

LES SPÉCIFICITÉS DU PARCOURS LANGAGIER DE L'ENFANT BILINGUE

In den meisten europäischen Ländern machen zweisprachige Kinder heute einen signifikanten Teil der Bevölkerung aus, dennoch sind unsere Kenntnisse ihrer Eigenheiten noch unzureichend. Ob es sich um Zweisprachigkeit bei Migrationshintergrund oder um regionale oder Minderheitssprachen handelt, eines der Merkmale zweisprachiger Kinder ist, dass multiple, sowohl individuelle als auch soziale Faktoren zur Variabilität der Profile beitragen. Diese Variabilität verschärft sich noch, wenn Spracherwerbsstörungen hinzukommen und Logopäden berichten oft über Schwierigkeiten bei der Diagnose. Basiert auf Beispiele aus einer Längsschnittstudie mit Baskisch-Französischen Kindern, erörtern wir einige der Ursachen dieser Variabilität, vor allem in Bezug auf die Besonderheiten des Spracherwerbskontextes, der Art des sprachlichen Inputs und der Typologie der Sprachen.

● Isabelle Duguine & Barbara Köpke | Université de Toulouse



Isabelle Duguine est docteur en Sciences du Langage, spécialisée dans l'acquisition bilingue basque-français.



Barbara Köpke est professeur de neuropsycholinguistique à l'Université de Toulouse 2-Jean Jaurès et intervient également dans la formation en orthophonie.

Introduction

A l'heure de la mondialisation des échanges et de la mobilité croissante des individus qui contribuent à la construction d'une société plurilingue, il est difficile de concevoir une communauté linguistique et culturelle ne présentant aucune disparité. Cet état de fait, soutenu par des études sur l'acquisition de plusieurs langues, remet foncièrement en cause le concept même d'un « locuteur idéal » qui appartiendrait à un groupe linguistique homogène. Le nombre d'enfants dont la langue familiale est une autre langue que la langue officielle augmente dans tous les pays européens, et les professionnels du langage (enseignants, éducateurs, orthophonistes) rencontrent, parmi la population enfantine présentant des difficultés langagières, de plus en plus d'enfants qui grandissent au contact de plusieurs langues. L'objet de cet article sera de nous interroger sur la variabilité dans le développement langagier inhérente à la situation de bilinguisme, tant du point de vue des modalités de

transmission familiale et scolaire, que des caractéristiques typologiques des langues concernées et de la variation dialectale qu'elles peuvent présenter. Nous discuterons ensuite des implications que ces spécificités du bilinguisme peuvent avoir sur le diagnostic et la prise en charge des troubles du langage chez les enfants bilingues.

La variation du point de vue des recherches en acquisition du langage

Après s'être focalisées sur les invariants dans l'acquisition du langage à travers l'examen des lois universelles, les études développementales tendent aujourd'hui à intégrer la variation dans les modèles théoriques. C'est le cas notamment des approches basées sur l'usage (Tomasello, 2003) qui perçoivent la variation comme une notion incontournable, laissant de côté l'étude de la compétence de l'enfant, largement axée sur la maîtrise des règles grammaticales.

Les facteurs de variation sont multiples et interagissent souvent de façon complexe. Plus précisément, les variations observées peuvent être attribuées à des facteurs externes comme l'exposition à la langue, le niveau socio-économique des parents, l'attitude de la société envers l'enfant et sa langue, ou à des facteurs internes comme ceux liés à la personnalité (introverti vs. extraverti ; silencieux vs. loquace) (Hickmann et al., 2018). Ces paramètres sont responsables de variations inter-individuelles — autrement dit, de différences entre les individus confrontés à une même tâche communicative —, qui sont documentées dans un nombre considérable de recherches en acquisition du langage. Les enfants ayant la même (ou les mêmes) langue(s) maternelle(s) ne l'acquièrent pas forcément de la même manière : il peut y avoir des différences dans le rythme d'acquisition de certaines structures en fonction de critères individuels ou socio-culturels (Johnston & Slobin, 1979 ; Jisa & Richaud, 1994). Ce phénomène est encore plus prononcé chez les enfants bilingues qui présentent une grande variabilité à différents niveaux linguistiques (Kilhstedt & Schlyter, 2009 ; Unsworth, 2013 ; Gross & al., 2014). Cela est lié, entre autres, au fait que leur usage des deux langues n'est pas égal dans tous les domaines et les activités de la vie quotidienne. L'utilisation de l'une ou de l'autre langue est variable selon la situation de communication ou selon l'interlocuteur, comme le stipule le principe de complémentarité (Grosjean, 2015). Par ailleurs, les enfants bilingues peuvent également présenter des variations intra-individuelles importantes, impliquant des régressions ou des fluctuations au cours du développement langagier. Celles-ci semblent dépendre étroitement de l'exposition à chacune des langues (Unsworth et al., 2018), et sont d'autant plus significatives que l'enfant est jeune. Compte tenu de ce qui précède, il paraît primordial de s'intéresser à la transmission et aux conditions d'apprentissage des langues chez l'enfant bilingue.

