

# Pour une lecture créatrice du livre

CÉCILE DUBÉ

Mon exposé ne sera ni celui d'un romancier, ni d'un critique littéraire, ni d'un linguiste, ni d'un sémiologie mais bien celui d'un professeur. Comme c'est une chose que d'oeuvrer à même une matière et que c'en est une autre que de se servir de cette matière comme élément d'une pratique, mon discours en sera plus un d'un praticien que d'un chercheur.

J'aimerais vous entretenir des rapports du lecteur avec le livre. L'ensemble des expériences que je relaterai sont tirées d'expériences avec des adolescents de 15 à 17 ans. Les corpus servant à illustrer mes exemples appartiennent d'emblée à la littérature de fiction pour adultes, ce qui ne nous empêchera pas d'y joindre des éléments communs qui appartiennent tout autant à la littérature pour la jeunesse qu'à celle qui s'adresse à l'adulte.

Nous ne faisons cette distinction que pour les fins de cette communication car, pour nous, il y a la fiction, la poéticité, l'écriture, la lecture, le livre, que l'on s'adresse à l'enfant ou à l'adulte. Tout notre rationnel pour décrire la pratique d'une lecteur créatrice du livre pourrait tout aussi bien s'appliquer à l'écoute d'un conte pour enfants, à la lecture d'un bon récit fantastique, qu'à la lecture d'un roman jugé par les Goncourt.

D'abord, j'aimerais soumettre à votre réflexion cette magnifique phrase de Hubert Aquin, tirée d'une interview pour la revue *Voix et Images* de septembre 1975:

Jusqu'à présent, j'ai toujours imaginé le lecteur au-dessus de mon épaule, en train de me déchiffrer pendant que j'écris. Du coup, ça me donne un stimulant particulier. En tout cas, je ne peux pas me souvenir d'une seule fois où ça ne m'a pas dérangé.

Je vous demand pendant quelques instants de vous imaginer des enfants, des adolescents au-dessus de vos épaules en train de lire les livres dont nous traiterons ici.

Toute notre problématique d'une lecture créatrice par l'enfant et surtout l'adolescent repose sur l'acte même de lire un livre en s'appropriant les différents codes qui constituent le livre ou l'oeuvre de littérature, que ces codes soient de l'ordre de la structure narrative ou qu'ils appartiennent au langage même de la poéticité. Par conséquent nous essaierons de voir ensemble comment la lecture est aussi une écriture, en d'autres mots comment les adolescents peuvent s'approprier le livre par le biais de l'écriture.

Lire pour un adolescent c'est aussi ré/écrire l'histoire, modifier les points de vue, transformer les significants du récit pour décrouvrir les signifiés communs à des ensembles de livres. Dans cette optique, nos réflexions porteront davantage sur le *Comment lire* que sur le *quoi* et le *pourquoi lire*.

Nous avons dû mettre entre parenthèses pour l'instant, les questions relatives à une apparente désaffection de l'oeuvre littéraire. Ce qui ne signifie pas une désaffection pour l'univers de la fiction. Par fiction, nous entendons toute oeuvre imaginée, écrite ou filmique réaliste ou fantaisiste, vraisemblable ou non vraisemblable, possédant une structure narrative, c'est-à-dire racontant selon une trame, à l'aide de personnages humains ou non humains, eux-mêmes situés dans le temps et dans l'espace, une histoire. . . .

Nous devons dans un premier temps cerner ce lecteur qu'est l'adolescent, nous le définirons à partir du lieu même où s'établissent les contacts avec la lecture, l'école. Nous pourrions ici traiter de "sérialité scolaire" pour reprendre les termes mêmes de Sartre qui, dans la *Critique de la raison dialectique* définit la séralité "comme un ensemble de comportements mécaniques imposés aux membres d'une collectivité par la coercition sociale à des fins de conformisme". Je tiens à cette précision puisque nous ne pouvons parler du livre sans parler du lieu et des conditions de production permettant sa lecture. Et l'école est souvent décrite comme ce lieu où s'installent "les comportements mécaniques de la collectivité".

