

La narratologie face à la nouvelle dimension sociale des récits

Actes des Journées d'étude organisées par le Centre de Recherche sur les Arts et le Langage
(CRAL)

École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS)

Paris – Lundi 01 et mardi 02 février 2010

Titre : Étudier la compréhension narrative. Difficultés d'opérationnalisation et usage de l'expérimentation en narratologie cognitive

Résumé : Cet article se veut un essai réflexif sur les méthodologies de recherche en narratologie, et notamment sur leur difficulté à rendre compte, au-delà de modèles spéculatifs, de l'activité du lecteur empirique et de la manière dont le récit provoque effectivement un effet cognitif. Après avoir envisagé les différentes manières de considérer le lecteur dans la littérature, ainsi que les obstacles les plus courants à l'approche empirique, le texte argumente en faveur du développement d'une narratologie empirique d'inspiration expérimentale destinée à investiguer la question de la compréhension et des opérations suscitées par le récit chez le lecteur empirique. Cette démarche est illustrée par une recherche qui a utilisé la quasi-expérimentation pour mettre en lumière certains effets cognitifs de la structure narrative.

Mots-clefs : empirie, expérimentation, narratologie, lecteur empirique, méthodologie, effets cognitifs

Title : Study of narrative comprehension. Empiric operationnalisation issue and use of experimental approaches in cognitive narratology

Abstract : This article has to be viewed as a position paper about research methodologies in narratology and difficulties they have to investigate real cognitive effects implied by narratives. The text overviews the ways the empiric reader can be investigated by different research orientations, then enlightens the need of an experimental narratology which appears the best way to study comprehension and cognitive operations associated to narrative reception. This proposition is illustrated by references to a quasi-experimental research that intends to show cognitive effects of narrative structure.

Keywords : empiry, experimentation, narratology, empiric reader, methodology, cognitive effects

Coordonnées et affiliation :

Baptiste Campion
Assistant au Centre de recherche en communication
Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GRMS)
Université catholique de Louvain (UCL)

Ruelle de Lanterne magique, 14
B-1348 Louvain-la-Neuve (Belgique)

Téléphone : +32 10 47 28 06 - Fax: +32 10 47 30 44

Courriel : baptiste.campion@uclouvain.be - Web : <http://www.uclouvain.be/baptiste.campion>

Étudier la compréhension narrative.

Difficultés d'opérationnalisation et usage de l'expérimentation en narratologie cognitive

Baptiste Champion¹

I. INTRODUCTION

Les principaux courants de la recherche en narratologie se sont longtemps attachés à la description des caractéristiques formelles du texte narratif, dont il s'agissait de mettre au jour la structure sous-jacente, le fonctionnement interne ou les jeux de significations possibles. Mais le champ de l'étude du récit s'est progressivement ouvert à des dimensions nouvelles permettant de considérer le texte narratif dans son contexte de production ou d'échange, et en rapport avec les compétences du lecteur. Émergent de nouvelles directions de recherche, se rattachant plus ou moins ouvertement à la narratologie, qui s'intéressent plus à ce que font de cet objet particulier les lecteurs qu'à l'étude des caractéristiques des récits eux-mêmes. Parallèlement à l'attention traditionnelle portée au texte ou à la manière dont il stimule le lecteur, différents travaux cherchent à aborder ce qui se passe « dans la tête » des interactants, à mettre au jour les « effets » du récit, et à expliquer comment il permet de structurer un échange ou peut être support de représentations mentales.

Le problème est que, alors que différents auteurs postulent que le récit est un « outil cognitif » fondamental (p.ex D. Herman, 2002), s'appuyant notamment sur l'avancée de la recherche en psychologie cognitive, la narratologie (et plus généralement les sciences humaines) est confrontée à des difficultés conceptuelles et méthodologiques pour étudier la réalité des effets de la narration envisagés par les théoriciens. C'est d'autant plus paradoxal que si l'on suit van Peer (2009), la narratologie aurait vocation à répondre à la question des effets du récit et des mécanismes provoquant ces effets. Bien qu'une narratologie « cognitive » se soit développée, les chercheurs butent sur la validation empirique de leurs hypothèses, souvent laissée aux psychologues qui envisagent pourtant peu les caractéristiques du récit telles que la narratologie les a mises au jour.

Notre contribution est à considérer comme un « position paper », c'est-à-dire un essai réflexif sur les pratiques de recherche, visant à montrer l'intérêt et la nécessité d'élargir le panel des méthodes actuellement utilisées dans certaines narratologies pour investir le champ des effets cognitifs de la narration. La narratologie, en particulier celle qui se revendique « cognitive », semble confrontée à un double enjeu : celui de pouvoir confronter ses modèles spéculatifs à la réalité des lecteurs, et celui de valider les méthodes qui permettront cette confrontation. Comme nous le montrerons, le développement de ces méthodes pose en lui-même un certain nombre de problèmes et questions à la discipline. C'est pourquoi nous nous attacherons principalement à envisager le premier enjeu.

Premièrement, nous verrons comment les études littéraires ont abordé la question du lecteur et mettrons en lumière les limites de ces approches. Ensuite, nous analyserons les facteurs qui rendent difficile, selon nous, une narratologie empirique centrée sur le lecteur. Enfin, nous montrerons l'intérêt des approches (quasi-)expérimentales, comme réponse potentielle et partielle à ces limites, en illustrant cette proposition à l'aide d'une recherche que nous menons actuellement.

¹ Centre de recherche en communication (RECOM) de l'Université catholique de Louvain (UCL), Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GRMS).

II. LES DIFFERENTES APPROCHES DU LECTEUR

Pour élaborer des méthodes d'observation des effets du récit sur le récepteur, il est nécessaire de disposer d'un modèle de celui-ci. Pourtant, force est de constater que le lecteur lui-même est peu abordé dans les études littéraires et narratologiques. Du moins, le lecteur « réel », de chair, sang, é motions et représentations, que nous nommerons ci-après le « lecteur empirique ». On identifie néanmoins dans la littérature trois axes de travail, qu'il est possible de mettre en correspondance avec les grandes tendances de la narratologie : les approches classiques, les approches postclassiques d'inspiration cognitive, et enfin les approches que nous qualifierons de « combinées ». Chacune de ces tendances se caractérise par une vision dominante du récepteur et, corollairement, par un positionnement spécifique quant aux méthodes d'investigation permettant (ou non) de l'étudier et, à travers lui, d'envisager les effets cognitifs du récit.

II.1. Les approches classiques : le lecteur comme instance

Les approches classiques se préoccupent avant tout des caractéristiques du texte narratif, sans envisager les effets ou la manière dont ces effets sont suscités par le texte. La réception est abordée de deux grandes manières : la réception interne et la réception extratextuelle.