Modes de transmission des langues en contexte bilingue

La transmission des langues en contexte bilingue se fait le plus souvent de façon précoce, soit simultanément parce que les deux langues sont présentes au sein de la famille (chaque parent parlant une langue différente), soit successivement,

c'est-à-dire que l'enfant acquiert d'abord la langue première (L1) en famille, puis la langue seconde (L2) lorsqu'il entre en collectivité ou lors de la scolarisation. Dans ce dernier cas, probablement le plus fréquent, plus la deuxième langue est introduite précocement, plus son acquisition se fera de façon naturelle, alors qu'une confrontation à la L2 plus tardive impliquera le plus souvent un apprentissage explicite. De la même façon, si le décalage dans l'acquisition des deux langues est important, alors la L2 sera influencée par des structures de la L1, déjà bien installées.

Transmission familiale des langues

S'agissant de la transmission des langues en famille, on évoque souvent deux cas de figure : soit celui où les deux parents ont des L1 différentes (dont une est celle de la communauté) et chacun décide de parler sa langue avec l'enfant ; soit celui où les deux parents parlent la même langue, mais celle-ci diffère de celle de la société. La réalité est cependant bien plus complexe et peut conduire à des choix — inconscients ou stratégiques — divers et variés. Dans le premier cas, lorsque chaque parent parle sa langue, la question se pose de savoir dans quelle langue ils communiquent entre eux, et laquelle des deux langues va rapidement devenir la langue familiale. Dans le deuxième cas, les parents peuvent instaurer comme langue familiale la langue socialement non dominante, en reléguant à l'école la transmission de la langue de la communauté, ce qui est le plus souvent un choix judicieux, parce qu'il permet aux parents de transmettre la langue qu'ils possèdent généralement le mieux, et à l'enfant de garder le lien avec ses racines. Aux côtés de ces deux principales configurations, vient s'ajouter la situation de parents bilingues. Ceux-ci peuvent alors utiliser les deux langues, celle de la famille et celle de la communauté, avec différents degrés d'alternance et l'enfant est donc exposé aux deux langues de manière simultanée. L'encart 1 reprend les principales modalités de transmission familiale et/ou scolaire d'une langue minoritaire (le basque) en contexte diglossique avec le français.

En résumé, le projet familial relatif à la transmission de la ou des langue(s) est tributaire du profil linguistique des parents, de l'histoire familiale et des valeurs attribuées à chaque langue (soit les atti-

Encart 1

D'après une étude longitudinale de trois ans menée sur le développement bilingue basque-français en Pays Basque de France (Duguine et al., 2014), la langue basque est présente dans les familles de la manière suivante : dans certains cas, le basque est la langue utilisée par les parents pour s'adresser à l'enfant, alors qu'ils ont tendance à parler français entre eux. Dans un autre cas, l'un des parents parle basque, l'autre français mais tout en utilisant également un peu de basque en s'adressant à l'enfant et dans les échanges avec le parent bascofonne. La situation se complexifie davantage encore en fonction de la langue de scolarisation, qui, selon les cas, peut être majoritairement le basque (lorsque l'enfant est scolarisé en école immersive basque), ou bien le basque à parité horaire avec le français dans le cadre de l'enseignement bilingue public ou privé. Partant de là, on peut entrevoir la diversité des profils d'enfants bilingues dues aux inégalités de transmission des langues aussi bien en milieu familial que scolaire.

