annexes requises	1	Nombre de groupes	2
Mathématiques enseignées ...		en groupe ALPHA	
Nombre de leçons requises (total)		72	

Salles de classe requises		Total salles requises	
Salles de classe requises	2	Salles de classe requises	3
Salles annexes requises	1	Salles annexes requises	1
Mathématiques enseignées ...		en groupe ALPHA	
Nombre de leçons requises (total)		72	

Récapitulatif : Simulation ALPHA - Cycle 2.1 - Planning provisoire pour l'année scolaire 2027/28

Récapitulatif : Planning provisoire classique			Récapitulatif : Planning provisoire ALPHA				Écarts				
Nombre de classes C 2.1	Nombre de leçons	Nombre de salles de classe	Nombre de classes C 2.1	Nombre de groupes ALPHA DE	Nombre de groupes ALPHA FR	Nombre de leçons	Nombre de salles (salles de classe + salles annexes)	Nombre de leçons	Nombre de salles (salles de classe + salles annexes)	Nombre de salles de classe	Nombre de salles annexes
2	56	2	2	1	2	72	3	16	1	0	1

Remarques éventuelles

Budget

Les adaptations nécessaires peuvent avoir un impact sur les budgets communaux, en particulier en ce qui concerne :

- l'aménagement ou la création de nouvelles salles ;
- l'acquisition de mobilier scolaire et de matériel pédagogique spécifique ;
- l'extension ou la réorganisation des bibliothèques scolaires.

Formations, développement professionnel et information

L'implémentation de la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » s'accompagne d'une offre étendue de formations et de dispositifs d'accompagnement à destination du personnel enseignant, des directions de région, des comités d'école, des coordinateurs et coordinatrices de cycle et des membres de l'ESEB. Ces formations visent à renforcer les compétences pédagogiques, linguistiques et organisationnelles nécessaires à une mise en œuvre réussie de la réforme.

Formations pour le personnel enseignant

L'Institut de formation de l'éducation nationale (IFEN) propose une offre de formation diversifiée, régulièrement actualisée sur son site internet. Une partie de cette [offre est spécifiquement dédiée](#) à la réforme « ALPHA – zesumme wuessen ».

Un parcours de formation « ALPHA – zesumme wuessen » a été développé. Il permet aux participant(e)s de s'approprier progressivement les approches didactiques et de bénéficier d'un accompagnement individuel. Ce parcours comprend des modules théoriques et pratiques, des rencontres avec des expert(e)s et des échanges entre pairs. Des modules indépendants sont également accessibles pour les enseignant(e)s qui ne souhaitent pas suivre l'ensemble du parcours.

Un parcours de formation spécifique est également proposé aux enseignant(e)s du cycle 1. Les intervenant(e)s de l'éducation précoce peuvent également participer à ces formations.

Une formation spécifique à l'orientation vers la langue d'alphabétisation est proposée. Elle aborde les trajectoires langagières des élèves et les critères à prendre en compte pour accompagner les parents.

À noter :

Les formations ne sont pas obligatoires pour pouvoir enseigner dans un groupe ALPHA FR ou ALPHA DE. Chaque enseignant(e) décide librement de sa participation.

En complément, des formations destinées aux membres de l'ESEB ont été mises en place. Dans le cadre des stages des instituteur(trice)s-stagiaires et des employé(e)s de la carrière B1, des modules liés à la réforme peuvent être intégrés dans la partie au choix.

Mise à disposition des contenus

Des séquences filmées illustrant les démarches pédagogiques liées à l'alphabétisation sont disponibles sur le site internet [ifen INSPIRE](#) et permettent d'observer les pratiques concrètes mises en œuvre dans les écoles pilotes.

Hospitalisations

Dans le cadre du parcours de formation « ALPHA – zesumme wuessen », des hospitalisations sont proposées dans les écoles pilotes. Elles permettent aux enseignant(e)s, aux directions de région et aux président(e)s de comités d'école d'observer concrètement la mise en œuvre de la réforme dans les classes, d'échanger avec les praticien(ne)s de terrain et de s'inspirer de leurs expériences.

Le programme s'inscrit dans une logique de développement professionnel « peer to peer » déjà ancrée dans l'offre de formation continue de l'IFEN. Les participant(e)s peuvent s'inscrire en tant que visiteurs (« Guest ») selon leurs centres d'intérêt, tandis que les hôtes (« Host ») partagent des pratiques pédagogiques qu'ils souhaitent valoriser.

Concertation au sein des écoles

Les équipes pédagogiques préparent la mise en œuvre de la réforme dans le cadre de leurs réunions de cycle. Le comité d'école, en vertu de l'article 40 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, peut également y participer. Il contribue à :

- l'élaboration de l'organisation scolaire de l'école ;
- la définition des besoins en formation continue du personnel ;
- l'approbation de l'utilisation du matériel didactique.

