

DE LA CROYANCE AU DOUTE, DU DOUTE A L'ACTION
par Jacques AUBRET

"La première expérience ou, pour parler exactement, l'observation première est toujours un premier obstacle pour la culture scientifique. En effet, cette observation première se présente avec un luze d'images ; elle est pittoresque, concrète, naturelle, facile. Il n'y a alors qu'à la décrire et à s'émerveiller. On croit alors la comprendre..." (Bachelard, 1970, p. 19).

C'est sur cette toile de fond que j'écrirai mon "itinéraire de recherche" qui ne ressemble en rien à la trajectoire linéaire d'un chercheur-né. Je pense que l'essentiel n'est pas de montrer la cohérence de surface de la série des décisions qui conduisent au seuil d'un laboratoire de recherches, mais d'évoquer les événements (expériences et rencontres) "sur" ou "contre" lesquels s'appuient la motivation pour la recherche, les thèmes développés et les actions entreprises.

Un environnement institutionnel et humain

L'environnement institutionnel qui m'a donné les moyens de concevoir et de réaliser des projets est un élément essentiel de mon itinéraire. Je suis entré au Service de Recherches de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP) à Paris, le 1er septembre 1974, comme Conseiller d'Orientation, placé en situation administrative de détachement, pour y effectuer des recherches sur l'orientation des élèves dans le cadre des activités de ce service.

Je rappellerai brièvement que les conseillers d'orientation exercent à partir des Centres d'Information et d'Orientation (CIO) une activité de conseil en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Les élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire constituent la principale cible de leur action. Intégrés à l'équipe éducative dès la sixième, ils prennent en charge l'observation continue des élèves sur le plan de leur adaptation aux apprentissages et à l'école. Le Service de Recherches de l'INETOP, créé en 1928 par H. Pieron, a pour mission, depuis son origine de conduire des recherches théoriques et appliquées susceptibles de contribuer à l'amélioration qualitative des pratiques des conseillers d'orientation et de participer à leur formation initiale et continue. L'étude des motivations et des représentations des élèves sur leur avenir et le choix d'un métier constitue l'un des axes de recherche de ce Service, mais l'intérêt pour les problèmes relevant de la psychologie de l'intelligence et des apprentissages a été constant depuis sa fondation. Ce service forme avec des chercheurs, des techniciens et des enseignants de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, du CNRS, de l'Université René Descartes, du Conservatoire des Arts et Métiers une "unité associée" au CNRS où la diversité des hommes et des moyens est une source

constante de dynamisme. J'ai largement bénéficié des ressources scientifiques, humaines et matérielles de cette unité de recherches forte de ses traditions mais ouverte sur l'avenir ; mais je dois à M. Reuchlin (qui dirigeait l'INETOP en 1974) et à F. Bacher (Responsable du Service de Recherches à cette même époque), l'essentiel de ma formation de chercheur.

L'observation première : le milieu éducatif

Pour certains collègues la voie de la recherche s'est ouverte dans le prolongement quasi naturel des études universitaires. Pour d'autres, et c'est mon cas, elle se situe après des expériences professionnelles variées en milieu éducatif telles que maître d'internat, enseignant (collège et lycée), animateur pédagogique, conseiller d'orientation. Ces expériences ont été réalisées en alternance avec la poursuite d'études universitaires (philosophie et logique) et une formation de conseiller d'orientation scolaire et professionnelle à l'INETOP.

Cette expérience, d'une dizaine d'années environ, a constitué pour moi le point d'ancrage dans le système éducatif français par la connaissance des institutions, des hommes et des élèves, qu'elle m'a procurée. Je ne peux pas dire pour autant que les observations effectuées, sur ce milieu, pendant cette période, ont été faites dans des conditions de parfaite objectivité. Peu à peu, cependant, les certitudes ont fait place au doute. Ainsi, j'avais gardé de la lecture des philosophes l'idée que recherche et savoir ne sont qu'une "réminiscence" et qu'il suffit, puisque l'enfant possède en lui-même la connaissance, de faire en sorte qu'elle se manifeste à ses propres yeux, par l'utilisation de méthodes appropriées. Mon premier travail universitaire devait refléter cette croyance (*Aubret*, 1970). En outre, j'adhérais avec un certain enthousiasme aux idées de certains promoteurs de la non-directivité, enthousiasme qu'accentua la rencontre de M. J. Dardelin auteur de *La liberté de croire* (1970) et co-auteur de *La liberté d'apprendre* (1967).

