

# LES FACTEURS INFLUENÇANT LE BILINGUISME PRECOCE

Annick COMBLAIN, ULiège

Département de Logopédie

Langage, handicaps et troubles neurodéveloppementaux

Dans la vie quotidienne, un enfant bilingue n'est pas fondamentalement différent d'un enfant monolingue. Tous deux sont globalement éveillés le même nombre d'heures sur une journée, reçoivent la même attention, les mêmes soins de la part des parents et la même quantité globale d'input langagier. La différence majeure est que dans le cadre d'une éducation bilingue, les interactions langagières sont réparties de manière variable sur deux langues. De ce constat découle naturellement une question : comment la différence de quantité d'input par rapport à un enfant monolingue va-t-elle influencer le développement de l'enfant dans chacune des deux langues ? et, plus largement, la quantité d'input est-elle le seul facteur qui influence le développement bilingue précoce ?

La réponse est évidemment « non ». Ainsi, la qualité de l'input a été pointée comme toute aussi importante, voire plus, que la quantité (Comblain & Rondal, 2001). A ces deux facteurs s'ajoutent d'autres qui viennent les moduler tels que le choix parental en matière d'utilisation des langues, les stratégies éducatives, le nombre et le type d'interlocuteurs de l'enfant ou encore la richesse de l'input.

## **1. La quantité d'input et d'exposition**

Combien de temps dois-je parler quotidiennement à mon enfant en  $L_A$  et  $L_B$  pour qu'il les maîtrise ? est une question qui revient souvent lorsque des parents interpellent les professionnels du langage au sujet de l'éducation bilingue de leur enfant.

Même si la quantité d'input langagier reçue par un enfant est relativement difficile à estimer avec précision, il est clair qu'elle joue un rôle important dans le développement bilingue de l'enfant, bien plus d'ailleurs que dans le développement monolingue (Montrul, 2008).

Dans les situations de bilinguisme simultané, la quantité relative d'input dans chacune des langues peut permettre de comprendre pourquoi l'enfant a une maîtrise inégale des deux langues auxquelles il est exposé (De Houwer, 2021). Ces différences se marquent de manière assez claire au niveau de la taille du vocabulaire tant réceptif que productif (Unsworth, 2016).

Unsworth (2013) analyse le développement langagier d'enfants et d'adolescents exposés depuis la naissance à l'anglais à la maison et au néerlandais en proportion variable (langue dominante de la communauté) en dehors du domicile et à l'école. Pour elle, la variation dans le pourcentage d'exposition à chacune des langues, en plus d'expliquer les différences entre enfants bilingues et monolingues dans la vitesse d'acquisition du langage, pourrait également expliquer les différences entre enfants bilingues eux-mêmes. De Houwer (2007) étudiant des familles dont les parents sont tous deux locuteurs d'une langue minoritaire dans une communauté linguistique néerlandophone dominante, constate que lorsque les deux parents parlent la langue minoritaire à la maison, 97% des enfants de l'échantillon parlent les deux langues (la langue familiale et la langue dominante de la communauté). Par contre, lorsque l'un des parents parle les deux langues à la maison et l'autre uniquement la langue minoritaire, le pourcentage d'enfants parlant les deux langues diminue légèrement à 93%. Ce pourcentage chute à 73% lorsqu'un des parents utilise uniquement la langue majoritaire à la maison et l'autre la langue minoritaire. Enfin, lorsqu'un des parents opte pour l'utilisation des deux langues à la maison et le second pour la langue majoritaire uniquement, seuls 34% des enfants choisissent d'utiliser eux-mêmes les deux langues. Cependant, si le pourcentage d'exposition à chacune des langues et, principalement, à la langue minoritaire influence le devenir bilingue de l'enfant, nous ne pouvons pas exclure que le choix de l'enfant de s'exprimer dans une ou deux langues résulte également de sa perception de l'importance relative que les parents accordent à chacune de ces langues ; importance se reflétant dans leurs pratiques langagières (Carroll, 2017).

