



UMR 5191
Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations



Une étude longitudinale sur le développement du bilinguisme chez l'enfant : Le projet *INEXDEB*

Cathy Cohen, Labex ASLAN, Laboratoire ICAR, ESPE Université Lyon 1
Audrey Mazur-Palandre, Labex ASLAN, Laboratoire ICAR



Lyon 1



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Lyon

Le Projet *INEXDEB*

Input et expérience dans le développement bilingue



Introduction

INEXDEB : un projet *longitudinal* (durée de 5 ans ; commencé 11/2015) qui explore

- Le développement linguistique
 - En compréhension et production orales
 - Enfants bilingues français-anglais (école internationale publique en France)
- L'impact de l'exposition sur le développement des 2 langues (Yamamoto 2001 ; Pearson & Amaral 2014 ; De Houwer 2015 ; Cohen 2016)
- Le processus dynamique et complexe de l'acquisition bilingue (Herdina & Jessner 2002)
 - Environnements linguistiques évoluant sans cesse
 - Le rôle joué par les différents facteurs d'exposition évolue
 - Les changements d'équilibre entre les 2 langues alors que l'enfant s'adapte à ses besoins communicatifs en constante évolution

→ Quels facteurs d'exposition favorisent le développement et le maintien du bilinguisme?

INEXDEB : une collaboration avec l'équipe enseignante et les parents des participants

- Répondre à leurs questionnements sur le développement langagier des enfants bilingues
- Leur proposer des aides si des difficultés sont repérées

Utilisation productive et réceptive des langues (1)

- **Qualité de l'input** – opportunités d'engagement riches et variées dans chaque langue, ex. lecture (De Houwer 2007 ; Goldberg *et al.* 2008 ; Paradis 2011)
- **Quantité d'input** – quantité d'exposition absolue à chaque langue (; Oller & Eilers 2002 ; Pearson 2007 ; De Houwer 2011)
 - Vocabulaire (Pearson *et al.* 1997; David 2004 ; Thordardottir 2011)
 - Morphosyntaxe (Gathercole 2002a; 2002b; 2007)
 - Mais combien de contacts réguliers sont nécessaires pour assurer l'utilisation confortable de chaque langue?
 - Thordardottir (2011) : 40-60% exposition → pour égaler les monolingues en vocabulaire réceptif ; > 60% pour égaler les monolingues en vocabulaire productif

Utilisation productive et réceptive des langues (2)

- **Quantité d'output** : *'using a language forces the learner to process the language in a way that only hearing it does not'* (Bohman et al. 2010:339)
 - Interlocuteurs divers, âges différents, réseaux sociaux variés (Pearson 2008)
 - Domaines monolingues (Fishman 2001)
 - Maintien productif de la langue minoritaire à la maison (Pearson 2007)
- **Exposition courante vs. cumulative** à chaque langue
 - Nombreuses études sur l'exposition courante à chaque langue
 - *L'exposition cumulative* est importante mais n'est pas l'objet de recherche dans beaucoup d'investigations (mais voir Gutiérrez-Clellen & Kreiter 2003; Unsworth 2013) : comment l'exposition cumulative influence-t-elle sur l'acquisition de différentes propriétés linguistiques?

Les études longitudinales en développement

- **Développement du langage chez l'enfant bilingue** (Umbel *et al.* 1992 ; Pearson *et al.* 1993 ; Pearson *et al.* 1997 ; Pearson 1998 ; Bernardini & Schlyter 2004 ; David 2004)
- **Études du développement du langage chez l'enfant plus âgé** (de l'enfance à l'adolescence) sont plus rares (mais voir Jia & Aaronson 2003 ; Scheidnes & Tuller 2016)
- L'adolescence comme période clé dans **le développement du langage de l'enfant monolingue** (Berman 2004, 2006)
 - Développement du vocabulaire (Argerich & Tolchinsky 2000 ; Ravid 2006 ; Ravid & Berman 2012)
 - Gestion du registre (Berman 1999 ; Tolchinsky & Rosada 2005)
 - Gestion de la référence (Mazur-Palandre 2015)
 - Diversification et complexification des structures syntaxiques (Jisa 2000 ; Mazur-Palandre & Jisa 2013)

Questions de recherche initiales

1. Quelle est la relation entre l'exposition à une langue et la compétence orale dans cette langue ?
2. Quelle est la contribution des différents facteurs d'exposition pour prédire la variation dans les diverses mesures de compétence orale ?
3. Comment la relation entre l'exposition à une langue et la compétence orale dans cette langue évolue au fur et à mesure que l'enfant grandit?
4. Pour des enfants qui éprouvent plus de difficultés en compétence orale avec une des langues :
 - Quelles pratiques pédagogiques spécifiques peuvent être intégrées en classe par les enseignants pour favoriser le développement de cette compétence ?
 - Quels conseils peuvent être donnés aux parents, aux enfants (selon leur âge), aux professionnels de la santé (par exemple, les orthophonistes) ?