J'admettais que tout enfant est en mesure de développer par lui-même ses propres moyens d'accès à la connaissance, le pédagogue n'étant là que pour fournir le contexte le plus favorable à ce développement. La psychologie de l'enfant sous-jacente à de telles croyances devait contraster singulièrement avec le vécu de l'enseignant et du conseiller d'orientation que j'ai été, confronté quasi quotidiennement aux multiples formes de l'échec scolaire. Ma motivation pour la recherche prend sa source dans ce conflit entre ces croyances intérieures idéalistes et la résistance des faits.

Une formation rigoureuse

Avec l'entrée dans la recherche commence généralement une longue période de formation et d'adaptation à la recherche dont la réalisation de la thèse de doctorat de psychologie dirigée par M. Reuchlin a été pour moi le premier élément. La reconnaissance par la communauté scientifique de la qualité de "chercheur" est un élément qui compte également dans le parcours imposé au chercheur. L'adhésion à une équipe de recherches ne suffit pas, il faut "se situer" c'est-à-dire définir une problématique de recherche originale par rapport à celle

des autres chercheurs travaillant dans le même domaine ou dans des domaines voisins, et se faire reconnaître sur le plan national ou international pour susciter l'échange et la contradiction nécessaires au progrès des idées. Cet objectif ne se réalise pas du jour au lendemain ; sa réalisation exige un dynamisme permanent que l'image du chercheur enfermé dans son laboratoire ne traduit pas du tout.

La recherche a ses outils spécifiques. La maîtrise des méthodes quantitatives de traitement des données dans une démarche expérimentale a exigé une solide formation à l'utilisation des méthodes statistiques enrichie par l'expérience des chercheurs chevronnés du laboratoire. L'équipement en moyens de calcul compte également. J'ai pu en disposer dès mon entrée dans la recherche. Mais, si le développement de calculateurs puissants et de logiciels couvrant tous les secteurs de la statistique est un avantage à de nombreux égards, dans le domaine des sciences pédagogiques, j'ai perçu peu à peu deux risques importants : le premier concerne la sous-utilisation de ces moyens par manque de connaissance et d'information sur les méthodes de calcul et leur intérêt pour le traitement et l'interprétation des données psychopédagogiques ; le second, inverse, concerne l'utilisation incontrôlée de ces mêmes outils en raison d'absence d'hypothèses génératrices d'attentes sur les résultats, le risque étant alors de prendre pour argent comptant le produit de calculs aveugles. La formation que j'ai reçue m'a aidé à me situer entre ces deux écueils.

Etudier le langage : pourquoi ?

Le choix du langage comme thème central de mes recherches s'explique sans doute par de nombreuses raisons objectives et subjectives liées au rôle que j'attribuais au langage dans la promotion sociale.

Né et ayant vécu mon enfance dans un milieu modeste (milieu rural) l'itinéraire que j'ai suivi me montre bien qu'il n'y a pas de déterminisme du milieu en ce qui concerne le devenir de l'enfant. Cependant, de la lecture de nombreux travaux, il ressort que le milieu est susceptible de créer un handicap initial aux multiples facettes dont l'effet négatif est manifeste sur le déroulement de la scolarisation et l'insertion sociale et professionnelle de nombreux enfants. Le déficit langagier observé de façon constante chez les enfants issus de milieux défavorisés est l'un des aspects de ce handicap. Or le langage se trouve au cœur des mécanismes par lesquels se réalise l'échange culturel entre l'individu et ses contemporains ; il est également, et cela a été parfaitement mis en évidence par les théoriciens de l'école pragmatique anglaise (cf Austin, 1970) un outil d'action sur autrui. Ce rôle médiateur conféré au langage est sans doute complexe, et on est loin de pouvoir expliquer comment il s'opère. Néanmoins, en raison de ce rôle, la maîtrise du langage est à mes yeux une acquisition primordiale.