Les études les plus récentes sur la question de la quantité vont plus loin que la seule considération de l'input en liant ce dernier à la quantité d'output fournit par l'enfant lui-même. Selon Bohman et collaborateurs (2010), quantités d'input et d'output sont de puissants prédicteurs des capacités langagières ultérieures du jeune enfant. La quantité d'input à laquelle l'enfant est exposé est importante pour établir les connaissances langagières initiales et semble être un bon prédicteur au début de l'apprentissage du langage. Elle permet à l'enfant de développer les connaissances lexicales et sémantiques de base. La quantité d'output produite par l'enfant est importante, elle, pour développer et augmenter ces connaissances linguistiques

initiales. Par ailleurs, la quantité d'input et d'output vont conjointement influencer le développement de la morphosyntaxe.

## **2. La qualité de l'input**

Si la quantité globale d'input linguistique dans chacune des langues est variable d'un enfant bilingue à l'autre, la qualité l'est tout autant (Paradis, 2011). Plusieurs facteurs peuvent contribuer à cette variabilité. On relèvera notamment : la richesse de l'input langagier lui-même, définie notamment par le nombre de sources (Jia & Fuse, 2007), la variété des interlocuteurs (Place & Hoff, 2011), le type d'activités dans lesquelles la langue est utilisée (Scheele et al., 2010), la variété de langue parlée (Larrañaga & Guijarro-Fuentes, 2012), ou encore le fait que les interlocuteurs soient natifs ou non de la langue (Place & Hoff, 2011).

Outre ces variables non directement liées à la dynamique familiale elle-même, la qualité des interactions (entendons des rapports interpersonnels) entre les parents et l'enfant jouent un rôle essentiel dans le développement linguistique de l'enfant bilingue et peuvent, en partie, expliquer comment dans une configuration bilingue identique, un enfant deviendra un bilingue compétent et l'autre pas. Kielhöfer et Jonkeit (1983) ou encore (Döpke, 1992) ont étudié ce phénomène dans des configurations « un parent – une langue » et constaté que le développement du langage de l'enfant bilingue est influencé par le lien émotionnel qui l'unit à chacun de ses parents. En d'autres termes, l'enfant développera plus rapidement et plus facilement la langue parlée par le parent avec lequel le lien émotionnel est le plus fort ou de meilleure qualité. Ces résultats mettent en évidence l'impact non négligeable que peut avoir la relation parents-enfant sur le degré de bilinguisme de l'enfant et notamment sur l'apprentissage de la langue minoritaire. En définitive, la présence de plusieurs langues dans l'environnement de l'enfant ne suffit pas au bilinguisme. La maîtrise de plusieurs langues dépend d'un investissement considérable en temps et en énergie afin de fournir à l'enfant des conditions d'apprentissages idéales et optimales (Comblain & Rondal, 2001).

## **3. Le choix linguistique parental**

Les enfants de couples bilingues sont naturellement exposés à deux langues, soit de manière relativement équilibrée soit, et cela est relativement fréquent, une langue est davantage présente dans l'environnement de l'enfant (p.ex. : lorsqu'un des deux parents parle la langue de la communauté dans laquelle vit la famille).

La(les) langue(s) utilisée(s) au quotidien au sein de la famille ainsi que les modalités d'utilisation de celles-ci relèvent de ce que King et collaborateurs appellent la « politique langagière familiale » autrement dit d'une planification consciente prenant en compte : (1) la langue des parents et (2) les buts, attitudes et intentions liées à l'utilisation de la langue au sein de la famille (King et al., 2008; Schwartz & Verschik, 2013). Concrètement, le choix de la langue peut directement découler des pratiques spontanées et de la nature de la langue utilisées entre les parents eux-mêmes dans leurs échanges quotidiens, d'un désir explicite de compenser le manque d'input extérieur dans une des langues parlées à la maison ou encore d'un désir de marquer une identité à une communauté d'origine (p.ex. : dans le cadre d'une immigration). Ce choix initial, qui ne relève pas de l'enfant, lui-même aura un impact certain sur son développement bilingue même s'il n'en est pas le seul déterminant.