La notion de réception « interne » au texte renvoie à la notion de narrataire (Prince, 1973). Il s'agit de distinguer le lecteur réel de l'instance fictive construite par le narrateur/le texte comme l'allocutaire de l'échange narratif : en somme, le personnage fictif auquel s'adresse le narrateur et assurant le relais entre celui-ci et le lecteur. Le narrataire est chez Prince le dépositaire d'un certain nombre de caractéristiques et capacités (il a une mémoire infallible, ne connaît pas d'avance les personnages, a besoin du narrateur pour guider ses interprétations, etc.), mais son rôle est interne au texte et ne prétend pas correspondre à une réalité psychologique/cognitive/sociale attribuable au lecteur réel, même si le lecteur réel peut évidemment être semblable au narrataire. De notre point de vue, on peut considérer que si cette distinction permet de consolider les méthodes d'étude du texte lui-même, elle présente aussi l'inconvénient de renvoyer ailleurs, mais on ne sait où, la question du lecteur réel et de ce qu'il pense effectivement.

Parallèlement se sont développées des approches entendant aborder le récepteur en-dehors de la manière dont il est construit, *stricto sensu*, par le texte (d'où le terme d'« extratextuel »), pour envisager les opérations d'intellection au contact du texte. Disposer d'une « théorie du lecteur » (ou de la lecture) est indispensable à la narratologie car, sans elle, il est difficile d'expliquer la manière dont un texte narratif peut fonctionner, alors que différents auteurs ont montré qu'il s'agissait d'une « machine paresseuse » (Eco, 1985, p. 29 ; 1962) et incomplète. Il faut donc disposer d'une explication assurant pourquoi le texte pourra être compris. Mais ces théories considèrent un lecteur abstrait et universel au départ de modèles détaillant les opérations que celui-ci est supposé effectuer pour comprendre le texte littéraire/narratif, sans confronter ce modèle à la réalité psychologique des lecteurs singuliers car ce n'est pas leur objectif.

Comme Prince et son narrataire, ces approches identifient une instance théorique support d'un certain nombre d'opérations spécifiques permettant de décrire un parcours de lecture canonique mettant en lumière le fonctionnement intrinsèque du texte. Ces opérations, consistant à échafauder et (in)valider des hypothèses sur la signification du texte ou le déroulement du récit, s'opèrent en fonction d'indices présents dans le texte, et en fonction de connaissances (l'encyclopédie) et capacités du lecteur guidant ce mécanisme d'interprétation. Principaux représentants de ce courant, le « lecteur implicite » d'Iser (1985) ou le « lecteur modèle » d'Eco (1985) sont donc des rôles nécessaires au fonctionnement du texte et assignés

par le texte au lecteur réel. Il n'y a pas de confrontation du modèle à des parcours de lecture réels, si ce n'est peut-être de manière introspective, avec la limite que chaque parcours est spécifique et que « l'encyclopédie » personnelle d'Eco n'est pas nécessairement comparable à celle du lecteur lambda.

II.2. L'ouverture cognitive et les approches postclassiques

Durant les années 1970, la psychologie cognitive a utilisé le récit comme moyen de tester empiriquement diverses théories d'organisation des connaissances. Les études portant sur la mémorisation du récit permettent en effet de donner des éléments de preuve d'une mémoire fonctionnant de manière « reconstructive », comme le postulait Bartlett (1932). Ces travaux montrent qu'un récit est d'autant mieux mémorisé (et remémoré) qu'il correspond à une structure schématique canonique, ouvrant la porte à la théorie du schéma narratif (*story schema* ; Mandler, 1984) postulant l'existence dans les structures mentales d'un schéma servant de base à la reconstruction du souvenir du récit. Ces résultats tendent donc à attester empiriquement l'existence de structures fondamentales des récits telles que celles postulées implicitement par les structuralistes (Ravoux Rallo, 1996, p. 16 ; Herman, 2000). Ces travaux, ainsi que le développement d'autres théories, comme des modèles de compréhension de texte (Van Dijk et Kintsch, 1983), de la théorie des modèles mentaux donnant un modèle de l'organisation interne des connaissances (Johnson-Laird, 1983), et le développement du paradigme constructiviste vont donner naissance à de nouvelles approches des récits. « Postclassiques » (L. Herman et Vervaeck, 2005), au sens où elles dépassent la narratologie structurale classique, et cognitives, ces approches s'articulent autour de la notion de *storyworld*, c'est-à-dire d'un modèle mental de situation permettant au lecteur de décoder et interpréter le texte narratif, et mettent l'accent sur les savoir-faire du lecteur.

Se basant sur la notion d'artefact cognitif développée par Vygotsky, Herman considère le récit comme un outil cognitif structurant les connaissances internes du sujet et fournissant des ressources utiles à la vie quotidienne (D. Herman, 2002, 2003, 2009). Le récit devient en quelque sorte un processus mobilisant ces compétences spécifiques, et la narratologie sert à mettre en lumière le fonctionnement de celui-ci au départ de différents types de récits. Le lecteur est un sujet pensant élaborant ce *storyworld* au départ du texte et capable de le mobiliser ultérieurement. Si cette intuition a suscité différents travaux théoriques consistant à décrire les opérations cognitives associées à la compréhension de différents types de récits, et à postuler le type de situations dans lesquelles les *storyworlds* ainsi construits pourraient être mobilisés par le lecteur, ce paradigme pose toutefois un irréductible problème méthodologique : la démarche est pour le moins ambiguë, oscillant entre l'analyse de récits particuliers, l'interprétation cognitive des faits et gestes des protagonistes du récit, et — introspectivement ? — le fonctionnement cognitif *supposé* des individus. L'observation et la généralisation ne sont guère possibles au départ de ces méthodes spéculatives et introspectives.

Il convient donc d'envisager la question de la réception comme une question spécifiquement empirique. C'est ce que font Bortolussi et Dixon (2003), qui envisagent le récit comme un discours structurant un dialogue entre le narrateur et le lecteur. Ils distinguent les caractéristiques (*text features*) des effets du texte envisagé comme discours (*text effects*) sur l'esprit du lecteur. Cette *psychonarratologie* considère que la lecture littéraire implique des constructions réelles produites par les lecteurs sur base des éléments objectifs du texte, et non des réponses d'un lecteur virtuel théorique. Toutefois, en se focalisant sur un modèle de traitement axé sur le texte, la question des significations effectivement construites est peu abordée : les constructions des lecteurs sont utilisées comme indicatrices du mode de traitement, et peu considérées pour elles-mêmes. Mais cette démarche montre que des

méthodes empiriques permettent d'augmenter la connaissance qu'on a du fonctionnement du texte.

L'étude de la réception du texte progresse donc, mais reste encore en partie spéculative. La narratologie cognitive postclassique fournit des outils conceptuels de formalisation du récit et de son traitement, mais doit encore développer des outils méthodologiques permettant de confronter systématiquement ces effets possibles au travail cognitif effectif du lecteur empirique. La psychonarratologie ouvre des pistes, mais est encore très marginale.

