UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
Bouaké – Côte d'Ivoire
Département des Sciences du Langage et de la Communication

REL@COM

LANGAGE ET COMMUNICATION

Revue scientifique électronique



ISSN : 2617-7560

NUMÉRO
12
DÉCEMBRE 2026

UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
Bouaké – Côte d'Ivoire
Département des Sciences du Langage et de la Communication

REL@COM

LANGAGE ET COMMUNICATION

Revue scientifique électronique



ISSN : 2617-7560

NUMÉRO
12
DÉCEMBRE 2026

INDEXATIONS ET RÉFÉRENCEMENTS

ADVANCED SCIENCE INDEX

https://journal-index.org/index.php/asi/article/view/12689

Scientific Journal Impact Factor

TOGETHER WE REACH THE GOAL

https://sjifactor.com/passport.php?id=23413

Impact Factor 2026 : 6.969

Mir@bel

https://reseau-mirabel.info/revue/14886/RELaCOM-Revue-Langage-et-communication?s=1muc9dl

HAL

https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/352725

REVUE ELECTRONIQUE LANGAGE & COMMUNICATION
ISSN : 2617-7560

DIRECTEUR DE PUBLICATION : PROFESSEUR N'GORAN-POAMÉ LÉA M. L.
DIRECTEUR DE RÉDACTION : PROFESSEUR JEAN-CLAUDE OULAI

COMITÉ SCIENTIFIQUE
PROF. ABOLOU CAMILLE ROGER, UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
PROF. ALAIN KIYINDOU, UNIVERSITÉ BORDEAUX-MONTAIGNE
PROF. AZOUMANA OUATTARA, UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
PROF. BAH HENRI, UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
PROF. BLÉ RAOUL GERMAIN, UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY
PROF. CLAUDE LISHOU, UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP
PROF. EDOUARD NGAMOUNTSIKA, UNIVERSITÉ MARIEN NGOUABI
DR FRANCIS BARBEY, MCU, UNIVERSITÉ CATHOLIQUE LOMÉ
PROF. GORAN KOFFI MODESTE ARMAND, UNIVERSITÉ F. HOUPHOUËT-BOIGNY
DR JÉRÔME VALLUY, MCU, HDR, UNIVERSITÉ PANTHÉON-SORBONNE
PROF. JOSEPH P. ASSI-KAUDJHIS, UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
PROF. KOUAMÉ KOUAKOU, UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
PROF. MAKOSSO JEAN-FÉLIX, UNIVERSITÉ MARIEN NGOUABI
PROF. NANGA A. ANGÉLINE, UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY
PROF. POAMÉ LAZARE MARCELIN, UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
PROF. TRO DÉHO ROGER, UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA

COMITÉ DE RÉDACTION
PROF. ABOLOU CAMILLE ROGER
PROF. JEAN-CLAUDE OULAI
PROF. KOUAMÉ KOUAKOU
PROF. NIAMKEY AKA
DR N'GATTA KOUKOUA ÉTIENNE, MCU
DR OUMAROU BOUKARI, MCU

COMITÉ DE LECTURE
PROF. IBO LYDIE
PROF. KOFFI EHOUMAN RENÉ
DR ASTÉ N'CHO JEAN-BAPTISTE, MCU
DR IRIÉ BI TIÉ BENJAMAIN, MCU
DR N'GATTA KOUKOUA ÉTIENNE, MCU
DR N'GUESSAN ADJOUA PAMELA, MCU
DR ADJUÉ ANONKPO JULIEN
DR COULIBALY DAOUDA
DR KOUAMÉ KHAN
DR OULAI CORINNE YÉLAKAN
DR YAO KOUAKOU GUILLAUME

MARKETING & PUBLICITÉ : DR KOUAMÉ KHAN
INFOGRAPHIE / WEB MASTER : DR TOURÉ K. D. ESPÉRANCE / SANGUEN KOUAKOU
TRÉSORIÈRE : DRE AKISSI GERMAINE KOUASSI
ÉDITEUR : DSLC

TÉLÉPHONE : (+225 01 40 29 15 19 / 07 48 14 02 02)
COURRIEL : soumission@relacom-slc.org
SITE INTERNET : http://relacom-slc.org

LIGNE EDITORIALE

Au creuset des Sciences du Langage, de l'Information et de la Communication, la Revue Electronique du Département des Sciences du Langage et de la Communication **REL@COM** s'inscrit dans la compréhension des champs du possible et de l'impossible dans les recherches en SIC. Elle s'ouvre à une interdisciplinarité factuelle et actuelle, en engageant des recherches pour comprendre et cerner les dynamiques évolutives des Sciences du Langage et de la Communication ainsi que des Sciences Humaines et Sociales en Côte d'Ivoire, en Afrique, et dans le monde.

Elle entend ainsi, au-delà des barrières physiques, des frontières instrumentales, hâtivement et activement contribuer à la fertilité scientifique observée dans les recherches au sein de l'Université Alassane Ouattara.

