

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.