II.3. Les approches « combinées » et le recours à d'autres disciplines

Dans le foisonnement des approches postclassiques, nombreuses sont les approches consistant à « compléter » la narratologie en ayant recours à des disciplines « annexes » destinées à investiguer les dimensions sociales et cognitives, notamment liées à la réception du récit, que ne peut prendre en compte la seule analyse du texte narratif. Cette combinaison adjoint à la narratologie des méthodologies utiles pour aborder la réception des récits. Par exemple, l'Observatoire du Récit Médiatique (ORM)² étudie la manière dont le monde contemporain nous est raconté dans de grands récits construits par les médias d'information, en référence à la triple mimésis de Ricœur (1983, 1984). Chaque temps du processus de mimésis (préfiguration, configuration, refiguration) peut être associé à une (ou plusieurs) approche(s) conceptuelle(s) et méthodologique(s) dont l'objectif est l'étude de ce temps précis : la socio-économie et l'ethnologie pour les conditions de production du récit, la narratologie classique pour l'étude de la mise en intrigue et du texte, et l'ethno-anthropologie pour la réception. Derèze et Marion plaident ainsi pour une ethnonarratologie qui se propose de percevoir la manière dont les contenus médiatiques sont « travaillés par les producteurs et apprivoisés par les consommateurs », en articulant le récit véhiculé par le média à (notamment) la réception vue comme la manière d'intégrer ce récit dans les actes et paroles de la vie quotidienne (Derèze et Marion, 2001, p. 89).

L'avantage de cette perspective, par rapport aux courants présentés ci-dessus, est de proposer un cadre qui permet d'associer à l'étude du récit une manière opérationnelle d'étudier concrètement quelque chose de la réception. Cependant, cette approche qui consiste à compléter la narratologie par d'autres disciplines, destinées à étudier les aspects dépassant l'étude des caractéristiques du texte narratif lui-même, place de ce fait en-dehors du point de vue narratologique l'étude de la réception du récit. La combinaison de disciplines différentes n'est pas évidente et le risque encouru est celui de la juxtaposition d'approches poursuivant fondamentalement des buts différents, même si celles-ci sont complémentaires. Par exemple, une étude ethnologique de la réception du récit médiatique (comme celle de Derèze et Marion, 2001) permet de mettre en lumière les usages du média et les attentes qui y sont associées, mais ignore relativement la manière dont un récit donné est compris ou reçu en fonction de ses caractéristiques propres.

III. POUR UNE NARRATOLOGIE EMPIRIQUE ? OBJECTIFS ET DIFFICULTES

L'observation de situations concrètes de narration (et réception) devrait contribuer à orienter utilement les travaux des chercheurs dans le dédale des modèles qui auront été validés et de ceux pour lesquels il n'aura pas été possible de fournir des éléments de preuve empirique. Concrètement, cela ne peut se faire qu'en produisant des résultats empiriques reproductibles, c'est-à-dire de telle manière qu'ils pourront être confrontés les uns aux autres de façon transparente.

² Université catholique de Louvain, Belgique. URL : <http://www.uclouvain.be/281217.html>

Les recherches empiriques « orientées vers le lecteur » en narratologie rencontrent néanmoins un certain nombre d'obstacles et de difficultés d'opérationnalisation qui peuvent expliquer le relativement faible développement de travaux dans cette direction. Les limites auxquelles se heurtent les chercheurs sont (i) disciplinaires, car le passage de l'étude du texte à celui du lecteur implique parfois un changement de paradigme et souvent un glissement des cadres et méthodes familiers aux chercheurs en littérature vers un univers plus propre aux sciences sociales ; et (ii) conceptuelles dans l'opérationnalisation d'indicateurs empiriques satisfaisants permettant d'observer certains éléments théorisés par les chercheurs.

Sans prétendre en faire un inventaire exhaustif, nous identifions trois grandes catégories de difficultés : celles liées à la configuration institutionnelle des sciences humaines et sociales, un certain nombre de « problèmes culturels » (ou supposés tels), et enfin des problèmes conceptuels d'opérationnalisation des modèles à traiter. Nous nous attarderons plus précisément sur cette dernière, directement liée à notre interrogation méthodologique.

III.1. Quelques difficultés institutionnelles

Premièrement, force est de constater que la narratologie, principalement ancrée dans le champ littéraire, a un positionnement institutionnel qui n'est pas spécialement favorable au développement de recherches empiriques focalisées sur les représentations des utilisateurs de récits. Les chercheurs du domaine, du moins dans un parcours de formation standard, sont peu préparés, institutionnellement, au développement de ces travaux³. D'une part, les méthodes de recherche utiles pour une démarche empirique de terrain (questionnaire, interview, etc.) ne font pas nécessairement partie de celles enseignées dans les formations littéraires ; d'autre part, les outils (notamment statistiques et informatiques) supposés soutenir ces recherches sont peu répandus, voire inexistants dans les cursus. Enfin, sur le plan purement matériel, n'oublions pas que la recherche empirique de terrain a un certain coût (les déplacements, le matériel, la rémunération éventuelle des sujets, etc.), alors que les sciences humaines ne sont pas parmi les disciplines les mieux dotées en moyens de recherche.

III.2. Quelques difficultés culturelles (?)

Ensuite, indépendamment des conditions matérielles et institutionnelles d'exercice de la recherche, ces chercheurs sont confrontés à différentes difficultés que nous qualifierons de « culturelles » face à la démarche empirique. Introduire dans une discipline de tradition compréhensive et qualitative une prétention à l'objectivation et à la reproductibilité équivaut à un changement de paradigme accompagné d'une certaine modification de l'objet d'étude (qui se déplace du texte à la relation du lecteur au texte, voire au lecteur lui-même). Ce n'est pas sans susciter certaines craintes comme celle de voir la discipline perdre son âme, sans parler d'une méfiance courante vis-à-vis de l'« impérialisme » (réel ou supposé) des sciences exactes.

Nous retiendrons ici certaines des objections fréquentes listées par van Peer *et al.* (2007). La plupart sont liées à la crainte du réductionnisme et aux limites de l'observation de situations construites ou contrôlées, donc « artificielles »⁴, que porteraient les paradigmes empiristes, au risque de réduire la culture à un objet superficiel dont on ne tiendrait compte ni de la

³ Même si on peut penser qu'avec le développement de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité, cette limite est probablement appelée à diminuer fortement, sinon à disparaître.