La qualité et le large panel des intervenants du Comité Scientifique (Professeurs internationaux et nationaux) démontrent le positionnement hors champ de la **REL@COM**.

Comme le suggère son logo, la **REL@COM** met en relief le géant baobab des savanes d'Afrique, situation géographique de son université d'attache, comme pour symboliser l'arbre à palabre avec ses branches représentant les divers domaines dans leurs pluralités et ses racines puisant la serve nourricière dans le livre ouvert, symbole du savoir. En prime, nous avons le soleil levant pour traduire l'espoir et l'illumination que les sciences peuvent apporter à l'univers de la cité représenté par le cercle.

La Revue Electronique du DSLC vise plusieurs objectifs :
-Offrir une nouvelle plateforme d'exposition des recherches théoriques, épistémologiques et/ou empiriques, en sciences du langage et de la communication,
-Promouvoir les résultats des recherches dans son champ d'activité,
-Encourager la posture interdisciplinaire dans les recherches en Sciences du Langage et de la Communication,
-Inciter les jeunes chercheurs à la production scientifiques.
Chaque numéro est la résultante d'une sélection exclusive d'articles issus d'auteurs ayant rigoureusement et selon les normes du CAMES répondus à un appel thématique ou libre.

Elle offre donc la possibilité d'une cohabitation singulière entre des chercheurs chevronnés et des jeunes chercheurs, afin de célébrer la bilatéralité et l'universalité du partage de la connaissance autour d'objets auxquels l'humanité n'est aucunement étrangère.

Le Comité de Rédaction

RECOMMANDATIONS AUX AUTEURS & DISPOSITIONS PRATIQUES

La Revue Langage et Communication est une revue semestrielle. Elle publie des articles originaux en Sciences du Langage, Sciences de l'Information et de la Communication, Langue, Littérature et Sciences Sociales.

I. RECOMMANDATIONS AUX AUTEURS

Les articles sont recevables en langue française, anglaise, espagnole ou allemande et envoyés sous format Word.

Police : Times New Roman ; Taille : 11, Interligne : Simple ou 1.0
Les caractères en majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À ce…

- Titre (**Centré**) : 15 mots maximum en majuscule gras ; Traduit aussi en anglais
- Auteur (s) (**Aligné à Droite**) : Prénoms et NOM en gras
- Institution d'Attache (**Aligné à Droite**) : Préciser ville et pays
- Adresse Électronique (**Aligné à Droite**)

- Résumé (250 mots maximum) : En Français avec cinq (5) mots-clés et en Anglais (Abstract) avec cinq (5) keywords.
- Nombre de page : minimum 08 pages, maximum 15 pages en interlignes simples.
- Marges : Haut 3 cm ; Bas 3 cm ; Gauche 3.5 cm ; Droite 3.5 cm ; Reliure 0.5 cm.
- Numérotation de pages : Chiffres arabes, en bas et au centre de la page concernée.
- Orientation : Portrait, recto
- Citations à partir de 3 lignes : Retrait de 2 cm à gauche et à droite ; Taille 10
- Références de citations : Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées
- Références bibliographiques : Selon Normes APA 7ème Éd et par ordre alphabétique. Ne sont présentées dans les références bibliographiques que les références des documents cités.

II. NORMES EDITORIALES : APA 7ÈME ÉDITION

Pour répondre aux Normes APA 7ème Édition, la structure des articles doit se présenter comme suit :

- Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale : Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.
- Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain : Introduction, Méthodologie, Résultats, Analyse et Discussion, Conclusion, Bibliographie.
- Les articulations d'un article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, et de la bibliographie, doivent être titrées, et numérotées par des chiffres (exemples : 1. ; 1.1. ; 1.2 ; 2. ; 2.2. ; 2.2.1 ; 2.2.2. ; 3. ; etc.).

III. RÈGLES D'ETHIQUES ET DE DÉONTOLOGIE

Toute soumission d'article sera systématiquement passée au contrôle anti-plagiat et tout contrevenant se verra définitivement exclu par le comité de rédaction de la revue.

SOMMAIRE

1. Anonkpo Julien ADJUÉ (Université Alassane Ouattara, Bouaké-Côte d'Ivoire) / Blay Sylvain ORO (Institut Universitaire d'Abidjan, Abidjan-Côte d'Ivoire)
Communication préfectorale dans la gestion des crises de succession au pouvoir chez le peuple Tchaman dans le département d'Abidjan **10**

2. Tanoh Linda Danielle ADJÉ épse BAH (Université Alassane Ouattara, Bouaké-Côte d'Ivoire)
Devenir lecteur dans *Comme un roman* de Daniel Pennac : parcours et transformations **25**

3. Amadou COULIBALY (Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle, Abidjan-Côte d'Ivoire)
Les enjeux éthiques de l'engagement dans *Les Justes* d'Albert Camus : entre justice et violence **40**