Questions de recherche initiales des différents partenaires

- L'attrition (F. Gayraud, H. Hilton)
- Les trajectoires d'apprentissage surtout des cas particuliers (H. Hilton)
- Le développement de la production du langage (A. Mazur-Palandre)
- Le bi-plurilinguisme du point de vue de l'orthophonie (A. Witko)
- La prise de risque langagière à travers la phraséologie, l'humour et la métaphore dans les narrations (J. Rémon)
- Le développement bilingue et la didactique en cours d'immersion réciproque (TWI) (E. Bauer – Université d'Illinois)
- *Family language policy (Anna Ghimenton)*

Question de recherche pour aujourd'hui



Quelle est la relation entre l'exposition à chaque langue et le vocabulaire réceptif, la compétence orale globale et différents aspects de la performance orale narrative dans chaque langue?

Contexte

- École internationale publique en France
- ***Pour intégrer la section anglaise : niveau d'anglais natif ou quasi natif***
- ***Absence de cours d'anglais langue étrangère***
- ***Compétences en français pas obligatoires : cours de FLS pour les enfants qui arrivent en France avec peu ou pas de français (maximum 2 ans)***
- Programme français enseigné en 20 heures par semaine (>75%) – enfants des différentes sections linguistiques mélangés dans la même classe
- Programme britannique enseigné en 6 heures par semaine (<25%)
- Séparation des langues à travers le curriculum

Participants

2015-2016 Données présentées aujourd'hui	CP	CM2
	10	15

2016-2017	CP	CE1	CM2	6^{ème}
	12	9	18	9

2017-2018 <i>simulation</i>	<i>CE1</i>	<i>CE2</i>	<i>6^{ème}</i>	<i>5^{ème}</i>
	<i>10?</i>	<i>9?</i>	<i>15?</i>	<i>9?</i>

