

Abstract (FR)

Selon les résultats de l'enquête du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de 2018, un élève de 15 ans sur quatre est considéré comme un lecteur peu performant. La génération d'inférences joue un rôle majeur parmi les processus de compréhension en lecture et représente une source potentielle de difficultés. Il n'est donc pas étonnant d'observer un développement important d'interventions ciblées sur cette compétence. Leurs effets pourraient néanmoins être partiellement médiés par la motivation à lire. En conséquence, quelle que soit la nature des interventions, si les adolescents ne sont pas motivés à s'y engager, celles-ci n'auront probablement que peu d'effet durable. Cependant, la motivation à lire est rarement considérée dans l'élaboration de ces interventions. Nous discutons donc de la pertinence d'un outil prometteur, qui pourrait à la fois soutenir l'entraînement des compétences de compréhension en lecture et favoriser la motivation à lire des adolescents : le roman graphique.

Abstract (EN) : The Importance of Reading Motivation in Adolescent Reading

Comprehension: The Graphic Novel as a Promising Tool?

According to the results of the 2018 Programme for International Student Assessment (PISA) survey, one in four 15-year-old students is considered a low-performing reader. Inference generation plays a major role in reading comprehension and represents a potential source of difficulties. It is therefore not surprising to observe a significant development of interventions targeted at this skill. However, their effects could be partly mediated by reading motivation. Therefore, whatever the nature of the interventions, if adolescents are not motivated to engage in them, they are likely to have little lasting effect. Nevertheless, reading motivation is rarely considered in the development of these interventions. Thus, we discuss the relevance of a promising tool, which could both support the training of reading comprehension skills and foster motivation to read in adolescents: the graphic novel.

L'importance de la motivation à lire dans la compréhension en lecture chez les adolescents : le roman graphique, un outil prometteur ?

Selon les résultats de l'enquête du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de 2018, 22,7 % des élèves de 15 ans dans les pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) sont considérés comme des lecteurs peu performants. En effet, ces élèves se situent sous le niveau 2 de performance en compréhension de l'écrit mesurée par PISA et éprouvent des difficultés pour comprendre le message principal d'un texte, comparer différents points de vue et extraire des informations issues de multiples textes. Un élève sur quatre possède donc des compétences de compréhension de l'écrit rudimentaires et n'a pas les habiletés nécessaires pour comprendre, utiliser et évaluer des textes avec efficacité (OCDE, 2019).

Malgré ce constat, les capacités de compréhension des lecteurs adolescents sont peu étudiées par rapport à celles des enfants et des lecteurs débutants (Alexander & Fox, 2011 ; Hennessy, 2012 ; Moje, 2002). Pourtant, ils représentent un profil de lecteurs assez spécifique. L'adolescence est une période unique de transition entre l'enfance et l'âge adulte, marquée par des changements physiques et cognitifs, une évolution dans les relations sociales ainsi que dans les contextes d'apprentissage. L'ensemble de ces facteurs impacte le rapport des adolescents à l'écrit. Tout d'abord, leurs intérêts de lecture évoluent à l'entrée dans la puberté et se distinguent selon le genre et l'identité sexuelle. Les choix des adolescents sont davantage influencés par l'avis et la confirmation des pairs, au détriment des influences parentales et scolaires. De plus, la valeur accordée aux lectures académiques est distincte de celle accordée aux lectures récréatives : les adolescents sont de moins en moins motivés à lire dans le contexte scolaire et se détournent des genres textuels traditionnels pour privilégier les magazines et lectures digitales (Alexander & Fox, 2011). Enfin, la place de la lecture dans l'enseignement secondaire évolue par rapport à l'école primaire : l'adolescent

passer « d'apprendre à lire », à « lire pour apprendre » ou plus précisément à « apprendre à lire pour apprendre ». En effet, l'utilisation de la lecture dans l'enseignement secondaire suppose que les adolescents sont capables de lire des textes variés et complexes et d'en extraire les informations nécessaires à l'apprentissage des différentes matières enseignées (Snow & Biancarosa, 2003). Ces activités nécessitent des compétences de compréhension en lecture qui ne sont pas systématiquement maîtrisées (Kamil, 2003). En conséquence, bon nombre de lecteurs adolescents risquent de rencontrer des difficultés scolaires importantes, à défaut de compétences de compréhension écrites suffisantes.

Dans le cadre de cet article, nous décrivons l'état des connaissances concernant la compréhension en lecture des adolescents ainsi que les interventions mises en place afin de remédier aux difficultés qu'ils rencontrent. Nous soulignons par ailleurs l'importance de tenir compte de la motivation du lecteur, de son sentiment d'efficacité et de ses intérêts de lecture. Ces facteurs peuvent affecter le développement de la compréhension en lecture chez les adolescents, en impactant l'engagement des individus dans les activités de lecture (Guthrie, Wigfield, & VonSecker, 2000). Enfin, nous discutons de la pertinence d'un outil prometteur, qui pourrait à la fois soutenir l'entraînement des compétences de compréhension en lecture et favoriser la motivation à lire des adolescents : le roman graphique.

Les compétences nécessaires à la compréhension de l'écrit

Afin d'établir les spécificités de la compréhension en lecture chez l'adolescent, il est tout d'abord nécessaire d'identifier précisément les différentes compétences indispensables à celle-ci. L'étude de la compréhension du discours écrit est complexe, compte tenu de l'ensemble des mécanismes cognitifs qui sont à l'œuvre. Plusieurs modèles ont donc été développés pour rendre compte de cette complexité. Ceux-ci peuvent être divisés en deux catégories : d'une part, les modèles visant à identifier les compétences linguistiques et

cognitives nécessaires à une compréhension efficace, appelés modèles de composantes, et d'autre part, les modèles visant à décrire les processus à l'œuvre lors de la construction d'une représentation mentale cohérente du texte pendant la lecture, appelés modèles de processus (Barnes, 2015 ; Kendeou, McMaster, & Christ, 2016).

Concernant les modèles de composantes, la conception de Gough et Tunmer (1986, *Simple View of Reading*) est centrale. Elle place à la racine de toute compréhension de l'écrit deux types de compétence de base : la reconnaissance des mots (la capacité d'un lecteur à lire des mots rapidement, efficacement et avec exactitude) et les compétences de compréhension orale. Ces deux compétences sont considérées comme essentielles pour la lecture, bien que d'autres habiletés puissent être nécessaires telles que la mémoire de travail, l'attention soutenue ou les fonctions exécutives (Kim, 2017 ; Macdonald et al., 2020 ; Spencer, Richmond, & Cutting, 2020). Néanmoins, bien que cette catégorie de modèles ait joué un rôle majeur dans l'identification des compétences nécessaires à la compréhension, elle reste trop générale pour expliquer leur développement (Barnes, 2015 ; Cervetti et al., 2020). De plus, ces modèles ne permettent pas d'explicitier le rôle précis de chacune des différentes composantes et leurs interactions éventuelles, comme l'influence des connaissances antérieures ou de la métacognition sur la compréhension en lecture (Cervetti et al., 2020).

Une des premières descriptions de processus est le modèle de *Construction-Intégration* de Kintsch (1988) qui a connu par la suite de nombreuses évolutions (McNamara & Magliano, 2009). Ces conceptions partagent l'idée que comprendre un texte implique la construction d'une représentation du texte au fur et à mesure de la lecture (Kintsch, 1988 ; van den Broek et al., 2005). Cette représentation mentale appelée *modèle de situation* synthétise l'ensemble des faits et des événements décrits par le texte (par exemple, les lieux, la temporalité, les actions, les objectifs et émotions des personnages, Zwaan et al., 1995). La construction de ce modèle de situation nécessite d'intégrer les informations lexicales et

morphologiques, la structure syntaxique et les informations sémantiques de chaque phrase. Le modèle de situation résulte donc à la fois des informations présentes dans le texte mais également des inférences générées grâce aux connaissances antérieures que le lecteur possède sur le sujet (Elbro & Buch-Iversen, 2013 ; McNamara & Magliano, 2009 ; Tarchi, 2010). Ces inférences sont une composante critique de la compréhension car elles permettent de construire la cohérence entre les éléments du texte ainsi qu'entre ceux-ci et les connaissances antérieures pour interpréter le texte dans son ensemble (McNamara & Magliano, 2009; Rapp, van den Broek, McMaster, Kendeou, & Espin, 2007).

Le rôle des inférences dans la compréhension en lecture chez les adolescents

De nombreuses taxonomies ont été proposées pour rendre compte des différentes catégories d'inférences (Chikalanga, 1992 ; McNamara & Magliano, 2009) et aucun consensus n'a encore été établi (Hall, 2016). Nous pouvons néanmoins mettre en évidence deux grands types d'inférences largement acceptés : les inférences élaboratives, appelées également inférences basées sur les connaissances (*knowledge-based inferences*) et les inférences de liaison (*bridging inferences*). Les inférences de liaison permettent de relier les phrases entre elles et d'en connecter les informations. Elles se basent uniquement sur les informations présentes dans le texte (McNamara & Magliano, 2009). Dans la phrase « Une tortue se tenait sur un tronc d'arbre. Un poisson nageait sous le tronc »¹ (Kintsch, 1993, p. 195), le lecteur infère que « le tronc » cité dans le deuxième énoncé réfère à l'expression « un tronc d'arbre » du premier énoncé. Les éléments nécessaires à l'établissement de ce lien se trouvent donc directement dans le texte. Quant aux inférences élaboratives, elles font appel aux connaissances antérieures du lecteur et permettent notamment d'enrichir le modèle de situation. Elles sont mises en œuvre lorsque l'interprétation du texte requiert d'évoquer des

¹ A turtle sat on a log. A fish swam underneath the log

informations extérieures à celui-ci (McNamara & Magliano, 2009). Par exemple, pour comprendre l'énoncé suivant : « Après l'inscription, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans notre chambre » (Giasson, 2008, p. 13), le lecteur fait appel à ses connaissances antérieures pour inférer que le narrateur se trouve dans un hôtel. En effet, cette information ne se trouve pas directement dans le texte.

Les inférences participent donc à la construction de la cohérence d'un texte (Graesser, McNamara, & Louwerse, 2003) : plus la cohérence d'un texte est élevée, plus les connexions qui sont établies entre les éléments du texte et les connaissances antérieures du lecteur seront appropriées (Rapp et al., 2007). La génération d'inférences a lieu à la fois au niveau local pour relier les phrases entre elles (en inférant notamment les référents des pronoms et autres anaphores) et au niveau global pour relier les différents passages du texte entre eux (en inférant notamment les liens pertinents entre les paragraphes) (Duke & Carlisle, 2011).

De nombreuses études confirment l'impact majeur de la génération d'inférences sur le niveau de compréhension en lecture des enfants de l'enseignement primaire (e.g., Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001 ; Elbro, Oakhill, Megherbi, & Seigneuric, 2017; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003 ; Oakhill, Yuill, & Donaldson, 1990), même après avoir pris en compte les performances de reconnaissance des mots, le vocabulaire et les habiletés cognitives générales (Daugaard et al., 2017 ; Kendeou et al., 2008). Par exemple, Elbro et al. (2017) ont évalué les compétences d'identification du référent des pronoms « y » et « en » chez des lecteurs francophones âgés de 7 à 8 ans. Dans des énoncés tels que « Pierre aime Paris. Il en revient tout juste » ou « Paul veut faire le tour du monde en bateau. Il y pense depuis longtemps », les participants devaient identifier à quel complément faisait référence chacun des pronoms. Leurs résultats ont montré que l'identification du référent des pronoms « y » et « en » contribuait de manière unique à la compréhension en lecture. Plus généralement, Cain et Oakhill (1999) ont montré que la capacité à générer des inférences prédisait la performance

de compréhension en lecture, suggérant une relation causale entre cette compétence et une compréhension efficace.

Plusieurs études mettent pourtant en évidence un déficit important de cette compétence chez certains lecteurs, dès le début de leur scolarité (Cain & Oakhill, 1999; Yuill & Oakhill, 1988). Ces déficits s'observent dans des tâches de résolution de référents anaphoriques (relier adéquatement un pronom au substantif qui lui correspond, Ehrlich & Remond, 1997 ; Lima & Bianco, 1999), de sélection du sens d'homographes (par exemple, la sélection du sens adéquat de « queue » dans une phrase ambiguë), de traitement des phrases trompeuses et de sélection du type d'inférences à générer . De plus, les lecteurs en difficulté ont tendance à ignorer les lacunes conceptuelles d'un texte pendant la lecture et ne parviennent souvent pas à générer les inférences nécessaires pour les combler (Garnham et al., 1982 ; Oakhill et al., 1990). Plusieurs hypothèses peuvent expliquer l'origine de ce déficit : (1) une mémoire de travail déficitaire (Cain et al., 2004) ; (2) un manque de connaissances générales (Kendeou & van den Broek, 2007 ; McNamara & Kendeou, 2011) ; (3) un déficit des mécanismes de suppression des connaissances non pertinentes (Gernsbacher & Faust, 1991) ; (4) une utilisation inadéquate des fonctions exécutives (Sesma, Mahone, Levine, Eason, & Cutting, 2009) ; (5) un vocabulaire réduit (Kärbla, Männamaa, & Uibu, 2019).

