

Québec français



## L'adolescent et la lecture

Marie-Christine Beaudry

Number 154, Summer 2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1839ac>

[See table of contents](#)

---

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

---

Cite this article

Beaudry, M.-C. (2009). L'adolescent et la lecture. *Québec français*, (154), 133–134.

# L'adolescent et la lecture

par Marie-Christine Beaudry\*



Les pratiques culturelles des jeunes reflètent leurs intérêts diversifiés ; d'ailleurs, la concurrence est vive entre les médias pour séduire ce groupe d'âge. Nulle surprise : la télévision occupe une place importante dans leur vie : « Au Québec, les enfants de 2 à 11 ans consacrent en moyenne 16,4 heures par semaine à regarder la télévision pendant que les 12-17 ans y consacrent 15,4 heures<sup>1</sup> ». Cependant, le petit écran perd du terrain au profit, entre autres, de la musique qui, selon les jeunes québécois, leur permet de s'évader et de socialiser. L'usage d'Internet croît également : les « 15 à 24 ans » sont les plus grands navigateurs (une moyenne de huit à neuf heures d'utilisation par semaine). Cette diversité des pratiques ne favorise pas nécessairement le développement d'une pensée critique envers les diverses informations auxquelles les jeunes ont accès : ils n'entretiennent bien souvent qu'un rapport de divertissement, notamment avec la télévision et les médias électroniques. Néanmoins, les jeunes en connaissent davantage sur différents sujets : selon Michel Pichette, « C'est aussi le référent culturel et le bagage de savoirs qu'ils apportent en classe ; deux réalités qui déterminent largement leur rapport avec

leurs activités d'apprentissage<sup>2</sup> ». Face à cette concurrence vive et séduisante, nous pouvons, à juste titre, nous demander quelle place les jeunes réservent à la lecture.

## Habitudes de lecture déclarées

Selon les résultats de deux études, les adolescents québécois lisent peu : moins de deux heures par semaine, pour plus des deux tiers (69,14 %) des jeunes, et 26 % n'y consacrent jamais de temps. Lorsqu'ils lisent, ils le font principalement pour s'évader, s'informer, se cultiver et surtout, se désennuyer<sup>3</sup>. Leur lecture est alimentée par la curiosité de connaître, le désir de rêver et de parler de leurs découvertes littéraires. Les adolescents lisent surtout pour l'histoire racontée, le rythme et la fin. Ainsi, ils choisissent des textes qui rejoignent leur vécu ou leurs références, mais leurs choix restent très influencés par le thème, la première de couverture et le résumé. Leurs intérêts vont au roman d'aventures, à la bande dessinée et au roman policier.

## Perceptions des adolescents

Leurs perceptions sur les caractéristiques d'un roman qui retient leur intérêt et sur celles d'un lecteur compétent sont utiles à connaître, puisqu'elles per-

mettent à l'enseignant de s'y référer afin, tout d'abord, de motiver ses élèves pour, ensuite, les aider à progresser. Une étude réalisée en France<sup>4</sup> a permis de relever les critères sur lesquels s'appuient les adolescents pour décerner le prix Goncourt des lycéens. Ainsi, sont jugés intéressants les romans en lien avec l'actualité, qui offrent une image réaliste et qui livrent des données documentaires. En outre, les romans qui adoptent une structure classique, linéaire, les séduisent et convainquent plus que ceux qui contiennent des sauts dans le temps ou des ellipses, moins faciles à lire. Les résultats de cette recherche soulignent la facilité et le conformisme qui semblent caractériser les attentes des élèves. Faut-il y voir la conséquence, voire un certain échec de l'enseignement de la lecture littéraire ou l'effet d'un conditionnement attribuable au corpus lu dans le réseau scolaire ?

Leurs perceptions quant aux caractéristiques d'un bon lecteur sont nombreuses. Selon eux, un lecteur compétent aime la lecture. Les élèves citent ensuite les habiletés de compréhension, nécessairement maîtrisées par un bon lecteur. Avoir un bon jugement pour choisir des livres et posséder une imagination poussée constituent d'autres caractéristiques d'un lecteur

habile. Nous devons souligner qu'un sentiment d'impuissance est perceptible chez les adolescents quant à la lecture dite scolaire ou savante. Cette dernière leur paraît forcée, dans la mesure où elle demande des efforts intellectuels, hors de leur portée, selon eux. Ils lisent alors sans comprendre ni le sens ni la valeur du texte, qu'ils reconnaissent pourtant dans l'œuvre lue. La lecture scolaire reste donc le domaine de l'enseignant : il semblerait le seul à y trouver un plaisir et à pouvoir interpréter.

#### Portrait développemental

Jusqu'à 14-15 ans, l'élève effectue une lecture souvent de surface : l'adolescent typique reste au stade du simple intérêt pour la progression de l'action et à celui de l'empathie ou de l'analogie avec les personnages<sup>5</sup>. À cette étape de son développement, il se concentre sur des parties spécifiques du texte et s'intéresse moins à la signification de l'ensemble. Il se montre plus habile à repérer les personnages principaux, leur rôle dans le récit et à répondre à des questions de repérage ou de compréhension qu'à établir une hiérarchie entre les événements du récit ou à reconstituer leur chronologie<sup>6</sup>. Cela s'explique peut-être par le fait que, dans le contexte scolaire, on lui a d'abord appris à lire pour le contenu et à retrouver le sens du texte, sans l'avoir sensibilisé ni au caractère esthétique de l'œuvre ni à sa nature polysémique. Ce n'est que vers 17 ans, donc à la fin du secondaire et au collégial, que l'élève devient réellement en mesure de réaliser une lecture littéraire complète en alternant entre la compréhension et l'interprétation.