#### **4. Les stratégies parentales d'éducation bilingues**

Bien qu'il existe plusieurs stratégies parentales d'éducation bilingue Romaine, Suzanne (1999), la plus connue est la configuration « un parent – une langue ». Cette stratégie éducative est souvent recommandée par simple « principe de précaution » pour éviter que l'enfant ne « mélange » les langues. Dans la réalité, ce principe est très difficile à appliquer de manière stricte tant physiquement qu'émotionnellement (on verra Barron-Hauwaerts, 2011 ou Okita, 2002). Par ailleurs, il suppose que l'enfant interagit de manière égale et équivalente avec chacun des parents ce qui, d'une part, est très illusoire et, d'autre part, nie totalement la dynamique communicationnelle familiale.

Parmi les rares études sur l'efficacité de ce principe, on notera celle de De Houwer (2007) sur un échantillon près de 2.000 familles belges flamandes dans lesquelles un des parents au moins s'adressait en néerlandais à l'enfant (langue dominante de la société) et l'autre parent dans une autre langue (langue minoritaire dans la société). Au terme de cette étude, elle constate que 25% des familles observées n'atteignent pas l'objectif de bilinguisme qu'elles s'étaient fixé, et ce principalement en raison d'un input insuffisant dans la langue minoritaire. Ces résultats amènent De Houwer à suggérer que la stratégie « un parent une langue » ne fournit pas un contexte nécessaire ni même suffisante pour garantir le développement bilingue d'un enfant et que d'autres facteurs vont naturellement peser sur le devenir linguistique bilingue de l'enfant.

Il existe d'autres configurations linguistiques dans lesquelles le principe « un parent - une langue » peut être d'application. On relèvera plus particulièrement les situations de multilinguisme dans lesquelles les deux parents parlent chacun une langue minoritaire à la

maison, la langue dominante de la société étant une troisième langue ainsi que les situations où un des parents fait le choix de parler à l'enfant une autre langue que sa langue maternelle et celle de la société. Dans ces situations particulières, aucun problème particulier dans l'acquisition de la langue dominante (celle de la société) n'est généralement relevé, par contre, le degré de maîtrise atteint dans la (les) langue(s) minoritaire(s) est assez variable (Montanari, 2009; Quay, 2012; Kennedy & Romo, 2013; Nakamura & Quay, 2012). Celui-ci semble notamment dépendant des stratégies communicationnelles adoptées par les parents. Ainsi, l'application stricte du principe « un parent – une langue » allant jusqu'à feindre de ne pas comprendre la langue dominante lorsqu'elle est employée par l'enfant, stimule l'utilisation de la langue minoritaire à la maison et favorise le développement d'un bilinguisme actif chez l'enfant. Par contre, l'utilisation de stratégies de code-switching dans lesquelles les parents passent de la langue dominante à la langue minoritaire dans les interactions familiales et acceptent que l'enfant s'exprime principalement dans la langue dominante à la maison est moins propice au développement bilingue de l'enfant (Quay & Montanari, 2016).

## **5. La nature et le type d'interactions linguistiques au sein de la famille**

Mayr & Montanari (2015) se sont intéressés aux interactions linguistiques au sein d'une famille utilisant deux langues minoritaires à la maison (l'italien et l'espagnol) dans une société de langue dominante anglaise. Dans ce contexte de trilinguisme, le nombre et le type d'interlocuteurs influencent le développement phonologique dans chacune des langues. L'analyse des productions des enfants met en évidence une interaction entre les systèmes phonologiques de l'italien et de l'anglais alors que celui de l'espagnol reste relativement « pur » c'est-à-dire similaire à celui d'un hispanophone natif. Mayr et Montanari expliquent ces résultats par le fait que l'input en italien était uniquement donné par des personnes bilingues italien-anglais alors que l'input en espagnol était lui donné par des personnes monolingues natives hispanophones. Ces conclusions renvoient à un point que nous aborderons plus loin dans cet article, à savoir, le fait que l'interlocuteur de l'enfant soit natif ou non de la langue qu'il parle.