Un changement dans la capacité à générer des inférences semble avoir lieu entre le début et la fin de l'enseignement secondaire. Selon Barth, Barnes, Francis, Vaughn et York (2015), les élèves plus âgés seraient plus habiles dans le maintien de la cohérence sémantique locale du texte grâce à une génération d'inférences de liaison plus importante, permettant une meilleure intégration des phrases consécutives dans le texte. Les résultats de Tighe et Schatschneider (2014) suggèrent également que la génération d'inférences augmente et s'améliore entre 8 et 15 ans, indiquant un changement dans les compétences nécessaires entre l'enseignement primaire et secondaire : les élèves ont dépassé le stade de la reconnaissance

des mots et lisent pour construire activement le sens à partir de textes plus complexes. Le modèle de médiation directe et inférentielle (DIME) cible les spécificités de la compréhension en lecture chez les adolescents en accordant une importance majeure aux inférences. Ce modèle a été développé à partir de cinq prédicteurs de la compréhension en lecture : les connaissances antérieures, la génération d'inférences, les stratégies de compréhension, le niveau de vocabulaire et les performances de reconnaissance des mots. Les auteurs ont montré que le modèle permettait d'expliquer 66 % de la variance des scores de compréhension dans une cohorte de 175 jeunes âgés de 14 à 15 ans (Cromley & Azevedo, 2007). Ahmed et al. (2016) ont ensuite appliqué ce modèle à des adolescents âgés de 14 à 18 ans et ont mis en évidence que la génération d'inférences était le prédicteur le plus important de la compréhension en lecture.

D'autres études confirment que la génération d'inférences représente une cause majeure de difficultés en lecture chez les adolescents. Barnes, Ahmed, Barth et Francis (2015) montrent que les lecteurs en difficulté âgés de 13 à 18 ans sont moins susceptibles de générer des inférences élaboratives, en comparaison à leurs pairs plus compétents, même lorsqu'ils possèdent des connaissances antérieures équivalentes. Le déficit de génération d'inférences élaboratives dont ils font preuve pourrait être causé soit par des capacités limitées d'accès et d'intégration de ces connaissances antérieures, soit à une moins grande sensibilité aux relations causales présentes dans le texte, qui ne servent alors pas d'indices suffisamment forts pour récupérer les connaissances adéquates à la génération d'inférences. Par ailleurs, des lecteurs âgés de 13 à 14 ans dont les difficultés sont ciblées sur la compréhension présentent une génération d'inférences déficitaire lorsque des informations éloignées dans le texte doivent être reliées, contrairement à des élèves du même âge présentant des troubles en reconnaissance des mots (Catts, Adlof, & Weismer, 2006). Ces résultats ne sont par contre pas observés lorsque les informations à connecter sont proches, suggérant que ce déficit

pourrait être lié à une mémoire de travail déficitaire plutôt qu'à une capacité de génération d'inférences inefficace. Enfin, le contexte d'apprentissage impacte également la génération d'inférences : les textes narratifs et informatifs augmentent en termes de complexité syntaxique et sémantique et de vocabulaire. Denton et al. (2015) ont mis en évidence que la difficulté des textes influence directement la compréhension d'élèves âgés de 13 à 17 ans, en limitant l'efficacité de leur génération d'inférences, causée par un manque de vocabulaire adéquat et des connaissances antérieures trop pauvres. Néanmoins, les études qui évaluent cette compétence chez les adolescents sont rares : les différences développementales et individuelles dans la capacité à générer des inférences chez les élèves en fin d'enseignement secondaire restent donc encore largement méconnues (Barnes, 2015).

En conclusion, nous relevons l'importance majeure de la génération d'inférences parmi l'ensemble des processus de compréhension en lecture et son évolution tout au long de la scolarité des élèves. De l'enfance à l'adolescence, le rôle de cette compétence centrale se modifie et la capacité à générer des inférences représente une source potentielle de difficultés pour le lecteur. Dès lors, il n'est pas étonnant d'observer qu'une part importante des interventions cible spécifiquement cette compétence.

Les interventions ciblées sur la génération d'inférences

La méta-analyse d'Elleman (2017) synthétise les interventions ciblées sur la génération d'inférences réalisées jusqu'à présent et établit leur efficacité. Elle montre que les interventions ont des effets de taille moyenne sur les habiletés spécifiques de génération d'inférences ($d = .68$) et sur le niveau de compréhension en lecture des participants ($d = .58$). Elleman (2017) propose de plus une classification des différentes activités utilisées. Les interventions mettent notamment en place *la pratique des questions d'inférence et la génération de questions* pendant ou après la lecture. Ce questionnement systématique sur les

passages clés d'un texte favorise l'identification des idées principales portées par le texte et donc le développement d'une représentation plus cohérente de celui-ci. Différentes stratégies sont également enseignées : des *stratégies d'intégration des indices textuels* grâce auxquelles les élèves apprennent à utiliser les indices contenus dans le texte pour construire une représentation cohérente ainsi que des *stratégies d'utilisation explicite des connaissances antérieures* des élèves pour combler les lacunes d'un texte. Par ailleurs, les interventions accordent une place importante aux activités de *structuration et d'organisation du texte* au travers de l'utilisation d'organiseurs graphiques pour clarifier la structure textuelle ou pour activer les connaissances antérieures. Enfin, *l'auto-explication, l'autoquestionnement et l'élaboration* permettent d'apprendre à faire le lien entre les idées du texte et les connaissances antérieures tandis que la *prise de perspective* entraîne les élèves à tenir compte des motivations des personnages, ce qui leur permet d'apprendre à générer des inférences causales et prédictives adaptées.

De manière générale, les interventions utilisent plusieurs des activités citées par Elleman (2017). D'un point de vue pédagogique, cette approche est justifiée car l'utilisation de différentes activités augmente la probabilité de développer les compétences visées. Néanmoins, ce chevauchement ne permet pas d'identifier quelles activités sont les plus efficaces pour augmenter les compétences de génération d'inférences (Elleman, 2017 ; Hall, 2016 ; Kendeou et al., 2016).

Les interventions ciblées sur les compétences de génération d'inférences auprès des adolescents sont rares en comparaison à celles mises en place auprès de jeunes enfants, même si de plus en plus d'entre elles ont été développées depuis une dizaine d'années. Nous en avons trouvé une dizaine récemment testée (Barth & Elleman, 2017 ; Barth, Vaughn, & McCulley, 2015 ; Denton et al., 2017 ; Fritschmann, Deshler, & Schumaker, 2007 ; Hall et al., 2020 ; Main, Backhouse, Jackson, & Hill, 2020 ; McNamara, O'Reilly, Best, & Ozuru, 2006 ;

Reed & Lynn, 2016 ; Solis, Vaughn, & Scammacca, 2015 ; Solis, Vaughn, Stillman-Spisak, & Cho, 2018). La majorité de ces études concernent des élèves présentant des déficits importants en compréhension en lecture ou avec un trouble des apprentissages diagnostiqué. L'entraînement des compétences de génération d'inférences était la plupart du temps accompagné d'un entraînement d'autres stratégies de lecture. Les résultats sont mitigés : alors que certaines études ont montré une augmentation du niveau de compréhension sur la base de mesures générales de compréhension en lecture (Fritschmann et al., 2007 ; Hall et al., 2020 ; Main et al., 2020 ; Solis et al., 2018), d'autres ont uniquement obtenu des résultats significatifs pour des mesures ciblées sur la génération d'inférences (Denton et al., 2017 ; Reed & Lynn, 2016). Citons notamment l'étude de Barth et Elleman (2017) qui a montré l'efficacité d'une intervention multistratégique conçue pour accroître les compétences de génération d'inférences et la compréhension en lecture chez des élèves âgés de 12 à 14 ans. Au total, 66 lecteurs en difficulté ont été séparés en deux groupes : le groupe expérimental a reçu un entraînement explicite de quatre stratégies inférentielles et le groupe contrôle a suivi un cours habituel de remédiation. Les stratégies travaillées dans le groupe expérimental étaient les suivantes : la clarification à l'aide d'indices textuels (recherche dans le texte de mots-clés pertinents pour la compréhension du paragraphe), l'activation et l'utilisation des connaissances antérieures, l'identification des objectifs des personnages et des buts de l'auteur (recherche des motivations des personnages dans les textes narratifs et des idées principales de l'auteur dans les textes informatifs) et les réponses à des questions inférentielles. En outre, les textes narratifs et informatifs ont été soigneusement choisis et intégrés dans l'intervention pour s'assurer que les connaissances nécessaires à la génération d'inférences étaient disponibles. L'intervention s'est déroulée en petits groupes de trois ou quatre élèves pendant dix jours, pour un total de 7,5 heures d'enseignement. Les résultats au post-test ont indiqué un effet bénéfique et significatif des stratégies enseignées en

comparaison au groupe contrôle, que ce soit avec un test basé sur un texte similaire à ceux utilisés pendant l'intervention ou avec une mesure standardisée de la compréhension en lecture.

Cependant, de manière générale, les effets de taille moyenne rapportés dans les différentes études ont été obtenus avec des mesures étroitement liées à l'intervention (par exemple, des réponses à des questions inférentielles conçues spécifiquement pour l'intervention par les chercheurs). Peu d'études ont montré des effets avec des mesures plus générales de la compréhension en lecture (par exemple, des tests de lecture standardisés) et ces effets rapportés par Elleman (2017) et Hall (2016) dans leurs méta-analyses sont souvent non significatifs. L'inconsistance des résultats suggère que les lecteurs en difficulté ont besoin de plus d'opportunités et de temps pour appliquer leurs stratégies récemment apprises à de nouvelles situations de lecture et pour transférer leurs compétences à d'autres types de textes (Barth & Elleman, 2017).

Par ailleurs, peu d'études mesurent les effets à long terme des interventions et les données disponibles suggèrent qu'ils se maintiennent relativement peu dans le temps (Kendeou et al., 2016). L'étude de Fritschmann et al. (2007) est à notre connaissance la seule à avoir mesuré l'effet à long terme d'une intervention auprès de jeunes adolescents. Dans cette étude, des élèves âgés de 13 à 14 ans présentant des troubles des apprentissages ont été entraînés à l'utilisation de stratégies inférentielles. Celles-ci avaient pour objectifs d'entraîner les élèves à l'utilisation de leurs connaissances antérieures, l'identification des différents types d'inférences à générer, l'identification et la recherche de mots-clés et d'indices dans un texte afin de générer les inférences adéquates. La performance des participants au post-test directement après l'intervention a mis en évidence un effet positif significatif des stratégies inférentielles entraînées. Cet effet a été mesuré à la fois sur la base d'un test élaboré par les chercheurs, évaluant l'utilisation et la maîtrise des stratégies inférentielles travaillées (lecture

et compréhension de courts passages de textes narratifs) ainsi que sur la base d'un test standardisé de lecture (tâches de complétion de phrases et de compréhension de passages). Les participants ont passé un second post-test huit mois après l'intervention, basé sur des textes similaires à ceux présentés lors du premier post-test. Leurs résultats à ce deuxième post-test, bien que significativement plus élevés qu'au pré-test, étaient moins bons qu'au premier post-test, indiquant une réduction de l'effet de l'intervention.

Enfin, il n'y a pas à notre connaissance d'étude publiée ayant mis en place ce type d'interventions auprès d'adolescents âgés de plus de 15 ans. Comme nous l'avons déjà souligné, les conclusions des travaux conduits avec des élèves plus jeunes ne peuvent pas être directement transposées aux élèves de fin de secondaire car le contexte d'apprentissage diffère. Plus les élèves avancent dans leur parcours académique et plus les textes sont de type informatif, contrairement aux élèves plus jeunes, au contact de textes narratifs. Or, les effets des interventions sont plus marqués pour les textes narratifs que pour les textes informatifs (Alfassi, 1998 ; Dicecco & Gleason, 2002 ; Moore & Scevak, 1995). Par ailleurs, les adolescents plus âgés sont susceptibles de présenter des troubles plus persistants qui nécessiteraient des interventions plus longues et plus ciblées pour atteindre les mêmes résultats (Edmonds et al., 2009). Enfin, la motivation à lire évolue à l'adolescence et peut influencer l'engagement des participants dans les activités de lecture ainsi que dans les interventions ciblées sur leurs compétences de compréhension (Guthrie et al., 2000). Les effets de ces interventions pourraient en effet être partiellement voire totalement médiés par la motivation à lire (Guthrie, Klauda, & Ho, 2013 ; Guthrie et al., 2006). Comme nous allons le voir dans la section suivante, ce dernier point est important et suggère qu'il est nécessaire d'accorder une place centrale à la motivation à lire dans l'élaboration d'interventions, particulièrement chez les adolescents (Guthrie, Wigfield, & Klauda, 2012 ; Lazowski & Hulleman, 2016 ; Taboada Barber & Klauda, 2020).

L'impact de la motivation à lire sur la compréhension en lecture

La motivation à lire est un facteur important du bon développement des compétences de lecture (Guthrie, Wigfield, & You, 2012). Elle serait même, dès la fin de l'enseignement primaire, prédictive du développement ultérieur de la compréhension en lecture (Froiland & Oros, 2014) et contribuerait de manière unique à la compréhension, au-delà des compétences cognitives (e.g., McGeown, Duncan, Griffiths, & Stothard, 2015 ; Taboada Barber, Tonks, Wigfield, & Guthrie, 2009 ; Toste, Didion, Peng, Filderman, & McClelland, 2020). Ainsi, Retelsdorf, Köller et Möller (2011) ont évalué le niveau de motivation à lire d'élèves sur une durée de trois années scolaires et ont mis en évidence qu'à l'âge de 10 ans, le plus grand intérêt des participants dans la lecture prédisait positivement le développement de leurs compétences de lecture à l'âge de 14 ans.

