

## 13A Contextualisation

Anja Giudici

### 1. Introduction

Dans l'ensemble de l'Europe, la promotion des langues revêt une importance primordiale sur le plan de la politique. Pendant longtemps, l'objectif déclaré était d'apprendre la langue de l'école et une autre langue étrangère européenne.

**Avec le renforcement des migrations internationales, l'intégration européenne et le respect croissant des langues minoritaires et régionales depuis les années 1990, les langues d'origine des enfants fréquentant les écoles européennes font de plus en plus fait l'objet de l'attention des politiques.**

Bien que le Conseil de l'Europe ait mentionné l'importance de l'enseignement LCO dès 1977 dans sa « *Recommendation 814 on Modern Languages in Europe* », ces premières recommandations ont été peu suivies. En outre, les langues régionales des minorités nationales n'étaient souvent pas ou peu différenciées des langues de migration (voir par exemple, le *White Paper on Education and Training* de la Commission européenne de 1995 ou la 12<sup>e</sup> résolution de l'UNESCO de 1999).

Cela a bien changé. Dans les dernières recommandations de 2006, « *Recommendation 1740. The Place of Mother Tongue in School Education* », le Conseil de l'Europe établit une distinction entre les modèles d'enseignement bilingue « forts » et « faibles » en relation avec l'enseignement LCO. Les systèmes d'enseignement dits « forts » ont pour objectif de former les élèves de langue étrangère à devenir des individus bilingues ou plurilingues, à l'oral et à l'écrit. En revanche, le qualificatif « faibles » fait référence à des modèles dans lesquels l'enseignement LCO n'est qu'un moyen de promouvoir plus efficacement la langue scolaire. Le Conseil de l'Europe recommande aux États membres de promouvoir des modèles bilingues « forts », car ceux-ci profiteraient à la société dans son ensemble. En outre, le Conseil de l'Europe soutient également les efforts éducatifs dans ce domaine, par exemple par le biais de la plateforme REPA-CARAP (carap.eclm.at ; tous les sites web ont été consultés pour la dernière fois le 17 novembre 2014).

Cependant, ces recommandations sont interprétées différemment dans les pays européens. L'objectif de ce chapitre est de systématiser les différentes mises en œuvre et de mettre en évidence leurs avantages et leurs inconvénients.

**Connaître le système dans lequel l'enseignement LCO est ancré dans son propre pays permet de mieux s'orienter, d'avoir conscience de ses propres droits et de percevoir les possibilités qui en découlent. En outre, les expériences et les services d'autres pays servent de base d'informations pour la poursuite du développement de l'enseignement LCO dans son propre pays.**

Les informations présentées ici proviennent principalement de trois sources : a) des documents Eurydice élaborés dans le cadre des travaux de la Commission européenne, b) du rapport *Language Rich Europe* (Extra & Yağmur, 2012) rédigé au nom du Conseil de l'Europe et c) de la base de données LCO de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP/EDK) (<http://www.edk.ch/dyn/18777.php>) et du rapport *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Beispiele guter Praxis aus der Schweiz*, Giudici & Bühlmann, 2014 (« Enseignement de la langue et de la culture d'origine (LCO). Exemples de bonnes pratiques en Suisse »). Ces documents sont particulièrement utiles comme base de recherche, car ils contiennent une multitude de sources et de références.

### 2. Histoire et expansion de l'enseignement LCO

(cf. aussi chap. 1 A.7)

Aujourd'hui, l'enseignement LCO existe probablement sous une forme ou une autre dans la majorité des pays européens. Deux tiers des États membres de l'Union européenne ont désormais émis des recommandations dans ce domaine (Eurydice, 2009, p. 22). Cependant, l'enseignement LCO est en général entièrement financé et organisé par les communautés de migrants. Le soutien de l'État est très limité dans de nombreux pays.