4. Songui dit Salif DIARRA (Université Alassane Ouattara, Bouaké-Côte d'Ivoire)
Entre vitesse et vérification : les journalistes ivoiriens face à la désinformation **54**

5. Renée Chimène Bassehonon GBOTO (Université Alassane Ouattara, Bouaké-Côte d'Ivoire) / Kahou Albert DJE BI (Université Alassane Ouattara, Bouaké-Côte d'Ivoire)
Communication publique territoriale et modernisation des services publics en Côte d'Ivoire : perceptions des usagers et enjeux de proximité dans les collectivités décentralisées **68**

6. Awa KAMATÉ (Université Alassane Ouattara, Bouaké-Côte d'Ivoire) / Mien-olai Camille Adam KOUAMÉ (Université Alassane Ouattara, Bouaké-Côte d'Ivoire) / Attia Michel AKABILÉ (Université Alassane Ouattara, Bouaké-Côte d'Ivoire)
Nomination, sémiologie et étiologie des maladies évitables par vaccination chez les mères à Odienné **84**

7. N'Da Kouassi Yannick KONAN (Université Alassane Ouattara, Bouaké-Côte d'Ivoire)
The Hypocrisy of the American Dream in Imbolo Mbue's *Behold the Dreamers* **97**

8. Paphis Cédric KROKRO (Université Alassane Ouattara, Bouaké-Côte d'Ivoire)
Éthique du numérique : l'engagement de la jeunesse africaine dans l'espace cybernétique **111**

9. Kouadio Patrice N'DRI (Université Alassane Ouattara, Bouaké-Côte d'Ivoire)
Analyse sociologique du divorce des couples musulmans à Bouaké Sokoura (Côte d'Ivoire) 122

10. Koménan Marius SOMAN (Université Alassane Ouattara, Bouaké-Côte d'Ivoire)
L'impact du marketing de placement de produit sur le comportement d'achat des consommateurs ivoiriens à l'ère des réseaux sociaux 139

11. Nangahouolo Oumar SORO (Institut National Polytechnique Félix Houphouët-Boigny, Yamoussoukro-Côte d'Ivoire)
Les réseaux sociaux numériques comme outils de mobilisation citoyenne en Côte d'Ivoire : une approche par la communication pour le développement et le changement social 150

12. Yao Kossonou Jacques TAH (Université Peleforo Gon Coulibaly, Korhogo-Côte d'Ivoire) / Nanga Désiré COULIBALY (Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan-Côte d'Ivoire)
Médias socionumériques, langues locales ivoiriennes et inclusion sociale 163

13. Thapé Marie-Laure TOHOURI-MISSAN (Université Alassane Ouattara, Bouaké-Côte d'Ivoire) / Affoué Hélène AKÉ (Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle, Abidjan-Côte d'Ivoire)
Profils et trajectoires des enseignantes-chercheures de Côte d'Ivoire : l'apport des récits de vie 176

14. Kouakou Guillaume YAO (Université Alassane Ouattara, Bouaké-Côte d'Ivoire)
Perception exogène du branding des villes ivoiriennes post-crise : imaginaires, stigmates et écarts identitaires 187

DEVENIR LECTEUR DANS *COMME UN ROMAN* DE DANIEL PENNAC : PARCOURS ET TRANSFORMATIONS

BECOMING A READER IN AS A NOVEL BY DANIEL PENNAC : JOURNEY AND TRANSFORMATIONS

Tanoh Linda Danielle ADJÉ épse BAH
Université Alassane Ouattara (Bouaké, Côte d'Ivoire)
lindadje_bah@yahoo.fr

Résumé
Cette étude analyse le devenir lecteur dans *Comme un roman* (1992) de Daniel Pennac, essai qui emprunte au récit une part importante de ses procédés. Elle montre comment le texte figure la transformation du rapport aux livres, de l'écoute des histoires dans l'enfance à l'apprentissage du déchiffrement, de l'effort et de la désaffection à la reprise du plaisir, jusqu'à l'autonomie que consacrent les « droits imprescriptibles du lecteur ». Ce parcours, recomposé à partir de plusieurs instances que l'essai distingue (l'enfant observé par ses parents, le narrateur-professeur et ses souvenirs, les élèves de sa classe) est fait de pertes et de retours. Il est jalonné de médiations familiales, scolaires et culturelles dont l'étude interroge aussi les conditions sociales. L'analyse s'organise autour de la notion de sujet lecteur, qui relie l'approche textuelle (narratologie) à l'approche didactique, et s'ouvre sur la notion d'individuation. Elle établit que devenir lecteur ne se réduit pas à l'acquisition d'une compétence, mais engage un processus d'appropriation par lequel le sujet reprend et transforme les ressources reçues.

Mots clés : appropriation, essai narratif, individuation, médiation, sujet lecteur.