Encart 2

La langue héritée ou d'héritage (*heritage language* en anglais) est généralement utilisée pour référer aux langues non-sociétales et non-majoritaires parlées par des groupes linguistiques minoritaires (Valdès, 2005). Elle est apprise (ou parfois seulement entendue) dans le milieu familial dès la petite enfance et se confronte à la langue dominante parlée à l'extérieur du foyer. Le concept recouvre aussi bien les langues issues de l'immigration que les langues régionales ou autochtones. La notion de langue d'héritage comporte une dimension identitaire très forte dans le sens où sa transmission est aussi une démarche consciente de sauvegarder un élément de la lignée intergénérationnelle. Si l'on prend le cas des langues régionales en France, ces dernières ont connu une forte discrimination au cours du XXe siècle ayant pour effet d'interrompre la transmission de la langue d'une génération à l'autre. S'agissant de la langue basque, le traumatisme causé par sa perte ou sa non-transmission en famille est souvent relaté dans les récits des locuteurs, si bien que le besoin de réparation se traduit, pour certains adultes, par un apprentissage formel afin de se réappropriier la langue de ses origines et de s'inscrire ainsi dans la continuité de la transmission (Duguine, 2017). Dans d'autres cas, lorsque l'adulte est parent et qu'il choisit d'inscrire son enfant dans une école immersive basque (ou *ikastola*), il répondrait également à une logique identitaire, militante ou intégrative (Lacroix, 2014). En somme, l'enfant est le vecteur de la transmission et de la restauration identitaire à travers l'acquisition de la langue patrimoniale.

tudes parentales vis-à-vis des langues). Les motivations des parents diffèrent et certaines familles préféreront transmettre la langue la plus prestigieuse et reconnue socialement, tandis que d'autres choisiront de transmettre à leur enfant la langue patrimoniale ou héritée (voir l'encart 2), bien souvent minoritaire.

Au final, la manière dont les familles bilingues transmettent leurs langues fait montre d'une véritable politique linguistique familiale (Deprez, 1996) et cela conditionne indiscutablement le devenir bilingue de l'enfant.

Variations dans l'input langagier : aspects quantitatifs et qualitatifs

Devant d'innombrables possibilités de configurations familiales bilingues, la question attenante concerne la quantité et la nature du discours parental adressé à l'enfant. Selon les théories basées sur l'usage (Tomasello, 2003), la fréquence ou la récurrence des séquences dans l'input faciliterait leur mémorisation et permettrait l'acquisition des structures linguistiques. Comme le résume Unsworth (2016), plusieurs études sur le bilinguisme font la corrélation entre la quantité d'exposition à chaque langue et le taux d'acquisition dans les différents niveaux de langue (vocabulaire, syntaxe ou morphosyntaxe, sémantique entre autres). Ainsi, une exposition insuffisante à une langue donnée peut, dans bien des cas, expliquer l'absence de structures linguistiques particulières chez certains enfants à un âge où d'autres les maîtrisent. A titre d'illustration, notre recherche effectuée auprès d'enfants bilingues basques-français (Duguine et al., 2014) met en évidence le cas d'un bilingue simultané qui reçoit le basque uniquement de son père. La mère ne parle que le français et l'enfant poursuit sa scolarité entièrement en français. La langue dominante dans ce contexte est clairement le français. De ce fait, l'input paternel paraît trop faible pour assurer l'appropriation d'un trait morphologique complexe tel que le marquage casuel ergatif (-k), d'où l'observation d'erreurs d'omissions du type *Mutikoa* irabazi du* au lieu de la réponse cible *Mutikoak irabazi du* 'Le garçon a gagné' (voir l'encart 3).

Encart 3

Le cas ergatif en basque est un suffixe (-k) que l'on adjoint au sujet d'un verbe transitif. Il marque le sujet « agent », celui qui fait l'action. Dans l'exemple *Mutikoak irabazi du* 'Le garçon a gagné', le sujet *mutiko* 'garçon' porte la marque ergative -k précédé de l'article singulier -a 'le/la/l', car il est conjugué avec le verbe transitif *irabazi* 'gagner' et l'auxiliaire *du* 'avoir'. En revanche, on utilise le cas absolu (-Ø) pour désigner le sujet d'un verbe intransitif (ici, *erori* 'tomber') et de l'auxiliaire *da* 'être' : *Mutikoa erori da* « Le garçon est tombé ». Cette distinction entre les deux types de sujet n'existe pas en français.