Guthrie et Wigfield (2000) ont défini la motivation à lire comme « les objectifs, valeurs et croyances personnelles d'un lecteur vis-à-vis des sujets, processus et résultats de la lecture »² (p. 405). Concernant la motivation à lire chez les élèves et plus précisément chez les adolescents, le modèle de l'engagement dans la lecture (*Reading Engagement Model*, voir Figure 1) est particulièrement pertinent car il permet de lier les pratiques d'instructions scolaires à la motivation à lire et aux compétences de lecture des élèves (Guthrie & Klauda, 2014, 2016 ; Guthrie et al., 2013 ; Klauda & Guthrie, 2015). Guthrie et Klauda (2014, 2016) identifient différentes dimensions de la motivation à lire qui affectent positivement les compétences de lecture : la motivation intrinsèque (l'intérêt et le plaisir à lire), l'auto-efficacité (la croyance du lecteur en ses propres capacités), la valeur accordée à la lecture (la perception que la lecture est importante) et les objectifs prosociaux (le fait d'avoir une attitude positive vis-à-vis des interactions sociales à propos de la lecture). La motivation extrinsèque,

² « Reading motivation is the individual's personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading » (Guthrie & Wigfield, 2000, p. 405)

c'est-à-dire la valeur accordée à la réussite et à l'utilité de la lecture (dans le but d'obtenir une récompense ou d'éviter une sanction) n'est pas représentée dans ce modèle en raison de ses corrélations typiquement négatives avec les compétences de lecture (e.g., Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010 ; Hebbecker, Förster, & Souvignier, 2019 ; Wang & Guthrie, 2004).

Guthrie et Klauda (2014, 2016) accordent également une importance majeure au concept d'engagement dans la lecture qu'ils définissent comme la conséquence concrète et observable de la motivation à lire. L'engagement se reflète dans le comportement du lecteur, c'est-à-dire dans ses actions et ses intentions vis-à-vis de la lecture (Guthrie, Wigfield, & You, 2012). Il se mesure au travers de l'effort, de l'attention et de la concentration montrés par l'élève lors de la lecture, du temps qu'il accorde à cette activité et de sa persistance à long terme dans la lecture. L'engagement est donc la manifestation visible de la motivation à lire (Eccles & Wang, 2012).

En résumé, pour caractériser les relations entre la motivation et les performances des élèves, Guthrie et Klauda (2016) proposent l'existence d'un cercle vertueux qui existe entre la motivation à lire, l'engagement dans la lecture et les compétences de lecture (voir Figure 1). Plus précisément, les différentes dimensions de la motivation à lire influenceraient directement le niveau d'engagement d'un élève. Ce niveau d'engagement impacterait à son tour les compétences de lecture, telles que la reconnaissance de mots, la fluence, le vocabulaire et la compréhension en lecture. Le développement de ces compétences de lecture favoriserait en retour la motivation à lire ; et celle-ci rendrait les élèves plus susceptibles d'apprécier la lecture et de lire plus fréquemment (voir Mol & Bus, 2011, pour une méta-analyse).

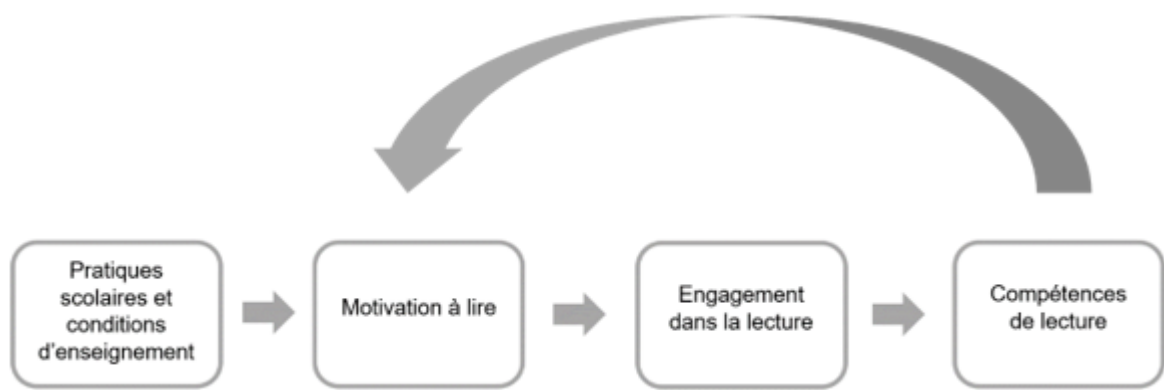


Figure 1 : Modèle de l'engagement dans la lecture dans le contexte scolaire (Guthrie, Wigfield & You, 2012)

Ce cercle vertueux pourrait s'observer également à l'adolescence. En effet, les relations entre la motivation à lire et les compétences de génération d'inférences seraient bidirectionnelles (Clinton, 2015 ; Morgan & Fuchs, 2007). De meilleures compétences de génération d'inférences augmenteraient l'efficacité des processus de compréhension du lecteur, ce qui, en retour, favoriserait sa motivation à lire. Dans l'autre sens, le lecteur avec un niveau de motivation intrinsèque élevé aura tendance à générer plus d'inférences car il s'engagera plus profondément dans la lecture et cherchera donc à établir des connexions plus fortes au sein du texte ainsi qu'entre les informations du texte et ses connaissances antérieures (Cook et al., 2001). Cet engagement permettrait d'établir un modèle de situation plus cohérent que celui d'élèves moins engagés (McGeown et al., 2015). Au contraire, le lecteur qui serait davantage motivé à lire pour des motifs externes (obtenir de bons résultats scolaires, compétition avec les pairs) s'engagera moins dans la lecture. Il utilisera donc des stratégies de lecture moins efficaces et aura tendance à générer des inférences inexactes, car il ne prêtera attention qu'à des aspects limités du texte. Cette compréhension superficielle pourrait réduire la motivation à lire de l'élève et limiter la fréquence de lecture récréative (Wang & Guthrie, 2004).

Néanmoins, le rôle majeur de la motivation à lire dans le bon développement des compétences de lecture est à nuancer. Son influence pourrait effectivement varier selon le

niveau de compétences de lecture des adolescents. Klauda et Guthrie (2015) ont évalué l'évolution des niveaux de motivation à lire, d'engagement dans la lecture et de compétences de lecture auprès d'élèves âgés de 12 à 13 ans pendant toute une année scolaire et ils ont montré que la motivation et l'engagement des participants prédisaient plus fortement leurs performances pour les lecteurs experts que les lecteurs en difficulté. L'impact limité de la motivation pour ces derniers serait dû aux difficultés cognitives auxquelles ils font face. Celles-ci les empêcheraient de mettre en place de bonnes stratégies de lecture, malgré une motivation importante et un engagement actif. Pour ces lecteurs en difficulté, les activités de lecture représenteraient de tels défis cognitifs, que le développement de leurs compétences nécessiterait beaucoup plus d'effort, de temps et de persistance par rapport aux lecteurs plus experts (Klauda & Guthrie, 2015).

De manière générale, chez les adolescents, la valorisation de la lecture et la confiance en l'efficacité de leurs compétences diminuent avec l'âge (Archambault, Eccles, & Vida, 2010 ; Kelley & Decker, 2009). Ce déclin s'expliquerait notamment par le fait que les adolescents interprètent et intègrent les feedbacks qu'ils reçoivent beaucoup mieux que les enfants en début de scolarité. Par conséquent, ils prennent conscience plus justement du niveau réel de leurs compétences. De plus, ils se comparent plus souvent avec leurs pairs et deviennent plus réalistes dans leurs auto-évaluations, ce qui conduit beaucoup d'entre eux à devenir relativement négatifs concernant l'efficacité de leurs habiletés (Wigfield et al., 2015). Par conséquent, bien qu'un effet réciproque ait été observé entre l'auto-efficacité et les compétences de compréhension en début d'enseignement secondaire, l'influence de ce sentiment d'auto-efficacité sur la lecture diminuerait au fur et à mesure de l'avancement du lecteur dans l'enseignement secondaire (Retelsdorf, Köller, & Möller, 2014). Certaines pratiques pédagogiques peuvent également réduire la motivation intrinsèque des élèves car elles négligent leur intérêt et imposent des textes peu attrayants. Enfin, lorsque les élèves ne

croient pas que les enseignements scolaires reçus correspondent à leurs valeurs et à leurs objectifs, ils s'engagent moins dans l'apprentissage (Wigfield, Gladstone, & Turci, 2016).

En conclusion, malgré l'importance de la lecture dans la scolarité, beaucoup d'auteurs observent chez un grand nombre d'adolescents une diminution de l'engagement et de la fréquence de leurs lectures tant scolaires que récréatives. Par conséquent, le cercle bénéfique qui existe entre compétences de lecture et motivation à lire semble s'atténuer chez ces adolescents (Guthrie, Wigfield, & You, 2012 ; Mol & Bus, 2011). Ainsi, avant de considérer l'impact d'une intervention sur les compétences de lecture, les chercheurs doivent s'intéresser au rôle de la motivation à lire et de l'engagement dans ce type d'interventions (Wigfield et al., 2015). Quelle que soit la nature de ces interventions, si les participants ne sont pas motivés à s'y engager, celles-ci n'auront probablement que peu d'effet durable (Guthrie, Wigfield, & You, 2012) et le peu d'effet à long terme des interventions citées précédemment sur le niveau de compréhension des élèves pourrait donc être lié à une prise en compte insuffisante des processus motivationnels. Bien que les activités mises en place ciblent avec succès les compétences de lecture des élèves, si ceux-ci ne considèrent pas la lecture comme utile ou s'ils n'y trouvent ni plaisir ni intérêt, ils n'appliqueront vraisemblablement pas l'entraînement dont ils ont bénéficié à d'autres situations de lecture une fois l'intervention terminée.

Les interventions ciblées sur la motivation à lire et la compréhension en lecture

Guthrie et Wigfield (2000) recommandent la mise en place d'interventions ciblées prioritairement sur l'engagement des participants en tenant compte des facteurs motivationnels et cognitifs de la lecture. Afin de répondre à la baisse de motivation observée chez les élèves au fur et à mesure de leur parcours scolaire, différentes catégories d'interventions ciblées sur la motivation et l'engagement ont été développées (voir McBreen & Savage, 2020, pour une revue de la littérature et une méta-analyse). Premièrement, le

soutien à l'autonomie semble avoir un impact sur le niveau de compréhension des élèves. Celui-ci permet notamment aux élèves de choisir les textes à lire, les activités auxquelles ils veulent participer ou les manières de partager leurs connaissances avec leurs pairs.

Deuxièmement, des interventions basées sur l'autorégulation ont été développées. Celles-ci forment les élèves à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives, ainsi qu'à planifier, suivre et évaluer leur apprentissage et leur motivation. Les élèves sont donc invités à se fixer des objectifs de réussite et à suivre régulièrement leur progrès dans les différentes activités proposées. Une troisième catégorie d'interventions vise à renforcer l'intérêt des élèves. Des textes authentiques et intéressants proches du vécu et des préoccupations des adolescents sont utilisés et des activités pratiques sont réalisées (par exemple, des expériences scientifiques).

Enfin, des interventions axées sur l'établissement d'objectifs personnels de réussite ont été mises en œuvre. Celles-ci ont pour but de former les élèves à considérer la réussite ou l'échec comme des facteurs qu'ils peuvent contrôler, en travaillant notamment à l'aide de feedbacks réguliers sur leurs compétences. Elles permettent par exemple aux lecteurs d'apprendre à distinguer les discours positifs des discours négatifs vis-à-vis de leurs performances et les encouragent à utiliser l'autodialogue afin de prendre conscience de leur réflexion au cours de la lecture.

Plusieurs de ces démarches sont intégrées à l'intervention CORI (*Concept-Oriented Reading Instruction*), conçue par Guthrie et al. (Guthrie et al., 2013 ; Guthrie, McRae, & Klauda, 2007 ; Guthrie et al., 2000). Guthrie et al. (2013) ont étudié l'impact de CORI dans le cadre d'un cours de langue et littérature auprès d'adolescents âgés de 12 à 13 ans. Ils ont évalué l'effet de leur intervention (étalée sur six semaines) en comparaison à un groupe contrôle, constitué d'élèves du même âge qui ont participé au cours habituel de langue et littérature. Dans le groupe expérimental (intervention CORI), les élèves recevaient chaque semaine plusieurs textes autour d'un thème déterminé. Les activités ciblaient d'une part

l'entraînement de différentes stratégies de lecture (habiletés à générer des inférences, à résumer et à réaliser des cartes conceptuelles) et d'autre part la motivation à lire et l'engagement dans la lecture. Les dimensions spécifiques visées étaient la motivation intrinsèque, l'auto-efficacité, la valeur accordée à la lecture et les objectifs prosociaux (liberté du choix des textes, collaboration, importance accordée aux activités et à la pertinence des lectures). La motivation et l'engagement ont été mesurés grâce à un autoquestionnaire composé d'items évalués par échelles de Likert (Guthrie, Cambria, & Wigfield, 2011). Les élèves du groupe contrôle lisaient un texte pendant la première demi-heure de cours avant que l'enseignant ne mène une discussion qui mettait l'accent sur le développement des personnages et prêtait attention à l'intrigue et au thème du texte. Contrairement au groupe expérimental, aucune stratégie axée sur la motivation à lire n'était mise en place. Les résultats ont montré que l'intervention CORI a augmenté le niveau d'engagement des élèves par le biais de l'augmentation des niveaux d'auto-efficacité des participants, de la valeur accordée à la lecture et de leurs objectifs prosociaux. Par ailleurs, le taux de réussite en compréhension en lecture des participants au post-test s'expliquait aussi par l'augmentation de leur sentiment d'auto-efficacité ainsi qu'une réduction de leur perception de la difficulté des tâches de lecture.