Abstract
This study examines the process of becoming a reader in Daniel Pennac's *Comme un roman* (1992), an essay that borrows many of its devices from narrative. It shows how the text represents the transformation of the relationship with books, from listening to stories in childhood to learning to decipher, from effort and disaffection to renewed pleasure, up to the autonomy enshrined in the "imprescriptible rights of the reader". This trajectory, reconstructed from several instances that the essay keeps distinct (the child observed by his parents, the teacher-narrator and his memories, the pupils of his class) is made of losses and returns. It is marked by family, school and cultural mediations, whose social conditions are also questioned. The analysis is built around the notion of the reading subject, which links the textual approach (narratology) with the didactic one, and opens onto the concept of individuation. It establishes that becoming a reader cannot be reduced to the acquisition of a skill, but involves a process of appropriation through which the subject takes up and transforms the resources received.

Key words: appropriation, narrative essay, individuation, mediation, reading subject.

Introduction

La lecture est souvent envisagée sous l'angle de l'apprentissage du code, de la compréhension des textes ou de l'acquisition des connaissances. Daniel Pennac invite toutefois à la considérer aussi comme une expérience personnelle et relationnelle qui se transforme au fil du temps. Dans cette perspective, devenir lecteur désigne un processus

au cours duquel évoluent le rapport au livre, les pratiques de lecture et la manière dont le sujet se situe face aux œuvres. Ce parcours se construit à travers des voix, des rencontres et des plaisirs, mais aussi des efforts et des résistances. L'auteur l'a lui-même éprouvé. Ancien élève en difficulté devenu professeur, il revient, dans *Chagrin d'école*, sur le rôle déterminant de certains enseignants dans son rapport au savoir : « Les professeurs qui m'ont sauvé – et qui ont fait de moi un professeur – n'étaient pas formés pour ça » (D. Pennac, 2007, p. 27). L'apprentissage apparaît ici comme une expérience inscrite dans la durée, au cours de laquelle l'accompagnement et les rencontres peuvent transformer la relation du sujet au savoir. La lecture participe de cette dynamique, car elle engage aussi le rapport du sujet à lui-même, aux autres et au monde. En ce sens, les œuvres, écrit M. Macé (2011, p.19), « déposent leurs traces et exercent durablement leur force » dans l'existence.

Publié en 1992, *Comme un roman* met précisément en scène cette évolution du rapport au livre. Malgré son titre, *Comme un roman* est, en réalité, un essai sur la lecture, que sa réception a d'ailleurs surtout retenu comme un plaidoyer pour le plaisir de lire et une réflexion sur l'enseignement de la littérature. Mais cet ouvrage emprunte au récit plusieurs de ses procédés. Il s'ouvre sur une scène, celle d'un adolescent sommé de lire, que le texte suit dans sa chambre. Il raconte ensuite des souvenirs du narrateur, rapporte les séances d'une classe de lycée où un professeur lit à voix haute. Ces séquences narratives alternent avec des passages argumentatifs et prescriptifs qui s'adressent directement aux parents, aux enseignants ou aux bibliothécaires. Le texte est donc hybride, au sens où J.-M. Adam (1992, p. 31) décrit les textes comme « des mélanges de séquences » de types différents. Cette articulation entre récit et argumentation permet à Pennac de donner forme aux expériences de lecture tout en développant une réflexion sur leur portée dans la formation du lecteur. C'est cette figuration, c'est-à-dire la façon dont l'essai donne forme narrative au devenir lecteur, que la présente étude se propose d'examiner. Une question centrale guide dès lors la réflexion : comment *Comme un roman* figure-t-il le devenir lecteur comme un processus de transformation ? Elle se décline en trois questions de recherche. Comment les séquences narratives de l'essai donnent-elles à voir les transformations successives du rapport au livre ? Quel rôle les médiations familiales, scolaires et culturelles jouent-elles dans la formation du lecteur, et à quelles conditions sociales ces médiations sont-elles liées ? Comment, enfin, le sujet s'approprie-t-il les expériences et les ressources reçues pour construire une manière singulière de lire ?

Trois hypothèses répondent à ces questions. La première repose sur l'idée que, bien qu'il relève de l'essai, *Comme un roman* recourt à la mise en récit pour présenter le devenir lecteur comme une transformation non linéaire, faite de conquêtes, de pertes et de reprises, et que cette mise en récit sert l'argumentation. La deuxième suppose que les médiations sont présentées comme des relations de voix et de partage, mais que la valorisation de la transmission familiale « gratuite » repose sur un milieu lettré dont il tend à occulter les particularités sociales et culturelles. Enfin, la troisième avance que les scènes d'autonomie et les « droits imprescriptibles du lecteur » figurent l'émergence d'un sujet lecteur, que la notion d'individuation permet de penser comme un processus jamais achevé. L'étude poursuit en conséquence trois objectifs : décrire les procédés narratifs et énonciatifs par lesquels l'essai représente les étapes du rapport au livre ; analyser les médiations qui y interviennent ainsi que leurs conditions sociales ; montrer comment le texte construit la figure d'un sujet lecteur autonome. Ces objectifs appellent une approche qui articule l'analyse de l'écriture, l'étude des conditions de formation du lecteur et la réflexion sur la construction de sa singularité.