Cohorte 1	CP → CM2
Cohorte 2	CM2 → 3^{ème}

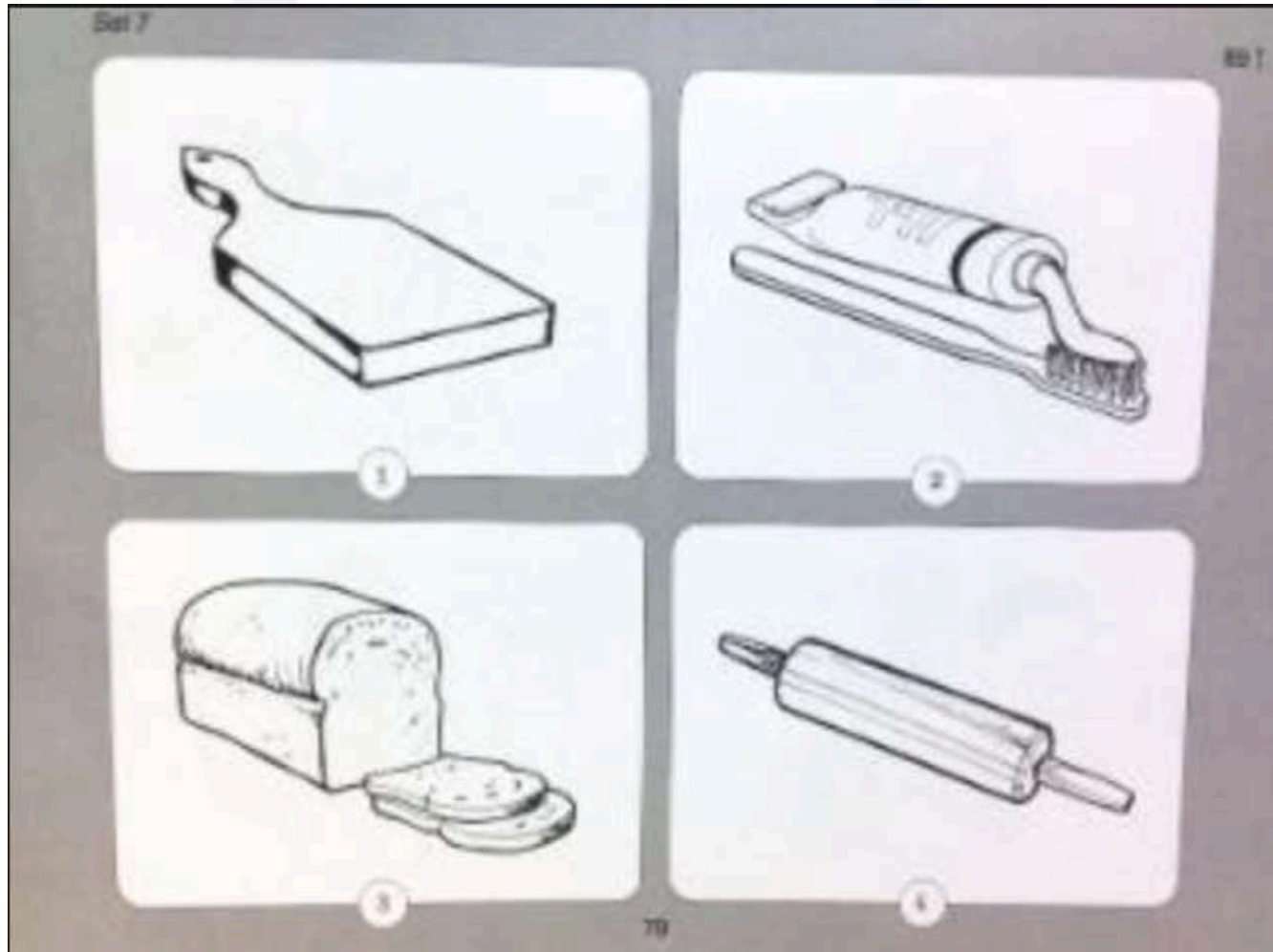
Participants – Analyses données année 1

- 25 enfants
 - 10 en CP (7 filles, 3 garçons) - 5;9 à 6;8 ans ($M=6;3$)
 - 15 en CM2 (9 filles, 6 garçons) - 9;10 à 10;8 ans ($M=10;2$)
- Classes socio-professionnelles : moyenne + / favorisée
- Situation linguistique des familles
 - 1 parent francophone natif et 1 anglophone natif (N=9)
 - 2 parents francophones natifs ayant vécu dans un pays anglophone pendant 3 à 5 ans (N=6)
 - 2 parents anglophones natifs (N=8)
 - D'autres configurations (N=2)

Outils de recherche (1)

- Questionnaire parent : exposition au français et à l'anglais
 - Exposition courante
 - Exposition cumulative
 - Temps de lecture (CP: lecture partagée ; CM2 : lecture autonome)
- Test de vocabulaire réceptif normalisé (*British Picture Vocabulary Scale*, Dunn *et al.* 1987 et *Echelle de vocabulaire en images Peabody*, Dunn *et al.* 1993)
- Évaluation subjective de la compétence orale (*Student Oral Language Observation Matrix - SOLOM*)

« *Nutritious* »



D'après vos observations de l'élève, mettez une "X" dans la case de chaque domaine dont la description correspond au mieux à ses compétences.

Observation du professeur

SOLOM (Student Oral Language Observation Matrix)

Nom de l'enfant:				Date:	
	1	2	3	4	5
A. Compréhension	Ne comprend rien, même les conversations simples.	A beaucoup de difficultés à suivre ce qu'on dit. Comprend uniquement la conversation sociale, parlée lentement et avec beaucoup de répétitions.	Comprend la plupart de ce qu'on dit à une vitesse moins rapide que normal et avec des répétitions.	Comprend presque tout à une vitesse normale, même si des répétitions s'avèrent nécessaires occasionnellement.	Comprend la conversation courante ainsi que les discussions habituelles en classe.
B. Fluidité	Discours tellement hésitant et fragmentaire que la conversation est quasiment impossible.	Habituellement hésitant : souvent obligé à rester muet en raison de limitations langagières.	Discours dans la conversation courante, ainsi que dans la discussion en classe, souvent interrompu, en raison de la recherche par l'élève de la bonne formulation d'expression.	Aisance globale du discours dans la conversation courante, ainsi que dans la discussion en classe, avec des défaillances occasionnelles quand l'élève recherche la bonne formulation d'expression.	Discours fluide et sans effort dans la conversation courante, ainsi que dans la discussion en classe, qui se rapproche de celui d'un 'natif'.
C. Vocabulaire	Conversation quasiment impossible à cause des limitations de vocabulaire trop extrêmes.	Usage impropre des mots et vocabulaire très limité; compréhension assez difficile.	L'élève emploie souvent des mots impropres; conversation assez limitée en raison d'un vocabulaire insuffisant.	L'élève emploie occasionnellement des termes impropres et/ou doit reformuler ses idées en raison d'insuffisances lexiques.	Emploi de vocabulaire et d'expressions idiomatiques qui se rapproche de celui d'un 'natif'.
D. Prononciation	Discours quasiment incompréhensible en raison des problèmes de prononciation trop sévères	Très difficile à comprendre à cause de problèmes de prononciation. Doit se répéter fréquemment pour se faire comprendre.	Problèmes de prononciation qui nécessitent une concentration de la part de l'interlocuteur et qui mènent occasionnellement au malentendu.	Toujours intelligible, bien que l'interlocuteur soit conscient d'un accent étranger et d'intonation parfois inappropriée.	Prononciation et intonation qui se rapprochent de celles d'un 'natif'.
E. Grammaire	Discours quasiment incompréhensible en raison d'erreurs de grammaire et d'ordre des mots.	Erreurs de grammaire et d'ordre des mots qui rendent la compréhension difficile. Doit souvent reformuler et/ou se limiter aux constructions de base.	Fait souvent des erreurs de grammaire et d'ordre des mots qui cachent occasionnellement le sens.	Fait occasionnellement des erreurs de grammaire et/ou d'ordre des mots qui ne gênent pas le sens.	Grammaire et l'ordre des mots qui se rapprochent de ceux d'un 'natif'.