Kim et al. (2017) ont également développé une intervention stratégique ciblée sur la lecture chez les adolescents (STARI, *Strategic Adolescent Reading Intervention*). Celle-ci abordait les compétences de décodage, de fluence, de vocabulaire, de compréhension en lecture et utilisait des textes accessibles au niveau de compréhension des participants afin d'encourager le sentiment d'auto-efficacité. De plus, les textes choisis étaient connectés aux expériences personnelles des adolescents afin de mettre en évidence la pertinence de la lecture au quotidien. La collaboration lors de débats et de discussions était également encouragée pour favoriser une construction de sens partagée entre les élèves et leur permettre d'exprimer

leurs opinions sur les sujets abordés. L'ensemble de ces pratiques avait pour but de promouvoir l'engagement des lecteurs et leur motivation à lire, en ciblant la motivation intrinsèque, la motivation sociale, l'auto-efficacité et la valeur accordée à la lecture. Kim et al. (2017) ont implémenté cette intervention auprès d'élèves âgés de 11 à 14 ans présentant un niveau de compréhension déficitaire, pendant toute l'année scolaire (trois à cinq périodes d'intervention par semaine). Les auteurs ont comparé l'effet de cette intervention à un groupe contrôle ayant poursuivi sa scolarité habituelle. L'intervention STARI était mise en place sous la forme d'une série d'unités thématiques, organisées autour d'une question centrale (par exemple, « Comment trouver un endroit où nous nous sentons vraiment chez nous ? »). Chaque unité se basait sur la lecture d'un roman et d'une ou plusieurs œuvres complètes de non-fiction. Les séances commençaient par une courte leçon de décodage, de morphologie ou de compréhension. Ensuite, les élèves participaient à un temps de lecture silencieuse et à un temps de débats et discussions sur les textes choisis. Ces activités avaient notamment pour but de développer les comportements prosociaux des participants et de favoriser l'engagement dans la lecture. L'engagement a été mesuré grâce à un questionnaire adressé aux enseignants sur le niveau d'engagement de chaque élève en classe (Guthrie & Wigfield, 2008) ainsi que par des observations directes (taux de complétion d'un cahier contenant l'ensemble des exercices proposés pendant l'intervention). Les résultats ont indiqué une augmentation significativement plus élevée des compétences de compréhension en lecture, de conscience morphologique et de reconnaissance des mots dans le groupe expérimental par rapport au groupe contrôle. En outre, cette augmentation était en partie médiée par l'augmentation de l'engagement des participants dans les activités de lecture. En effet, les lecteurs plus engagés ont davantage bénéficié des effets de l'intervention que les lecteurs moins engagés.

Bien que les résultats de Guthrie et al. (2013) et Kim et al. (2017) ne permettent pas de dissocier l'impact spécifique de la motivation ou de l'engagement versus celui de

l'entraînement des stratégies de lecture, d'autres études mettent en évidence la contribution unique de l'engagement ou de la motivation des participants dans l'augmentation de leurs compétences de compréhension en lecture (Guthrie et al., 2004 ; Wigfield et al., 2008). Ainsi, Wigfield et al. (2008) ont évalué le niveau de compréhension en lecture, d'utilisation de stratégies, de motivation à lire et d'engagement de trois groupes d'élèves âgés de 9 à 10 ans. La motivation à lire a été mesurée sur la base d'un autoquestionnaire de motivation intrinsèque et l'engagement a été estimé à partir d'un questionnaire complété par les enseignants, basé sur un score composite incluant différentes dimensions : comportementale (*l'élève lit fréquemment seul en classe*), motivationnelle (*l'élève lit souvent ses livres et auteurs préférés*) et cognitive (*l'élève travaille beaucoup pendant des tâches de lecture*). Deux des groupes ont participé pendant trois mois et demi soit à une intervention CORI, soit à une intervention uniquement basée sur l'entraînement de stratégies de lecture. Le troisième groupe, le groupe contrôle, a continué à suivre l'enseignement traditionnel. L'intervention CORI a permis d'augmenter davantage les niveaux de compréhension en lecture, d'utilisation de stratégies de lecture et d'engagement des élèves par rapport aux deux autres groupes. Les analyses ont montré que c'était notamment le plus grand engagement des élèves qui avait favorisé le développement des compétences de compréhension, les élèves moins engagés ayant moins bénéficié des effets de l'intervention.

Ces résultats obtenus avec des élèves de l'enseignement primaire sont encourageants mais ne peuvent être généralisés aux adolescents qui ont des profils différents de motivation et d'engagement, comme nous l'avons souligné précédemment. De plus, une étude récente met en évidence une disparité dans les effets d'une intervention ciblée sur la motivation à lire en fonction de l'âge (Wolters, Barnes, Kulesz, York, & Francis, 2017) : alors qu'une intervention très brève permet d'augmenter la fluence et la compréhension d'enfants âgés de 6

à 8 ans (Zentall & Lee, 2012), ce résultat n'est pas présent chez des adolescents de 15 ans, même si leur niveau de motivation a augmenté suite à l'intervention.

En conclusion, de telles interventions qui tiennent compte à la fois de l'entraînement des compétences de lecture, de la motivation à lire, et de l'engagement des lecteurs semblent prometteuses auprès des adolescents mais elles sont rares, voire inexistantes, avec les adolescents en fin d'enseignement secondaire. Dans cette perspective, nous proposons de considérer un outil prometteur à intégrer dans les interventions : le roman graphique. Ce support de lecture particulièrement adapté aux intérêts de lecture des adolescents plus âgés pourrait à la fois soutenir l'entraînement des compétences de lecture et favoriser la motivation à lire. Plusieurs études ont récemment suggéré qu'il pourrait jouer un rôle en tant qu'outil d'apprentissage et de soutien des compétences de compréhension de l'écrit et plus spécifiquement pour la génération d'inférences (Cook, 2017 ; Sabeti, 2011, 2012b).

Le roman graphique, un outil innovant dans les interventions pour les adolescents

Depuis le début des années 2000, plusieurs études se sont intéressées aux bénéfices de l'inclusion du roman graphique dans la scolarité (e.g., Carter, 2007a ; Frey & Fisher, 2004 ; Jaffe & Hurwich, 2019 ; Maughan, 2016) et particulièrement chez les lecteurs en difficulté ou démotivés (Crawford, 2004 ; Hughes, King, Perkins, & Fuke, 2011). En effet, les lecteurs actuels doivent pouvoir traiter des sources telles que les journaux, magazines et médias digitaux qui combinent à la fois des informations visuelles et textuelles (Schwarz, 2002, 2006). Ces supports nécessitent non seulement de maîtriser la compréhension des textes mais également des informations visuelles en interaction avec l'écrit.

Dans cet univers multimédia, l'inclusion des *narrations visuelles* dans les activités scolaires représente une piste innovante de soutien à l'apprentissage des compétences de compréhension. Les narrations visuelles sont définies comme des séquences d'images (c'est-

à-dire un ensemble d'images juxtaposées) qui sont créées avec une intention explicite et qui illustrent une suite continue d'événements, en particulier pour raconter une histoire (Cohn, 2020a ; Cohn & Magliano, 2020). Elles se divisent en deux catégories principales : les narrations visuelles dynamiques (les films) et les narrations visuelles dessinées (la bande dessinée, le roman graphique, les albums illustrés ou les storyboards).

Le roman graphique fait partie des narrations visuelles dessinées et se définit comme un sous-genre littéraire de la bande dessinée (Baetens, 2012 ; Eisner, 1998). Comme dans celle-ci, le sens provient de l'interaction entre les images et le texte, ou entre les images d'une même séquence (Duncan & Smith, 2017). Les images ne sont pas seulement des illustrations qui répètent ou amplifient le texte, mais apportent plutôt des informations pertinentes complémentaires qui sont absentes de l'écrit. Du point de vue formel, l'image et le texte sont réunis la plupart du temps dans des cases ou des espaces définis sur la page, mais dans certains cas, la page entière peut servir de case (Goldsmith, 2010).



Figure 2 : Comparaison entre une planche de roman graphique à gauche (Moreau, 2019) et de bande dessinée traditionnelle à droite (Roba, 1970)

Le roman graphique se différencie de la bande dessinée classique par divers critères, tels que « la longueur de l'ouvrage et l'ampleur du récit, l'intérêt pour la forme, la complexité des procédés narratifs, le format proche du livre ou encore une composition graphique qui se veut plus recherchée et plus esthétique » (Monthéard, 2018, p. 2). Les caractéristiques formelles du roman graphique sont donc moins conventionnelles que celles de la bande dessinée classique : l'écriture est plus libre et sophistiquée et la mise en page des planches est plus complexe et variée (voir Figure 2) (Baetens, Frey, & Tabachnick, 2020). De plus, le roman graphique aborde fréquemment des thématiques politiques, sociales ou philosophiques (Christensen, 2006 ; Low, 2017). Enfin, il s'adresse majoritairement à des lecteurs adolescents et adultes (Tabachnick, 2017).

La plupart des études sur le roman graphique ont examiné prioritairement son impact sur la motivation à lire et l'engagement des adolescents (Carter, 2007b ; Moeller, 2011 ; Sabeti, 2012a). Selon ces auteurs, l'utilisation du roman graphique influencerait positivement plusieurs dimensions de la motivation à lire dont la valeur accordée à la lecture, la motivation intrinsèque, les comportements prosociaux et le sentiment d'auto-efficacité du lecteur. En outre, le roman graphique développerait indirectement les compétences de compréhension par le biais de l'augmentation de la motivation à lire (Yildirim, 2015). Le roman graphique semble dès lors représenter un outil particulièrement adéquat chez les lecteurs adolescents pour qui l'engagement dans les tâches de lecture fait parfois défaut alors même qu'il représenterait un prérequis essentiel aux apprentissages.

Divers arguments ont été avancés à l'appui de cette hypothèse. Premièrement, grâce à ses composantes visuelles et textuelles, le roman graphique modifie bénéfiquement la perception de la lecture, en influençant à la fois la motivation intrinsèque et la valeur accordée à la lecture. En effet, par sa similarité avec l'environnement multimédia auquel tout adolescent du XXI^e siècle est exposé (Hassett & Schieble, 2007 ; Serafini, 2011), le roman

graphique augmente l'attractivité de la lecture et le plaisir associé à celle-ci (Versaci, 2001).

D'autre part, les adolescents sont nombreux à préférer lire des romans graphiques et des bandes dessinées pendant leur temps libre, qu'ils soient des lecteurs réguliers ou non (Clark, Osborne, & Akerman, 2008 ; Mol & Jolles, 2014 ; Nippold, Duthie, & Larsen, 2005).

Privilégier l'utilisation de ce genre littéraire en classe permet donc de lier les intérêts extrascolaires et académiques de l'adolescent et met ainsi en évidence le lien entre la lecture à l'école et son utilité dans la vie personnelle et professionnelle (Brozo, 2018 ; Considine, Horton, & Moorman, 2009).

Deuxièmement, le roman graphique jouerait un rôle majeur dans la perception de ses propres compétences de lecture, particulièrement pour les adolescents qui se considèrent comme de faibles lecteurs. En effet, ceux-ci lisent peu de littérature classique en dehors de l'école (Brozo, 2018 ; Clark et al., 2008 ; Dallacqua, 2020 ; Versaci, 2001) et se pensent moins capables de lire et comprendre ce type de textes habituellement rencontrés dans le cadre scolaire. Grâce à la présence de l'interaction entre l'image et l'écrit, le roman graphique rend le texte plus accessible, facilite la compréhension (Gavigan, 2011) et pourrait ainsi augmenter la confiance en soi, tout en modifiant les *a priori* négatifs vis-à-vis de la lecture (Jang & Henretty, 2019).

Enfin, le roman graphique peut influencer la dimension prosociale liée à la motivation à lire. Utilisé dans le cadre de cercles littéraires ou d'un enseignement collaboratif, il augmente l'engagement des élèves dans la lecture, notamment par les discussions informelles qu'il entraîne entre les élèves et les interprétations variées qu'il suscite (Dallacqua, 2020; Dallacqua & Sheahan, 2020; Sabeti, 2011, 2012a).

L'étude de Dallacqua et Sheahan (2020) illustre bien les bénéfices de l'inclusion du roman graphique dans un cours de littérature. Les auteures ont utilisé le roman graphique *Yummy* (Neri, 2010), en parallèle à la pièce de théâtre classique de Shakespeare, *Hamlet*, avec

des élèves âgés de 15 à 16 ans. Tout au long d'un semestre, elles ont travaillé avec ces élèves les notions de *pouvoir* et de *privilège*, qui sont au centre des deux œuvres sélectionnées. Alors *qu'Hamlet* raconte l'histoire d'un roi assassiné par son frère, *Yummy* présente l'histoire véridique d'un jeune garçon qui tue par accident sa voisine lors d'un rite d'initiation pour devenir membre d'une bande. Au terme de l'année scolaire, les observations qualitatives issues d'observations en classe et d'interviews avec les élèves ont mis en évidence un plus grand engagement des élèves, lié à l'augmentation de la valeur qu'ils accordaient à la lecture et à l'enseignement de cette compétence. En outre, l'utilisation de textes non traditionnels sur pied d'égalité avec des textes classiques semble avoir permis aux élèves de s'engager personnellement dans des analyses critiques plus complexes et de prendre de la distance vis-à-vis de la valeur littéraire traditionnellement accordée aux textes classiques. Le roman graphique a dès lors favorisé la collaboration entre les élèves dans la construction de leurs opinions et a légitimé leurs discussions et interprétations personnelles des œuvres. Selon les auteures, cette reconnaissance de leurs compétences semble avoir non seulement impacté bénéfiquement leur sentiment d'auto-efficacité mais a également suscité leur envie de lire davantage de romans graphiques et de textes classiques.