Mes premières préoccupations n'étaient pas d'ordre pédagogique, car j'estimais ne pas avoir à intervenir sur les contenus ou les méthodes d'enseignement. Il s'agissait avant tout d'étudier le langage du point de vue du psychologue, c'est-à-dire par rapport à ses fonctions de communication, de représentation, d'action sur autrui, les questions essentielles étant : "Le langage : à quoi ça sert ? comment s'en sert-on ?" L'observation des conduites langagières dans les conditions aussi proches que possible de l'utilisation sociale habituelle du langage devait en fournir les moyens. On sait que de nombreuses

études sur le langage sont conduites en France et à l'étranger dans des laboratoires. Ces études ont l'avantage d'isoler les variables dont on veut étudier les effets, mais elles ont l'inconvénient majeur de dénaturer certaines conduites qu'il serait utile d'observer dans leur déroulement même. Le parti pris "écologique" pose cependant de nombreux problèmes théoriques et pratiques tant en ce qui concerne l'observation que l'interprétation.

Des problèmes théoriques et pratiques

Ces problèmes je les ai rencontrés dès ma première recherche centrée sur les conduites langagières d'adaptation à autrui, à partir d'une expérience de communication, réalisée sur des élèves de cinquième et portant sur l'explication d'un itinéraire. J'ai toujours été frappé par les difficultés que présente, dans la vie courante, l'explication d'un itinéraire à un individu qui demande son chemin. Il s'agit d'une situation typique dans laquelle l'efficacité de la communication dépend essentiellement du degré d'objectivité des points de repères choisis pour baliser l'itinéraire, et de la qualité de leur codage linguistique. Entre le "codage pour soi" et le "codage décentré" il y a place pour de multiples formes de codage des points de repère choisis, lesquelles témoignent de modalités d'adaptation à autrui très différentes les unes des autres. L'objectif était de décrire ces modalités et d'observer en outre comment le locuteur est susceptible de modifier ses formes de codage lorsque l'interlocuteur manifeste son incompréhension. L'enregistrement de conversations entre locuteurs et auditeurs a été la principale source de données.

Il n'y a pas de règles générales d'analyse des productions orales ou écrites d'un individu. Il s'agit pourtant d'un élément déterminant de la compréhension de ce qui se passe entre interlocuteurs. On se fonde parfois sur des indices formels, comme la longueur du discours ou la complexité syntaxique. Mais ces indices informent peu sur le contenu réel des énoncés. Il faut bien admettre que dans le langage oral d'un élève de douze ans la syntaxe des énoncés produits est rudimentaire. Pour mieux appréhender le contenu sémantique des communications on peut essayer de quantifier l'information transmise : si l'idée est séduisante la définition de l'unité d'information et la prise en compte de l'information présumée que véhicule tout discours ne vont pas de soi.

La solution retenue a consisté dans une catégorisation des formes du codage des différents points de repères de l'itinéraire selon un critère "centration-décentration". Cette catégorisation a été présentée en détail (*Aubret, 1981*). Nous avons défini le langage "centré" comme une forme de codage linguistique dont l'interprétation est relative à la manière propre au locuteur de percevoir les éléments à coder (exemple : "tu tournes légèrement" "tu avances un peu" ou dépend de la manière dont il se situe sur le parcours au moment de l'énonciation (exemple : "tu prends la première à droite" ; "tu continues toujours". A l'inverse, le langage "décentré" est une forme de codage fondé sur la dénomination ou la description des éléments de l'itinéraire tels qu'ils se présentent aux yeux d'un observateur quelconque (exemple : le nom d'une rue) en utilisant un code linguistique conforme aux normes canoniques d'utilisation de la langue de l'ensemble des membres de la communauté linguistique (exemple : "tu passes à côté d'un bassin hexagonal". La référence à cette

catégorisation a rendu possible l'exploitation du corpus recueilli et la description des modalités d'adaptation des individus au cours de la communication.