Outils de recherche (2)

Entretien individuel semi-guidé avec l'enfant chaque année

- *langues utilisées avec différentes personnes et dans différentes activités ; préférences linguistiques ; identité culturelle ; discussion générale*

Tâche de compréhension orale (sous-épreuve du CELF)

Tâche de répétition de non-mots (sous-épreuve du CTOPP)

Outils de recherche (3)

- Tâche de narration sur un album sans texte (*Frog, where are you ?* Mayer 1969 ; *A boy, a dog and a frog*, Mayer 1967)

⇒ Analyses linguistiques (CLAN, MacWhinney 2000), analyses présentées aujourd'hui :

- Diversité lexicale (nombre de mots différents ; nombre de verbes différents)
- Complexité des phrases (proportion de phrases complexes)
- Précision grammaticale (erreurs morphologiques)
- Fluidité (MDTF = répétitions, reformulations ; nombre de mots par minute)

Exemple de données de production orale
Frog, Where are you?

**FROG, WHERE
ARE YOU?**

Sequel to A BOY, A DOG AND A FROG



by Mercer Mayer



Premiers résultats - Introduction

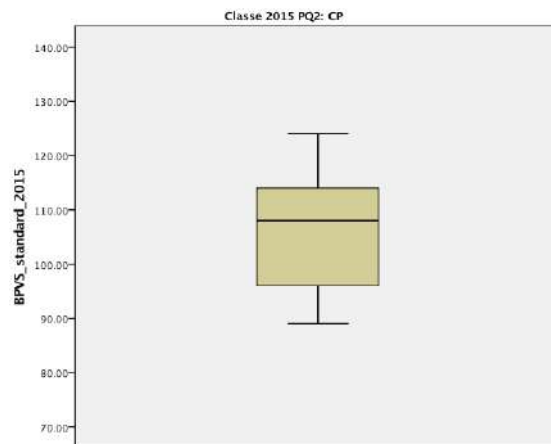
Rappel des analyses réalisées : relations entre l'exposition courante, l'exposition cumulative et lecture ET :

- Vocabulaire réceptif : *British Picture Vocabulary Scale (BPVS)* et *Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP)*
- Évaluation subjective de la compétence orale : *Student Oral Language Observation Matrix (SOLOM)*
- Narration : *Frog, where are you ?*
 - Diversité lexicale (nombre de mots différents ; nombre de verbes différents)
 - Complexité des phrases (proportion de phrases complexes)
 - Précision grammaticale (erreurs morphologiques)
 - Fluidité (MDTF = répétitions, reformulations ; nombre de mots par minute)
- Test statistique utilisé : test de corrélation non paramétrique (*Spearman Rho*)

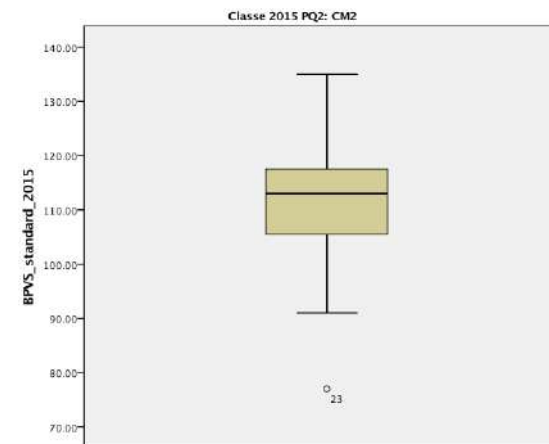
Diversité lexicale : Résultats des tests de vocabulaire réceptif

BPVS - Anglais

CP

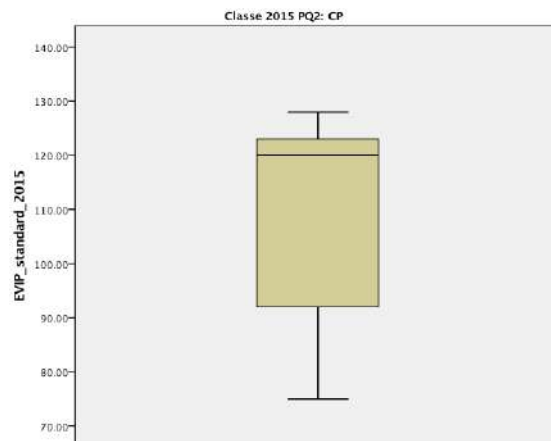


CM2

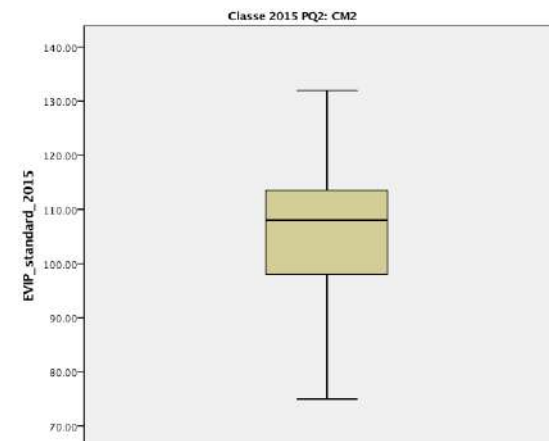


EVIP - Français

CP



CM2



Diversité lexicale : Résultats des tests de vocabulaire réceptive

- **Moins de variabilité en anglais** surtout en CP – NB le niveau requis en anglais pour être admis à l'école
- **Plus de variabilité en français** - certains enfants sont exposés au français depuis un temps limité