La motivation à lire et l'engagement ne sont pas les seuls intérêts de l'inclusion du roman graphique dans l'enseignement secondaire. Des études récentes suggèrent une influence positive de l'utilisation du roman graphique sur plusieurs aspects de la littératie adolescente. Tout d'abord, plusieurs chercheurs ont mis en évidence les bénéfices du roman graphique dans le développement du vocabulaire (Heath & Bhagat, 2004 ; O'Neil, 2011) et de la grammaire (McVicker, 2007). En effet, les images du roman graphique peuvent fournir des illustrations claires qui permettent au lecteur une compréhension et une mémorisation de ces nouveaux mots. De plus, lors d'exercices de description d'images, l'utilisation de termes spécifiques et analytiques est nécessaire, augmentant ainsi le lexique de l'élève (O'Neil,

2011). Concernant la grammaire, une notion particulière peut être tout d'abord illustrée par une séquence visuelle. Cette approche moins conventionnelle de la grammaire peut modifier la perception souvent négative de cet apprentissage (McVicker, 2007). Par ailleurs, Fenty et Brydon (2020) recommandent l'utilisation du roman graphique auprès d'élèves présentant un trouble des apprentissages afin d'augmenter leur fluence lors de la lecture à voix haute. En effet, les images du roman graphique peuvent être utilisées par le lecteur comme des indices pour reconnaître des mots peu familiers, améliorant ainsi la fluidité de la lecture (Fenty & Brydon, 2020). Smetana & Grisham (2012) ont aussi travaillé la fluence en incluant des romans graphiques dans un programme d'intervention adressé spécifiquement à des élèves âgés de 10 à 11 ans en difficulté. Leurs résultats montrent que la vitesse de lecture a augmenté de 25 mots par minute après l'intervention, les faisant passer du 10^e percentile au 25^e percentile par rapport aux élèves normolecteurs.

D'autre part, le roman graphique représente une source potentielle de connaissances historiques, scientifiques ou sociétales. Dans le cadre de différents cours, au-delà de l'enseignement de la langue et de la littérature, il peut participer à la construction de ces connaissances (Dallacqua & Peralta, 2019 ; Roberts, Meyer, Brugar, & Jiménez, 2020). Selon certains auteurs, le roman graphique pourrait favoriser l'enseignement des sciences naturelles au travers de plusieurs aspects : il peut modifier les préjugés sur la difficulté des sciences, illustrer des concepts abstraits et faciliter la compréhension des phénomènes grâce à la structure narrative. L'élève visualiserait ainsi concrètement les relations et processus et mémoriserait dès lors les notions plus rapidement (Jee & Anggoro, 2012). En outre, il pourrait constituer un soutien important à l'apprentissage d'une langue étrangère par l'augmentation du niveau de compréhension, de la motivation (Kennedy & Chinokul, 2020 ; Wong, Miao, Cheng, & Yip, 2017) et le développement du vocabulaire, idiomes et expressions typiques de la langue étudiée (Basal, Aytan, & Demir, 2016 ; Cimermanová, 2015).

Enfin, l'interaction entre les informations visuelles et textuelles nécessite une analyse approfondie du récit qui peut encourager le développement de l'esprit critique (Chun, 2009 ; Park, 2012). L'utilisation des narrations visuelles permettrait un meilleur développement de l'analyse critique littéraire que l'utilisation de supports uniquement textuels (Krusemark, 2017). Chaque roman graphique présente une vision du monde intime et particulière, notamment au travers du style artistique de l'auteur (Maughan, 2016). Les élèves peuvent alors prendre conscience de la subjectivité du récit et comparer cette perspective spécifique avec celle d'autres textes rencontrés dans leur programme scolaire. Par exemple, l'utilisation de *Maus* (Spiegelman, 1986), un roman graphique célèbre abordant la Deuxième Guerre mondiale, permet une approche critique qui encourage les élèves à se positionner et à partager leurs réflexions vis-à-vis d'un événement historique majeur (Chun, 2009). Ce travail critique encourage les élèves à interroger leurs propres valeurs et idéologies à partir de celles inhérentes au texte (Sun, 2017). Par ailleurs, Gardner (2019) suggère que cette lecture critique des romans graphiques pourrait aider à discerner davantage les faits avérés des informations fausses et ainsi augmenter leur habileté à identifier des *fake news*. En somme, le roman graphique influence bénéfiquement l'utilisation des sources d'informations multimédias (Jacobs, 2007 ; Monnin, 2009 ; Pantaleo, 2011 ; Serafini, 2011).

En conclusion, de nombreux arguments appuient l'idée que le roman graphique est susceptible de soutenir le développement de différentes compétences essentielles pour la littératie et de favoriser l'engagement des adolescents dans la lecture. Comme nous le verrons plus loin, des travaux récents suggèrent de plus que le roman graphique pourrait constituer un support efficace pour l'entraînement des compétences de compréhension écrite (Cook, 2017 ; Sabeti, 2012b).

Le roman graphique et la compréhension en lecture

Au cours des dix dernières années, les études sur les processus cognitifs à l'œuvre lors de la compréhension des narrations visuelles se sont particulièrement développées (Cohn, 2020b, 2020a ; Cohn & Magliano, 2020). Globalement, les travaux actuels proposent une généralisation des modèles de compréhension du discours écrit à d'autres médias, dont les narrations visuelles (dessinées ou dynamiques) (Gernsbacher, 1991 ; McNamara & Magliano, 2009 ; Magliano et al., 2007). Plusieurs auteurs identifient des caractéristiques communes entre les compétences mobilisées lors de la lecture textuelle et celles nécessaires à la compréhension des narrations visuelles (Cohn, 2020b ; Kendeou et al., 2008, 2020 ; Loschky, Larson, Smith, & Magliano, 2020). Ces compétences concernent notamment la construction d'un modèle de situation (Magliano, Miller, & Zwaan, 2001), qui, dans les narrations visuelles, permet la représentation mentale des événements séquentiels intégrant à la fois le texte et l'image (Baggett, 1979 ; Cohn, 2016 ; Magliano, Loschky, Clinton, & Larson, 2013). Comme le lecteur d'un récit textuel, le lecteur de narrations visuelles construit ce modèle de situation grâce à la génération d'inférences qui lui permet d'intégrer les informations visuelles du récit à ses connaissances antérieures (e.g., Blum, Mason, Kim, & Pearson, 2020 ; Cohn & Wittenberg, 2015 ; Low, 2012 ; Magliano, Kopp, Higgs, & Rapp, 2017 ; Zwaan & Radvansky, 1998).



Figure 3 : Exemple d'inférence de liaison réalisée dans une séquence d'images ou de planches d'un événement dans une narration visuelle (tiré de Loschky et al., 2018, p. 220)

La génération d'inférences dans les narrations visuelles a lieu notamment lorsqu'une information est manquante dans la structure du récit. Cette compétence permet au lecteur de compléter la séquence d'images afin de se construire une représentation cohérente de

l'histoire (Cohn, 2020b ; Cohn & Kutas, 2015 ; Huff et al., 2020 ; Loschky et al., 2018).

Différentes études ont utilisé des histoires illustrées sans paroles, telles que celle de Mayer (1967) (voir Figure 3) pour mettre en évidence le processus de génération d'inférences à l'œuvre lors de la lecture de narrations visuelles (Hutson et al., 2018 ; Loschky et al., 2018 ; Magliano et al., 2016, 2017). Au cours de la lecture de cette séquence de trois images, le temps de regard par image a été mesuré. Dans une condition, l'ensemble de la séquence était présenté tandis que dans l'autre, seules les première et dernière images étaient montrées au participant. Cette condition a permis d'évaluer le processus de génération d'inférences : dans la troisième image de la séquence, les participants devaient en effet inférer que la grenouille adulte se faisait gronder par l'enfant parce qu'elle avait éjecté la petite grenouille du dos de la tortue. Les résultats ont montré que les participants regardaient plus longtemps la dernière image dans la condition où la deuxième image était manquante par rapport à la condition où la séquence était complète. Le traitement de l'action représentée par la dernière image serait plus long en mémoire de travail et serait dû au temps nécessaire pour générer l'inférence de liaison entre les deux images afin de construire le modèle de situation. En outre, Kendeou et al. (2008) ont obtenu des résultats qui suggèrent que la compétence de génération d'inférences des enfants se généralise au travers de différents médias. Ainsi, ils ont suivi deux cohortes d'enfants âgés de 4 et 6 ans pendant une période de deux ans. Aux deux temps d'évaluation, ils ont mesuré leurs compétences de génération d'inférences à deux reprises : après avoir écouté une histoire et après avoir visionné un film. Leurs résultats indiquent que la compétence de génération d'inférences des participants était fortement associée entre les différents médias pour les deux cohortes et aux deux temps d'évaluation. De plus, cette compétence était fortement associée aux compétences de compréhension des histoires.

L'ensemble de ces études suggère donc l'existence d'un processus de génération d'inférences généralisé à différents médias, que ce soit lors de la compréhension d'un

discours écrit, oral ou visuel. Par conséquent, le processus de génération d'inférences à l'œuvre lors de la lecture de narrations visuelles — et plus spécifiquement de romans graphiques — serait largement commun avec celui mobilisé lors de la compréhension de textes. **Cette généralisation soulève néanmoins la question de l'influence de la modalité d'encodage des informations lors de la compréhension de narrations visuelles. En effet, selon la théorie du double codage, il existerait deux voies distinctes dans le cerveau pour le traitement visuel et le traitement verbal (Sadoski & Paivio, 2004). Ces deux voies s'associeraient et participeraient à la construction d'un seul et même modèle mental lors de la compréhension en lecture, contenant à la fois des informations issues du texte et des images (Schüler, Arndt, & Scheiter, 2015). McClanahan et Nottingham (2019), par exemple, invoquent cette théorie pour envisager les processus de compréhension de romans graphiques : les lecteurs traiteraient séparément les informations visuospatiales et verbales, avant de les intégrer en une seule représentation mentale pour aboutir à une compréhension complète du roman graphique. De même, Magliano et al. (2016) mettent en évidence l'impact de la mémoire de travail verbale mais également visuospatiale lors de la génération d'inférences de liaison au cours de la lecture de bandes dessinées et de romans graphiques. Néanmoins, la recherche empirique concernant les processus cognitifs à l'œuvre lors de la lecture de ce type de supports n'en est qu'à ses débuts et commence seulement à s'approprier les techniques psycholinguistiques classiques telles que l'enregistrement des mouvements oculaires (Hutson et al., 2018; Laubrock, Hohenstein, & Kümmerer, 2018; Loschky et al., 2020), les potentiels évoqués (Cohn, 2021; Cohn & Foulsham, 2020) ainsi que l'étude du rôle de la mémoire et de l'attention durant le traitement de narrations visuelles (Loschky et al., 2018; Magliano et al., 2017).**

Depuis une dizaine d'années, plusieurs chercheurs ont argumenté en faveur de l'influence du roman graphique sur les compétences de compréhension des élèves de

l'enseignement secondaire (Cook, 2017 ; Fernandez, 2018 ; Mallia, 2007 ; Richardson, 2017). Sabeti (2011, 2012) s'est intéressée à l'utilisation du roman graphique dans le développement des compétences de compréhension de ses élèves et a étudié leurs comportements dans des cercles de lecture. Elle a observé qu'ils utilisaient un plus large éventail de stratégies de lecture pour interpréter les romans graphiques sélectionnés, en comparaison à leur expérience en classe avec des textes classiques. À la suite de leur participation à ces cercles de lecture, Sabeti (2011, 2012) rapporte que les élèves ont développé une meilleure compréhension des contextes politiques et sociaux véhiculés par les textes et ont appris à s'identifier aux expériences des personnages. Les romans graphiques semblent dès lors avoir enrichi l'apprentissage des élèves en leur permettant d'appliquer leurs compétences de lecture dans un cadre distinct du travail scolaire traditionnel. Néanmoins, les observations de Sabeti (2011, 2012) sont anecdotiques et ne concernent que ses propres élèves. De plus, elle relève elle-même la difficulté d'identifier précisément le déterminant de ces progrès : les romans graphiques ou le contexte particulier dans lequel ils ont été lus. Ces observations qualitatives ne sont donc pas suffisantes pour affirmer avec certitude l'impact bénéfique du roman graphique sur les compétences de compréhension en lecture des adolescents.

Par ailleurs, le roman graphique pourrait présenter certaines limites dans son utilisation en tant qu'outil d'entraînement de la compréhension en lecture. Sabbah, Masood et Iranmanesh (2013) ont étudié la compréhension en lecture d'un récit narratif auprès de 60 élèves âgés de 10 à 11 ans. Les participants ont lu quatre récits différents : deux textes narratifs (un facile et un plus difficile) et deux romans graphiques (avec deux niveaux de difficulté également). Les chercheurs ont observé que le niveau de compréhension était plus élevé suite à la lecture des textes qu'à celle des romans graphiques et qu'il dépendait de la maîtrise des participants à lire et à interpréter les informations visuelles. Les auteurs interprètent ces résultats en relevant la difficulté que peut représenter la multimodalité du

roman graphique : au-delà de la compréhension textuelle, il est nécessaire de maîtriser le sens des images et leurs interactions avec le texte. En outre, le roman graphique nécessite un traitement en parallèle : le lecteur doit en même temps décoder le message textuel et celui visuel. Ces résultats suggèrent donc qu'il est nécessaire d'enseigner les conventions propres à l'écrit mais également à l'image et d'entraîner les élèves à les décoder avant de pouvoir employer ces supports de lecture en classe de manière effective. Cette étude a cependant été réalisée auprès de jeunes enfants et la difficulté observée pourrait être liée au manque d'exposition aux narrations visuelles ainsi qu'à leurs compétences de lecture encore lacunaires.