C'est dans les régions d'immigration classiques que la tradition de l'enseignement LCO est la plus longue. En France, en Allemagne, en Suède ou dans les cantons suisses les plus urbanisés, on trouve l'enseignement LCO en tant qu'offre complémentaire à l'enseignement ordinaire – réglementé par des accords formels avec les pays d'origine les plus importants – depuis les premières grandes vagues d'immigration des années 1970 ; dans certains cas, de telles offres existaient déjà dans les années 30. L'objectif principal de l'enseignement LCO à l'époque n'était toutefois pas de promouvoir les compétences linguistiques des enfants immigrés, mais plutôt de maintenir leur lien avec leur pays d'origine afin qu'ils puissent réintégrer l'école une fois de retour dans ce pays. Cette tradition joue encore un rôle dans la mesure où, dans certains pays, le soutien de l'État se limite à ces pays ou groupes traditionnels d'immigration.

Avec l'augmentation des migrations internationales et l'intégration européenne, d'autres pays ont également commencé à reconnaître l'enseignement LCO et, dans une certaine mesure, à le soutenir. Dans les nouveaux États membres de l'UE en particulier, la reconnaissance de leurs minorités nationales respectives a conduit à la mise en place de vastes programmes de promotion de leurs langues maternelles, pouvant également bénéficier aux communautés de migrants.

Le degré et la nature du soutien accordé par l'État à l'enseignement LCO dépendent de divers facteurs. Le fait que l'enseignement LCO soit particulièrement répandu dans les villes et les États d'immigration traditionnels, où il est également plus fortement soutenu par l'État, indique que la présence de groupes plus importants de migrants de langue étrangère peut favoriser les efforts du gouvernement dans ce domaine sans qu'il soit cependant possible d'établir un lien direct (Eurydice, 2009, p. 31). D'autres éléments, tels que les objectifs politiques d'une communauté, la structure et, en particulier, la centralisation du système scolaire jouent un rôle tout aussi important.

---

### 3. Les modèles d'enseignement LCO en Europe

**Il est difficile de catégoriser clairement les différents États en fonction de leur gestion de l'enseignement LCO.**

Dans les pays organisés de manière décentralisée – en particulier la Grande-Bretagne, l'Allemagne, l'Espagne et la Suisse – les modèles peuvent varier selon les régions. Mais dans certains pays organisés de manière centralisée – par exemple, la Suède – certaines communautés scolaires ont aussi des compétences dans ce domaine. En de nombreux endroits, certaines villes, avec le soutien de l'État, ont créé des projets de collaboration entre l'enseignement LCO et l'école ordinaire, comme en Suisse et en Espagne. Pour ces

raisons, les exemples cités ci-dessous se situent également à différents niveaux (État, canton/région/land, ville/communauté scolaire).

Le fait qu'il soit parfois difficile d'établir une distinction entre l'enseignement LCO pour les communautés de migrants et celui des langues pour les minorités nationales empêche aussi une catégorisation claire. Dans certains cas, les immigrés ou les enfants issus de l'immigration peuvent également profiter d'offres mises en place pour les minorités nationales. Les explications suivantes se réfèrent principalement à l'enseignement LCO pour les migrants ; cependant certains points de convergence ne sont pas à exclure.

La complexité et les multiples niveaux dans ce domaine expliquent pourquoi il n'est pas possible d'établir des catégories claires qui permettraient de classer les différents pays européens. Face à ce constat, nous proposons une systématisation en vue de regrouper les modèles existants selon deux critères distinctifs : d'un côté, le maintien de l'enseignement LCO en tant que matière indépendante (par opposition à l'intégration de son contenu ou des langues d'origine dans l'enseignement ordinaire), de l'autre, le degré de soutien de l'État à l'enseignement LCO, divisé en soutiens inexistant, partiel et fort. Pour chaque modèle, nous présentons un ou plusieurs exemples de régions ou pays correspondants en mettant l'accent sur différentes caractéristiques, en fonction de la conception du système respectif. D'autres comparaisons systématiques fondées sur des critères prédéfinis sont présentées dans les rapports et documents cités ci-dessus.

---

#### 3.1 Soutien de l'enseignement LCO comme offre d'enseignement indépendante

Dans la plupart des pays, l'enseignement LCO existe en tant que matière ou offre d'enseignement indépendante, ce qui lui permet d'être plus ou moins relié à l'école ordinaire. Voici quelques modèles regroupés en fonction du degré de soutien apporté par les pays d'immigration.