La nature même des interactions et plus précisément le type de langage adressé à l'enfant (infant-directed-speech, IDS) va également jouer un rôle important dans le développement langagier bilingue. Non seulement ce type de langage particulier capte l'attention de l'enfant mais il est également propice à l'acquisition du langage lui-même (Liu et al., 2003). Chez un

enfant élevé de manière bilingue, selon que ce type de langage particulier lui est adressé dans une langue uniquement ou dans les deux, cela influencera le développement linguistique. Tout comme les enfants monolingues, les enfants bilingues vont davantage babiller en réponse à un adulte qui leur adresse un langage spécifiquement calibré pour les jeunes enfants (ISD) qu'en réponse à un adulte qui n'adapte pas ses productions (Ramirez-Esparza et al., 2010). Le bilinguisme qui en résultera aura donc une allure différente dans les deux cas.

La présence d'une fratrie et la position de l'enfant lui-même dans la fratrie va également influencer le développement linguistique bilingue (Barron-Hauwaerts, 2011). Les études prenant en compte ces variables ne sont pas très nombreuses mais elles semblent toutes aller dans le même sens : la présence d'une fratrie plus âgée stimulerait le développement de la langue dominante à savoir celle de la communauté linguistique chez le jeune enfant (on verra Quay & Montanari, 2016 pour une revue des principales études). En effet, la fratrie plus âgée, et plus spécialement les frères et sœurs déjà scolarisés dans la langue de la communauté linguistique, ont tendance à s'exprimer dans cette langue à la maison avec leurs cadets ; cette pratique influençant même les productions de la mère qui elle-même aura tendance à utiliser davantage la langue de la société avec les enfants les plus jeunes (Bridges & Hoff, 2014) parfois au détriment de la langue minoritaire parlée à la maison.

Enfin, les relations intergénérationnelles et plus spécifiquement les relations avec les grands-parents jouent également un rôle non négligeable dans le développement langagier bilingue. Les études sont également très peu nombreuses. Parmi celles-ci on relèvera celles de Kenner et collaborateurs (2007) et de Gregory et collaborateurs (2010) sur des familles bilingues bengali-anglais. Les grands-mères y avaient un rôle direct dans le développement de la langue maternelle de l'enfant (le bengali) mais également un rôle indirect au niveau de la langue anglaise (future langue de scolarisation) en racontant à l'enfant des contes et histoires européennes traditionnelles en bengali. Cette pratique familiarisant l'enfant avec la structure et le contenu des histoires, ces dernières seraient comprises plus rapidement une fois qu'elles sont proposées en anglais. Le rôle des grands-parents a également été mis en évidence au niveau du développement de la lecture bilingue (Curdts-Christiansen, 2013).

## **6. Les interactions avec les pairs en dehors de la famille**

Si la famille est une source d'interactions et donc d'influence importante dans la vie de l'enfant, l'école et plus spécifiquement le contact avec les pairs le sont tout autant.

Même si, encore une fois, peu d'études systématiques ont été menées sur l'influence des interactions avec les pairs dans le développement bilingue de l'enfant, elles suggèrent que les condisciples du jeune enfant bilingue constituent une source importante d'input langagier que ce soit au niveau de la langue pratiquée à la maison ou de celle pratiquée à l'école. Dans ce cas, il semblerait même que la fréquence des interactions avec les pairs dans la langue de scolarisation (généralement L<sub>2</sub> chez l'enfant bilingue) soit un meilleur prédicteur du développement de cette dernière, et plus particulièrement du langage social, que la fréquence des interactions avec l'enseignant (Palermo et al., 2014).