Dans un récent rapport de recherches sur les habitudes de lecture au secondaire effectué par le Ministère d'éducation au Québec, on cite parmi les lectures de plus de 2 000 élèves, les livres les plus lus qui sont: les *Astérix*, les *Bob Morane*, les *Eric*, les *Racine*, les *Petite maison dans la prairie*, les *Love story* (tous des best-sellers du petit écran), on parle bien sûr des *Guys des Cars* et des *Agaguk* de Yves Thériault. Pour la lecture de la non fiction, les choix des adolescents vont à la revue *Lundi* (peut-être à cause de ses sujets mélodramatiques de nos séries télévisées).

Les adolescents interviewés lisent de un à trois livres par mois. Il y a donc un fait à constater: les adolescents lisent, ils lisent selon un comportement qui à mon avis dépend de cette séralité dont j'ai traitée plus haut. C'est une réalité qu'ils lisent avant tout des récits qui ont une histoire, que ces récits soient à 50% d'origine américaine et à 7% d'origine québécoise; ils lisent ce qu'ils voient, de la revue *Lundi* en passant par *La guerre des étoiles*, *L'avalée des avalés*, et même *La grosse femme d'à côté est enceinte*. Je ne voudrais pas condamner les méchants lecteurs de nos écoles qui lisent la revue *Lundi* (en France nous pourrions parler des "lectures de gare"), et les opposer à des lecteurs d'une école idéale qui auraient lu trois Gabrielle Roy, deux Anne Hébert, quatre Yves Thériault et même idéalement l'oeuvre complète de Jacques Godbout, la poésie de Claude Beausoleil ainsi que

toutes les critiques des *Devoir* portant sur la nouvelle écriture. Remplace une "sérialité" qui parle de mauvaise lecture (certains parlent de littérature de masse) par une sérialité qui décrirait la bonne lecture, ne ferait qu perpétuer le scénario "western" auquel nous sommes habitués lorsqu'on parle des jeunes et la lecture, scénario qui pourrait avoir pour titre: "Il était une fois dans les écoles du Québec, les bons et les méchants lecteurs". C'est un "western" idéologique qui nous ramènerait au même problème, à la même situation, à cette "sérialité" engendrée par ce statut ontologique que Sartre nomme "le practico inerte". Ceci n'est rien d'autre qu'une relation fondamentale de l'homme à la matière inerte, à la *chose* qui, lorsque celle-ci est instituée en socialité, porte l'empreinte d'une praxis aliénée. C'est-à-dire un système où l'on reçoit l'objet comme un modèle qu'il faut utiliser comme modèle.

Nous croyons qu'il est urgent de provoquer des rapports nouveaux avec le livre si nous voulons cesser de perpétuer des générations de non-lecteurs et de lecteurs passifs qui se contentent inlassablement de mêmes trames narratives distillées par les séries télévisées ou qui relisent inlassablement la même histoire romantique ou fantastique ou policière à travers tous ces personnages sériés selon le même pattern idéologique. Et c'est l'objet de notre communication: comment *créer* de nouveaux rapports avec le livre de fiction.

Nous vous proposons dans les minutes qui suivent un modèle de pratique expérientielle du livre avec les jeunes du secondaire. Nous tenterons d'esquisser avec vous, à partir de pratiques vécues au secondaire IV et V (et parfois dans certaines classes des autres niveaux tant primaire qu secondaire), un nouveau rapport à développer avec le livre de fiction. Pour nous, ce rapport s'opère par un changement d'attitudes de lecture qui seront provoquées par ce que nous appellerons la *dialectique assumée de la lecture/écriture ou la prise en charge du livre par des pratiques de lecture/écriture chez le lecteur*.