##### a) Soutien faible ou inexistant

**Dans de nombreux pays européens d'immigration, l'enseignement LCO n'est pas activement soutenu par les autorités, son organisation et son financement étant alors laissés à l'initiative d'associations locales ou des pays d'origine.**

Ces situations se rencontrent principalement dans les pays où l'immigration est faible ou plus récente (comme en Irlande). Ailleurs, il s'agit d'un manque délibéré de soutien, ainsi que le montre l'exemple suivant.

### Enseignement LCO aux Pays-Bas

Dans les années 1970, les Pays-Bas faisaient encore partie des grands pays d'immigration : à partir de 1974, l'enseignement LCO a été soutenu et promu par l'État (Benedictus-van den Berg, in Extra & Yağmur, 2012, p. 164). À cette époque, l'enseignement LCO représentait une offre indépendante dans le cadre de l'école ordinaire et les enseignants étaient payés par l'État. En 2003-2004, cependant, l'offre a été supprimée dans les écoles primaires, ce qui a notamment entraîné le licenciement de 1 400 enseignants. Le gouvernement a justifié sa décision en affirmant que l'apprentissage de la langue locale et scolaire était l'objectif premier de la politique d'intégration néerlandaise ; le soutien de l'État à l'enseignement LCO entravait la réalisation de cet objectif (Extra & Yağmur, 2006, p. 55). Les communautés locales (en particulier celles de la population turcophone) se sont depuis lors efforcées de maintenir cette offre. Elles organisent l'enseignement LCO de manière indépendante pour les écoles primaires – dans les écoles secondaires néerlandaises, les élèves peuvent choisir parmi un large choix de langues étrangères, y compris celles de migration comme l'arabe, l'espagnol, le turc et en partie le russe – et essaient de récupérer l'aide publique par la voie juridique, sans succès jusqu'à présent : les tribunaux internationaux estiment en effet que la décision de l'État néerlandais ne contredit pas les recommandations européennes et que le soutien ou non de l'enseignement LCO est du ressort de chaque État (voir [www.aa.com.tr/en/world/251542-turks-in-netherlands-struggle-foreducation-in-mother-tongue](http://www.aa.com.tr/en/world/251542-turks-in-netherlands-struggle-foreducation-in-mother-tongue)).

Parmi les autres pays où il n'existe aucun soutien de l'État pour l'enseignement LCO, on compte l'Italie, le Portugal, le Pays de Galles ou la Hongrie (voir Extra & Yağmur, 2012).

#### b) Soutien partiel

Un autre modèle consiste à laisser la responsabilité de l'enseignement LCO aux organismes locaux, avec un soutien de l'État dans certains domaines. Le degré de ce soutien peut varier considérablement : il peut être de nature purement formelle et prendre la forme d'une aide organisationnelle (par ex. mise à disposition de salles) ou aller jusqu'à se concrétiser par le financement de projets scolaires individuels ou d'offres LCO locales.

### Enseignement LCO en Suisse

Dans la Suisse fédérale, les cantons sont principalement responsables du système éducatif et par conséquent du soutien de l'enseignement LCO.

**En 2007, un certain nombre de cantons se sont toutefois engagés à soutenir l'enseignement LCO par des « mesures d'organisation » conformément à l'article 4.4 du Concordat HarmoS. Mais dans la pratique, cette obligation est interprétée de façons très différentes.**

Dans certains cantons, les écoles ne sont tenues de fournir que de manière informelle des salles et des infrastructures aux organismes responsables de l'enseignement LCO. Dans ceux qui sont plus urbanisés, comme Zurich ou Bâle, en revanche, des procédures formelles de soutien et de coordination ont été développées : les organismes responsables qui s'engagent à remplir certaines conditions – y compris offrir un enseignement neutre sur les plans confessionnel et politique ou adhérer aux plans d'études existants – sont formellement reconnus et activement soutenus par les administrations dans l'organisation de l'enseignement LCO. Ainsi, les autorités cantonales coordonnent l'inscription des élèves, assurent la répartition des salles et la circulation de l'information entre l'école et l'enseignement LCO, organisent des cours de formation continue pour les enseignants LCO et veillent à ce que les résultats LCO obtenus soient inscrits dans le livret scolaire officiel des enfants (Giudici & Bühlmann, 2014).