⁴ Ils détaillent notamment : le supposé réductionnisme de la démarche empirique, la difficulté à « mesurer » des aspects culturels, la limitation de la démarche empirique au présent (et l'impossibilité de traiter ainsi une question du point de vue historique), l'étude de situations artificielles sans équivalents réels, le leurre de l'objectivité cachant un travail d'interprétation inévitable, le fait que l'objet des sciences humaines serait par nature « subjectif » donc inaccessible à une démarche empirique « objective » et positiviste, etc. (van Peer, Hakemulder et Zyngier, 2007, pp. 25-31).

profondeur, ni de la richesse (p. 25). Par exemple, selon eux, beaucoup de chercheurs en sciences humaines se méfieraient d'approches empiriques qui légitimeraient, intrinsèquement et implicitement, un « tout quantitatif » dans des disciplines où on a peu de choses à « compter ».

Ces arguments ne manquent pas nécessairement de poids. Les auteurs considèrent toutefois ces objections comme manifestant surtout une méconnaissance de la recherche empirique et de ce à quoi elle pourrait servir en sciences humaines. D'une part, il ne tiendrait qu'aux chercheurs de définir des objets et indicateurs spécifiques évitant le réductionnisme décrié. D'autre part, des méthodes existent pour aborder des questions culturelles complexes, comme a pu le faire par exemple la psychologie pour ses propres questionnements. Tout serait question, finalement, de subtilité et intelligence dans la manière d'aborder l'objet.

III.3. Quelques difficultés conceptuelles et opérationnelles

Ces contraintes externes et les craintes identitaires peuvent sans doute expliquer une partie du problème. Comme van Peer *et al.*, nous pensons que le paradigme empiriste ne condamne pas les sciences humaines, du moins si les chercheurs de ces disciplines se l'approprient. Mais malgré cette posture rassurante, une partie de ces objections restent fondées conceptuellement et méthodologiquement : l'étude du lecteur empirique se heurterait peut-être surtout à des difficultés concrètes d'opérationnalisation (Prince, 2006). Comment faire, concrètement, pour mettre sur pied une recherche en narratologie sur les représentations du lecteur et les effets du récit ? Comment « observer » un *storyworld* ? Quels indicateurs définir et sur quoi baser leur validité ? Comment s'assurer que ce qui est observé corresponde *effectivement* à ce qu'on voulait observer ?

Le premier obstacle sérieux pour une narratologie cognitive empirique tient sans doute à la difficulté de positionnement des hypothèses par rapport aux connaissances sur la réception du récit acquise par d'autres disciplines, comme la psychologie. En narratologie cognitive, les auteurs s'appuient généralement sur une théorie cognitive rendant compte de l'organisation des connaissances permettant de guider leur propre théorisation des actions du lecteur (voir par exemple Herman, 1999), dérivant des théories des schémas (Rumelhart et Norman, 1995). Or, celles-ci ont été élaborées en utilisant le récit comme objet d'investigation. Il en résulte une difficulté de positionnement due à une certaine concurrence sur le même objet (le récit) entre objectifs de la narratologie et des théories cognitives appelées à la soutenir. Alors que la première cherche dans les secondes de quoi asseoir plus concrètement ses modèles basés sur l'étude du texte, la psychologie n'entend pas apporter de connaissances sur le récit lui-même, mais montrer comment il atteste empiriquement d'un mécanisme mémoriel sous-jacent⁵. Dès lors, peut-on vraiment considérer que la psychologie « prouve » réellement quelque chose quant à la réception du récit (question ouverte) ?

En outre, est-il toujours prudent de considérer, comme nous l'avons montré avec le « tournant cognitif » en narratologie, que les apports de la psychologie permettent de consolider une approche qui était jusqu'alors essentiellement spéculative ? Si les résultats semblent, au minimum, cohérents entre eux, s'agit-il bien d'une avancée de la recherche, ou d'emprunts peut-être douteux ? Bien que nous pensions, dans notre pratique quotidienne de recherche, qu'il y a matière à une interdisciplinarité féconde, nous devons avouer honnêtement que la question reste ouverte.

⁵ Bortolussi et Dixon (2003) soulignent ainsi que pour les psychologues cognitifs, le traitement du récit n'est qu'un problème périphérique (p. 24).

Enfin, se posent tous les problèmes classiques d'une démarche empirique, mais qui sont à (re)penser dans un cadre plus spécifiquement narratologique. Dans l'ordre chronologique des étapes d'une recherche, nous avons : (i) la définition de ce qu'est un « effet » pertinent en narratologie, avec la difficulté de la caractérisation de celui-ci (par exemple, compétence vs usage) ; (ii) l'identification d'indicateurs pertinents de ces « effets », en définissant ce qu'il convient d'observer (et pourquoi), et la manière dont il convient de le faire (faisabilité, et question de la « mesurabilité » des indicateurs retenus), et (iii) la difficulté de l'interprétation des données ainsi recueillies, toujours conditionnée par la définition de l'effet et de l'indicateur retenu. C'est particulièrement problématique en cas d'observations divergentes, qui deviennent très difficiles à interpréter lorsqu'on ne peut se référer avec une certitude absolue à des indicateurs validés. Bortolussi et Dixon (2003) soulignent la grande variabilité interindividuelle de la réponse au discours narratif. Cela pose évidemment la double question de la validité des données récoltées : leur validité interne (ce qui est observé correspond-il effectivement à ce qu'on voulait observer ?), et leur validité externe (ce qui a été observé est-il significatif ou reproductible ?).

IV. L'EXPERIMENTATION EN NARRATOLOGIE ?

Ces considérations nous amènent à prôner le développement d'une « narratologie cognitive expérimentale », actuellement presque inexistante en narratologie. Le recours à l'empirie est nécessaire pour collecter des données permettant aux chercheurs de se situer par rapport aux théories spéculatives du lecteur et de la lecture issues de l'analyse littéraire classique.

IV.1. Expérimentation et quasi-expérimentation

« Expérimenter », c'est construire des situations contrôlées dans lesquelles on cherchera à mettre en lumière les effets d'un paramètre manipulé par le chercheur (la variable indépendante) sur une autre variable (la variable dépendante) dont on pense que les variations peuvent être expliquées par les variations de la première. Le cœur de la démarche expérimentale en sciences humaines et sociales est la comparaison. C'est de la comparaison des états (observés) de la variable dépendante en fonction des états connus (car contrôlés) de la (des) variable(s) indépendante(s) qu'on pourra espérer prouver le lien (association, corrélation) entre les deux types de variables. Autrement dit, contrairement à ce que peut parfois laisser penser le terme lui-même, l'expérimentation en sciences humaines ne prétend pas observer des résultats « tout faits » tels des chimistes observant le résultat du mélange de deux substances dans une éprouvette, mais simplement organiser les conditions de cette comparaison dans la mesure où il est difficile, dans la vie sociale, de trouver des situations parfaitement comparables.

L'expérimentation, au sens strict, présente toutefois une limite importante. Dans un phénomène psychologique et social, est-il possible de contrôler l'ensemble des paramètres de la situation lorsqu'on travaille sur un objet aussi complexe que l'interprétation d'un récit ou une interaction ? Est-ce souhaitable, d'ailleurs, étant entendu que la situation particulière du laboratoire est susceptible d'affecter les réactions des sujets ? D'autre part, dans une expérimentation, au sens strict du terme, les sujets sont assignés à l'une ou l'autre condition en fonction du hasard (*randomisation*), ce qui impose de travailler sur de grands groupes pour neutraliser l'influence de caractéristiques individuelles aléatoires pouvant peut-être avoir une influence sur l'effet observé.