Le cadre théorique est organisé autour de la notion de sujet lecteur, appréhendé comme un lecteur en devenir, engagé dans un processus de formation et de transformation de son rapport à la lecture. Cette notion renvoie au lecteur réel, avec ses souvenirs, ses affects et son histoire, dont l'investissement personnel participe à la construction du sens. Elle a l'avantage de relier l'approche textuelle et l'approche didactique, et elle permet d'articuler les autres outils mobilisés. La narratologie (G. Genette, 1972 ; P. Ricœur, 1983) sert à décrire comment les séquences narratives de l'essai donnent forme au devenir de ce sujet (ordre, fréquence, perspective, transformation). La sociologie de la lecture (P. Bourdieu, 1979 ; B. Lahire, 2006) éclaire les conditions dans lesquelles le sujet lecteur se forme et les ressources qui lui sont transmises. La notion d'individuation (M. Macé, 2011 en référence à la pensée de G. Simondon), enfin, précise ce que devient le sujet lecteur au terme du parcours. Elle invite à penser un processus de singularisation du lecteur qui se poursuit au fil des expériences de lecture.

L'analyse s'organise en trois mouvements. Le premier examine la mise en récit du devenir lecteur et les transformations successives du rapport au livre. Le deuxième étudie les médiations qui participent à cette formation, des transmissions familiales et scolaires jusqu'aux relations avec les proches et aux espaces culturels. Le troisième porte sur la construction du sujet lecteur, par l'appropriation et l'individuation.

1. La mise en récit du devenir lecteur

La mise en récit suppose une organisation des événements qui donne forme à une histoire. G. Genette (1972, p. 71) distingue à cet égard l'*histoire*, constituée par les événements racontés, du *récit*, qu'il définit comme « le discours oral ou écrit qui assume la relation d'un événement ou d'une série d'événements ». Cette distinction conduit à observer à la fois les expériences racontées et la manière dont leur organisation fait apparaître les changements qui affectent le sujet. À cet effet, P. Ricœur (1983, p. 103) souligne qu'« une histoire décrit une séquence d'actions et d'expériences » vécues par des personnages placés dans des « situations qui changent » ou confrontés « à des changements » auxquels ils réagissent. Dans un essai comme *Comme un roman*, ces outils ne s'appliquent qu'aux séquences proprement narratives. Ce sont précisément elles qui portent la représentation du devenir lecteur, tandis que les passages argumentatifs en tirent les leçons.

1.1. De l'écoute à l'accès personnel au texte

L'écoute constitue la première manière d'entrer en relation avec les histoires. La première partie de l'essai la présente à travers le regard rétrospectif des parents, qui parlent à la première personne du pluriel :

> Ses premières années nous ont mis en état de grâce. [...] Dès son éclosion au langage, nous lui avons raconté des histoires. C'était une aptitude que nous ne nous connaissions pas. Son plaisir nous inspirait. Son bonheur nous donnait du souffle. Pour lui, nous avons multiplié les personnages, enchaîné les épisodes, raffiné les chausse-trapes... (D. Pennac, 1992, p. 6).

Cette première expérience place l'enfant dans une relation aux histoires portée par la voix parentale. Il écoute, imagine et éprouve le plaisir du récit sans pouvoir encore accéder seul au texte écrit. Il est pourtant présenté comme « un vrai lecteur », à qui ces conteurs ont tout appris du livre « en ces temps où il ne savait pas lire » (D. Pennac, 1992, p. 6). Le paradoxe dissocie l'expérience du lecteur de la seule maîtrise du code :

avant de savoir déchiffrer, l'enfant connaît déjà les histoires et le plaisir qu'elles procurent. Cette familiarité se construit aussi dans la répétition. « Ce rituel de la lecture, chaque soir, au pied de son lit quand il était petit – heure fixe et gestes immuables » (D. Pennac, 1992, p. 14) inscrit l'expérience dans la durée. Le terme « rituel », associé à « chaque soir », « heure fixe » et « gestes immuables », souligne le retour d'une même scène. Sur le plan narratif, cette évocation relève du récit itératif, qui raconte une seule fois ce qui s'est produit plusieurs fois, et entre ainsi dans les « relations de fréquence (ou plus simplement de répétition) entre récit et diégèse » définies par G. Genette (1972, p. 145). De ce plaisir renouvelé naît progressivement un « appétit de lecteur » ; dès lors, l'enfant « avait hâte d'apprendre à lire » (D. Pennac, 1992, p. 7).

L'entrée à l'école répond à ce désir :

> L'école vint à propos. Elle prit l'avenir en main. Lire, écrire, compter... Au début, il y mit un réel enthousiasme. Que tous ces bâtons, ces boucles, ces ronds et ces petits ponts assemblés fissent des lettres, c'était beau ! Et ces lettres ensemble, des syllabes, et ces syllabes, bout à bout, des mots, il n'en revenait pas. Et que certains de ces mots lui fussent si familiers, c'était magique ! Maman, par exemple, maman, trois petits ponts, un rond, une boucle, trois autres petits ponts, un deuxième rond, une autre boucle, et deux derniers petits ponts, résultat : maman (D. Pennac, 1992, p. 18).