### Enseignement LCO en Estonie

L'Estonie a fait partie de l'Union soviétique jusqu'en 1991 ; il s'agit donc d'un jeune État indépendant, avec une minorité russophone relativement importante. En 2003, des garanties formelles ont été émises en Estonie pour l'apprentissage des langues minoritaires ; en 2004, ces garanties ont été étendues aux personnes issues de l'immigration (voir *Newly Arrived Children in the Estonian Education System*, 2004, en particulier point 2.3).

**Si au moins dix élèves le demandent, les écoles doivent, conformément aux lignes directrices existantes, leur donner la possibilité de suivre des cours dans leur propre langue.**

Les salaires et les frais de matériel sont à la charge de l'État estonien et l'enseignement a lieu pendant le temps scolaire ordinaire. La responsabilité de l'enseignement LCO et de sa conception incombe aux enseignants respectifs, qui doivent juste suivre certaines procédures définies lors des évaluations. Depuis 2006, les élèves de langue étrangère peuvent également choisir leur langue d'origine comme troisième langue étrangère obligatoire à l'école. L'offre a été peu utilisée jusqu'à présent (Eurydice, 2009, pp. 25-26).

### c) Organisation de l'enseignement LCO par le pays d'immigration

Le nombre de pays d'immigration entièrement responsables du financement, de l'organisation et de la mise en œuvre de l'enseignement LCO est limité. Certains pays ont toutefois pris cet engagement et offrent des cours LCO sous cette forme principalement au niveau primaire tandis qu'au niveau secondaire, le perfectionnement de la langue d'origine peut souvent être choisi comme langue étrangère (voir ci-dessous).

#### *Enseignement LCO en Autriche*

En 1992, l'enseignement LCO a été intégré au programme scolaire ordinaire en Autriche. L'État autrichien a pris en charge la réglementation, la garantie et le contrôle de l'offre ainsi qu'une partie de son financement (Giudici & Bühlmann, 2014, pp. 21-22). Le personnel enseignant du LCO public est sélectionné, employé et rémunéré par les autorités scolaires.

En Autriche aussi, un minimum de dix enfants intéressés constitue la condition préalable à la création d'un cours.

**Depuis, environ 23 langues sont proposées : elles sont enseignées dans l'école ordinaire en parallèle ou de manière intégrée, à raison de deux leçons hebdomadaires.**

Par « parallèle », on entend que les cours LCO ont lieu lorsque les matières enseignées ne sont pas suivies par les enfants concernés (par ex. l'instruction religieuse). Dans le cadre de l'enseignement LCO « intégré », les contenus de l'école ordinaire sont dispensés dans la langue d'origine. Comme l'enseignement LCO fait partie du cursus scolaire ordinaire, un programme obligatoire pour les enseignants a été élaboré en vue d'une meilleure coordination entre les enseignements ordinaires et LCO.

L'enseignement LCO est très populaire en Autriche. Au cours de l'année scolaire 2009-2010, près de 30% de tous les écoliers autrichiens y ont participé (Nagel et al. dans Extra & al. Yağmur, 2012, pp. 84-85 ; www.schule-mehrsprachig.at).

#### *Enseignement LCO en Suède*

En Suède, l'enseignement LCO a été incorporé à l'école ordinaire en 1975, à titre de mesure d'intégration. Dans la plupart des écoles, il est dispensé sous forme d'offre supplémentaire et, conformément à la loi suédoise sur les écoles, tous les enfants dont la socialisation est fortement influencée par une langue autre que le suédois y ont droit. Environ la moitié des enfants qui répondent à ce critère (1/5 des écoliers) participent aux cours LCO.

**Plus de 90 langues sont proposées dans les écoles primaires et secondaires.**

Ce sont les municipalités qui sont responsables de l'enseignement LCO. Dès que cinq enfants demandent un cours, les autorités scolaires locales sont obligées de l'organiser. En milieu urbain, il arrive que certains enseignants LCO soient employés de manière permanente par les écoles pour assurer des modèles d'enseignement plus intégratifs (Lehmann, 2013 ; <http://modersmal.skolverket.se>).