Corrélations entre l'exposition et les tests de vocabulaire réceptif

(Spearman Rho)

ANGLAIS

	CP
	BPVS
Exposition courante	NS
Exposition cumulative	NS
Lecture partagée	*

	CM2
	BPVS
Exposition courante	*
Exposition cumulative	NS
Lecture autonome	NS

NS : résultat non significatif

* : résultat significatif

** : résultat très significatif

FRANÇAIS

	CP
	EVIP
Exposition courante	*
Exposition cumulative	**
Lecture partagée	*

	CM2
	EVIP
Exposition courante	*
Exposition cumulative	*
Lecture autonome	NS

Corrélations entre l'exposition et les tests de vocabulaire réceptif

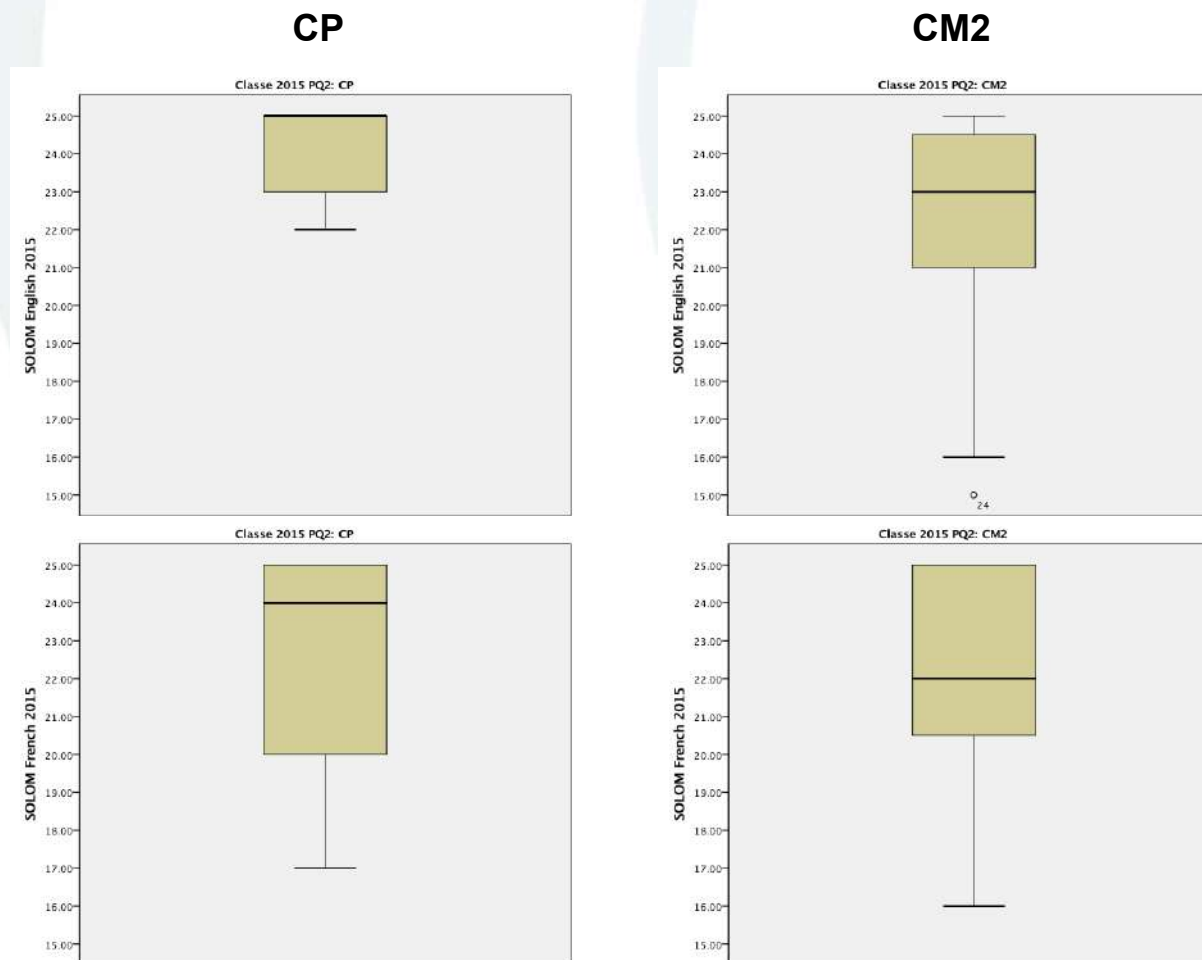
Corrélations significatives entre

- L'exposition courante et cumulative au français et le vocabulaire réceptif en français pour les CP et les CM2
- L'exposition courante à l'anglais et le vocabulaire réceptif en anglais pour les CM2 uniquement
- **La lecture et le vocabulaire réceptif en anglais et en français** → contribution importante de la lecture partagée pour le développement du lexique?