Dans cet extrait, l'enfant passe de la parole entendue à la découverte de sa transcription écrite. Comme l'expliquent J. Giasson et J. Thériault (1983, p. 233), le décodage consiste à « retrouver la prononciation d'un mot en associant les symboles graphiques à leur correspondance orale ». La construction de la séquence imite ce processus : des « bâtons », des « boucles », des « ronds » et des « petits ponts » se transforment en lettres, qui s'assemblent pour former des syllabes, lesquelles, « bout à bout », forment des mots. Le mot « maman » marque l'aboutissement de ce mouvement : « c'est écrit là, devant ses yeux, mais c'est en lui que cela éclot ! » (D. Pennac, 1992, p. 19). Le contraste entre « devant ses yeux » et « en lui » fait apparaître le passage des signes graphiques au mot reconnu. Ce que l'enfant assemble sur la page correspond à un mot déjà familier dans la langue orale. Le déchiffrement conduit ainsi à la compréhension. L'enchaînement de ces expériences dessine une première progression : écouter, désirer lire, déchiffrer, reconnaître. Ce changement correspond à la transformation narrative définie par J.-M. Adam et F. Revaz (1996, p. 52) comme « le devenir, dans la situation finale, des prédicats qui caractérisaient ce personnage dans la situation initiale ». Dans *Comme un roman*, elle concerne la position de l'enfant face au texte. D'abord dépendant de la voix de ses parents pour accéder aux histoires, il devient peu à peu capable d'en construire lui-même le sens. Cet accès personnel au texte ouvre cependant une autre expérience de la lecture, marquée par l'hésitation, la reprise et l'effort.

1.2. L'épreuve du déchiffrement

Lire ne se réduit pas à associer des lettres à des sons. Cette opération s'inscrit dans une activité plus complexe qui mobilise plusieurs dimensions. V. Jouve (1997, p.1), en s'appuyant sur le modèle de G. Thérien, rappelle que la lecture comporte plusieurs dimensions : neurophysiologique, cognitive, affective, argumentative et symbolique.

Ainsi, l'acte de lire engage non seulement la reconnaissance des signes et la compréhension du texte, mais aussi les émotions du lecteur et son rapport aux représentations proposées par l'œuvre. B. Gervais et R. Bouvet (2007, p. 1) éclairent cette perspective lorsqu'ils soulignent que « la lecture met en jeu un ensemble de processus qui se complexifient en se déployant ». Dans *Comme un roman*, cette complexité apparaît à travers les expériences successives du lecteur, depuis le déchiffrement des premiers mots jusqu'à la construction d'un rapport personnel aux livres.

La scène où l'enfant lit son premier mot rend sensible cette solidarité :

> D'une voix d'abord incertaine, il ânonne les deux syllabes, séparément : « Ma-man. » Et, tout à coup : – maman ! Ce cri de joie célèbre l'aboutissement du plus gigantesque voyage intellectuel qui se puisse concevoir, une sorte de premier pas sur la lune, le passage de l'arbitraire graphique le plus total à la signification la plus chargée d'émotion ! (D. Pennac, 1992, p. 19).

Le passage de « Ma-man » à « maman ! » conduit des syllabes séparées au mot reconnu. L'expression « tout à coup » souligne la soudaineté de cette reconnaissance, tandis que le « cri de joie » en traduit l'intensité. Mais lorsque l'enfant passe du mot isolé à la page entière, il lui faut déchiffrer les mots tout en maintenant le sens du texte, et les premières difficultés apparaissent. Elles se manifestent d'abord dans le lexique de l'effort. Dans la scène des devoirs, les parents constatent les signes d'une lecture laborieuse lorsque l'enfant doit lire chaque jour à voix haute : « Nous avons aidé l'apprenti à faire ses devoirs. Et, quand il manifesta les premiers signes d'essoufflement en matière de lecture, nous avons bravement insisté pour qu'il lût sa page quotidienne, à voix haute, et qu'il en comprît le sens. Pas toujours facile » (D. Pennac, 1992, p. 22). Le mot « essoufflement » traduit une modification sensible du parcours : l'enthousiasme associé à la découverte du sens rencontre désormais les exigences de l'apprentissage. Chaque syllabe devient difficile à produire, au point de ressembler à « un accouchement de chaque syllabe » (D. Pennac, 1992, p. 22). L'image fait écho à l'« éclosion » précédemment associée à la découverte du mot. Les deux termes appartiennent au registre de la naissance, mais ils ne donnent pas la même tonalité à l'acte de lire : l'« éclosion » traduit le surgissement heureux du sens, tandis que l'« accouchement » insiste sur l'effort nécessaire pour le faire émerger. Le « cri de joie » des premières découvertes cède ainsi la place à l'« essoufflement » d'une lecture devenue plus exigeante. À mesure que la lecture devient plus laborieuse, l'écriture de l'essai en porte les traces. La phrase se fragmente, comme pour épouser les hésitations et les reprises de l'enfant :

> Le sens du mot perdu dans l'effort même de sa composition.
> Le sens de la phrase atomisé par le nombre des mots.
> Revenir en arrière.
> Reprendre.
> Inlassablement.
> (D. Pennac, 1992, p. 22).