La quantité d'input est certes un facteur important dans l'acquisition d'une langue mais elle va de pair avec la qualité de l'exposition à la langue. Si on interagit avec l'enfant en utilisant des énoncés grammaticalement bien formés et de complexité variable, un vocabulaire riche et diversifié, cela aura un effet positif sur le développement de sa langue. Néanmoins, la qualité de l'input semble varier en fonction d'autres facteurs, notamment le milieu d'origine. L'étude de Sun et al. (2021) abonde dans ce sens en prônant la nécessité d'encourager les enfants bilingues à parler les deux langues dès leur plus jeune âge, et celle de leur proposer un environnement linguistique bilingue de qualité afin d'améliorer leurs aptitudes communicationnelles et socio-émotionnelles.

Un autre critère d'importance pourrait être le profil linguistique du parent. En effet, transmettre une langue à son enfant en tant que locuteur natif ou usager L2 (Cook, 2008) peut être également source de variations. Dans l'étude précédemment citée (Duguine et al., 2014), l'un des enfants bilingues (successif L1 basque) ne produit pas le cas ergatif alors que sa L1 est le basque, transmise par les deux parents depuis sa naissance. Or, la mère de cet enfant a appris le basque tardivement et elle ne produit pas le cas ergatif spontanément. Il en résulte que l'enfant -qui est majoritairement exposé à un input maternel dépourvu de cette structure- reproduirait la forme entendue dans le cadre naturel, c'est-à-dire celle qui serait privée du cas ergatif.

En somme, le développement bilingue dépend donc largement du discours adressé à l'enfant en termes de quantité et de qualité (De Houwer, 2011), et cela d'autant plus que les deux langues sont complémentaires (Grosjean, 2015).

Le bilinguisme : une situation de langues en contact

Le bilinguisme concerne bien entendu les individus mais il implique aussi le contact entre deux systèmes langagiers. Cette interaction génère des influences translinguistiques où des éléments linguistiques d'une langue sont transférés vers l'autre langue. Le processus d'acquisition des langues peut varier selon le degré de proximité linguistique entre les deux L1 (dans le cadre d'un bilinguisme simultané), ou entre la L1 et la L2 (dans celui d'un apprentissage successif). Le lien typologique entre les langues en présence -qui peuvent être plus ou moins apparentées- pourrait être également un facteur de variation.

Proximité vs. distance entre les langues

Les langues proches bénéficient d'une certaine transparence et d'une intercompréhension supposées faciliter leur acquisition. Le recours au transfert serait plus fréquent lorsque la relative proximité des deux langues (par exemple, entre deux langues romanes) le permet de par le nombre important de règles et de structures communes : ce qui, par voie de conséquence, pourrait accélérer l'apprentissage (Robert, 2004). De ce fait, lorsque l'enfant est exposé à deux langues plutôt proches, il pourra s'appuyer sur les connaissances de l'une et les transférer à l'autre. L'utilisation de structures communes aux deux langues permettrait de les renforcer et aiderait à stabiliser la forme linguistique à acquérir.

Cependant, ces propos doivent être nuancés car, bien que la proximité linguistique puisse être une aide dans la compréhension d'une langue, cela n'est pas forcément le cas dans le domaine de la production où cette proximité entre les langues peut justement favoriser les interférences (Berthele & Lambelet, 2009). Quant au développement d'une langue plus éloignée, un investissement cognitif plus important peut être requis pour mettre en place des processus entièrement nouveaux. C'est le cas par exemple

chez un enfant dont la L1 ne comporte pas de cas de déclinaisons et qui doit s'approprier des processus morphologiques complexes pour la L2, comme le marquage de l'ergatif en basque. On peut supposer qu'une exposition et un usage suffisamment important vont permettre à l'enfant de s'approprier ce type de structures. Toutefois, même en présence de langues de faible distance structurelle, le transfert d'une langue à l'autre n'est pas systématique et cela dépend en réalité de l'enfant, de sa maturité cognitive, et à un âge plus avancé, du style cognitif.