Les équipes pédagogiques peuvent aussi solliciter les instituteur(trice)s spécialisé(e)s en développement scolaire (I-DS) pour accompagner ce processus.

Accompagnement par les I-DS

« ALPHA – zesumme wuessen » constitue un exemple concret de développement scolaire, c'est pourquoi les instituteur(trice)s spécialisé(e)s en développement scolaire (I-DS) y sont étroitement associés.

Intégrés pleinement à la stratégie d'implémentation de « ALPHA – zesumme wuessen », les I-DS agissent de manière proactive et jouent un rôle clé dans l'accompagnement des écoles tout au long de ce changement majeur.

Ils peuvent soutenir les équipes pédagogiques dans la réflexion, l'élaboration d'une organisation scolaire adaptée, ainsi que dans le suivi des objectifs fixés.

Les écoles ont par ailleurs la possibilité d'inscrire la mise en œuvre de « ALPHA – zesumme wuessen » comme objectif unique dans leur plan de développement scolaire (PDS), renforçant ainsi sa cohérence pédagogique.

Journées nationales « ALPHA – zesumme wuessen »

Depuis l'année scolaire 2022/23, des journées « ALPHA – zesumme wuessen » sont organisées chaque année. Elles sont dédiées au partage d'expériences et à la mise en réseau des professionnels impliqués dans la réforme.

Journées « ALPHA – zesumme wuessen » :

- 18 novembre 2025 : Cycle 1 (Forum Geesseknäppchen)
- 28 avril 2026 : [Cycles 1 et 2 \(Athénée de Luxembourg\)](#)
- 7 mai 2026 : [I-EBS et membres de l'ESEB \(Edupôle Walferdange\)](#)
- 17 novembre 2026 : Cycle 2 (Forum Geesseknäppchen)
- 16 novembre 2027 : Cycle 3 (Forum Geesseknäppchen)
-

Ressource centrale : le site alpha.script.lu

Le site alpha.script.lu constitue le point de référence principal pour toutes les informations relatives à la réforme « ALPHA – zesumme wuessen » et dispose de deux accès, l'un pour les parents et l'autre pour le personnel enseignant. Les deux sont toutefois librement accessibles et proposent, entre autres :

- des vidéos explicatives sur la réforme et le fonctionnement des classes et des groupes de langues ;
- des vidéos tournées dans les écoles pilotes, illustrant les pratiques pédagogiques mises en œuvre ;
- des témoignages d'enseignant(e)s, de parents et d'acteurs de terrain sur leur expérience du projet ;
- des actualités liées à la réforme, y compris les prochaines étapes et événements ;
- l'ensemble des documents officiels relatifs à la réforme (flyer, FAQ, factsheet, rapports d'évaluation, etc.) ;
- les articles de presse traitant de la réforme ;

- les questions parlementaires et documents issus du processus législatif en lien avec la réforme ;
- des outils de communication à destination des directions de région, des comités d'école, des communes et des parents.

Ce site est régulièrement mis à jour et permet à tous les acteurs concernés de suivre l'évolution de « ALPHA – zesumme wuessen » et de consulter les ressources nécessaires à sa mise en œuvre.

Glossaire

Termes	Définition
Alphabétisation	Processus par lequel l'élève apprend à lire, à écrire et à utiliser les nombres. Dans le cadre de la réforme, ce processus débute dans une langue que l'élève comprend, afin de faciliter les apprentissages.
Langue d'alphabétisation	Langue (allemand ou français) dans laquelle l'élève est alphabétisé à partir du cycle 2, selon son profil linguistique.
Parents	Les parents sont les titulaires de l'autorité parentale. Ils choisissent la langue d'alphabétisation de leur enfant, en concertation avec les enseignant(e)s.
Classe / Groupe-classe	Ensemble d'élèves partageant une organisation commune d'apprentissage. Les élèves peuvent être regroupés dans un groupe-classe, même s'ils suivent un parcours linguistique différencié. Il s'agit donc d'un « groupe mixte », constitué d'élèves qui sont ou ont été alphabétisés en français et d'élèves qui sont ou ont été alphabétisés en allemand.
Groupe ALPHA DE / groupe ALPHA FR	Sous-groupes constitués selon la langue d'alphabétisation (allemand ou français), pour les domaines de développement et d'apprentissage des langues et des mathématiques. On distingue des « groupes ALPHA DE », composés d'élèves alphabétisés en allemand et des « groupes ALPHA FR », composés d'élèves alphabétisés en français.
Domaine de développement et d'apprentissage	Expression des textes légaux et réglementaires qui regroupe des objectifs et contenus liés à un champ de compétence (ex. : éveil aux sciences, sports, arts, musique etc.). Cette expression remplace les termes « branche », « discipline », etc.
ALPHA – zesumme wuessen	Nom de la réforme introduite à partir de 2026/27. Elle vise à permettre une alphabétisation différenciée tout en maintenant la mixité des élèves et en favorisant l'égalité des chances.
Orientation au cycle 1	Processus de concertation au terme du cycle 1, au cours duquel les parents choisissent la langue d'alphabétisation de leur enfant (allemand ou français), avec l'accompagnement des enseignant(e)s.
Réorientation	Changement de parcours d'alphabétisation en cycle 2. Doit rester exceptionnel, strictement encadré et validé par les autorités compétentes.
Conscience phonologique	Capacité à percevoir et manipuler les sons de la langue parlée. Compétence essentielle à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Éveil aux langues	Activités visant à développer une sensibilité aux langues et à leur diversité dès le cycle 1.
Enseignement différencié	Organisation pédagogique qui prend en compte les besoins et les profils des élèves, dans le cadre de la réforme notamment en fonction de leur langue d’alphabétisation.
Simulation d’organisation scolaire	Exercice de planification mené à l’échelle locale pour anticiper les besoins organisationnels liés à la réforme (espaces, regroupements, horaires, etc.).
Organisation scolaire	Structure globale mise en place dans une école pour garantir un enseignement adapté, tenant compte des groupes ALPHA, des horaires, des ressources et des infrastructures.