Les phrases se raccourcissent jusqu'aux trois unités isolées : « Revenir en arrière. / Reprendre. / Inlassablement. » Leur brièveté et leur succession reproduisent une lecture faite d'arrêts, de retours et de nouvelles tentatives. L'effort consacré à la

« composition » du mot fragilise la continuité de la lecture : le sens du mot se perd et celui de la phrase se trouve « atomisé ». Les verbes « revenir » et « reprendre » traduisent alors la nécessité de retrouver le fil du texte, et c'est au fil des reprises que le sens se reconstruit. L'effort de lecture devient également perceptible dans le corps de l'enfant. Lorsqu'il recommence « depuis le début », chaque mot est « déformé par le tremblement de ses lèvres » (D. Pennac, 1992, p. 22). Déjà suggérée par l'« essoufflement », la difficulté prend ici une forme visible. Le « tremblement » des lèvres traduit l'attention que réclame encore la lecture à voix haute chez l'apprenti lecteur. À cet égard, J. Giasson et J. Thériault (1983, p. 295) observent, à propos de la lecture à haute voix à tour de rôle en classe, que « des facteurs externes, comme la timidité et l'anxiété, modifient souvent considérablement la performance du lecteur ». Bien que le contexte soit différent, cette observation permet d'éclairer les hésitations de l'enfant chez Pennac : la prononciation demeure laborieuse, tandis que les reprises interrompent la continuité de la lecture. Le corps devient ainsi le lieu où se manifestent les difficultés d'un apprentissage encore inachevé. Cet apprentissage suit d'ailleurs un rythme irrégulier. Le texte évoque un « rythme d'apprenti lecteur », fait d'« accélérations » et de « brusques régressions » (D. Pennac, 1992, p. 23), opposition qui réunit dans une même expérience les avancées, les ralentissements et les recommencements. La distinction établie par J.-M. Adam et F. Revaz (1996, p. 84-85) entre voix narrative et perspective permet de mieux comprendre cette scène. La voix reste celle des parents, mais la perspective se rapproche par moments de l'enfant, en donnant à percevoir son « essoufflement », ses reprises et le « tremblement de ses lèvres ». Les parents, eux, observent les résultats de sa lecture et cherchent à vérifier sa compréhension : « Qu'est-ce que tu viens de lire, là ? Qu'est-ce que ça veut dire ? » (D. Pennac, 1992, p. 22). Le changement de perspective fait donc apparaître deux perceptions d'une même expérience : l'enfant éprouve l'effort nécessaire pour lire et construire le sens, les parents évaluent ce qu'il parvient à comprendre. C'est dans cet écart entre l'effort éprouvé et l'effort évalué que l'essai situe le début de la désaffection.

1.3. Le parcours du lecteur entre perte et reprise

La progression décrite jusqu'ici (écoute, désir, déchiffrement, effort) pourrait laisser croire à une montée régulière vers la lecture autonome. L'essai la dément de deux manières. La première tient à l'ordre du récit. *Comme un roman* ne commence pas par l'enfance, mais par l'adolescent qui refuse le livre qu'on lui impose. La phrase d'ouverture, « Le verbe lire ne supporte pas l'impératif » (D. Pennac, 1992, p. 4), place d'emblée le lecteur devant une crise. Les souvenirs de la petite enfance ne viennent qu'ensuite, sous la forme d'une analepse au sens de G. Genette (1972, p.82), c'est-à-dire d'un retour en arrière par rapport au moment où le récit a commencé. Cette disposition fait de la crise le point de départ et oblige le lecteur à reconstituer la genèse de la désaffection à partir d'elle.

La seconde tient au parcours lui-même. Le livre qui était source de plaisir devient pour l'adolescent une charge : « Un livre, c'est un objet contondant et c'est un bloc d'éternité. C'est la matérialisation de l'ennui. [...] Et le poids de chaque livre est de ceux qui vous tirent vers le bas. [...] poids de l'ennui, insupportable fardeau de l'effort inabouti » (D. Pennac, 1992, p. 9). Le réseau lexical formé par « bloc », « poids » et « fardeau » donne au livre une pesanteur qui contraste avec la légèreté des premières lectures, celles où l'enfant « allait avec le vent ». Le changement touche moins le livre lui-même que la relation que le sujet entretient avec lui. Or cette perte n'est pas présentée comme définitive :

> Si pourtant le plaisir de lire s'est perdu [...], il ne s'est pas perdu bien loin.
> À peine égaré.
> Facile à retrouver.
> Encore faut-il savoir par quels chemins le rechercher [...] (D. Pennac, 1992, p. 20).