Afin de contourner ces limites, qui rendraient rapidement impossible toute expérimentation en sciences humaines et sociales, nous référerons à la démarche *quasi*-expérimentale (Cook et Campbell, 1979). Cette dernière consiste en un design expérimental avec les caractéristiques que nous avons identifiées (comparaison systématique en situations contrôlées, contrôle des

variables), mais sans recours à la randomisation, c'est-à-dire en constituant *a priori* les groupes de sujets sur base de caractéristiques identifiées à l'avance. La quasi-expérimentation n'est donc pas une *sous-expérimentation*, mais une forme spécifique d'expérimentation qui va contrôler les variables jugées *a priori* importantes sans recours au hasard. Si cela présente l'inconvénient de limiter la possibilité de généralisation des résultats (puis-je considérer que ce que j'observe dans des classes d'écoliers de 11 ans est valable pour la population dans son ensemble ?), la quasi-expérimentation présente surtout l'avantage de pouvoir (plus facilement) sortir du laboratoire et permettre la construction de situations de réception du texte narratif qui soient à la fois reproductibles et (relativement) ancrées dans une situation réelle (*cf.* exemple infra : une activité de classe). En ce sens, la quasi-expérimentation peut être vue comme une tentative de dépassement d'une critique souvent adressée aux quelques approches expérimentales plus classiques (essentiellement à Bortolussi et Dixon, 2003) : la nécessité de construire un champ d'investigation si étroit et contrôlé qu'il ne correspond plus à aucune situation réelle.

IV.2. Utilité de la (quasi) expérimentation en narratologie

Une démarche (quasi) expérimentale peut être utile en narratologie pour étudier l'interaction entre un récit et un public donné, en particulier pour investiguer deux types de questions précises, auxquelles l'analyse du texte narratif seul ne peut répondre : tester un modèle de lecteur ou de traitement du récit, et objectiver les représentations effectivement véhiculées par un texte narratif (savoir si les représentations mises en lumière par l'analyse textuelle sont bien celles que le lecteur va assimiler). C'est sur ce second axe que nous situons l'exemple ci-dessous.

Il est nécessaire de mettre sur pied un cadre d'analyse suffisamment fin narratologiquement pour pouvoir corréler ce qui est observé empiriquement avec les caractéristiques sémiotiques et formelles du récit, dans la mesure où c'est à ce niveau d'analyse que la démarche empirique montre tout son apport à la discipline (il est peu intéressant de chercher à tester empiriquement des questions très générales, car on peut ensuite difficilement l'expliquer, ou on risque de conclure des banalités évidentes). D'autre part, c'est en privilégiant des variables directement issues de l'analyse du récit qu'on évite de faire de la « sous-psychologie » ou « sous-sociologie ».

IV.3. Un exemple d'application : les effets du « récit fantôme »

Afin d'illustrer l'apport de la quasi-expérimentation pour répondre à un questionnement initialement narratologique, nous présentons une partie d'une recherche en cours (Campion, 2008, 2009) dans laquelle cette approche est utilisée pour mettre en lumière les effets de la structure du récit sur le lecteur empirique. Cette recherche a pour objectif général d'étudier l'effet de la forme narrative sur la compréhension d'un domaine de connaissance, dispositif souvent observé en vulgarisation scientifique. Les effets du récit sur la mémorisation sont bien connus, mais les mécanismes de compréhension, c'est-à-dire de construction par le récepteur d'une représentation du discours narratif et du référent de ce discours (Van Dijk et Kintsch, 1983) ont été relativement peu étudiés dans le cas du récit, surtout sur des dispositifs éducatifs opérationnels. En particulier, il s'agit de voir si ce mécanisme de compréhension narrative est affecté lorsque le récit véhiculant l'information scientifique est non linéaire, comme c'est le cas dans les dispositifs hypertextuels ou interactifs utilisés dans le champ « ludo-éducatif ». Autrement dit : est-il intéressant d'exploiter à des fins éducatives un récit non linéaire ? Savoir si et dans quelle mesure cette compréhension est affectée par un dispositif narratif non linéaire est important pour les concepteurs de produits éducatifs,

nombreux à recourir à ces procédés (pensons, par exemple, aux CD-ROM ou sites web éducatifs).

IV.3.1. Du cadre narratologique aux hypothèses

La théorie des possibles narratifs développée par Bremond (1964, 1973) montre les limites de la causalité narrative. Il conçoit le récit comme une suite de séquences posant chaque fois une alternative, un choix binaire, qui peut donner lieu à une réussite ou à un échec. La succession de ces possibilités est au cœur du développement du récit : ce serait une propriété du message narratif et non un cas particulier. Un des intérêts de cette théorie est d'introduire la notion de virtualité dans une logique d'analyse structurale. L'homologie formelle entre la structure narrative modélisée par Bremond et celle d'un hypertexte est évidente : on observe dans les deux cas une série d'embranchements qui vont, de proche en proche, constituer la structure du propos. Nous avons montré que cette théorie des possibles narratifs peut être utile à la modélisation des récits « interactifs » (non linéaires), car elle permet de distinguer du récit effectivement actualisé un « récit fantôme » regroupant les différents possibles et branches non explorées par un lecteur donné (Campion, 2008). Dans l'hypermédia, les branches non actualisées ne sont pas que pure spéculation, car elles correspondent à des possibilités bien réelles incluses au dispositif hypertextuel, et visibles du lecteur (qui peut choisir de cliquer ou ne pas cliquer).

La narratologie cognitive d'Herman nous enseigne que le lecteur de récit est supposé construire sur la base du texte, et par différents mécanismes d'extraction d'information, un *storyworld*, c'est-à-dire une représentation mentale de l'univers diégétique (Herman, 2002). On peut dès lors se poser la question de l'effet sur le lecteur de la « concrétisation » du possible narratif grâce à l'hypertexte sur la construction de ce *storyworld*. A-t-il conscience de l'existence de ce récit fantôme potentiel à côté de celui qu'il a lu, et cette conscience a-t-elle une influence sur la représentation globale du *storyworld* ? La question est d'autant plus importante lorsque le récit non linéaire en question est utilisé à des fins éducatives, car le *storyworld*, base de la compréhension, est supposé véhiculer et articuler une connaissance.

Nous avons donc envisagé deux possibilités, sous forme d'hypothèses alternatives : ou bien le récit fantôme affecte la compréhension, ou il ne l'affecte pas.