#### *Enseignement LCO en Allemagne*

En Allemagne, les lands sont responsables de la politique de l'éducation et par conséquent de l'enseignement LCO. À un niveau supérieur, la promotion des langues maternelles est soutenue par la Conférence du ministère de la Culture. Dans la plupart des lands allemands, l'organisation de l'enseignement LCO incombe aux communautés migrantes. Cependant, en Bavière, en Hesse, en Basse-Saxe, en Rhénanie-du-Nord-Westphalie et en Rhénanie-Palatinat, les cours LCO ont été intégrés à l'école ordinaire, de sorte que les administrations scolaires locales sont responsables de son organisation.

En Rhénanie-du-Nord-Westphalie, par exemple, l'enseignement LCO est organisé par l'État pour les « langues les plus parlées », si le nombre d'élèves inscrits est suffisant. Les autorités ont publié des directives obligatoires en matière de programmes et établi une liste des supports pédagogiques approuvés. Pour être employés par l'État, les enseignants LCO doivent satisfaire à certaines exigences linguistiques et professionnelles ; des cours obligatoires de formation continue sont organisés à leur attention (Giudici & Bühlmann, 2014, pp. 19-20 ; Gogolin et al. dans Extra & Yağmur, 2012, pp. 135 sq).

## 3.2 Intégration des langues d'origine à l'école ordinaire

Si les langues d'origine sont intégrées au programme scolaire ordinaire, l'enseignement LCO classique est abandonné en tant qu'offre séparée et son contenu est alors transmis sous une forme différente : soit les langues d'origine peuvent servir de langues d'enseignement dans les matières ordinaires, soit elles figurent dans l'éventail des langues étrangères proposées, ce qui permet de les intégrer au programme scolaire ordinaire.

### a) Les langues d'origine comme langues étrangères

**En particulier au niveau secondaire, il existe dans différents pays la possibilité de prendre certaines langues d'origine comme langues étrangères.**



Ainsi, les langues d'origine sont assimilées aux matières ordinaires et dotées de leurs propres programmes, objectifs d'apprentissage et supports pédagogiques. Dans la plupart des pays, cette offre s'applique à partir du niveau secondaire, et récemment en Angleterre dès l'école primaire.

#### *Langues étrangères en Angleterre*

Le nouveau programme national ([www.gov.uk/government/collections/national-curriculum](http://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum)), en vigueur depuis septembre 2014, prévoit l'introduction d'une première langue étrangère dès la troisième année et d'une seconde dès la septième. Cependant, avant même la mise en place de cette mesure, près de la moitié des écoles anglaises remplissaient ces conditions. Les écoles sont libres de choisir leurs langues étrangères, mais doivent respecter le programme national lorsqu'elles formulent leurs objectifs pédagogiques. La langue la plus fréquemment choisie jusqu'à présent est le français, suivi de l'espagnol (Board & Tinsley, 2014, p. 8). Les langues de migration sont moins souvent enseignées, mais certains projets semblent prometteurs (voir <http://www.bbc.co.uk/schools/primarylanguages>).

#### *Langues étrangères en France*

Les élèves des écoles secondaires françaises disposent d'un large éventail de langues obligatoires et facultatives. Les principales langues proposées sont celles des États membres de l'UE et des pays qui partagent certains objectifs de politique étrangère avec la France (arabe, chinois, japonais, etc.). Ces langues peuvent être étudiées jusqu'au niveau de la maturité (baccalauréat) ; en 2011, 57 langues ont été évaluées lors des examens (Calvet in Extra & Yağmur, 2012, pp. 118 sq).

En France, des cours LCO ont été proposés par des enseignants étrangers, au sein des écoles publiques, dès 1925 (Giudici & Bühlmann, 2014, p. 21). Les efforts visant à transférer l'enseignement LCO dans l'offre de langues étrangères à l'école sont en revanche plus récents et principalement liés au développement de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles ordinaires.