Compétence orale globale : SOLOM anglais et français

Anglais

Français



SOLOM anglais et français

Anglais

- Scores élevés homogènes pour les CP
- Plus de variabilité pour les CM2 – exposition plus limitée dans les familles FF → **attrition progressive?**

Français

- Plus de variabilité pour les CP et les CM2

Corrélations entre l'exposition et les SOLOM anglais et français

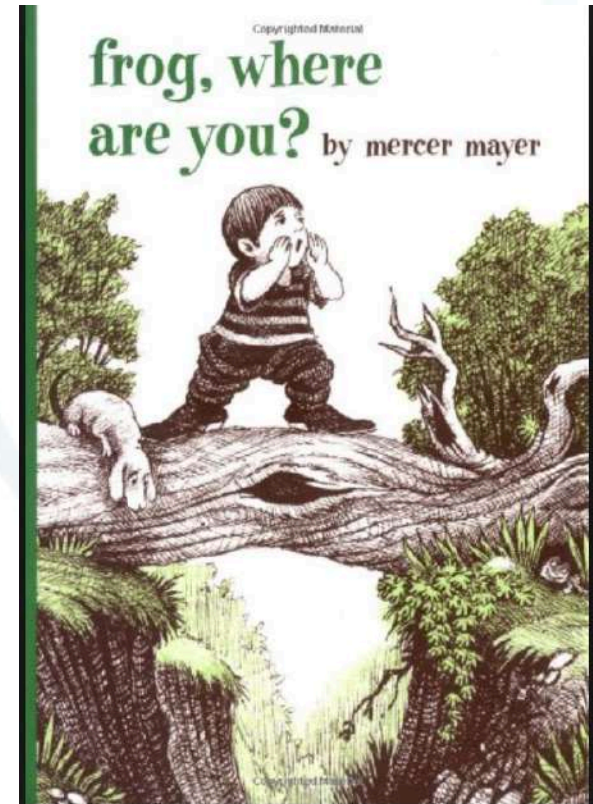
		CP	CM2	
Anglais		SOLOM	SOLOM	
	Exposition courante	**	**	
	Exposition cumulative	**	**	
	Lecture partagée	NS	Lecture autonome	NS
Français		SOLOM	SOLOM	
	Exposition courante	*	**	
	Exposition cumulative	*	*	
	Lecture partagée	NS	Lecture autonome	NS

Corrélations entre l'exposition et les SOLOM anglais et français

Corrélations significatives entre

- **L'exposition courante et l'exposition cumulative aux 2 langues et la compétence orale globale pour les 2 langues chez les CP et le CM2**

Tâche de narration *Frog, Where are you ?*



Corrélations entre l'exposition et le nombre de mots différents et de verbes différents

		CP		CM2	
		NMD	NVD	NMD	NVD
Anglais	<i>Exposition courante</i>	NS	NS	NS	NS
	<i>Exposition cumulative</i>	NS	NS	NS	NS
	<i>Lecture partagée</i>	NS	NS	NS	NS
Français	<i>Exposition courante</i>	*	*	**	**
	<i>Exposition cumulative</i>	**	**	**	*
	<i>Lecture partagée</i>	*	*	*	NS

Corrélations entre l'exposition et le nombre de mots différents et de verbes différents

Corrélations significatives entre

- L'exposition courante et cumulative au français et le nombre de mots différents et de verbes différents pour les CP et les CM2
- La lecture et le nombre de mots différents et de verbes différents pour les CP
- La lecture et le nombre de mots différents pour les CM2

Corrélations entre l'exposition et la complexité syntaxique

		CP	CM2
		<i>Phrases complexes</i>	<i>Phrases complexes</i>
Anglais	<i>Exposition courante</i>	NS	NS
	<i>Exposition cumulative</i>	NS	NS
	<i>Lecture partagée</i>	NS	NS
Français	<i>Exposition courante</i>	NS	NS
	<i>Exposition cumulative</i>	NS	NS
	<i>Lecture partagée</i>	NS	NS

Corrélations entre l'exposition et la complexité syntaxique

- Aucun résultat significatif

Corrélations entre l'exposition et les erreurs morphologiques

Anglais

CP

	<i>Erreurs morphologiques</i>
<i>Exposition courante</i>	NS
<i>Exposition cumulative</i>	NS
<i>Lecture partagée</i>	NS