Dans l'enquête citée plus haut, les étudiants réclament, à plus de 80%, de nouvelles activités qui leur permettraient de prendre en charge le livre qu'ils lisent, soit de ré/inventer l'histoire, soit de la transposer dans des faits réels, soit de la dramatiser, soit de la ré/écrire avec les mots du récit en créant de nouveaux rapports avec les lieux, les personnages, soit de comparer leur lecture avec l'auteur par des rencontres avec les écrivains. Et paradoxalement, ils révèlent à un très fort pourcentage n'avoir jamais fait ou presque ce type d'expériences.

Ce sont les étudiants eux-mêmes qui veulent passer de cette pratique inerte de la lecture trop souvent vécue à une pratique dynamique où toute lecture deviendrait une sorte de re-création du livre et obligerait selon les mots mêmes de Raymond Hould, dans cette enquête qu'il a mené

obligerait l'adolescent à passer de la "sur-représentation" du livre "émotif" comme les *Love story* et tous les succédanés des films à sensation, à une lecture critique et par le fait même créatrice.

Mais *qu'est-ce qu'une lecture créatrice ou qu'est-ce que lire*, qu'on soit enfant, adolescent ou adulte? Si c'était d'abord se laisser raconter des histoires, en raconter d'autres à même les histoires écrites, si c'était rencontrer, par les processus du langage utilisé par le livre, tout un univers dont on possède déjà les éléments. Cette lecture créatrice suppose une rencontre entre les trois opérateurs de la lecture: l'auteur, le texte et le lecteur. Selon cette optique, un livre non encore lu ne serait rien d'autre qu'un livre non encore écrit. Pour reprendre la dynamique des Borgès et des Aquin pour qui l'oeuvre est constamment dans la marge du texte, c'est ainsi que la lecture assure l'existence de l'écriture et ainsi en prolonge la création. Lire, ce serait selon Barthes non pas écrire à nouveau le livre mais faire que le livre s'écrive ou soit écrit. Cette prise en charge du livre pourrait s'élaborer selon deux propositions bien concrètes que je vous sou mets. Il y a lieu d'abord de proposer *de nouveaux rapports (sinon les créer) entre les auteurs et les lecteurs*, rapports qui seraient autre chose que l'autographe souriante de l'écrivain aux lecteurs, pratique déjà inscrite dans un autre pouvoir de "sérialisation" que sont les "salons" du livre.

A ces rapports auteurs/lecteurs, il y a place pour *de nouveaux rapports lecteurs/textes* qui se créeraient par la prise en charge de la structure narrative, associée à la démystification du langage, d'une partie de notre imaginaire collectif.

*D'abord, en quoi consiste la mise en place de nouveaux rapports entre l'auteur d'un livre et les lecteurs?*

Créer des rapports entre les auteurs du livre et ses lecteurs ne serait rien d'autre que la démystification de l'écriture elle-même, de l'acte d'écrire. Ce serait permettre aux lecteurs/élèves de rencontrer des auteurs de fiction de toute sorte et de réaliser qu'écrire de la fiction au Québec, ce n'est pas une fiction. Ce serait aussi pour le lecteur l'occasion de saisir toutes les difficultés économiques inhérentes à la production d'un livre, ainsi l'élève pourrait comprendre que subventionner l'achat des livres ce n'est pas toujours encourager l'écriture du livre d'ici.

La réalisation de rapports réels entre les auteurs et les lecteurs de fiction pourrait permettre la rencontre de ces deux questions: pourquoi écrivez-vous . . . à laquelle l'écrivain pourrait répondre: pourquoi lisez-vous? Dans l'enquête citée plus haut, 55% des étudiants du secondaire réclament des rencontres avec des auteurs. Serait-ce pour vérifier comment s'écrivent les histoires ou simplement confronter l'imaginaire du livre avec le leur ou s'informer des personnages, des lieux de la fiction qu'ils ont déjà eux-mêmes expérimentés dans la réalité?

Créer de nouveaux rapports lecteurs/auteurs, ce pourrait être de permettre aux adolescents leur propre critique du livre à partir de critiques universitaires, journalistiques. Ce qui faisait dire à une adolescente à propos d'une critique de Grignon sur l'écriture de St-Denys-Garneau, "mon cher monsieur, vous n'avez jamais écrit, ni lu de poésie et ça paraît".