Contrairement aux résultats de Sabbah et al. (2013), l'étude de Cook (2017) a démontré expérimentalement les bénéfices du roman graphique sur la compréhension en lecture d'un texte narratif chez des élèves âgés de 14 à 18 ans. Pendant deux semaines, tous les élèves ont reçu un enseignement identique organisé autour de deux textes d'Edgar Allan Poe : un poème et une nouvelle. Ils ont analysé les deux textes sélectionnés et ont participé à diverses activités pédagogiques (guides d'anticipation, organisateurs graphiques, débats). Dans ce cadre, ils ont reçu des informations biographiques et contextuelles sur Poe, afin de les aider à établir des liens entre leurs propres connaissances antérieures, l'auteur, ses écrits et les éléments caractéristiques de la littérature gothique. À la fin de l'unité, Cook (2017) a comparé les niveaux de compréhension en lecture pour un nouveau texte de Poe, la nouvelle intitulée *La barrique d'Amontillado*. Les élèves ont été répartis en groupes selon trois conditions : lecture de la nouvelle sous forme de roman graphique uniquement, lecture du texte uniquement ou lecture des deux formats. Les résultats ont montré que la compréhension de l'histoire était meilleure après la lecture du roman graphique ou des deux formats qu'après la lecture du texte uniquement. Cook (2017) conclut dès lors en faveur de l'impact bénéfique du roman graphique sur la compréhension en lecture d'un récit narratif. Il ne donne cependant aucun

détail concernant les mesures précises qui diffèrent selon les trois conditions. Il n'est donc pas possible d'établir quel type de compétences le roman graphique a permis de travailler en particulier, quels processus sont à l'origine de cette meilleure compréhension et si ces bénéfices sont généralisables à d'autres genres textuels.

Au vu des recherches récentes sur les narrations visuelles, trois hypothèses permettraient d'expliquer l'avantage du roman graphique par rapport au format textuel sur le développement des compétences de compréhension en lecture des participants dans l'étude de Cook (2017). Premièrement, la langue utilisée par le roman graphique est généralement plus simple que celle d'un texte. Dans un texte, la langue suit généralement la grammaire traditionnelle de l'écrit (propositions subordonnées et vocabulaire exigeant), tandis que dans les narrations visuelles, la langue est plus libre et le registre moins soutenu (phrases courtes accompagnées d'images pour communiquer et renforcer le sens). Un récit visuel et un texte tous deux adaptés à l'âge d'un lecteur représenteront des niveaux de difficulté différents en matière de vocabulaire et de connaissances nécessaires à la compréhension (Kendeou et al., 2020 ; Magliano et al., 2013). Deuxièmement, les romans graphiques permettent, contrairement au format textuel, de recourir à des stratégies de lecture indépendantes du texte pour accéder à l'intégralité du contenu de l'histoire : les lecteurs peuvent développer leur compréhension grâce aux illustrations ou à l'interaction entre les planches du récit et le texte (Jennings, Rule, & Vander Zanden, 2014). Dès lors, la multimodalité propre au roman graphique faciliterait la compréhension. Enfin, une troisième et dernière hypothèse qui expliquerait l'avantage des narrations visuelles sur les textes est la plus grande génération d'inférences favorisée par les narrations visuelles (Kendeou et al., 2020). En effet, dans un texte, une seule phrase peut comprendre plusieurs propositions, chacune contenant un sujet et un verbe, alors que dans les narrations visuelles, une planche contient généralement plusieurs personnages engagés dans une ou plusieurs actions ou événements. Ainsi, une unité de

signification dans les narrations visuelles (une case) peut offrir plus de possibilités de générer des inférences qu'une unité de signification dans un texte (une phrase). De plus, le roman graphique offre la possibilité de générer des inférences plus complexes que les textes, car elles peuvent impliquer l'intégration d'informations textuelles et visuelles : par exemple, le dialogue entre les personnages (informations textuelles) pourrait être soutenu par leur expression faciale et leur langage corporel (informations visuelles) (Kendeou et al., 2020).

En résumé, le roman graphique — et plus largement les narrations visuelles — pourrait présenter des avantages non négligeables, en impactant à la fois la motivation à lire, la compréhension en lecture et de manière générale un ensemble de compétences mobilisées en littératie chez les adolescents. Il constitue un support d'apprentissage prometteur qui s'inscrit parfaitement dans les cadres interventionnels proposés par Guthrie et al. avec CORI (2013) et Kim avec STARI (2017) puisqu'il permettrait de cibler à la fois les facteurs motivationnels nécessaires à l'engagement des adolescents et leurs compétences cognitives. Toutefois, son inclusion dans la scolarité des adolescents doit tenir compte des limites inhérentes à ce support de lecture : la multimodalité propre au roman graphique susceptible de créer des difficultés de compréhension pour les lecteurs peu exposés à ce type de support ; le niveau de langue moins soutenu, le vocabulaire moins riche et les constructions de phrases plus pauvres.

De manière générale, le rôle potentiel joué par le roman graphique dans la littératie adolescente reste encore à explorer. En effet, malgré un intérêt grandissant pour le roman graphique et son utilisation dans le contexte scolaire, la mise en œuvre de ces avancées dans la pratique pédagogique reste pauvre (Carter, 2007a) et la plupart des enseignants ne maîtrisent pas suffisamment les codes du roman graphique pour l'employer à bon escient (McClanahan & Nottingham, 2019 ; Pagliaro, 2014). De plus, les recherches récentes ne sont pas suffisamment rigoureuses et les observations trop anecdotiques pour établir l'influence du roman graphique sur les compétences de compréhension écrite et sa généralisation à la

compréhension en lecture textuelle. Enfin, étant donné l'évolution de la motivation à lire auprès des adolescents en fin d'enseignement secondaire, l'impact du roman graphique sur leurs habitudes et choix de lecture ainsi que sur leur temps de lecture récréative doit être davantage exploré, notamment si l'on cherche à l'utiliser afin d'améliorer la compréhension en lecture par le biais d'interventions motivationnelles.

Plus précisément, la mise en place d'études expérimentales permettrait de répondre à plusieurs questions relevées précédemment et d'examiner différentes pistes de recherches. Tout d'abord, avant de considérer l'inclusion du roman graphique dans des interventions ciblées sur les compétences de lecture, il est nécessaire d'identifier les limites de celui-ci et les risques que son utilisation dans la scolarité pourrait engendrer sur le développement des compétences de lecture des élèves. En effet, à partir du moment où le lecteur négligerait les informations textuelles pour privilégier uniquement les informations visuelles du roman graphique, qu'en est-il de l'acquisition du vocabulaire, du développement de la fluence et de la maîtrise du registre plus soutenu de la langue écrite ?

Deuxièmement, il est nécessaire d'établir empiriquement l'impact direct de l'utilisation du roman graphique sur les processus de compréhension en lecture. **Les nouveaux cadres théoriques du traitement des narrations visuelles se basent sur ceux de la compréhension de textes (voir Cohn, 2016 ; Cohn, Coderre, O'Donnell, Osterby, & Loschky, 2018 ; Loschky et al., 2018, 2020). Néanmoins, malgré les similarités, ces modèles postulent également des différences et nécessitent dès lors davantage d'exploration afin d'identifier précisément les processus cognitifs impliqués. Par exemple, il serait utile de déterminer si les taxonomies d'inférences proposées pour la compréhension de textes peuvent s'appliquer aux inférences générées pendant la lecture de romans graphiques (e.g. Cohn, 2019 et Magliano et al., 2013). Enfin, afin de valider l'hypothèse de généralisation des compétences de génération d'inférences dans la compréhension, évaluer le**

développement des compétences de compréhension de texte après avoir travaillé celles-ci grâce à l'utilisation du roman graphique est également une piste de recherche qui mériterait d'être davantage explorée.

En dernier lieu, les effets de la motivation à lire sur les compétences de lecture mériteraient d'être étudiés plus rigoureusement et notamment le rôle que peut jouer le roman graphique dans ce cercle vertueux. Il serait donc pertinent d'inclure plus systématiquement des romans graphiques dans le programme scolaire des élèves de l'enseignement secondaire et de comparer leur impact sur leurs habitudes et la fréquence de leurs lectures (scolaires et récréatives), en comparaison à l'utilisation de textes traditionnels. Par la suite, si les conclusions s'avéraient positives, intégrer le roman graphique dans des interventions ciblées à la fois sur la compréhension et la motivation à lire permettrait d'appuyer cette hypothèse de contribution unique de la motivation dans le développement des compétences de lecture. Enfin, inclure le roman graphique dans des activités scolaires serait utile pour déterminer s'il peut influencer les habitudes de lecture récréative des adolescents en augmentant notamment le temps accordé à la lecture en dehors de l'école.

En résumé, l'ensemble de ces pistes d'études ont un double objectif : valider l'intérêt de l'inclusion du roman graphique dans la scolarité des adolescents et mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle les modèles de compréhension se généraliseraient au travers de différents médias. Nous développerions ainsi nos connaissances sur la nature et le rôle des différents processus à l'œuvre lors de la compréhension (et notamment la génération d'inférences), l'influence de la motivation à lire chez les adolescents et l'interaction complexe qui se joue entre ces deux facteurs.

Conclusion

Le développement de la compréhension en lecture ne s'arrête pas à l'enfance. Tout au long de l'enseignement secondaire, les adolescents continuent d'évoluer dans leurs

compétences et leurs habitudes de lecture. Les caractéristiques spécifiques de ces lecteurs montrent qu'il est nécessaire de construire des interventions adaptées à leur évolution et à leurs difficultés. Notamment, la motivation à lire et l'engagement des adolescents dans la lecture semblent être des facteurs particulièrement importants pour améliorer leurs compétences de compréhension en lecture. Dans cette perspective, le roman graphique apparaît comme un outil innovant pour permettre aux adolescents de travailler leurs compétences et de développer leur motivation et leur engagement.

Néanmoins, un manque d'études sur le sujet, et ce, tout particulièrement chez les lecteurs en fin d'enseignement secondaire, suggère une conception réductrice des processus de compréhension selon laquelle les compétences de lecture seraient établies durant l'école primaire. Or, en négligeant les adolescents, nous développons des théories incomplètes de l'apprentissage, du développement et de la pratique de la lecture (Moje, 2002). S'intéresser au profil de lecture des adolescents permettrait au contraire de développer davantage d'interventions afin d'accroître la littératie et les capacités de compréhension de l'écrit de cette population (Snow & Biancarosa, 2003).

Bibliographie

- Ahmed, Y., Francis, D. J., York, M. J., Fletcher, J. M., Barnes, M. A., & Kulesz, P. A. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology*, 44–45, 68–82.
- Alexander, P. A., & Fox, E. (2011). Adolescents as Readers. In M. L. Kamil, D. P. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research : Volume IV* (pp. 157–176). USA : New York: Routledge.
- Alfassi, M. (1998). Reading for Meaning: The Efficacy of Reciprocal Teaching in Fostering Reading Comprehension in High School Students in Remedial Reading Classes. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309–332.
- Archambault, I., Eccles, J. S., & Vida, M. N. (2010). Ability self-concepts and subjective value in literacy: Joint trajectories from grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 804–816.
- Baetens, J. (2012). Le roman graphique. In E. Maigret & S. Matteo (Eds.), *La bande dessinée: une médiaculture* (pp. 200–216). Paris: Armand Colin.
- Baetens, J., Frey, H., & Tabachnick, S. E. (2020). Introduction. In J. Baetens, H. Frey, & S. E. Tabachnick (Eds.), *The Cambridge History of th Graphic Novel* (pp. 1–18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baggett, P. (1979). Structurally equivalent stories in movie and text and the effect of the medium on recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(3), 333–356.
- Barnes, M. A. (2015). What Do Models of Reading Comprehension and Its Development Have to Contribute to a Science of Comprehension Instruction and Assessment for Adolescents? In K. L. Santi & D. K. Reed (Eds.), *Improving Reading Comprehension of Middle and High School Students* (pp. 1–18). Cham, CH: Springer International Publishing.

- Barnes, M. A., Ahmed, Y., Barth, A. E., & Francis, D. J. (2015). The Relation of Knowledge-Text Integration Processes and Reading Comprehension in 7th- to 12th-Grade Students. *Scientific Studies of Reading, 19*(4), 253–272.
- Barth, A. E., Barnes, M. A., Francis, D. J., Vaughn, S., & York, M. J. (2015). Inferential processing among adequate and struggling adolescent comprehenders and relations to reading comprehension. *Reading and Writing, 28*(5), 587–609.
- Barth, A. E., & Elleman, A. M. (2017). Evaluating the Impact of a Multistrategy Inference Intervention for Middle-Grade Struggling Readers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 48*(1), 31–41.
- Barth, A. E., Vaughn, S., & McCulley, E. V. (2015). The Effects of Blended Text-Processing and Linguistic Comprehension Interventions Among Struggling Middle-School Readers. *International Journal for Research in Learning Disabilities, 2*(2), 2–17.
- Basal, A., Aytan, T., & Demir, I. (2016). Teaching Vocabulary with Graphic Novels. *English Language Teaching, 9*(9), 95.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773–785.
- Blum, A. M., Mason, J. M., Kim, J., & Pearson, P. D. (2020). Modeling question-answer relations: the development of the integrative inferential reasoning comic assessment. *Reading and Writing, 33*(8), 1971–2000.
- Brozo, W. G. (2018). Literacy Achievement and Motivation Reconsidered: Linking Home and School Literate Practices for Struggling Adolescent Males. In P. Orellana García & P. Baldwin Linds (Eds.), *Reading Achievement and Motivation in Boys and Girls* (pp. 185–200). Cham, CH: Springer International Publishing.
- Cain, K., Lemmon, K., & Oakhill, J. V. (2004). Individual differences in the inference of

- word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671–681.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5/6), 489–503.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29(6), 850–859.
- Carter, J. B. (2007a). Introduction—Carving a Niche: Graphic Novels in the English Language Arts Classroom. In *Building Literacy Connections with Graphic Novels : Page by Page, Panel by Panel* (pp. 1–25). Chicago: National Council of Teachers of English.
- Carter, J. B. (2007b). Transforming English with Graphic Novels: Moving toward Our “Optimus Prime.” *English Journal*, 97(2), 49–53.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 278–293.
- Cervetti, G. N., Pearson, P. D., Palincsar, A. S., Afflerbach, P., Kendeou, P., Biancarosa, G., ... Berman, A. I. (2020). How the Reading for Understanding Initiative’s Research Complicates the Simple View of Reading Invoked in the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S161–S172.
- Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 697–709.
- Christensen, L. L. (2006). Graphic Global Conflict: Graphic Novels in the High School Social Studies Classroom. *The Social Studies*, 97(6), 227–230.
- Chun, C. W. (2009). Critical Literacies and Graphic Novels for English-Language Learners: Teaching Maus. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 144–153.