Une autre catégorie de problèmes a trait aux modèles explicatifs. De nombreuses études font référence aux théories linguistiques pour tenter d'expliquer le fonctionnement langagier. L'hypothèse d'une isomorphie entre certaines structures linguistiques et les opérations psychologiques servant à les appréhender a souvent été faite. On observe parfois l'inverse : des lois de nature psychologique servent de modèles de description de faits linguistiques. A. Martinet invoque à plusieurs reprises un principe d'économie pour expliquer l'organisation et l'évolution des systèmes linguistiques (Martinet, 1970). Pour ma part, j'ai voulu mettre à l'épreuve une hypothèse d'économie comme principe organisateur des conduites langagières exprimée sous la forme : "l'individu tend à être efficace au moindre coût." Les résultats observés conduisent à nuancer fortement cette hypothèse qui ne rendrait compte des conduites langagières que pour une partie des sujets, généralement les plus favorisés par le milieu socio-culturel d'origine et/ou les plus avancés sur le plan du développement cognitif ; autrement dit, la capacité d'utiliser une langue de manière économique serait liée à une certaine mobilité cognitive et une certaine aisance linguistique que l'on ne retrouve pas également chez tous les sujets. D'un point de vue plus général, cette étude m'a montré la nécessité de distinguer nettement dans les différentes approches du langage ce qui est description de l'outil linguistique et ce qui relève de la description des conduites d'appropriation du langage pour communiquer.

Le diagnostic analytique des compétences d'un lecteur

C'est dans le même esprit que j'ai voulu aborder les problèmes de compréhension de la langue écrite, mais la finalité psychopédagogique de ces travaux s'est imposée à la suite d'une demande émanant des conseillers d'orientation et concernant la mise au point et la validation d'épreuves permettant un diagnostic analytique des compétences du lecteur à l'école et au collège. En fait, le problème qui se pose en milieu scolaire est le dépistage, une fois les apprentissages de base de la lecture officiellement terminés, des déficits qui rendent la lecture inopérante chez de nombreux élèves à l'entrée en sixième. La nature de ces déficits est souvent présentée dans la littérature pédagogique comme relevant d'une insuffisance des automatismes de lecture. Cette vue me paraît simplificatrice au regard de la complexité de l'activité du lecteur, et des zones d'incertitude concernant le déroulement de cette activité.

Les modèles de fonctionnement du lecteur font généralement référence à une activité de prises d'informations sur le texte à lire à partir du traitement des diverses caractéristiques linguistiques du texte et de prises d'informations sur le contexte, cette double activité donnant lieu, d'une part, à l'élaboration d'attentes ou d'hypothèses sur le texte à venir et, d'autre part, à des activités de vérification. Si nous savons à peu près ce qui doit se passer dans un acte de lecture, nous ne savons pas, pour un acte donné de lecture et par un lecteur déterminé, comment s'organise cette activité. En outre, celle-ci est pour une part automatique et pour une part contrôlée, c'est-à-dire gérée par le lecteur compte-tenu des buts poursuivis, de la situation dans laquelle il est placé, de son état présent. Quel est le contenu de ces automatismes et comment se fait l'équilibre entre ces deux aspects de l'activité ? Ces considérations rendent diffi-

cile l'interprétation de l'échec en lecture ? Et d'abord de quels moyens dispose-t-on pour déterminer la nature du déficit ? S'agit-il d'un problème de "gestion" de l'activité même de lecture et/ou faut-il regarder du côté des mécanismes ?

La difficulté d'établir des relations de cause à effet, compte-tenu des moyens d'observation et d'évaluation dont nous disposons, m'a incité à aborder le problème de l'échec en lecture avec beaucoup de prudence, voire de méfiance à l'égard des idées reçues et des pratiques en vigueur. Par exemple, je ne vois pas comment justifier les affirmations selon lesquelles la "vraie lecture" est une lecture "pour l'oeil" une lecture "idéovisuelle" ni ce qui peut conduire à privilégier la vitesse de lecture comme indicateur des capacités d'un lecteur ? (Cf. *Aubret, Blanchard, 1985*).