Ce pourrait être d'essayer de comprendre la question d'un enfant de trois ans et demi qui demande si l'on peut téléphoner à l'auteur du livre pour qu'il en écrive d'autres. Voilà ce que c'est qu'une relation où la fiction est autre chose qu'un objet cartonné appartenant à la bibliothèque scolaire, ou un objet présenté d'abord à ses lecteurs parce que c'est un conte, une nouvelle, comme si le lecteur lisait des genres.

*Nous verrons maintenant en quoi consiste le mise en place de nouveaux rapports lecteurs/textes* qui se concrétiseront par la prise en charge des codes structurels comme la narrativité tout comme la prise en charge des codes langagiers du livre de fiction.

Pour la narrativité, cela pourrait s'illustrer par des activités concrètes portant sur les systèmes du récit où l'on lirait: le récit comme histoire, le récit comme discours, le statut du narrateur, la notion de point de vue, les systèmes des personnages et des actions, les traitements du temps. A ce programme ambitieux mais réalisable, pourrait s'ajouter la prise en charge des différents réseaux langagiers du texte, tels établir les différents parallélismes, les réseaux d'images créés par les séries de mots que l'on nomme les champs sémantiques. La réalisation de cette double lecture, celle de la forme et celle de son langage passe par le biais d'expériences concrètes que l'on nomme la lecture/écriture. Dans cette optique de lecture, le lecteur n'écrit pas sur le livre, il ne le décrit pas, il le re-construit. Cette pratique consiste à renverser la pratique traditionnelle qui va toujours de la lecture à l'écriture ou reproduction d'un modèle. Au contraire, l'opération de l'élève-lecteur consiste à s'approprier, à expérimenter les différents codes du livre pour ensuite mieux le lire. Ainsi de lecteur passif il devient un co-auteur du livre.

Dans ce contexte, la prise en charge du récit comme histoire pourrait se concrétiser par des expériences toutes simples où les lecteurs comparent les événements racontés dans une succession d'événements réels. Ces expériences collectives peuvent permettre une confrontation avec le réel transformé ou inventé du livre avec les perceptions qu'a l'étudiant de ce même réel. Ces rapports entre l'histoire et les récits peuvent provoquer les lectures critiques du réel que sont toutes les histoires que nous offrent les récits de la télévision et du cinéma. Il serait intéressant de découvrir toutes les histoires fabriquées selon les mêmes patterns qu'offrent les livres en série pour la jeunesse tout comme les histoires en séries des "best sellers".

La prise en charge du récit comme discours n'est rien d'autre que d'amener le lecteur à lire l'organisation faite des éléments de l'histoire; lire le récit raconté. Comment sont racontés les récits de science-fiction? comment Agaguk est-il raconté par Yves Thériault? comment le meurire de Kamouraska est-il raconté dans le film de Jutras et comment Anne Hébert l'a-t-elle raconté? Toutes ces questions nous amènent à découvrir avec le lecteur tous les problèmes de lecture inscrits dans l'écriture même du livre.

Ce type d'expérience nous amène à relater d'autres expériences comme celles de prendre en charge le statut du narrateur; cela pourrait être pour un enfant de raconter les histoires comme s'il était tel ou tel personnage, "si j'étais le petit prince j'aurais aimé rencontré sur l'autre planète, Goldorak". Combien de fois entendons-nous, "ces moi si", à la suite de lectures de romans, ou d'écoute de films; sans jamais réaliser que ce sont des ré/écritures de la fiction que nous livrent les lecteurs enfants ou adolescents. Pourquoi ne pas ré/écrire des fragments d'un récit à travers les yeux de tel ou tel personnage.

Cela pourrait aussi se concrétiser de la façon suivante, comment sont construits les récits où la description a une valeur de narrativité, comme par exemple, les livres de Gabrielle Roy.