[1] Si le récit fantôme a un effet sur la compréhension, ce sera plus vraisemblablement au niveau de la représentation mentale, chez le lecteur, des relations sémantiques entre éléments (personnages, sujets, ...) du récit que sur les représentations (structurales) liées à l'univers diégétique (le cadre du récit) lui-même. Par conséquent, les modèles mentaux de situation devraient être similaires quel que soit le parcours (actualisation effective de telle ou telle alternative) suivi ou la conscience de l'existence d'autres parcours possibles.

[2] Inversement, on peut supposer que pour le récepteur placé, en cours de lecture, face à des alternatives entre lesquelles choisir, chaque étape étant potentiellement un renoncement à une branche, la conscience de ce renoncement aura une influence directe sur la représentation de l'univers diégétique concrétisée par le *storyworld* et, par conséquence, sur la compréhension du contenu éducatif.

C'est l'analyse narrative qui nous permet d'élaborer ce questionnement. Mais si la narratologie nous permet de décrire la structure des récits éducatifs non linéaires et de mettre en exergue les éléments susceptibles de se retrouver dans le *storyworld* du lecteur, l'analyse narrative ne nous permet pas de savoir dans quelle mesure l'effet postulé est réel. Pour cette raison, il est nécessaire d'envisager empiriquement la réception de ce genre de récit éducatif non linéaire.

IV.3.2. Design expérimental

Nous avons adopté une démarche quasi-expérimentale visant à évaluer le modèle mental de situation construit, au départ du récit, par les lecteurs. L'idée est de comparer les représentations que se font les lecteurs d'un récit éducatif linéaire et d'un récit éducatif non linéaire, et d'interpréter les différences éventuelles comme étant causées par la structure (linéaire ou non) du récit, c'est-à-dire comme effet de ce que nous avons appelé plus haut le « récit fantôme ». Notre variable indépendante est donc la structure des possibles du récit, et la variable dépendante concerne les caractéristiques de la représentation mentale de l'univers diégétique construite par les lecteurs.

Un récit racontant la formation d'une carie dentaire à travers le point de vue et les actions d'une bactérie ambitieuse (le personnage central du récit) a été élaboré, sous forme de petit site web, et décliné en deux versions : une version linéaire et une version non linéaire. Nous avons veillé à ce que chaque récit —et chaque possibilité du récit non linéaire— véhicule une information équivalente quant à la manière dont se forme une carie⁶.

Dans un deuxième temps, nous avons fait lire une des deux versions de ce récit à deux classes de 22 écoliers d'environ 11 ans, par rapport auxquels le récit avait été élaboré⁷. Nous avons donc deux groupes de sujets : ceux qui ont lu le récit linéaire et ceux qui ont lu le récit non linéaire. Nous sommes bien dans la quasi-expérimentation : les groupes ne sont pas constitués de manière randomisée, mais au contraire en sélectionnant des individus aux compétences cognitives *a priori* assez semblables, ce qui permet potentiellement d'attribuer les variations de compréhension constatées aux récits lus et non, par exemple, aux capacités de lecture ou aux références culturelles différentes des participants⁸.

Enfin, nous avons demandé aux participants de répondre à un questionnaire destiné à « observer » le modèle mental qu'ils ont construit au départ du récit. Le questionnaire a été choisi comme moyen d'observation car il permet de susciter un discours, et ce discours peut être considéré comme contenant des traces des processus mentaux sous-jacents (*cf.* par exemple les travaux de Langacker, 1987). En d'autres termes, il s'agit de chercher dans les réponses des sujets des indices de la manière dont ils ont structuré leur compréhension du récit et du mécanisme de formation d'une carie. Dans ce but, chacune des demandes du questionnaire (dessin, définition, résumé, rappel libre, résolution de problème) a été conçue afin d'évaluer un aspect particulier du *storyworld* et de la représentation du domaine de connaissance, en ciblant particulièrement les éléments pouvant nous renseigner sur une conscience des répondants de la possibilité que le récit aurait (ou non) pu présenter un

⁶ Le récit utilisé est basé sur un récit écrit par Fierens (2004) dans le cadre d'une étude sur la mémorisation, ce qui a notamment permis d'évaluer son adéquation avec la tranche d'âge avec laquelle nous avons travaillé. Si d'une condition à l'autre (linéaire vs non linéaire) et dans les différentes possibilités d'évolution du récit (dans la condition non linéaire) les péripéties peuvent varier (par exemple, la bactérie peut trouver ou non suffisamment de sucre pour fabriquer l'acide qui trouera l'émail des dents), les récits ont été écrits de sorte à diffuser la même information relative au domaine de contenu scientifique (le rôle des bactéries, des acides, de la plaque dentaire, etc.) quel que soit le parcours suivi (*cf.* Champion, 2009).

⁷ Fayol montre qu'à cet âge-là, la compétence narrative des enfants est « stabilisée » et assez comparable à celle d'un adulte, ce qui n'est pas le cas avec des enfants plus jeunes (Fayol, 1981). C'est une des raisons du choix de cette tranche d'âge.

⁸ Dans l'expérience que nous avons menée, les sources potentielles de biais identifiées *a priori* sont : une capacité différente de lecture, une habitude différente de l'usage des hypermédias, des connaissances ou expériences spécifiques en matière de dentisterie (par exemple, Untel aura déjà eu une carie), une maturité différente, des référents culturels et narratifs différents. En travaillant en milieu scolaire, nous « neutralisons » autant que possible une partie de ces facteurs : nous avons des élèves de même âge et niveau scolaire (nous profitons d'une homogénéisation propre au système scolaire), qui ont donc normalement à peu près le même niveau scolaire et de lecture (sinon ils ne seraient pas dans la même classe), des référents culturels relativement communs (ils habitent dans la même commune, fréquentent le même établissement), etc. Ceci étant, il est néanmoins assez difficile de contrôler *a priori* tous les facteurs, tels la connaissance préalable du mécanisme de formation d'une carie ou l'habitude à utiliser un hypermédia. Pour encadrer cette incertitude, nous avons, parallèlement, utilisé deux autres questionnaires que nous ne détaillerons pas ici : l'un relatif aux habitudes d'utilisation de l'ordinateur (pour s'assurer *ex-post* que les compétences des élèves sont relativement semblables et, éventuellement, écarter les sujets ayant une pratique significativement différente de la moyenne) ; l'autre passé sur un groupe témoin destiné à évaluer les connaissances moyennes d'un enfant de cet âge en dentisterie.

déroulement autre que celui qu'ils ont effectivement lu, et sur les conséquences qu'ils en tirent. Faute d'espace, nous ne développerons pas l'ensemble de nos indicateurs. Nous ne citerons qu'un seul d'entre eux : la question de rappel libre (il était demandé aux enfants de raconter « ce qu'il se passe dans la bouche ») cherchait à identifier les marques d'alternatives dans le discours des sujets (« ou bien », « soit », etc.). Nous postulons que ces marques d'alternatives sont indicatrices d'un *storyworld* intégrant la possibilité que « cela se soit passé autrement » que le récit qu'ils ont lu.