La possibilité d'un diagnostic analytique des compétences d'un lecteur repose sur l'hypothèse de l'existence de dimensions qui soient suffisamment différenciées les unes des autres pour que l'on perçoive bien leur spécificité, qui présentent une certaine stabilité de telle sorte qu'elles soient observables chaque fois que les conditions dans lesquelles elles ont été établies sont recréées, et qui soient interprétables psychologiquement. La mise en évidence de telles dimensions constitue l'orientation actuelle de mes recherches.

Les modèles de lecture évoqués plus haut peuvent offrir un cadre théorique pour l'approche de ces problèmes. Le traitement linguistique est, en effet, présenté comme le traitement séquentiel ou simultané de la langue à différents niveaux de son organisation et notamment aux niveaux phonémique-graphémique, syntaxique, sémantique, pragmatique (cf *Aubret, 1983*). On peut se demander si cette distinction en "niveaux" qui recouvrent les divers aspects de l'apprentissage de la langue (ce que l'on pourrait désigner par le terme de "compétences à acquérir" et qui représentent en quelque sorte les conditions nécessaires au bon déroulement du processus de lecture, n'est pas une interprétation possible du contenu des variables latentes (les facteurs d'une analyse factorielle) susceptible de rendre compte de la performance en lecture. Autrement dit, ces compétences distinguées *a priori* ont-elles une valeur explicative, *a posteriori*, de la performance à des épreuves de lecture. S'il en était ainsi, la possibilité d'un diagnostic analytique des compétences du lecteur serait attestée.

Les diverses études effectuées ne confirment pas de façon satisfaisante l'existence de ces dimensions. Ces études ont été conduites principalement à partir de l'examen de la cohérence des réussites et des échecs à des épreuves standardisées construites précisément dans le but de mettre en évidence chez les élèves les compétences à résoudre les problèmes relevant de chacun des niveaux distingués plus haut. On observe toujours de fortes corrélations (au sens statistique du terme) entre les épreuves de lecture silencieuse (mesure de la compréhension du texte) et les épreuves dont la résolution passe par le repérage systématique des contraintes syntaxiques et/ou sémantiques des textes (épreuve de closure, par exemple), et entre les épreuves mettant en jeu la reconnaissance des sons, (appariement ou classement de mots écrits selon leur ressemblance ou différence du point de vue de leur prononciation) ainsi que les épreuves d'orthographe. Les structures dégagées des analyses factorielles effectuées manifestent, pour la catégorie d'élèves observée, la prédominance d'un

facteur général. Certes, dans les diverses analyses que nous avons présentées (Aubret, 1985-1986), les facteurs obliques qui ressortent des analyses sont interprétables en terme de compétences relatives au traitement de la langue à ses niveaux superficiels (niveaux phonémique-graphémique et syntaxique) et à ses niveaux profonds (niveaux sémantique et pragmatique) pour reprendre la terminologie de Perfetti (1976), mais la corrélation entre les axes primaires est telle que les compétences qu'ils expriment dans ce cas représentent deux facettes d'une même compétence générale. Sans doute, la difficulté à faire apparaître des dimensions s'explique-t-elle en partie par l'âge des élèves. A. Nguyen-Xuan (1969) a montré que la différenciation des aptitudes est relativement tardive dans le développement de l'enfant ; elle n'est sensible qu'à l'issue de la scolarité élémentaire. Ce constat que l'auteur établit pour le diagnostic des aptitudes pourrait donc s'étendre aux acquisitions scolaires.