CM2

	<i>Erreurs morphologiques</i>
<i>Exposition courante</i>	NS
<i>Exposition cumulative</i>	NS
<i>Lecture autonome</i>	NS

Français

	<i>Erreurs morphologiques</i>
<i>Exposition courante</i>	*
<i>Exposition cumulative</i>	*
<i>Lecture partagée</i>	*

	<i>Erreurs morphologiques</i>
<i>Exposition courante</i>	NS
<i>Exposition cumulative</i>	*
<i>Lecture autonome</i>	NS

Corrélations entre l'exposition et les erreurs morphologiques

Corrélations significatives entre

- L'exposition courante et cumulative au français et les erreurs morphologiques pour les CP
- L'exposition cumulative au français et les erreurs morphologiques pour les CM2
- La lecture et les erreurs morphologiques pour les CP

Corrélations entre l'exposition et la fluidité

CP

CM2

Anglais

	MDTF	Mots par minute
<i>Exposition courante</i>	NS	NS
<i>Exposition cumulative</i>	NS	NS
<i>Lecture partagée</i>	NS	NS

	MDTF	Mots par minute
<i>Exposition courante</i>	NS	NS
<i>Exposition cumulative</i>	NS	NS
<i>Lecture autonome</i>	NS	NS

Français

	MDTF	Mots par minute
<i>Exposition courante</i>	NS	NS
<i>Exposition cumulative</i>	NS	NS
<i>Lecture partagée</i>	NS	NS

	MDTF	Mots par minute
<i>Exposition courante</i>	*	NS
<i>Exposition cumulative</i>	*	NS
<i>Lecture autonome</i>	NS	NS

Corrélations entre l'exposition et la fluidité

Corrélations significatives entre

- L'exposition courante et cumulative au français et les marques de travail de formulation (répétitions et reformulations) pour les CM2

Résumé des résultats

	CP	CM2
Exposition au français / diversité lexicale en réception et production	X	X
Exposition au français et à l'anglais / compétence orale (SOLOM)	X	X
Exposition* au français / précision grammaticale (<i>accuracy</i>)	X	X
Temps passé à lire en français / diversité lexicale production	X	X
Tps passé à lire en français et anglais / diversité lexicale réception	X	
Temps passé à lire en français / précision grammaticale (<i>accuracy</i>)	X	
Exposition au français / fluidité (MDTF)		X

- Le corpus de données va augmenter (x2) → Des résultats plus robustes
- Des corrélations plus faibles pour l'anglais : suffisamment d'exposition cumulative et de contact récent avec l'anglais → niveaux de performance élevés en anglais
- Mais attrition possible en anglais au fur et à mesure que les années passent pour certains enfants de familles FF?
- Analyses qualitatives pour explorer la distribution de l'exposition entre les 2 langues
 - Les effets de la qualité de l'input? Comment certaines activités linguistiquement riches peuvent-elles compenser une quantité d'input réduite?

Implications

- L'acquisition du français peut être lente pour les enfants avec 2 parents anglophones → difficultés scolaires éventuelles dans la langue de scolarisation principale (le français)
- > 10% de temps de contact avec le français en dehors de l'école : groupes d'amis à l'école et en dehors souvent anglophones
- Il sera intéressant de suivre ces enfants sur les 5 années de l'étude pour évaluer l'évolution du français
 - Si le français décolle brutalement, quelles explications?
 - S'il ne décolle pas, quels conseils donner aux parents (et aux enfants) et à l'établissement scolaire? Quels types d'activités d'enrichissement langagier proposer?

Implications plus larges?

De plus en plus d'enfants qui arrivent en France de milieux plus défavorisés avec une langue de première socialisation moins « valorisée » que l'anglais ou le français : difficultés scolaires potentielles car

- Situation de bilinguisme potentiellement soustractif (langue de première socialisation menacée et dévalorisée)
- Cours de FLS souvent insuffisants pour enrichir et développer en profondeur la langue de scolarisation (le français), notamment les compétences académiques
- Parfois un manque d'exposition à la langue majoritaire (le français) en dehors de l'école
- Dans quelle mesure les résultats d'*INEXDEB* sur les relations entre l'exposition et différents éléments de la compétence orale sont-ils transférables à d'autres contextes d'apprentissage?