La lecture des récits ainsi que la réponse au questionnaire sont des épreuves individuelles, quoi que réalisées dans le cadre scolaire (en classe d'informatique) pour des raisons pratiques. Le déroulement de la quasi-expérimentation se rapproche d'activités parfois menées en classe, et de ce fait présente une situation moins « artificielle », quoique suscitée, qu'une approche « de laboratoire ».

IV.3.3. Résultats et discussion

Les réponses à ces questionnaires constituent les données sur lesquelles est basée notre analyse. Nous avons identifié qualitativement dans les réponses des sujets les items, catégories et relations caractéristiques de ces réponses. Par exemple : lister les éléments présents dans les dessins ou identifier des types de construction (dessin « temporel » en plusieurs étapes ou atemporel), classer les sujets suivant qu'on trouve dans leurs réponses des marques d'alternatives, identification des éléments convoqués pour la résolution de problème, etc. Cela donne une série de catégories qualitatives mais quantifiables (on compte le nombre de réponses relevant de chaque catégorie) sur lesquelles il est possible de mener un test statistique (dans la plupart des cas : un test de Khi-carré) en vue de comparer l'importance relative de ces catégories et items dans l'un et l'autre groupe, et permettant de savoir si les différences observées sont significatives ou non.

Cela montre qu'il est possible de développer une forme d'analyse quantitative adaptée aux sciences humaines ne consistant pas à « réduire » la complexité de l'objet sans conscience de sa nature profonde : c'est bien le chercheur qui définit les catégories et les indicateurs permettant de les distinguer ou de définir l'appartenance à celles-ci. Elles ont été élaborées qualitativement, le traitement quantitatif venant en appui de cette analyse, et non comme une façon de la contraindre.

Des différences dans les réponses des deux conditions ont été mises en évidence mais celles-ci ne sont pas statistiquement significatives ou ne concernent qu'un nombre de sujets très limité (rendant hasardeuse toute conclusion). Par exemple, les sujets du groupe ayant lu le récit non linéaire sont significativement plus nombreux à construire leurs réponses avec des marques d'alternatives, mais il convient de noter qu'ils restent très minoritaires au sein de leur groupe, faisant qu'on peut difficilement dire que la conscience d'alternatives caractérise globalement cette condition. La différence potentiellement la plus intéressante, quoique non significative statistiquement, tient au recours (dans les dessins notamment) à des personnages anthropomorphisés, qui peut laisser penser qu'un effet de la non linéarité serait de focaliser l'attention des enfants sur le rôle des personnages en tant qu'actants.

Au terme de l'analyse, l'hypothèse selon laquelle le « récit fantôme », avec ses caractéristiques spécifiques d'ouvertures dans un modèle linéaire, aurait un effet direct sur la construction du modèle mental de situation ne semble pas vérifiée. Au total, il y a peu de différences dans la reconstruction que nous avons pu faire des modèles mentaux des sujets de nos deux conditions, que ce soit relativement à l'univers diégétique ou au contenu scientifique qu'il met en scène. Concernant la compréhension du contenu scientifique véhiculé par le récit, on ne perçoit pas, sur la base des épreuves soumises aux sujets, de différence significative entre les conditions quant à leur capacité à mobiliser ce modèle de situation pour résoudre un

problème, témoignant d'une compréhension assez similaire du propos éducatif véhiculé par le récit. Ce résultat nous éclaire sur le fait que le *storyworld* semble bien un modèle de l'univers diégétique, tel que postulé par Herman, et non une représentation fortement dépendante des péripéties elles-mêmes. Un tel constat tendrait à dire que si le recours à l'interactivité est intéressant à des fins éducatives, ce n'est pas parce qu'elle favoriserait une compréhension spécifique (ce que les sujets ont compris du mécanisme ne semblant pas affecté par la structure des possibles ou les péripéties spécifiques), mais pour d'autres facteurs non testés ici (par exemple : la motivation).

Toutefois, ces données et résultats sont à nuancer : ils sont issus d'une quasi-expérimentation portant sur deux groupes-classes d'une vingtaine de sujets et doivent être confirmés sur un nombre plus important de participants (travail en cours⁹). Cela illustre la nécessité de parvenir à des résultats reproductibles : la multiplication d'expériences similaire permet de valider — ou non — un résultat.

V. CONCLUSION

L'enquête empirique que nous avons présentée tend à montrer plusieurs choses. D'une part, il est possible de combiner un questionnement narratologique (sur la structure non déterministe du récit), un questionnement narrato-cognitif (sur les caractéristiques du *storyworld* qui sera construit par le lecteur) et une approche empirique de ce dernier (tentative d'objectivation des caractéristiques de ce modèle mental). Ces différentes approches se complètent utilement et ne s'opposent pas. D'autre part, il est possible d'élaborer des indicateurs observables (et même quantifiables) concrètement sur base d'une analyse narrative. L'exemple des marques d'alternative dans les réponses des enfants trouve directement sa source dans une extrapolation à l'hypermédia de la théorie des possibles narratifs : cette proposition d'indicateur prétend simplement répondre à la question concrète : comment observer la conscience (ou l'absence de conscience) chez le lecteur que le récit n'était pas aussi déterminé que ne peut le laisser penser un regard *a posteriori* ? C'est-à-dire que nous avons cherché à objectiver dans les représentations du lecteur une des principales critiques formulées par Bremond au modèle de Todorov.

Il est évident, toutefois, que beaucoup de travail reste à faire pour développer une recherche empirique en narratologie cognitive, aux côtés des autres courants de la discipline. Comme nous avons essayé de le montrer, si des facteurs institutionnels et culturels peuvent, assurément, jouer contre le développement de ce type de démarche, l'enjeu principal nous semble être la validation des méthodes permettant d'« observer » les concepts forgés par les analystes du récit auprès des lecteurs empiriques. Cette validation est une étape indispensable à la poursuite des travaux : il convient, en quelque sorte, de « calibrer les instruments » et de chercher à s'assurer autant que possible qu'ils observent bien ce qu'ils prétendent observer. Dans le cas de notre enquête empirique, il s'agit de parvenir à montrer dans quelle mesure les indicateurs employés nous renseignent directement sur les caractéristiques du modèle mental du lecteur. Dans notre perspective de recherche situant la narratologie cognitive comme une branche de la sémiotique cognitive (qui s'intéresse aux interactions entre représentations mentales internes et externes), les choix posés ont un sens sur le plan théorique (le langage porte des traces de l'organisation mentale), mais c'est une chose qui elle-même doit être vérifiée. C'est en partie le travail de la psychologie, mais une narratologie empirique pourrait y contribuer. La multiplication des études sur la réception des récits favoriserait cette vérification : accumuler les observations et les confronter à d'autres sources (comme par

⁹ Nous avons mené, en 2009-2010, une expérience comparable sur 13 classes (265 sujets). Les résultats sont en cours de traitement et seront exposés dans notre thèse de doctorat (défense prévue en 2011).

exemple des récits d'explicitation de l'expérience des sujets récepteurs¹⁰) peut, à terme, permettre une interrogation sur la validité de la méthode d'observation. C'est bien de la complémentarité des travaux classiques et empiriques que la narratologie cognitive pourra poursuivre un développement qui risque autrement de s'embourber dans la difficulté d'opérationnalisation concrète de ses concepts et modèles.