Le constat d'un facteur général comme facteur explicatif de la cohérence des réussites peut exprimer également une certaine solidarité des apprentissages et, en particulier, le fait que le langage, qui fait l'objet de l'apprentissage, est en même temps l'outil de transmission des connaissances sur le langage. Il trouve aussi son explication dans la solidarité fonctionnelle de tous les mécanismes qui interviennent dans l'activité de lecture, de telle sorte qu'un déficit sur un aspect du processus, s'il n'est pas compensé par le lecteur, constitue un handicap pour le bon déroulement de l'ensemble du processus. La possibilité d'un diagnostic analytique des compétences du lecteur reste donc pour moi une question.

De nouvelles perspectives

Les recherches sur la lecture vont sans doute s'ouvrir dans les années qui viennent vers de nouvelles perspectives. On a jusqu'à maintenant mis l'accent sur l'acquisition de mécanismes, il est sans doute judicieux de considérer la lecture comme un acte finalisé et donc géré par un sujet qui s'adapte à une situation. On sait caractériser les situations de lecture sous différents points de vue : typologie des formes d'écrits, indices de complexité ou de lisibilité. Il paraît nécessaire d'aller plus loin en prenant en compte les caractéristiques individuelles des lecteurs. On a peut-être trop tendance à penser que les sujets se ressemblent tous, que leurs différences, hormis les différences relatives aux rythmes d'apprentissage, sont peu de choses ; que les sujets lisent tous ou doivent tous lire de la même manière. Il n'en est rien. L'une des orientations de mes travaux consiste à faire des hypothèses et à les vérifier expérimentalement sur les caractéristiques individuelles susceptibles de jouer sur le déroulement même de l'activité de lecture. A titre d'exemple, j'ai constaté l'existence d'une relation significative entre le style cognitif et les performances à certaines épreuves qui mettent spécifiquement en jeu le traitement syntaxique de la langue, les sujets indépendant du champ percevant mieux que les autres les contraintes syntaxiques des textes. Des différences entre lecteurs (de sixième) liées aux intérêts des élèves, en particulier aux intérêts littéraires et scientifiques, ont été mis en évidence dans une autre étude. D'autres travaux ont été réalisés, ou sont en cours, concernant le développement opératoire de certaines caractéristiques de la personnalité telles que le degré d'anxiété, par ex., et la performance en lecture. Ainsi, pour chacune des caractéristiques prises en compte dans ces études, on cherche à identifier les éléments qui favorisent l'activité du lecteur et ceux qui,

au contraire, sont associés négativement aux performances en lecture. Il devient alors possible de repérer les élèves qui cumulent les éléments défavorisants, ce qui peut constituer une source d'explication de leurs échecs. C'est aussi l'un des aspects sur lequel peut se greffer la mise en oeuvre des pédagogies différenciées. D'un point de vue plus fondamental, la prise en compte de ces différences individuelles peut permettre de valider des hypothèses sur le fonctionnement des lecteurs dans la mesure où des différences interindividuelles sur une ou plusieurs dimensions de nature cognitive ou ayant trait à des aspects de la personnalité sont systématiquement associées à des différences de performance ou de comportement en lecture. Cette ouverture sur l'étude des aspects cognitifs et non cognitifs de la lecture doit appeler de nouvelles formes d'évaluation fondées sur une meilleure connaissance des mécanismes de la lecture et des lecteurs et il me semble du plus haut intérêt de développer chez l'enfant, dès le point de départ de l'apprentissage, les attitudes d'analyse de la langue et de contrôle de son activité susceptibles de favoriser l'autorégulation du processus de lecture.