Le rôle des enseignants dans le développement bilingue de l'enfant ne doit cependant pas être négligé. Bowers & Vasilyeva (2011) ont étudié la relation enseignant-enfant dans le cadre du bilinguisme et plus particulièrement dans le développement du vocabulaire en L<sub>2</sub> (langue dominante de scolarisation) d'enfants de maternelle parlant une langue minoritaire (L<sub>1</sub>) à la maison. Les auteurs montrent clairement que la croissance du vocabulaire en L<sub>2</sub> est largement prédite par la quantité totale de langage que lui adresse l'enseignant. Il est intéressant de noter ici qu'il s'agit bien de la quantité de langage adressée à l'enfant et non de la diversité du vocabulaire contenue dans les productions de l'adulte qui est importante. S'agissant de très jeunes enfants, il semblerait, du moins c'est ce que les auteurs suggèrent, que l'utilisation d'un vocabulaire trop varié n'aurait pas d'effet facilitateur sur l'acquisition du lexique et que, dans un premier temps, il faille privilégier la quantité à la diversité. Conclusion qui n'est cependant pas partagée par Gámez & Levine (2013) qui, de leur côté, mettent en évidence un lien entre le langage expressif de l'enfant et le niveau de complexité du langage de l'enseignant.

## **7. La variété et la richesse de l'input langagier**

L'enfant n'est donc pas exposé à une seule source de langage mais à une grande variété de sources représentées par des interlocuteurs différents en genre, en âge ou encore en degré de familiarité. Cette multitude de sources constitue une richesse linguistique importante. En effet, l'exposition à des sources variées de langage influe notamment sur le développement phonologique et lexical de l'enfant en lui permettant d'extraire des catégories (lexicales ou phonémiques) qui faciliteront ultérieurement leur reconnaissance et leur production (Place & Hoff, 2011). Concrètement, le même phonème n'est pas produit de manière unique et invariable sa prononciation varie en fonction des différents interlocuteurs, chez un même locuteur, selon la vitesse du débit de parole ou encore en fonction du contexte phonémique dans lequel il se trouve. Mais, quelle que soit la situation, il sera toujours identifié comme un phonème particulier, par exemple un /a/, ou plus exactement un exemplaire de la catégorie phonémique

/a/. Malgré toutes ces sources de variabilité, le jeune enfant en phase d'acquisition du langage peut le reconnaître et le différencier des autres phonèmes. C'est cette variété de sources et d'inputs qui va permettre à l'enfant de créer une catégorie de /a/ et d'en reconnaître un exemplaire quand il l'entend. Cette diversité dans les sources de production du langage impacte non seulement le développement phonologique mais influence également le développement lexical de l'enfant en l'exposant à une plus grande variété de mots et en augmentant par conséquent son stock lexical.

## **8. La qualité de natif de l'interlocuteur**

Contrairement à un enfant monolingue élevé dans une famille monolingue parlant la langue dominante de la communauté, l'enfant bilingue est davantage susceptible d'entendre des inputs langagiers qui n'émanent pas d'une personne native. Le fait d'être natif ou non d'une langue influence potentiellement le degré de fluence et d'aisance dans cette langue et par conséquent la qualité de l'input fourni à l'enfant (Fernald, 2006). Si, de nouveau, peu d'études systématiques s'intéressent à ce sujet, elles vont toutes dans le même sens. Exposer un enfant à un input linguistique fourni par une personne non native de la langue est nettement moins efficace pour le développement de celle-ci que de lui proposer un input venant d'une personne native (on verra notamment Cornips & Hulk, 2008 concernant la stagnation des capacités grammaticales ou encore Place & Hoff, 2011 concernant la richesse du vocabulaire). Si un input non-natif n'est pas nécessairement à proscrire, on lui préférera toujours un input natif ne serait-ce qu'en raison de la compétence et de l'aisance du locuteur natif. Cette remarque est d'autant plus valable lorsqu'il concerne une langue minoritaire (Unsworth, 2016).

## **CONCLUSION**

Un grand nombre de variables propres à l'environnement familial et linguistique direct de l'enfant vont influencer son développement bilingue. A la quantité et la qualité de l'input langagier reçu par l'enfant viennent s'ajouter des facteurs qui vont positivement ou négativement influencer le développement de l'enfant. Parmi les principaux, nous avons décrit le choix parental en matière d'utilisation des langues, les stratégies éducatives, le nombre et le type d'interlocuteurs de l'enfant ou encore la richesse de l'input mais, ce ne sont sans doute pas les seules et il est difficile d'être exhaustif en la matière. L'interaction variable entre tous ces facteurs explique sans doute la grande diversité des profils bilingues et la quasi impossibilité de prédire ce que sera linguistiquement l'enfant.