Cathy Cohen: cathy.cohen@ens-lyon.fr
Audrey Mazur-Palandre: audrey.mazur-palandre@ens-lyon.fr

Financements :
LABEX ASLAN (ANR-10-LABX-0081) of the University of Lyon through the
«Investissements d'Avenir » programme (ANR-11-IDEX-0007)
Le Laboratoire de l'Education, ENS Lyon
L'Institut des Sciences de l'Homme, Lyon

References

- Argerich, N. & Tolchinsky, L. (2000) On a definition of lexical items in written and spoken texts. *Developing Literacy Across Genres, Modalities and Languages*, 3, 197-204.
- Berman, R. (1999) Genre and modality in developing discourse abilities. *Developing Literacy Across Genres, Modalities and Languages*, 1, 93-113.
- Berman, R. (2004) Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition, In Berman, R. (eds.). *Language Development across Childhood and Adolescence*, Vol. 3, 9-34, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Berman, R. (2006) Developing linguistic knowledge and language use across adolescence, In Hoff, E., Shatz, M. (eds.). *Handbook of Language Development*, 92-111, Blackwell.
- Bernardini, P. & Schlyter, S. (2004) Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: The ivy hypothesis. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7 (1), 49-69.
- Bohman, T. M., Bedore, L. M., Pena, 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, 325-344.
- Cohen, C. (2016). Relating input factors and dual language proficiency in French-English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 296-313.
- David, A. (2004) *The developing bilingual lexicon*. Unpublished PhD thesis, University of Newcastle upon Tyne.
- De Houwer, A. (2011) Language input environments and language development in bilingual acquisition. *Applied Linguistics Review*, 2, 221-240.
- De Houwer, A. (2015) Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism*, 19 (2), 169-184.
- Dunn, L.M., Dunn, L.M. & Whetton, C. (1997) *The British Picture Vocabulary Scale II*. Windsor: NFER-Nelson.
- Dunn, L.M., Thériault-Whalen, C.M., & Dunn, L.M. (1993) *Echelle de Vocabulaire en Images Peabody*. Toronto: Psycan.
- Fishman, J. (Ed.) (2001) *Can threatened languages be saved: Reversing language shift, revisited*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gathercole, V.C.M. (2002a) Monolingual and bilingual acquisition: Learning different treatments of *that*-trace phenomena in English and Spanish. In D.K. Oller & R.E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 220-254). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gathercole, V.C.M. (2002a) Monolingual and bilingual acquisition: Learning different treatments of *that*-trace phenomena in English and Spanish. In D.K. Oller & R.E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 220-254). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gathercole, V.C.M. (2002b) Grammatical gender in bilingual and monolingual children: A Spanish morphosyntactic distinction. In D.K. Oller & R.E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 207-219). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gathercole, V.C.M. (2007) Miami and North Wales, so far and yet so near: a constructivist account of morphosyntactic development in bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 224-247.
- Goldberg, H., Paradis, J., & Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority L1 children learning English as L2. *Applied Psycholinguistics*, 29, 41-65.
- Gutiérrez-Ciellen, V.F. & Kreiter, J. (2003) Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. *Applied Psycholinguistics*, 24, 267-288.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002) *A dynamic model of multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jia, G. & Aaronson, D. (2003) A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 24, 131-161.
- Jisa, H. (2000) Development of subject ellipsis in French narrative discourse: reference in syntax. *Linguistics*, 38, 591-620.
- Mazur-Palandre, A. & Jisa, H. (2013) La lexicalité des productions orales et écrites : Une étude développementale. *Enfance*, 4:359-371.
- Oller, D.K. & Eilers, R.E. (Eds.) (2002) *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Paradis, J. (2011) Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 213-237.
- Pearson, B.Z. (1998) Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers. *International Journal of Bilingualism*, 2 (3), 347-372.
- Pearson, B. Z. (2007) Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28 (3), 399-410.
- Pearson, B.Z. (2008) *Raising a bilingual child*. New York: Living Language.
- Pearson, B.Z. & Amaral, L. (2014) Interactions between input factors in bilingual language acquisition : Considerations for minority language maintenance. In T. Grüter & J. Paradis (Eds.), *Input and experience in bilingual development*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pearson, B.Z., Fernández, S.C., Lewedeg, V. & Oller, D.K. (1997) The relation of input factors to lexical learning by infant bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58.
- Pearson, B.Z., Fernández, S.C. & Oller, D.K. (1993) Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 93-120.
- Ravid, D. (2006) Semantic development in textual contexts during the school years: Noun Scale analyses. *Journal of Child Language*, 33, 791-821.
- Ravid, D. & Berman, R. (2012) Developing noun phrase complexity across adolescence: A text-embedded analysis. *First Language*, 30(1), 1-29.
- Scheidnes, M. & Tuller, L. (2016) Assessing successive bilinguals in two languages: a longitudinal look at English-speaking children in France. *Journal of Communication Disorders*, 64, 45-61.
- Thordardottir, E. (2011) The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15, 426-445.
- Thordardottir, E., Rothenberg, A., Rivard, M.-E. & Naves, R. (2006) Bilingual assessment: Can over-all proficiency be estimated from separate assessment of two languages? *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4, 1-21.
- Tolchinsky, L. & Rosado, E. (2005) The effect of literacy, text type, and modality on the use of grammatical means for agency alternation in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 37, 209-237.
- Umbel, V.M., Pearson, B.Z., Fernández, M.C. & Oller, D.K. (1992) Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development*, 63, 1012-1020.
- 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, 86-110.
- Yamamoto, M. (2001) *Language use in interlingual families: A Japanese-English sociolinguistic study*. Clevedon: Multilingual Matters.