Savoir et action

Il est un risque que l'on ne sait pas, ou que l'on ne peut pas, toujours éviter : que les pratiques anticipent sur la validation des théories. Cela n'est pas nécessairement gênant car il est bien des cas dans la vie pratique où l'intuition commande des actions efficaces, et l'on constate bien souvent que l'on peut plus que l'on ne sait. Mais il serait dangereux de faire comme si l'on savait. En pédagogie la tentation est peut-être plus forte que dans d'autres domaines, car il me semble parfois que le discours pédagogique s'est entouré d'un arsenal lexical qui peut faire illusion sur le savoir réel. C'est ici que le texte de Bachelard que j'ai présenté au début de cet article et le titre que j'ai choisi prennent pour moi tout leur sens. Si l'action de l'enseignant, de l'éducateur ou du conseiller a constamment besoin d'être soutenue par des croyances ou des certitudes, le doute a pour le chercheur des vertus incontestables. Le travail du chercheur en psychologie est un peu comme le travail de l'archéologue sur un champ de fouilles : ce qu'il observe n'est qu'une petite partie d'une réalité qui lui échappe mais qu'il essaie de reconstituer. Chaque indice recueilli est situé dans une représentation qui s'ajuste et se modifie au fur et à mesure que l'observation progresse. Et le progrès à son tour devient générateur de nouvelles questions, de nouvelles occasions de mettre en doute les représentations antérieures. Cette attitude est difficilement compréhensible de l'extérieur. Le chercheur peut donner l'impression de couper les cheveux en quatre. Il n'en est rien ; le doute est un moment essentiel de son action.

Au terme de cet itinéraire, le lecteur se posera peut-être encore la question : "Mais que fait donc le chercheur ?" L'itinéraire présenté ne pouvait pas être un répertoire des activités quotidiennes. Je peux cependant certifier que l'emploi du temps d'un chercheur est généralement bien rempli. A côté des activités de conception et de relation d'enquêtes et d'expérimentations, d'analyse, de présentation, de publication et de valorisation des résultats des recherches (rédaction d'articles pour des revues nationales et internationales, colloques, séminaires, activités d'enseignement et de formation continue, direction de mémoires d'étudiants, rapports et projets d'activité, correspondance...), de nombreuses tâches matérielles et de gestion des moyens de la recherche mobilisent une partie non négligeable de son énergie, et de ce point de vue là, sa vie concrète

ne diffère pas sensiblement de celle de beaucoup de ses contemporains.

Jacques AUBRET

AUTEURS CITÉS

- Austin, J. L. (1970), *Quand dire c'est faire*. Paris, Le Seuil. (Traduction française de "How to do things with words" O.U.T. 1962).
- Adams, M. J. ; Starr, B. J. (1976). Les modèles de lecture. *Bulletin de Psychologie*, spécial annuel, 35, p. 695-704.
- Aubret, J. (1970). *La connaissance selon St Augustin et selon Malebranche*. Mémoire pour l'obtention de la maîtrise de philosophie, Université de Nantes, Document ronéotypé, 100 pages.
- Aubret, J. (1982). Approche psychologique d'un corpus linguistique recueilli en situation de communication. *Humanisme et Entreprise*, n^o 127, juin, 1-14.
- Aubret, J. (1983). Différences individuelles et compréhension du langage. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n^o 4, 283-304.
- Aubret, J. (1986). Structures des acquisitions relatives à la maîtrise de la langue française en fin de cours moyen. Analyse des données d'une enquête. *Journal Européen de Psychologie de l'Education*, 1, 9-29.
- Aubret, J. (1985). Etude de quelques aspects de l'hétérogénéité des élèves en français, à l'issue du cours préparatoire. *Enfance*, n^o 4, 367-387.
- Aubret, J. Blanchard, S. (1985). Lire vite et/ou comprendre. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 14, n^o 4, 273-292.
- Bachelard, G. (1970). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- Dardelin, M.-J. ; Hameline, D. (1967). *La liberté d'apprendre, justification pour un enseignement non directif*, Editions Ouvrières, Paris.
- Dardelin, M.-J. (1970). *La liberté de croire*, Editions Ouvrières, Paris.
- Martinet, A. *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin, 1967 (2ème édition).
- Nguyen-Xuan, A. (1969). Etude par le modèle factoriel d'une hypothèse sur les processus de développement ; recherche expérimentale sur quelques aptitudes intellectuelles chez les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire. *B.I.N.O.P.*, 25, numéro spécial, 236 p.
- Perfetti, Ch. H. (1976). Niveaux de compréhension de phases, *Bulletin de Psychologie*, spécial annuel, p. 346-355.