Pour cela, l'on pourrait opposer des récits différents: tels ceux fournis par la science fiction, à des récits presque réduits à la durée d'un temps de lecture équivalent à la durée du temps du récit. Par exemple, des enfants de neuf ans disent apprécier les silences dans le conte "Mon ami Picot" de Vignault parce que ces silences sont vrais (sous-entendre, ils correspondent à la durée de l'histoire). Avant de lire les descriptions narratives d'une Gabrielle Roy ou de saisir le fonctionnement des récits de Van Vogt, je vous propose l'expérience d'écriture suivante:

Ecrire deux récits différents où se dégagera la signification de l'espace-paysage associé à l'espace-temps:

- dans le premier récit, l'on pourrait avoir un temps presque immobile associé à un espace bien organisé comme une journée d'enfance où temps et lieux sont figés (rêveries dans une chambre d'enfant);
- dans le deuxième récit, l'on pourrait avoir un temps discontinu, instantané auquel correspondrait un espace morcelé comme un récit policier dans une grande ville ou un accident dramatique dans une rivière pleine de remous où les temps et les espaces sont continuellement en déplacement (voir aussi certains récits de science-fiction).

Ce n'est pas par hasard que j'ai parlé de lire deux oeuvres de fiction qui s'opposent tant par leur sujet que par leur construction, c'est que l'étudiant est souvent confronté à ces deux types de lectures sans qu'on l'y amène : observer, à analyser ce que sont ces deux lectures. Dans le premier cas, on l'amène à lire Gabrielle Roy par des extraits où on le questionne à des fins d'analyse de texte ou d'examen scolaires. Dans le deuxième cas, ce sont ses lectures personnelles qui le conduisent à lire Van Vogt. De la confrontation de ces ensembles de lectures, il n'en est jamais question, pourtant lire *Ce que j'ai écrit*, *La route d'Altamont* ou lire le *Monde des A* ne suppose pas la même reconstruction du réel ni pour l'écriture, ni pour la lecture.

Dans cette optique, l'écriture d'un texte imaginaire où l'élève devient le sujet-écrivain en utilisant tel ou tel procédé privilégié par l'écrivain permet à l'élève non pas d'utiliser l'écriture de l'écrivain à des fins de mimétisme mais de la décoder pour mieux la démystifier et par conséquent, de la situer par rapport à ses réalités. C'est en travaillant d'abord sur les figures de langage propres à plusieurs poètes que de nombreux étudiants ont ainsi découvert les Nelligan, les St-Denys-Garneau, les poètes de l'Hexagone des années '60, ceux des années '70, tels les Chamberland, les Morency et les autres. Ainsi les "minuits affreux d'horloges solennelles, les sinistres frissons des choses, les ouragans de délire" d'un Nelligan sont devenus des prétextes de lecture et d'écriture fantastique. On a lu et de Nelligan, les élèves voulaient savoir: qui était-il, comment vivait-il, et qu'a-t-il écrit?

"Il neigeait beaucoup sur la poésie québécoise des années 50-60" m'affirmaient d'autres étudiants après avoir lu les Grandbois, les Miron, le Préfontaine, les Perrault et les Vignault. Et ils se sont mis à dégager les récurrences de toute une période de notre écriture poétique des années '60. C'est ainsi qu'ils ont fait l'expérience de la métaphorisation dans le langage en créant leurs propres images pour, par la suite découvrir que le procédé métaphorique existe tant dans les mots d'esprits, dans les proverbes populaires que dans le discours publicitaire.

En exploitant ces différents procédés d'écriture, l'on passe vite d'un praxis inerte où le livre est un objet sacré (trop souvent traduit par "lire j'm'en sacre") à une lecture de toutes les fictions et même de toutes les écritures possibles. Les réalités politiques et sociales ne sont-elles pas des récits à lire tant dans leur langage que dans leur structure?