#### Principales difficultés

À cause de sa manière de lire, l'adolescent se heurte à plusieurs difficultés de compréhension dans sa lecture et les travaux qui lui sont demandés. Il semble que, moins performant en lecture littéraire, il ait un répertoire réduit de stratégies cognitives. Certes, il utilise des stratégies d'auto-régulation ; par exemple, il ajuste sa façon de travailler en fonction de l'avancement du travail ; cependant, il fait moins appel que l'élève plus performant à des stratégies qui visent l'acquisition de connaissances (se servir des titres et sous-titres, souligner les éléments importants, garder en tête la tâche à accomplir, revoir le texte lorsqu'il survient

une incompréhension). Ce déficit s'explique peut-être par le fait que les stratégies de lecture ne sont pas toujours explicitées par les enseignants et que certains faibles lecteurs restent « passifs » en présence du texte : ils n'adaptent pas leurs prises d'information au degré de difficulté de la lecture ou de la tâche qui leur est demandée.

L'élève éprouve aussi certaines difficultés à anticiper et à interroger le texte, par exemple, à saisir la logique du schéma narratif en retraçant le but poursuivi par le ou les personnages. Or, c'est à travers la reconnaissance de ce but que le lecteur peut anticiper l'issue du récit. L'élève moins performant rencontre, entre autres, des difficultés à saisir la permanence des personnages dans le récit et ne synthétise pas les informations. En outre, certains problèmes de compréhension se trouvent liés à la méconnaissance du sens de certains mots, ce qui entraîne une incompréhension du sens du texte et une atomisation de la lecture, lors de laquelle le texte est appréhendé non pas comme un ensemble, mais plutôt comme un amas de mots. Ces derniers problèmes sont d'ailleurs relevés jusque chez les étudiants universitaires en lettres<sup>7</sup> ! Rappelons que le développement de la compréhension est loin d'être terminé et ce, même après la troisième année du secondaire.

S'il ne rencontre pas ou peu de problèmes de compréhension, l'adolescent éprouve cependant certaines difficultés à interpréter, en raison de ses compétences, l'interprétation étant en développement vers 16-17 ans, tandis que la compréhension est davantage une compétence acquise. Enfin, les échanges autour des interprétations constituent parfois des obstacles plus ou moins insurmontables : partager les interprétations signifie, pour certains élèves, s'exposer, laisser voir son intimité. Certains problèmes sont liés à une distance excessive avec le texte. Au contraire, certains élèves poussent trop loin l'illusion référentielle : ils trouvent dans le texte un sens qui n'y figure pas. D'autres y voient comme une réalité qui s'impose d'elle-même : pour eux, ce qui est y affirmé est vrai. Ces derniers y adhèrent sans se questionner, parce que celui-ci présente une image rassurante de la réalité (au moyen, entre autres, des stéréotypes) ou, au contraire, parce qu'il présente une

réalité qui n'est pas toujours présente dans leur vie. Les élèves en concluent alors que ce doit être vrai. Ces problèmes d'illusion référentielle et de généralisation s'expliquent souvent par une méconnaissance du contexte sociohistorique entourant l'œuvre. À ces difficultés s'ajoutent les trois suivantes : maîtriser différentes méthodes et théories d'analyse littéraire, développer des critères pour valider l'interprétation, transférer les connaissances entre l'écriture et la lecture.

L'enseignant a donc fort à faire pour tenter de pallier ces problèmes. On peut se demander, à juste titre, si ces problèmes d'interprétation, notés encore d'ailleurs à l'Université, ne sont pas causés par certaines pratiques pédagogiques privilégiées depuis quelques années qui mettent l'accent sur les réactions personnelles. Dans ces conditions, les élèves sont-ils véritablement outillés pour effectuer une lecture littéraire ?

\* Enseignante de français au secondaire

#### Notes

- 1 Michel Pichette, « Les médias, c'est aussi la culture ! », *Vive le primaire*, vol. 16, n° 1 (novembre 2002), p. 3-22.
- 2 *Loc. cit.*
- 3 Monique Lebrun, *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Montréal, Multimondes, 2004.
- 3 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Les profils de lecteurs chez les jeunes du secondaire. Rapport d'action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*, 2005.
- 4 Martine Burgos, « Lectures privées et lectures partagées », *Pratiques*, n° 80 (1993), p. 78-94.
- 5 Monique Lebrun et Monique Le Pailleur, « De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits », dans Clémence Préfontaine et Monique Lebrun [dir.], *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*, Montréal, Logiques, 1992.
- 6 Nicole Van Grunderbeeck, *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Rapport final. Action concertée Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, 2003.
- 7 Michèle Monballin, « La compréhension des textes littéraires : attitudes "à risque" et procédures régulatrices », *Enjeux*, n° 46 (1999), p. 57-73.