Annexes

Annexe 1 – Questionnaire en vue de l'orientation vers la langue d'alphabétisation



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

Nom de l'enfant:

École:

Matricule:

Questionnaire d'orientation dans le cadre du choix de la langue d'alphabétisation

Informations sur la situation linguistique au sein de la famille / de l'entourage

Famille linguistique	romane	germanique	autre
Première langue parent 1			
Première langue parent 2			
Langue utilisée par le parent 1 avec l'enfant			
Langue utilisée par le parent 2 avec l'enfant			
Langue de la famille			
Langue principale utilisée dans l'accueil de la petite enfance (crèche, assistant(e) parental(e), domicile, etc.)			
Langue principale utilisée dans l'accueil actuel (SEA, assistant(e) parental(e), domicile, etc.)			
Informations complémentaires			



Profil linguistique de l'enfant

Langue dominante	☐ difficile à déterminer ☐ sans ambiguïté → indiquez la langue	
Compétences langue dominante	parler →	
Avis des parents	comprendre →	
Quelle langue l'enfant préfère-t-elle/il parler ?		
Compétences dans les langues d'enseignement		
Luxembourgeois	parler →	
	comprendre →	
☐ Intérêt pour des activités		
Français	parler →	
	comprendre →	
☐ Intérêt pour des activités		
Allemand	parler →	
	comprendre →	
☐ Intérêt pour des activités		
Observations		

Perspectives de la famille

Possibilités de soutien des parents dans l'apprentissage des langues	
Langue d'intégration des parents	
Projet des parents	

Recommandation de l'équipe pédagogique

--

Annexe 2 – Liste de critères pour le choix de la langue d’alphabétisation

La langue familiale de l’élève

- Quelle est la langue forte de l’élève ?
- Quelle(s) langue(s) l’élève parle-t-il à la maison ?
- Une des langues enseignées à l’école est-elle parlée dans la famille ou dans un autre lieu en dehors de l’école (maison relais, assistant parental, grands-parents, etc.) ?

Les compétences orales dans les langues de l’enseignement (LU, FR, DE)

- Comment évolue le développement langagier en luxembourgeois de l’élève ? En français ? En allemand, le cas échéant ?

La perspective des parents/de la famille

- Quelles sont les possibilités de soutien dans la famille/dans l’environnement de l’élève, s’il est alphabétisé en allemand respectivement en français ?
- Quelles sont les attentes des parents en matière de langue pour l’acquisition de la langue écrite ?
- Quel est leur « projet » (Family Language Policy) ?
- Quelle est la langue d’intégration de la famille ?

Annexe 3 – Décision d'orientation



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

Décision d'orientation dans le cadre de l'alphabétisation

ANNÉE SCOLAIRE

Après concertation, l'équipe pédagogique propose pour votre enfant :

Nom

Prénom

Matricule

Cycle

École

une alphabétisation en :

Les représentants légaux prennent la décision que leur enfant soit alphabétisé(e) en:

☐ allemand
☐ français

Fait à , le

Représentant légal:

Nom, Prénom:

SIGNATURE:

Nom, Prénom:

SIGNATURE:

Veuillez s.v.p retourner ce document **au plus tard** pour le .

Conformément aux dispositions du RGPD, vous disposez d'un droit d'accès, de rectification, d'opposition et de suppression des données qui vous concernent. Pour toute question relative à la protection des données, veuillez envoyer un courriel à l'adresse suivante: dpo@men.lu