Prendre en charge les récits livresque, cela peut aussi supposer une pratique de lecture/écriture sur les possibles narratifs. L'on peut inviter les lecteurs à inventer les dénouements d'un conte, d'un roman, tout comme l'on pourrait proposer toute une pratique de lecture des titres d'oeuvre d'un même auteur ou d'une même maison d'édition. Je vous propose de lire avec moi tous les titres proposés dans un catalogue de littérature enfantine et de tenter d'imaginer les récits possibles.

Il y a tout un travail de lecture à faire tant avec les enseignants qu'avec les élèves-lecteurs sur la corrélation signifiante ou a/signifiante entre les titres et les contenus des livres offerts à la jeunesse. Si l'expérience s'avère signifiante, elle serait à tenter, avec les titres d'émissions télévisées, les titres des films, les titres des nouvelles à sensation.

Prendre *en charge, la langage même des récits*, cela pourrait aussi être pour nos élèves, et très tôt, apprendre à *établir des séries*: de mots, de métaphores, de situations répétées; repérer des parallélismes et leurs variantes; par exemple, trouver les systèmes qui assemblent de façon fonctionnelle, les personnages d'un roman ou d'un film. Ceci pourrait amener le lecteur de fiction à comprendre tous ces parallélismes que l'on retrouve dans tel ou tel type de fiction. L'on pourrait opposer:

- les personnages-enfants d'un Régean Ducharme aux personnages-enfants d'un Jacques Poulin;
- les situations répétées des récits d'un Bob Morane apparentées à un grand nombre d'émissions télévisées.

Ces pratiques qui consistent à identifier les réseaux d'images, les réseaux thématiques peuvent s'avérer très productrices pour les lecteurs. Ainsi dans une pratique de lecture de nombreux ouvrages destinés aux enfants, il m'est apparu que l'on pouvait actuellement dégager certains parallélismes tant au niveau de l'image qu'au niveau de l'écriture, comme: le gros plan, le grossissement d'une réalité. Le procédé de l'écriture métonymique est dans les livres pour enfants largement exploité (vous faites le tour de la ville, tantôt à travers un soulier, une pomme, tout l'univers se ramène soit à un objet, et même à des parties de cet objet).

Ce procédé du "métonymique visuel" serait intéressant à développer tant avec l'enfant qu'avec l'adolescent par des expériences d'écriture où il pourrait joindre l'image et le mot.

Apprendre à dé/construire tous ces systèmes du langage de la fiction pour en re/construire d'autres, ne serait-ce pas le début pour des écrivains-producteurs de lecture de devenir dans notre réalité québécoise, des *lecteurs producteurs d'écriture*? C'est à partir d'expériences de lecture de toutes sortes que des auteurs se mettent à écrire; demandez à Vignault d'où viennent ces premiers contes, si ce n'est des récits oraux de son père; et à Michel Tremblay, pour qui la télévision lui a fait découvrir par les Plouffe, l'apparente magie d'être un écrivain. Et les autres, vos élèves, que feront-ils de toutes ces fictions qu'ils voient, qu'ils lisent? Il me faut souligner ici, l'expérience responsable d'un formateur de maîtres à l'Université de Montréal qui développa chez les enseignantes du primaire, à partir de pratiques de récits à raconter aux enfants, l'idée de fabriquer des livres



(entre nous, y a-t-il de meilleurs conteurs que les professeurs? Ils racontent la journée longue, souvent avec les récits des autres, j'en conviens, mais ils racontent . . .).

Notre position depuis une pratique d'enseignement de dix ans à de adolescents de 14 à 17 ans, suivie d'une réflexion théorique accompagné d'interventions pédagogiques auprès des maîtres depuis plus de trois ans nous a conduite à décrire, selon les mots mêmes de Barthes, cette dialectique assumée de lecture/écriture qui n'est rien d'autre que de favoriser chez le lecteur la prise en charge du livre qu'il lit. J'emprunte ici les propos même de Barthes, échangés lors d'un colloque à Cerisy où il avait tous les praticiens de la littérature:

A supposer qu'on admette une espèce de politique culturelle au niveau de l'éducation, le problème à mon avis serait de transformer les lecteurs potentiels que sont les enfants ou les adolescents en producteurs du texte et non pas en récepteurs d'un texte. Tenter une sorte de ré-élaboration très profonde des idées, des pratiques du texte, de l'écriture de façon que lire soit vraiment en quelque sorte écrire et qu'on puisse au fond amener les adolescents à une espèce de pratique de l'écriture, une pratique du signifiant, une pratique symbolique, si vous voulez, qui soit un véritable travail.