En outre, à ces variables viennent s'ajouter au fur et à mesure de l'existence et des interactions avec autrui d'autres variables qui vont rendre le tableau final bien plus complexe qu'on n'aurait pu l'imaginer au départ. Sachdev et Bourhis (2001) en relèvent de trois ordres : (1) les variables sociétales issues des relations entre les groupes linguistiques, (2) les variables sociolinguistiques directement liées à la richesse des réseaux linguistiques de la personne et déterminant les normes et les règles sociales de la langue et (3) les processus psychosociaux liés à l'individu et ses rapports avec les groupes auxquels il appartient.

Chaque enfant étant par ailleurs unique, lorsque des parents nous interrogent sur un aspect particulier de son développement linguistique, il est important de recontextualiser par le biais d'une anamnèse solide la situation dans laquelle il se trouve et les facteurs qui peuvent potentiellement peser sur son développement.

En définitive, le bilinguisme est quelque chose de complexe qu'il faut replacer dans une réalité individuelle, familiale et sociale afin de comprendre la diversité des variables qui peuvent l'influencer.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Barron-Hauwaerts. (20110113GMT00:00:00). *Bilingual Siblings*. Channel View Publications. <https://www.multilingual-matters.com/page/detail/?k=9781847693266>

Bohman, T. M., Bedore, L. M., Peña, E. D., Mendez-Perez, A., & Gillam, R. B. (2010). What you hear and what you say : Language performance in Spanish–English bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(3), 325-344. <https://doi.org/10.1080/13670050903342019>

Bourhis, R. (2001). Sachdev, I. & Bourhis, R.Y. (2001) *Multilingual Communication*. In W.P. Robinson and H. Giles (Eds.) *The New Handbook of Language and Social Psychology*. (pp 407-428). New York : Wiley.

Bowers, E. P., & Vasilyeva, M. (2011). The relation between teacher input and lexical growth of preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 221-241. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000354>

Bridges, K., & Hoff, E. (2014). Older sibling influences on the language environment and language development of toddlers in bilingual homes. *Applied Psycholinguistics*, 35(2), 225-241. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000379>

Carroll, S. E. (2017). Exposure and input in bilingual development\*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 3-16. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000863>

Comblain, A., & Rondal, J.-A. (2001). *Apprendre les langues : Où, quand, comment?* Editions Mardaga.

Cornips, L., & Hulk, A. (2008). Factors of success and failure in the acquisition of grammatical gender in Dutch. *Second Language Research*, 24(3), 267-295. <https://doi.org/10.1177/0267658308090182>

Curdt-Christiansen, X. L. (2013). Negotiating Family Language Policy : Doing Homework. In M. Schwartz & A. Verschik (Éds.), *Successful Family Language Policy : Parents, Children and Educators in Interaction* (p. 277-295). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7753-8\\_12](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7753-8_12)

De Houwer, A. (2021). *Bilingual Development in Childhood* (1<sup>re</sup> éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108866002>

Döpke, S. (1992). *One Parent □ One Language : An interactional approach*. John Benjamins Publishing.