Bien que notre contribution présente plusieurs réflexions pouvant porter à débat —c'est un des incontournables du genre lorsqu'il s'agit d'inciter à la réflexion sur les pratiques de la communauté !—, c'est clairement dans les laboratoires et par le travail créatif des chercheurs que pourront être trouvées les réponses aux questions soulevées. Nous avons proposé des pistes, que nous essayons nous-mêmes de mettre en œuvre concrètement, mais nous sommes conscients que nos propositions doivent encore être travaillées.

Enfin, en aucun cas nos propositions ne doivent se substituer aux méthodes de recherche actuelles : elles les complètent. Notre propos est militant au sens où il entend montrer les avantages à tirer de directions jusqu'ici peu explorées et inciter des chercheurs à les emprunter dans un esprit d'ouverture interdisciplinaire (Bortolussi et Dixon, 2003, p. 25). Par contre il n'est pas normatif dans la mesure où nous ne prétendons nullement que cette démarche (quasi) expérimentale serait une manière de mener de la recherche préférable à d'autres ou un modèle sur lequel devraient se calquer toutes les autres approches. L'expérimentation est un outil complémentaire à d'autres. Le recours à la recherche empirique expérimentale se justifie par la nature des questions à traiter, et non par une quelconque nécessité de « s'aligner » sur les standards d'autres disciplines.

VI. BIBLIOGRAPHIE

- Bartlett F.C. (1937 ; rééd. 1995). *Remembering : a study in experimental and social psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bortolussi M. et Dixon P. (2003). *Psychonarratology: Foundations for the Empirical Study of Literary Response*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bremond C. (1973). *Logique du récit*. Paris : Seuil (coll. Poétique).
- Campion B. (2008). Vers l'actualisation d'un «récit fantôme» ? Réflexions sur les nouvelles formes de récit et sa réception. *Communication*, vol.26 (2), 129-138.
- Campion B. (2009). Effet d'un récit non-linéaire sur la construction d'un modèle mental de situation. In I. Saleh, S. Leleu-Merviel, Y. Jeanneret, L. Massou et N. Bouhai (dir.), *H2PTM09, Rétrospective et perspective 1989-2009* (pp. 87-100). Paris : Hermès et Lavoisier.
- Cook T.D. et Campbell T. (1979). *Quasi-Experimentation. Design and Analysis Issues for Field Settings*. Chicago : Rand McNally College Publishing Company.
- Derèze G. et Marion Ph. (2001). Montrer l'exclusion, produire l'exclusion. In J. Walter (dir.), *Télévision et exclusion. Actes du colloque de Metz, mars 1996* (pp. 81-97). Paris : L'Harmattan.
- Eco U. (1962). *L'opera aperta*. Milan : Bompiani. Traduit en 1965 : *L'œuvre ouverte*. Paris : Seuil.

¹⁰ Bien que nous n'en ayons pas parlé ici dans la mesure où ce n'était pas notre objet, il convient en effet de ne pas oublier qu'à côté de l'expérimentation, il existe d'autres méthodes empiriques (l'observation, les différents types d'entretien, le récit de vie, etc.) potentiellement utiles à l'exploration des effets cognitifs des récits auxquels nous sommes exposés tous les jours.

- Eco U. (1985). *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes de fiction*. Paris : Grasset.
- Fayol M. (1981). *L'organisation du récit écrit chez l'enfant. Son évolution de 6 à 10 ans*. Thèse pour le doctorat d'état. Bordeaux : Université de Bordeaux II.
- Fierens E. (2004). *Le récit au service des documents socio-éducatifs. Vérification de l'apport de la forme narrative en tant que stratégie communicationnelle sur la construction des connaissances du public*. Mémoire de licence. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, Faculté des sciences économiques, sociales et politiques (Département de communication).
- Herman D. (dir.) (1999). *Narratologies. New Perspectives on Narrative Analysis*. Columbus : Ohio State University Press (coll. The Theory and Interpretation of Narrative Series).
- Herman D. (2000). Narratology as a cognitive science. *Image [&] Narrative* (Online Magazine of the Visual Narrative, K.U. Leuven), n° 1. URL : <<http://www.imageandnarrative.be/narratology/davidherman.htm>> (consulté le 06/01/2010).
- Herman D. (2002). *Story Logic. Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln and London : University of Nebraska Press (coll. Frontiers of Narrative).
- Herman D. (2003). Stories as a tool for thinking. In D. Herman (dir.), *Narrative Theory and the Cognitive Sciences* (pp. 157-185), CSLI Publications, Stanford.
- Herman D. (2009). *Basic elements of narrative*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Herman L. et Vervaeck B. (2005). Postclassical narratology. In D. Herman, M. Jahn et M-L. Ryan (dir.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (pp. 450-451). Londres : Routledge.
- Johnson-Laird Ph. (1983). *Mental Models. Towards a Cognitive science of Language, Inference and Consciousness*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Iser W. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga.
- Langacker R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford (CA) : Stanford University Press.
- Mandler J.M. (1984). *Stories, scripts and scenes : aspects of schema theory*. Hillsdale (N.J.) : Lawrence Erlbaum Associate.
- Prince G. (1973). *A grammar of stories*. La Haye : Mouton.
- Prince G. (2006). Narratologie classique et narratologie post-classique. *Vox Poetica*, 06/03/2006. URL : <<http://www.vox-poetica.org/t/prince06.htm>> (consulté le 06/01/2010)
- Ravoux Rallo E. (1996). Les mécanismes du récit. *Sciences humaines*, n°60, 16-19.
- Ricœur, P. (1983, 1984). *Temps et récit*. Tomes 1 et 2. coll. L'ordre philosophique. Paris: Seuil.
- Rumelhart, D., et Norman, D. A. (1995). Les schémas. In J. Le Ny et M. Gineste (dir.), *La Psychologie* coll. Textes essentiels (pp. 308-318). Paris: Larousse.
- Van Dijk T. et Kintsch W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press Inc.
- van Peer W., Hakemulder J. et Zyngier S. (2007). *Muses and Measures : Empirical Research Methods for the Humanities*. Newcastle : Cambridge Scholars Publishing.

van Peer W. (2009). What would we really want to know about narrative and why? Conférence au colloque Minds in narrative, Katholieke universiteit Leuven, Leuven, 16 juin 2009.