Langue standard et variétés dialectales

Lorsqu'il existe une langue standard et des variétés dialectales comme c'est le cas dans de nombreux pays européens (Allemagne, Italie, Suisse...), on peut s'interroger sur les conditions et les contextes de transmission de l'une ou l'autre forme. Il semble que la question soit encore peu abordée dans la recherche en acquisition. Récemment, Emilsen & Søfteland (2020) soulignent que la variation dialectale n'est pas prise en compte dans l'interprétation des données en acquisition L2. C'est généralement la langue standard qui est considérée comme la norme pour les apprenants L2. Dans le cas de la Norvège, les apprenants sont exposés à plusieurs dialectes, ainsi qu'à une variété spécifique pour l'écrit. L'apprenant est donc confronté dans son apprentissage du norvégien à des systèmes linguistiques différents, basés sur des usages des structures linguistiques variables, notamment entre l'oral et l'écrit. Cette variation dans l'input peut compliquer l'interprétation des performances dans le sens où il est difficile de déterminer si les différences observées entre les locuteurs sont attribuables au processus développemental lui-même, ou à la présence de spécificités dialectales.

Une exposition insuffisante à une langue donnée peut, dans bien des cas, expliquer l'absence de structures linguistiques particulières chez certains enfants à un âge où d'autres les maîtrisent.

La quantité d'input est certes un facteur important dans l'acquisition d'une langue mais elle va de pair avec la qualité de l'exposition à la langue.

Dans le cas de la langue basque, qui comprend une forme standard (nommée *euskara batua*) et des variantes dialectales, on peut constater la pertinence de cette distinction, car le basque standard est généralement réservé au champ de l'écrit, de l'enseignement, de l'administration et des médias, tandis que les dialectes sont davantage utilisés dans l'univers familial ou amical, et renvoient au domaine de l'oral. Au plan linguistique, il existe des différences phonétiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques notables entre le basque unifié et les parlers locaux. A ce sujet, l'adaptation de l'inventaire du développement communicatif MacArthur-Bates en langue basque (García et al., 2008) ne propose pas les variantes linguistiques en vigueur en Pays Basque de France. Or, il semble tout à fait opportun de tenir compte de ces écarts dans l'analyse des performances langagières des enfants, et surtout de ne pas sanctionner les locuteurs utilisant la forme dialectale en lieu et place de la forme standard. Ceci implique, tant de la part des enseignants que des orthophonistes, non seulement une connaissance approfondie de la langue et de ses variantes, mais aussi la prise en compte du contexte linguistique dans lequel évolue l'enfant.

La variabilité des performances dans chacune des langues rend le diagnostic d'un trouble du langage particulièrement ardu.

Bilinguisme précoce et troubles du langage

Il ne fait aujourd'hui plus aucun doute que l'évaluation langagière de l'enfant bilingue nécessite des outils adaptés. La variabilité des performances dans chacune des langues rend le diagnostic d'un trouble du langage particulièrement ardu. Il est pourtant essentiel de ne pas passer à côté d'une pathologie en attribuant les causes d'un problème de langage au bilinguisme de l'enfant. Alors que l'utilisation des langues chez l'enfant bilingue comporte, comme nous l'avons vu, des spécificités, aucune étude ne crédite l'idée que le développement langagier de l'enfant bilingue serait plus lent. Le bilan doit cependant tenir compte des spécificités du développement langagier chez le bilingue.

Ainsi, l'anamnèse de l'enfant bilingue doit forcément être complétée par la documentation minutieuse de l'histoire du bilinguisme et du contexte linguistique dans lequel vit l'enfant afin de mieux comprendre la nature et la dynamique des interactions en situation de migration ou de bilinguisme (Couëtoux-Jungman et al., 2010). Le recours à un interprète peut dans bien des cas être fort utile dès cette première étape de la prise en charge (Jobert-Guinault, 2020). L'évaluation doit ensuite obligatoirement prendre en compte l'ensemble des langues. Une telle démarche soulève des problèmes pratiques, mais elle doit en premier lieu recevoir l'approbation de la famille, ce qui n'est pas toujours évident car, pour certaines populations parlant des langues minoritaires, des problématiques de « déni de langue » ou de manque d'estime peuvent surgir. L'attitude parentale et sociale envers la langue est pourtant essentielle pour que l'enfant puisse développer ses capacités langagières. Le soutien à la langue familiale fait donc partie de la démarche orthophonique.