Fernald, A. (2006). Chapter 2. When Infants Hear Two Languages : Interpreting Research on Early Speech Perception by Bilingual Children. In *Childhood Bilingualism* (p. 19-29). Multilingual Matters. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781853598715-003/html>

Gámez, P. B., & Levine, S. C. (2013). Oral language skills of Spanish-speaking English language learners : The impact of high-quality native language exposure. *Applied Psycholinguistics*, 34(4), 673-696. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000919>

Gregory, E., Ruby, M., & Kenner, C. (2010). Modelling and close observation : Ways of teaching and learning between third-generation Bangladeshi British children and their grandparents in London. *Early Years*, 30(2), 161-173. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.484799>

Houwer, A. D. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>

Jia, G., & Fuse, A. (2007). Acquisition of English Grammatical Morphology by Native Mandarin-Speaking Children and Adolescents : Age-Related Differences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(5), 1280-1299. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/090\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/090))

Kennedy, K. D., & Romo, H. D. (2013). "All Colors and Hues" : An Autoethnography of a

- Multiethnic Family's Strategies for Bilingualism and Multiculturalism. *Family Relations*, 62(1), 109-124. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00742.x>
- Kenner, C., Ruby, M., Jessel, J., Gregory, E., & Arju, T. (2007). Intergenerational learning between children and grandparents in east London. *Journal of Early Childhood Research*, 5(3), 219-243. <https://doi.org/10.1177/1476718X07080471>
- Kielhöfer, B., & Jonkeit, S. (1983). *Zweisprachige Kinderziehung* (Stauffenberg).
- King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family Language Policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
- Larrañaga, M. P., & Guijarro-Fuentes, P. (2012). Collecting data and measuring competence. In *Pronouns and Clitics in Early Language* (p. 11-44). De Gruyter Mouton. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110238815.11/html>
- Liu, H.-M., Kuhl, P. K., & Tsao, F.-M. (2003). An association between mothers' speech clarity and infants' speech discrimination skills. *Developmental Science*, 6(3), F1-F10. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00275>
- Mayr, R., & Montanari, S. (2015). *Differentiation and interaction in the vowel productions of trilingual children*. <https://repository.cardiffmet.ac.uk/handle/10369/7334>
- Montanari, S. (2009). Pragmatic differentiation in early trilingual development\*. *Journal of Child Language*, 36(3), 597-627. <https://doi.org/10.1017/S0305000908009112>
- Montrul, S. A. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism : Re-examining the Age Factor*. John Benjamins Publishing.
- Nakamura, J., & Quay, S. (2012). The impact of caregivers' interrogative styles in English and Japanese on early bilingual development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(4), 417-434. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.665827>
- Okita, T. (2002). *Invisible Work : Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. John Benjamins Publishing.
- Palermo, F., Mikulski, A. M., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Stargel, L. E. (2014). English exposure in the home and classroom : Predictions to Spanish-speaking preschoolers' English vocabulary skills. *Applied Psycholinguistics*, 35(6), 1163-1187. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000732>
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition : Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213-237. <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.01par>

Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of Dual Language Exposure That Influence 2-Year-Olds' Bilingual Proficiency. *Child Development*, 82(6), 1834-1849.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x>

Quay, S. (2012). Discourse practices of trilingual mothers : Effects on minority home language development in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(4), 435-453. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.665828>

Quay, S., & Montanari, S. (2016). 2. Early Bilingualism : From Differentiation to the Impact of Family Language Practices. In *Bilingualism Across the Lifespan* (p. 23-42). De Gruyter Mouton. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110341249-004/html>

Ramirez-Esparza, N., Garcia-Sierra, A., & Kuhl, P. K. (2010). Naturalistic social communication and speech development in monolingual and bilingual infants. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 128(4), 2459-2459. <https://doi.org/10.1121/1.3508809>

Romaine, Suzanne. (1999). Bilingual language development. In *The development of language* (Barrett, M., p. 251-275). Psychology Press.

Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-140. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>

Schwartz, M., & Verschik, A. (2013). Achieving Success in Family Language Policy : Parents, Children and Educators in Interaction. In M. Schwartz & A. Verschik (Éds.), *Successful Family Language Policy : Parents, Children and Educators in Interaction* (p. 1-20). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7753-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7753-8_1)

Unsworth, S. (2013). Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition : The case of Dutch gender\*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 86-110. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000284>

Unsworth, S. (2016). 6. Quantity and Quality of Language Input in Bilingual Language Development. In *Bilingualism Across the Lifespan* (p. 103-122). De Gruyter Mouton. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110341249-008/html>