- Cimermanová, I. (2015). Using Comics with Novice EFL Readers to Develop Reading Literacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2452–2459.
- Clark, C., Osborne, S., & Akerman, R. (2008). Young People's Self-perceptions as Readers: An Investigation Including Family, Peer and School Influences. In *National Literacy Trust*. London.
- Cohn, N. (2016). A multimodal parallel architecture: A cognitive framework for multimodal interactions. *Cognition*, 146, 304–323.
- Cohn, N. (2019). Being explicit about the implicit: Inference generating techniques in visual narrative. *Language and Cognition*, 11(1), 66–97.
- Cohn, N. (2020a). Visual narrative comprehension: Universal or not? *Psychonomic Bulletin and Review*, 27(2), 266–285.
- Cohn, N. (2020b). Your Brain on Comics: A Cognitive Model of Visual Narrative Comprehension. *Topics in Cognitive Science*, 12(1), 352–386.
- Cohn, N. (2021). A starring role for inference in the neurocognition of visual narratives. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 6(1), 8.
- Cohn, N., Coderre, E. L., O'Donnell, E., Osterby, A. E., & Loschky, L. C. (2018). The cognitive systems of visual and multimodal narratives. In J. Z. Chuck Kalish Martina Rau & T. Rogers (Eds.), *CogSci 2018* (pp. 23–24).
- Cohn, N., & Foulsham, T. (2020). Zooming in on the cognitive neuroscience of visual narrative. *Brain and Cognition*, 146(May), 105634.
- Cohn, N., & Kutas, M. (2015). Getting a cue before getting a clue: Event-related potentials to inference in visual narrative comprehension. *Neuropsychologia*, 77, 267–278.
- Cohn, N., & Magliano, J. P. (2020). Editors' Introduction and Review: Visual Narrative Research: An Emerging Field in Cognitive Science. *Topics in Cognitive Science*, 12(1), 197–223.

- Cohn, N., & Wittenberg, E. (2015). Action starring narratives and events: Structure and inference in visual narrative comprehension. *Journal of Cognitive Psychology*, 27(7), 812–828.
- Considine, D., Horton, J., & Moorman, G. (2009). Teaching and Reaching the Millennial Generation Through Media Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(6), 471–481.
- Cook, M. P. (2017). Now I “See”: The Impact of Graphic Novels on Reading Comprehension in High School English Classrooms. *Literacy Research and Instruction*, 56(1), 21–53.
- Crawford, P. (2004). A Novel Approach: Using Graphic Novels to Attract Reluctant Readers and Promote Literacy. *Library Media Connection*, 22(5), 26–28.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311–325.
- Dallacqua, A. K. (2020). Reading Comics Collaboratively and Challenging Literacy Norms. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 169–190.
- Dallacqua, A. K., & Peralta, L. R. (2019). Reading and (Re)writing Science Comics: A Study of Informational Texts. *The Reading Teacher*, 73(1), 111–118.
- Dallacqua, A. K., & Sheahan, A. (2020). Making Space: Complicating a Canonical Text Through Critical, Multimodal Work in a Secondary Language Arts Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), 67–77.
- Daugaard, H. T., Cain, K., & Elbro, C. (2017). From words to text: inference making mediates the role of vocabulary in children’s reading comprehension. *Reading and Writing*, 30(8), 1773–1788.
- Denton, C. A., Enos, M., York, M. J., Francis, D. J., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., ... Carter, S. (2015). Text-Processing Differences in Adolescent Adequate and Poor

- Comprehenders Reading Accessible and Challenging Narrative and Informational Text. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 393–416.
- Denton, C. A., York, M. J., Francis, D. J., Haring, C., Ahmed, Y., & Bidulescu, A. (2017). An Investigation of an Intervention to Promote Inference Generation by Adolescent Poor Comprehenders. *Learning Disabilities Research and Practice*, 32(2), 85–98.
- Dicecco, V. M., & Gleason, M. M. (2002). Using Graphic Organizers to From Expository Text. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 306–320.
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The Development of Comprehension. In M. L. Kamil, D. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 199–228). New York: Routledge.
- Duncan, R., & Smith, M. J. (2017). How the Graphic Novel Works. In S. E. Tabachnick (Ed.), *The Cambridge Companion to the Graphic Novel* (pp. 8–25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eccles, J. S., & Wang, M.-T. (2012). Part I Commentary: So What Is Student Engagement Anyway? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 133–145). Boston, MA: Springer US.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schnakenberg, J. W. (2009). A Synthesis of Reading Interventions and Effects on Reading Comprehension Outcomes for Older Struggling Readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262–300.
- Ehrlich, M. F., & Remond, M. (1997). Skilled and less skilled comprehenders: French children's processing of anaphoric devices in written texts. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 291–309.
- Eisner, W. (1998). *Le récit graphique*. Paris: Vertige Graphic.
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of Background Knowledge for Inference

- Making: Effects on Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435–452.
- Elleman, A. M. (2017). Examining the Impact of Inference Instruction on the Literal and Inferential Comprehension of Skilled and Less Skilled Readers: A Meta-Analytic Review. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 761–781.
- Fenty, N. S., & Brydon, M. (2020). Using Graphic Novels to Engage Students With Learning Disabilities During Fluency Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 55(5), 278–285.
- Fernandez, D. V. (2018). Effectiveness of contextualized graphic novel in developing the reading comprehension of the grade 7 students of a school. In *First National Action REsearch Competition Philippines*. Quezon City, Philippines.
- Frey, N., & Fisher, D. (2004). Using Graphic Novels, Anime, and the Internet in an Urban High School. *The English Journal*, 93(3), 19.
- Fritschmann, N. S., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2007). The effects of instruction in an inference strategy on the reading comprehension skills of adolescents with disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(4), 245–262.
- Froiland, J. M., & Oros, E. (2014). Intrinsic motivation, perceived competence and classroom engagement as longitudinal predictors of adolescent reading achievement. *Educational Psychology*, 34(2), 119–132.
- Gardner, A. (2019). Graphic Possibilities in an Era of Fake News. *English Journal*, 108(5), 54–60.
- Garnham, A., Oakhill, J. V., & Johnson-Laird, P. N. (1982). Referential continuity and the coherence of discourse. *Cognition*, 11(1), 29–46.
- Gavigan, K. W. (2011). More Powerful than a Locomotive: Using Graphic Novels to Motivate Struggling Male Adolescent Readers. *Journal of Research on Libraries and*

Young Adult, 3(1).

Gernsbacher, M. A. (1991). Cognitive Processes and Mechanisms in Language

Comprehension: The Structure Building Framework. *Psychology of Learning and*

Motivation - Advances in Research and Theory, 27, 217–263.

Gernsbacher, M. A., & Faust, M. E. (1991). The Mechanism of Suppression: A Component of

General Comprehension Skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory,*

and Cognition, 17(2), 245–262.

Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture* (3rd ed.). Paris, France: De Boeck Supérieur.

Goldsmith, F. (2010). What 's special about graphic novels: A background for Readers'

Advisors. In *The Readers' Advisory Guide to Graphic Novels* (pp. 1–9). Chicago:

American Library Association Editions.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability.

Remedial and Special Education (RASE), 7(1), 6–10.

Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What Do Readers Need to

Learn in Order to Process Coherence Relations in Narrative and Expository Text? In A.

P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension* (pp. 82–98). New

York: Guilford.

Guthrie, J. T., Cambria, J., & Wigfield, A. (2011). *Motivations for reading information books*

school questionnaire (MRIB-S) and motivation for reading information books non-

school questionnaire (MRIB-N).

Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading

comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research*

Quarterly, 49(4), 387–416.

Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2016). Engagement and Motivational Processes in Reading. In

P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and*

- Context* (pp. 41–53). New York: Routledge.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9–26.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237–250.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, D. P. Pearson, & R. L. Venezky (Eds.), *Handbook of Reading Research : Volume III* (pp. 403–424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2008). *Reading Engagement Index (REI)*. Washington, DC.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., ... Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403–423.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada Barber, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99(4), 232–245.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Klauda, S. L. (2012). *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. Washington, DC.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331–341.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.),

- Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 601–634). Boston, MA: Springer US.
- Hall, C. S. (2016). Inference Instruction for Struggling Readers: a Synthesis of Intervention Research. *Educational Psychology Review*, 28(1), 1–22.
- Hall, C. S., Vaughn, S., Barnes, M. A., Stewart, A. A., Austin, C. R., & Roberts, G. (2020). The Effects of Inference Instruction on the Reading Comprehension of English Learners With Reading Comprehension Difficulties. *Remedial and Special Education*, 41(5), 259–270.
- Hassett, D. D., & Schieble, M. B. (2007). Finding Space and Time for the Visual in K-12 Literacy Instruction. *The English Journal*, 97(1), 62–68.
- Heath, S. B., & Bhagat, V. (2004). Reading comics, the invisible art. In J. Flood, D. Lapp, & S. B. Heath (Eds.), *Handbook of Research Teaching Literacy Through Communicative and Visual Arts* (pp. 586–591). London: Routledge.
- Hebbecker, K., Förster, N., & Souvignier, E. (2019). Reciprocal Effects between Reading Achievement and Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 419–436.
- Hennessy, N. (2012). The Problem and Potential Solutions for the Struggling Adolescent Reader. *Perspectives on Language and Literacy*, 38(2), 7–10.
- Huff, M., Rosenfelder, D., Oberbeck, M., Merkt, M., Papenmeier, F., & Meitz, T. G. K. (2020). Cross-codal integration of bridging-event information in narrative understanding. *Memory & Cognition*, 48(6), 942–956.
- Hughes, J., King, A. E., Perkins, P., & Fuke, V. (2011). Adolescents and “Autographics”: Reading and Writing Coming-of-Age Graphic Novels. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 601–612.
- Hutson, J. P., Magliano, J. P., & Loschky, L. C. (2018). Understanding Moment-to-Moment

- Processing of Visual Narratives. *Cognitive Science*, 42(8), 2999–3033.
- Jacobs, D. (2007). Marveling at “The Man Called Nova”: Comics as sponsors of multimodal literacy. *College Composition and Communication*, 59(2), 180–205.
- Jaffe, M. J., & Hurwich, T. (2019). *Worth a Thousand Words: Using Graphic Novels to Teach Visual and Verbal Literacy* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jang, B. G., & Henretty, D. J. (2019). Understanding multiple profiles of reading attitudes among adolescents. *Middle School Journal*, 50(3), 26–35.
- Jee, B. D., & Anggoro, F. K. (2012). Comic Cognition: Exploring the Potential Cognitive Impacts of Science Comics. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 11(2), 196–208.
- Jennings, K. A., Rule, A. C., & Vander Zanden, S. M. (2014). Fifth graders’ enjoyment, interest, and comprehension of graphic novels compared to heavily-illustrated and traditional novels. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 257–274.
- Kamil, M. L. (2003). Adolescents and Literacy: Reading for the 21st Century. In *Every Child a Graduate: A Framework for an Excellent Education for all Middle and High School Students*. Washington, DC.
- Kärbla, T., Männamaa, M., & Uibu, K. (2019). Vocabulary and text comprehension levels: what should be considered in assessments? *Educational Psychology*, 1–18.
- Kelley, M. J., & Decker, E. O. (2009). The current state of motivation to read among middle school students. *Reading Psychology*, 30(5), 466–485.
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C. M., White, M. J., & van den Broek, P. W. (2008). Children’s inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259–272.
- Kendeou, P., McMaster, K. L., Butterfuss, R., Kim, J., Bresina, B., & Wagner, K. (2020). The

- Inferential Language Comprehension (iLC) Framework: Supporting Children's Comprehension of Visual Narratives. *Topics in Cognitive Science*, 12(1), 256–273.
- Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading Comprehension: Core Components and Processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 62–69.
- Kendeou, P., & van den Broek, P. W. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory and Cognition*, 35(7), 1567–1577.
- Kennedy, U., & Chinokul, S. (2020). Effect of the scaffolded reading experience using a graphic novel on the English reading comprehension and reading motivation of Thai EFL students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13(2), 158–175.
- Kim, J. S., Hemphill, L., Troyer, M., Thomson, J. M., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Donovan, S. (2017). Engaging Struggling Adolescent Readers to Improve Reading Skills. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 357–382.
- Kim, Y.-S. G. (2017). Why the Simple View of Reading Is Not Simplistic: Unpacking Component Skills of Reading Using a Direct and Indirect Effect Model of Reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310–333.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Advances in Psychology*, 95(2), 163–182.
- Kintsch, W. (1993). Information Accretion and Reduction in Text Processing: Inferences. *Discourse Processes*, 16(1–2), 193–202.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28(2), 239–269.