Il ne faudrait cependant pas confondre nos positions avec les deux pratiques suivantes: la pratique d'une grammaire du récit enseignée au détriment de la lecture et la pratique d'un enseignement idéologique. L'on a eu une lecture idéologique qui pendant longtemps, était constamment à la recherche du bon style et tout son appareil (de phrases savamment tournées de tournures d'une élégance souveraine, de figures émouvants, de paragraphes contenant de pénétrantes réflexions introspectives). Nous croyons que ces types de lecture appartiennent davantage à des niveaux seconds de lecture (que ce soit le niveau de la lecture des signifiés idéologiques ou celle d'un "certain" niveau d'une "certaine" rhétorique de l'exemple).

### *Conclusion*

La prise en charge des trois opérateurs de lecture: auteurs, texte, lecteur: a servi à illustrer nos conceptions touchant *l'acte de lire*. Et je cite à nouveau Barthes, qui, dans *Théorie du texte* présente le livre comme un productivité.

Le texte est une productivité. Cela ne veut pas dire qu'il est le produit d'un travail (tel que pouvaient l'exiger la technique de la narration et la maîtrise du style), mais le théâtre même d'une production où se rejoignent le producteur du texte et son lecteur (. . .). Le texte survient, dès que, par exemple, le scripteur et/ou le lecteur se mettent à jouer avec

le signifiant, soit (s'il s'agit de l'auteur) en produisant sans cesse des "jeux de mots", soit (s'agit du lecteur) en inventant des sens ludiques, même si l'auteur du texte ne les avait pas prévus, et même s'il était historiquement impossible de les prévoir: le signifiant appartient à tout le monde; c'est le texte qui, en vérité, travaille inlassablement, ni l'artiste ou le consommateur.<sup>1</sup>

Et ce sont là, l'essentiel de nos positions qui sont de provoquer chez l'enfant comme chez l'adolescent une *lecture* qui soit autre chose que lire d'un couvert à l'autre, une fiction dont on ne peut re/parler dont on tente parfois timidement de récupérer certains modèles de phrases pour les inscrire dans les textes scolaires. Et nous avons voulu dénoncer la rupture existante qui fait, qu'il y a des "histoires" à l'école, des "histoires" à la tabagie, des "histoires" dans les librairies, des "histoires" au cinéma. Notre approche du livre se veut davantage une approche de démystification de la fiction écrite, car il y aura toujours des livres, des auteurs, des lecteurs peu importe le lieu de lecture.

Il y aura toujours cette praxis inerte que nous avons décrite au début. Nous tentons de la remplacer par cette pratique expérientielle du livre où la lecture constructrice sera constamment à redéfinir pour permettre à l'écriture de constamment s'écrire.

Il ne faudrait pas empêcher toute une génération de se créer ses propres lieux de fiction ou de réalités. Demandez-le aux futurs personnages qui habiteront les livres de lecture de vos enfants. S'il faut troquer les petits filles trop sages pour la femme bionique, sans jamais changer la trame narrative de nos récits, ils sont bien loin les jours où l'on parlera d'une *écriture* qui s'incrira dans la marge d'une nouvelle *lecture*.

#### NOTES

<sup>1</sup>Roland Barthes, "Productivité", dans *Théorie du Texte*, Encyclopaedia Universalis, p. 1015.

*Cécile Dubé, of the Department of Literary Studies, Université de Québec à Montréal, has editorial responsibilities with the journal Québec français.*