#### **b) Promotion linguistique totale**

Enfin, il faut mentionner certains projets régionaux ou locaux où la promotion de la langue d'origine des élèves a été intégrée à l'enseignement ordinaire. Dans la plupart des cas, cela signifie que les enseignants LCO sont employés par les écoles ordinaires en vue d'incorporer les langues d'origine dans l'enseignement en classe et de favoriser ainsi le plurilinguisme chez tous les enfants. Ces modèles ont été en particu-

lier mis au point dans les villes où la proportion d'enfants de langue étrangère est élevée. Ils ont souvent un caractère local et reposent sur des engagements individuels ou des comités. En même temps, la mise en œuvre de tels projets dépend souvent du soutien des autorités régionales ou nationales. On trouve des exemples entre autres en Suisse (Bâle-Ville, Genève et Zurich), en Suède et en Autriche.

---

## **4. Conclusion**

Les exemples présentés ci-dessus montrent différentes gestions de l'enseignement LCO et des exigences associées dans divers pays. Si l'on fait abstraction des États n'offrant aucun soutien, on peut distinguer plus particulièrement deux modèles de coordination : alors que certains États soutiennent l'enseignement LCO de manière purement formelle et organisationnelle (par exemple l'Estonie ou certaines parties de la Suisse), d'autres influencent activement le travail pédagogique dans le cadre de l'enseignement LCO (comme l'Autriche et certains lands allemands).

L'avantage du premier modèle consiste en la plus grande liberté dont disposent les communautés dans la conception des cours LCO, tandis que les inégalités financières et numériques entre les différentes communautés peuvent être partiellement compensées par un soutien organisationnel et financier.

L'avantage d'une plus grande influence pédagogique des autorités du pays d'immigration sur l'enseignement LCO – par exemple par la création de programmes d'études, de matériel pédagogique ou de formations initiale et continue des enseignants – réside incontestablement dans la meilleure possibilité de coordination entre l'enseignement LCO et l'école ordinaire. La mise en relation des contenus et des méthodes des cours LCO avec les cours réguliers ou même l'intégration de certaines parties de l'enseignement LCO au cursus ordinaire est grandement bénéfique aux élèves et favorise leur processus d'apprentissage. Dans le même temps, une intégration plus forte de l'enseignement LCO peut également profiter aux enfants monolingues.

**Quoi qu'il en soit, il est important de connaître la politique linguistique du pays dans lequel on travaille. C'est la seule façon de contribuer à l'amélioration de l'enseignement LCO et de ses conditions-cadres à différents niveaux. La connaissance de bons exemples nationaux et étrangers est à cet égard d'une grande utilité.**

## Indications bibliographiques

- Board, Kathryn; Teresa Tinsley (2014): Language Trends 2013/14. The State of Language Learning in Primary and Secondary Schools in England. CfBT Education Trust: London.
- Eurydice (2009): Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa. Maßnahmen zur Förderung: der Kommunikation mit Migrantenfamilien; des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur.  
Lien: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/101de.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101de.pdf)
- Extra, Guus; Kutlay Yağmur (2006): Immigrant Minority Languages at Home and at School. A Case Study of the Netherlands. *European Education* 38 (2), pp. 50–63.
- Extra, Guus; Kutlay Yağmur (2012): Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe. Cambridge: Cambridge University Press. Lien: [http://www.poliglotti4.eu/docs/Language\\_Rich\\_Europe/LRE\\_English\\_Language\\_Rich\\_Europe\\_-\\_Trends\\_in\\_Policies\\_and\\_Practices\\_for\\_Multilingualism\\_in\\_Europe.pdf](http://www.poliglotti4.eu/docs/Language_Rich_Europe/LRE_English_Language_Rich_Europe_-_Trends_in_Policies_and_Practices_for_Multilingualism_in_Europe.pdf)
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Lien: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Newly Arrived Children in the Estonian Education System. Educational Policy Principles and Organisation of Education. Ministry of Education and Research, Tartu 2004. Lien: [http://sardes.nl/uploads/Sardes/sardes\\_EU/Estonia\\_Newly\\_Arrived\\_Children\\_in\\_the\\_Estonian\\_Education\\_System.pdf](http://sardes.nl/uploads/Sardes/sardes_EU/Estonia_Newly_Arrived_Children_in_the_Estonian_Education_System.pdf)
- Salzmann, Therese (2014): Blick über die Schweizer Grenzen. In: vpod Bildungspolitik (2014), Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», pp. 76–78.