- Krusemark, R. (2017). Comic books in the American college classroom: a study of student critical thinking. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 8(1), 59–78.
- Laubrock, J., Hohenstein, S., & Kümmerer, M. (2018). Attention to Comics : Cognitive Processing During the Reading of Graphic Literature. In A. Dunst, J. Laubrock, & J. Wildfeuer (Eds.), *Empirical Approaches to Comics Research: Digital, Multimodal, and Cognitive Methods* (Routledge, pp. 239–263). New York, NY: Routledge.
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602–640.
- Lima, L., & Bianco, M. (1999). Le problème des références dans la compréhension des textes à l'école primaire : le cas de “il” et de “lui.” *Revue Française de Pédagogie*, 126(1), 83–95.
- Loschky, L. C., Hutson, J. P., Smith, M. E., Smith, T. J., & Magliano, J. P. (2018). Viewing Static Visual Narratives through the Lens of the Scene Perception and Event Comprehension Theory (SPECT). *Empirical Comics Research*, (August), 217–238.
- Loschky, L. C., Larson, A. M., Smith, T. J., & Magliano, J. P. (2020). The Scene Perception & Event Comprehension Theory (SPECT) Applied to Visual Narratives. *Topics in Cognitive Science*, 12(1), 311–351.
- Low, D. E. (2012). “Spaces Invested with Content”: Crossing the ‘Gaps’ in Comics with Readers in Schools. *Children’s Literature in Education*, 43(4), 368–385.
- Low, D. E. (2017). Students Contesting “Colormuteness” through Critical Inquiries into Comics. *English Journal*, 106(4), 19–28.
- Macdonald, K. T., Barnes, M. A., Miciak, J., Roberts, G., Halverson, K. K., Vaughn, S., & Cirino, P. T. (2020). Sustained Attention and Behavioral Ratings of Attention in Struggling Readers. *Scientific Studies of Reading*, 00(00), 1–16.
- Magliano, J. P., Kopp, K., Higgs, K., & Rapp, D. N. (2017). Filling in the Gaps: Memory

- Implications for Inferring Missing Content in Graphic Narratives. *Discourse Processes*, 54(8), 569–582.
- Magliano, J. P., Larson, A. M., Higgs, K., & Loschky, L. C. (2016). The relative roles of visuospatial and linguistic working memory systems in generating inferences during visual narrative comprehension. *Memory and Cognition*, 44(2), 207–219.
- Magliano, J. P., Loschky, L. C., Clinton, J. A., & Larson, A. M. (2013). Is Reading the Same as Viewing? An Exploration of the Similarities and differences between processing text- and visually based narratives. In B. Miller, L. Cutting, & P. McCardle (Eds.), *Unraveling the Behavioral, Neurobiological and Genetic Components of Reading Comprehension*, pages (pp. 78–90). Baltimore, MD: Brookes Publishing Corporation.
- Magliano, J. P., Miller, J., & Zwaan, R. A. (2001). Indexing space and time in film understanding. *Applied Cognitive Psychology*, 15(5), 533–545.
- Magliano, J. P., Radvansky, G. A., & Copeland, D. E. (2007). Beyond language comprehension: Situation models as a form of autobiographical memory. In F. Schmalhofer & C. Perfetti (Eds.), *Higher Level Language Processes in the Brain: Inference and Comprehension Processes* (pp. 379–392). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Main, S., Backhouse, M., Jackson, R., & Hill, S. (2020). Mitigating Reading Failure in Adolescents: Outcomes of a Direct Instruction Reading Program in One Secondary School. *Australian Journal of Language and Literacy*, 43(2), 152.
- Mallia, G. (2007). Learning from the sequence: The use of comics in instruction. *ImageText: Interdisciplinary Comics Studies*, 3(3).
- Maughan, S. (2016). Graphic Novels Go Back to School. *Publishers Weekly*, 263(34), 36–48.
- Mayer, M. (1967). *A Boy, a Dog, and a Frog*. New York, NY: Dial Books for Young Readers.
- McBreen, M., & Savage, R. (2020). The Impact of Motivational Reading Instruction on the

- Reading Achievement and Motivation of Students: a Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*.
- McClanahan, B. J., & Nottingham, M. (2019). A Suite of Strategies for Navigating Graphic Novels: A Dual Coding Approach. *The Reading Teacher*, 73(1), 39–50.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545–569.
- McNamara, D. S., & Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 33–46.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Chapter 9 Toward a Comprehensive Model of Comprehension. In *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory* (1st ed., Vol. 51). Elsevier Inc.
- McNamara, D. S., O'Reilly, T. P., Best, R. M., & Ozuru, Y. (2006). Improving adolescent students' reading comprehension with iSTART. *Journal of Educational Computing Research*, 34(2), 147–171.
- McVicker, C. J. (2007). Comic Strips as a Text Structure for Learning to Read. *The Reading Teacher*, 61(1), 85–88.
- Moeller, R. A. (2011). “Aren't These Boy Books?": High School Students' Readings of Gender in Graphic Novels. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(7), 476–484.
- Moje, E. B. (2002). Re-framing adolescent literacy research for new times: Studying youth as a resource. *Reading Research and Instruction*, 41(3), 211–228.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
- Mol, S. E., & Jolles, J. (2014). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect

- achievement in secondary school. *Frontiers in Psychology*, 5(OCT), 1–10.
- Monnin, K. (2009). Breaking into the Superhero Boy's Club : Teaching Graphic Novel Literary Heroines in Secondary English Language Arts. *WILLA*, XVII, 20–25.
- Monthéard, O. (2018). Le roman graphique entre culture populaire et esthétique littéraire : expériences autour de l'image dans From Hell d'Alan Moore et Eddie Campbell. *Miranda*, (16), 0–15.
- Moore, P. J., & Scevak, J. J. (1995). The effects of strategy training on high school students' learning from science texts. *European Journal of Psychology of Education*, 10(4), 401–409.
- Moreau, J. (2019). *Penss et les plis du monde* (Mirages). Paris, France: Delcourt.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165–183.
- Neri, G. (2010). *Yummy: The last days of a Southside shorty* (L. & Low, ed.). New York, NY.
- Nippold, M. A., Duthie, J. K., & Larsen, J. (2005). Literacy as a Leisure Activity : Free-Time Preferences of Older Children and Young Adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 93–102.
- O'Neil, K. E. (2011). Reading Pictures: Developing Visual Literacy for Greater Comprehension. *The Reading Teacher*, 65(3), 214–223.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443–468.
- Oakhill, J. V., Yuill, N., & Donaldson, M. L. (1990). Understanding of causal expressions in skilled and less skilled text comprehenders. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(4), 401–410.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2019). *Résultats du*

- PISA 2018 (Volume I)*. Paris, France: OECD.
- Pagliaro, M. (2014). Is a Picture Worth a Thousand Words? Determining the Criteria for Graphic Novels with Literary Merit. *English Journal*, 103(4), 31.
- Pantaleo, S. (2011). Grade 7 students reading graphic novels: “You need to do a lot of thinking.” *English in Education*, 45(2), 113–131.
- Park, J. Y. (2012). A different kind of reading instruction: Using visualizing to bridge reading comprehension and critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 55(7), 629–640.
- Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2015). Comprehending implicit in text without making inferences. In E. J. O’Brien, A. E. Cook, & R. F. Lorch (Eds.), *Inferences During Reading* (pp. 1–18). Cambridge University Press.
- Rapp, D. N., van den Broek, P. W., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 289–312.
- Reed, D. K., & Lynn, D. (2016). The Effects of an Inference-Making Strategy Taught With and Without Goal Setting. *Learning Disability Quarterly*, 39(3), 133–145.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21(4), 550–559.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30.
- Richardson, E. M. (2017). “Graphic Novels Are Real Books”: Comparing Graphic Novels to Traditional Text Novels. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(5), 24–32.
- Roba, J. (1970). *60 gags de Boule et Bill n°6*. Marcinelle, Charleroi (Belgique): Dupuis.
- Roberts, K. L., Meyer, C. K., Brugar, K. A., & Jiménez, L. M. (2020). Integrative and illustrative: Multimodal acquisition, comprehension, and composition. *Middle School*

- Journal*, 51(4), 9–17.
- Sabbah, M., Masood, M., & Iranmanesh, M. (2013). Effects of graphic novels on reading comprehension in Malaysian year 5 students. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 4(1), 146–160.
- Sabeti, S. (2011). The irony of ‘cool club’: the place of comic book reading in schools. *Journal of Graphic Novels & Comics*, 2(2), 137–149.
- Sabeti, S. (2012a). “Arts of time and space”: The perspectives of a teenage audience on reading novels and graphic novels. *Participations*, 9(2), 159–179.
- Sabeti, S. (2012b). Reading graphic novels in school: Texts, contexts and the interpretive work of critical reading. *Pedagogy, Culture and Society*, 20(2), 191–210.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2004). A Dual Coding Theoretical Model of Reading. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1329–1362). Newark, DE: International Reading Association.
- Schüler, A., Arndt, J., & Scheiter, K. (2015). Processing multimedia material: Does integration of text and pictures result in a single or two interconnected mental representations? *Learning and Instruction*, 35, 62–72.
- Schwarz, G. E. (2002). Graphic novels for multiple literacies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46(3), 262–265.
- Schwarz, G. E. (2006). Expanding Literacies through Graphic Novels. *English Journal*, 95(6), 58.
- Serafini, F. (2011). Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342–350.
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15(3), 232–246.

- Smetana, L., & Grisham, D. L. (2012). Revitalizing Tier 2 Intervention with Graphic Novels. *Reading Horizons : A Journal of Literacy and Language Arts*, 51(3), 181–208.
- Snow, C. E., & Biancarosa, G. (2003). Adolescent literacy and the achievement gap: What do we know and where do we go from here? *Carnegie Corporation*.
- Solis, M., Vaughn, S., & Scammacca, N. (2015). The Effects of an Intensive Reading Intervention for Ninth Graders with very Low Reading Comprehension. *Learning Disabilities Research & Practice*, 30(3), 104–113.
- Solis, M., Vaughn, S., Stillman-Spisak, S. J., & Cho, E. (2018). Effects of Reading Comprehension and Vocabulary Intervention on Comprehension-Related Outcomes for Ninth Graders With Low Reading Comprehension. *Reading and Writing Quarterly*, 34(6), 537–553.
- Spencer, M., Richmond, M. C., & Cutting, L. E. (2020). Considering the Role of Executive Function in Reading Comprehension: A Structural Equation Modeling Approach. *Scientific Studies of Reading*, 24(3), 179–199.
- Spiegelman, A. (1986). *Maus: A survivor's tale*. New York, NY: Pantheon.
- Sun, L. (2017). Critical Encounters in a Middle School English Language Arts Classroom: Using Graphic Novels to Teach Critical Thinking & Reading for Peace Education. *Multicultural Education*, 25(1), 22–28.
- Tabachnick, S. E. (2017). Introduction. In S. E. Tabachnick (Ed.), *The Cambridge Companion to the Graphic Novel* (pp. 1–7). Cambridge: Cambridge University Press.
- Taboada Barber, A., & Klauda, S. L. (2020). How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27–34.
- Taboada Barber, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*,

22(1), 85–106.

Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 415–420.

Tighe, E. L., & Schatschneider, C. (2014). A dominance analysis approach to determining predictor importance in third, seventh, and tenth grade reading comprehension skills. *Reading and Writing*, 27(1), 101–127.

Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K–12 Students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456.

van den Broek, P. W., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl & S. Paris (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp. 107–130). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Versaci, R. (2001). How Comic Books Can Change the Way Our Students See Literature: One Teacher's Perspective. *The English Journal*, 91(2), 61.

Wang, J. H.-Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of Achievement Motivation and Engagement. In M. E. Lamb (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Vol. III* (7th ed., pp. 657–701). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195.

- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada Barber, A., Klauda, S. L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools, 45*(5), 432–445.
- Wolters, C. A., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., York, M. J., & Francis, D. J. (2017). Examining a motivational treatment and its impact on adolescents' reading comprehension and fluency. *The Journal of Educational Research, 110*(1), 98–109.
- Wong, S. W. L., Miao, H., Cheng, R. W. Y., & Yip, M. C. W. (2017). Graphic Novel Comprehension Among Learners with Differential Cognitive Styles and Reading Abilities. *Reading and Writing Quarterly, 33*(5), 412–427.
- Yildirim, A. H. (2015). Using Graphic Novels in the Classroom. *Journal of Language and Literature Education, 2*(8), 118–132.
- Yuill, N., & Oakhill, J. V. (1988). Effect on Inference Awareness Training on Poor Reading Comprehension. *Applied Cognitive Psychology, 2*, 33–45.
- Zentall, S. S., & Lee, J. (2012). A reading motivation intervention with differential outcomes for students at risk for reading disabilities, ADHD, and typical comparisons: Clever is and clever does. *Learning Disability Quarterly, 35*(4), 248–259.
- Zwaan, R. A., Langston, M. C., & Graesser, A. C. (1995). The Construction of Situation Models in Narrative Comprehension: An Event-Indexing Model. *Psychological Science, 6*(5), 292–297.
- Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation Models in Language Comprehension and Memory. *Psychological Bulletin, 123*(2), 162–185.