Sans une évaluation de l'ensemble des langues de l'enfant, il est impossible de se faire une idée de son développement langagier. En effet, les langues sont complémentaires et forment ensemble la compétence de l'enfant bilingue. Ainsi, une performance faible peut, dans bien des cas, être liée à un décalage dans l'apprentissage de la langue (notamment chez les bilingues successifs), ou à un manque d'input. S'il y a trouble du lan-

gage, cependant, celui-ci affectera l'ensemble des langues. Tandis que la nécessité d'évaluer toutes les langues fait aujourd'hui consensus parmi les cliniciens, la mettre en œuvre n'est pas si simple. Il y a encore beaucoup de langues pour lesquelles aucun test n'est disponible, et pour les langues où des tests existent, ceux-ci sont systématiquement étalonnés sur des populations monolingues et ne permettent pas de prendre en compte la plus grande variabilité des performances chez les enfants apprenant deux langues (Kohnert, 2010 ; Thordardottir & Brandeker, 2013 ; De Almeida et al., 2016). Il faudrait élaborer des tests étalonnés avec des enfants bilingues, ou comme le propose Paradis (2010), des normes spécifiques aux bilingues, organisées d'après l'âge chronologique de l'enfant et son temps d'exposition à la langue cible.

Quelques premiers pas ont été effectués ces dernières années pour développer des outils en français adaptés à différentes populations d'immigrés ou bilingues : l'ELAL d'Avicenne (Rezzoug et al., 2018), le LITMUS-NWR-FR (Ferré & dos Santos, 2015), l'ELO de Khomsî testé sur des populations d'enfants réunionnais (Mercier & Hamon, 2012) et tahitiens (Bruyère & Doisy, 2013). Cela étant, il s'agit soit de tests très généraux qui ne permettent pas une évaluation précise des différents niveaux linguistiques, soit d'épreuves isolées. L'étalonnage avec des populations bilingues reste encore rare et demeure problématique en dehors de populations bilingues stabilisées.

L'anamnèse de l'enfant bilingue doit forcément être complétée par la documentation minutieuse de l'histoire du bilinguisme et du contexte linguistique dans lequel vit l'enfant afin de mieux comprendre la nature et la dynamique des interactions en situation de migration ou de bilinguisme.

Conclusion

Le bilinguisme est un phénomène très complexe impliquant des facteurs à la fois individuels et sociaux. La quantité et la qualité de l'exposition aux langues, mais aussi la prise en compte des caractéristiques structurales des langues en contact y compris des variétés dialectales auxquelles peuvent être confrontées les enfants, influencent grandement les productions langagières des bilingues. Cette variabilité remet en cause le modèle de référence monolingue et conduit à des difficultés dans la pose de diagnostic d'un trouble langagier. Afin de pallier certains écueils, il paraît évident que la description du contexte familial et social dans lequel vit l'enfant est indispensable dans le but de mieux comprendre comment l'enfant interagit avec son environnement langagier, et il importe aussi de considérer la situation de communication dans son ensemble plutôt qu'une évaluation stricte des compétences linguistiques de l'enfant.

Bibliographie

- Berthele, R., & Lambelet, A.** (2009). Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats. *Lidil* (39), 151-162.
- Bruyère, T., & Doisy, S.** (2013). *Pertinence d'un étalonnage spécifique à Tahiti pour la batterie de tests Elo de Khomsi*. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie. Paris : Université Pierre et Marie Curie.
- Cook, V.** (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres: Hodder Education.
- Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Aidane, É., Rabain, D., Plaza, M. & Lécuyer, R.** (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance : Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir*, 4(4), 293-307.
- De Almeida, L., Ferré, S., Morin, E., Prévost, P., dos Santos, C., Tuller, L. & Zebib, R.** (2016). L'identification d'enfants bilingues avec Trouble Spécifique du Langage en France, *SHS Web of Conferences*, 27, 5e Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2016.
- De Houwer, A.** (2011). Language input environments and language development in bilingual acquisition, *Applied Linguistic Review*, 2, 221-240.
- Deprez, C.** (1996). Une « politique linguistique familiale » : le rôle des femmes. *Éducation et sociétés plurilingues*, 1, 35-42.
- Duguine, I.** (2017). *La motivation d'apprendre le basque chez les adultes francophones*. Bordeaux: Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Duguine, I., Köpke, B., & Nespoulous, J-L.** (2014). Variations dans l'acquisition du marqueur ergatif en basque par des enfants bilingues basque-français. *Language, Interaction & Acquisition (LIA)*, 5 (2), 227-251.
- Emilsen, L.E. & Sjøfteland, Å.** (2020). L2 acquisition in a rich dialectal environment : some methodological considerations when SLA meets dialectology. In A. Edmonds, P. Leclercq & A. Gudmestad (eds.), *Interpreting language-learning data*, Berlin : Language Science Press, pp. 9-38.
- Ferré, S., & dos Santos, C.** (2015). Comment évaluer la phonologie des enfants bilingues ? *Lidil*, 51, 11 34.
- García, I., Arratibel, N., Barreña, A., & Ezeizabarrena, M.-J.** (2008). Adaptación de los inventarios MacArthur-Bates al euskara: Desarrollo comunicativo entre los 8 y 30 meses. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 411-424.
- Grosjean, F.** (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Gross, M., Buac, M., & Kaushanskaya, M.** (2014). Conceptual scoring of receptive and expressive vocabulary measures in simultaneous and sequential bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 574-586.
- Hickmann, M., Veneziano, E. & Jisa, H.** (2018). *Sources of Variation in First Language Acquisition. Languages, contexts, and learners*. Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- Jisa, H. & Richaud, F.** (2014). Quelques sources de variation chez les enfants, *Acquisition et interaction en langue étrangère AILE*, 4, 7-51.
- Jobert-Guinault, S.** (2020). *La collaboration avec un interprète professionnel en santé lors du bilan de langage oral chez l'enfant ou l'adolescent plurilingue : étude exploratoire*. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie. Toulouse : Université Paul Sabatier.

Johnston, J. & Slobin, D.I. (1979). The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish, *Journal of Child Language*, 6, 529-545.

Kihlstedt, M. & Schlyter, S. (2009). Emploi de la morphologie temporelle en français L2 : étude comparative auprès d'enfants monolingues et bilingues de 8 à 9 ans, *Acquisition et interaction en langue étrangère AILE*, 1, 89-115.

Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment : issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473.

Lacroix, I. (2014). Valeur symbolique de la langue au Pays basque français et choix de l'école pour les enfants de couples linguistiquement mixtes, *Langage et société*, 147, 67-82.

Mercier, S. & Hamon, N. (2012). Evaluation linguistique standardisée dans un milieu diglosse : la problématique réunionnaise et l'étalonnage réunionnais de la batterie d'Evaluation du Langage Oral de A. Khomsi. In P. Gatignol, S. Topouzkhaniyan (Eds.), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?*, Isbergues : Ortho Edition, pp. 203-229.

Rezzoug, D., Bennabi-Bensekhar, M. & Moro, M. (2018). L'ELAL d'Avicenne: Le premier outil transculturel d'évaluation des langues maternelles des enfants allophones et primo arrivants. *L'Autre*, 2(2), 142-150. <https://doi.org/10.3917/laotr.056.0142>

Robert, J-M. (2004). Proximité des langues et pédagogie des langues non maternelles, *Etudes de linguistique appliquée*, 136, 499-511.

Sun, H., Yussof, N. T. B., Habib Mohamed, M. B. B., Rahim, A. B., Bull, R., Cheung, M. W. L., & Cheong, S. A. (2021). Bilingual language experience and children's social-emotional and behavioral skills: a cross-sectional study of Singapore preschoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(3), 324-339.

Thordardottir, E. & Brandeker, M. (2013). The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores, *Journal of Communication Disorders*, 46(1), 1-16.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.

Unsworth, S. (2013). Assessing age of onset effects in (early) child L2 acquisition. *Language Acquisition*, 20(2), 74-92.

Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual development. In E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency*, Boston: De Gruyter Mouton, pp.103-121.

Unsworth, S., Chondrogianni, V., & Skarabela B. (2018). Experiential measures can be used as a proxy for language dominance in bilingual language acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 9, 1809.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners and SLA research: opportunities lost or seized? *Modern Language Journal*, 89, 410-426.