Les verbes « perdu », « retrouver » et « rechercher » inscrivent la lecture dans une dynamique de reprise. Le plaisir apparaît comme une expérience susceptible de se perdre, puis de se reconstruire, plutôt que comme un état acquis une fois pour toutes. Le devenir lecteur suit donc une courbe qui monte, retombe et peut repartir. C'est ce mouvement de perte et de reprise, et non une simple succession d'étapes, que désigne ici le caractère non linéaire du parcours. Les « chemins » qui permettent de retrouver le plaisir sont précisément les médiations, auxquelles l'essai consacre une large part de ses analyses.

2. Les médiations dans la formation du lecteur

La médiation met le sujet en relation avec un objet culturel et accompagne son appropriation. Dans le domaine de la lecture, Fabre et al. (2007, cités par M. Tiré, 2011, p. 35) considèrent qu'elle « n'est pas une simple transmission » mais « une réelle transformation », qui permet à chacun « de se construire personnellement et d'acquérir une culture ». Elle consiste à « susciter l'envie » et à « permettre l'accès aux pratiques de lecture », grâce à des médiateurs qui « facilitent », « accompagnent » et « créent des liens entre deux mondes séparés » (Fabre et al., 2007, cités par M. Tiré, 2011, p. 35). Ainsi entendue, la médiation est la condition relationnelle de la formation du sujet lecteur : celui-ci ne se construit pas seul, mais dans des rencontres qui lui donnent accès aux livres. Ces rencontres ont cependant des conditions sociales, que la sociologie de la lecture invite à ne pas perdre de vue. Dans *Comme un roman*, la famille, l'école, les proches et les espaces culturels offrent au sujet différentes possibilités de rencontre avec la lecture.

2.1. De l'espace familial à l'ouverture scolaire

La famille constitue d'abord un lieu de familiarisation avec le livre, notamment à travers les lectures partagées. A. Vadcar (2021, p. 66) rappelle l'importance des pratiques familiales, parmi lesquelles les « lectures partagées », les modèles de lecteurs, la présence de livres ou la fréquentation des lieux de lecture. S'appuyant sur les travaux de Catherine Frier, elle souligne que la lecture partagée en famille contribue à la familiarisation avec la langue écrite, mais aussi avec « les codes sociaux de la lecture personnelle ». Dans *Comme un roman*, cette familiarisation passe par la voix des parents, qui disent être « devenus conteur[s] » pour leur enfant (D. Pennac, 1992, p. 6). Le terme « conteur » met en évidence leur rôle d'intermédiaires. Cette fonction apparaît plus nettement encore dans la formule : « Mieux, nous étions le Livre » (D. Pennac, 1992, p. 6). La métaphore identifie les parents au livre lui-même : leur présence et leur voix le rendent accessible à l'enfant. Les lectures du soir donnent à cette relation une dimension affective. Le texte évoque des « retrouvailles », un « moment de silence recueilli » et surtout un « moment de communion », défini comme « un retour au seul paradis qui vaille : l'intimité » (D. Pennac, 1992, p. 14-15). Ce vocabulaire, d'origine religieuse, inscrit la lecture dans la proximité familiale. L'image du voyage prolonge cette représentation : « Il allait avec le vent, immensément allégé, et le vent, c'était notre

voix » (D. Pennac, 1992, p. 15). La voix des parents porte l'enfant vers l'histoire et associe l'entrée dans l'imaginaire à une expérience de proximité et de partage. Cette expérience repose également sur la gratuité. « On n'exigeait rien de lui », précise le texte, qui présente la lecture comme un « cadeau » vécu « en pays de gratuité » (D. Pennac, 1992, p. 15). L'exclamation « Quels pédagogues nous étions, quand nous n'avions pas le souci de la pédagogie ! » (D. Pennac, 1992, p. 7) souligne le caractère informel de cet apprentissage. C'est ici que la sociologie de la lecture invite à prendre de la distance avec le texte. Lorsque P. Bourdieu (1979, p. I) écrit que « les besoins culturels sont le produit de l'éducation », il ne considère pas la famille comme le lieu naturel où naît le goût de lire. Il montre plutôt que ce goût, souvent perçu comme un don, résulte d'une transmission précoce du capital culturel, dont tous les individus ne bénéficient pas également.

L'éducation familiale joue, selon lui, un rôle essentiel dans cette transmission, d'autant plus discret que la familiarité avec les livres finit par paraître naturelle. La famille mise en scène par Pennac illustre cette situation. Les parents disposent de livres, prennent le temps de raconter des histoires et découvrent en eux une « aptitude » de conteurs. La « gratuité » de la lecture, valorisée par l'essai, repose également sur des conditions sociales et culturelles favorables. Elle suppose un milieu lettré, dans lequel les livres sont présents et où la lecture peut devenir un plaisir partagé, sans contrainte apparente. Le « nous » parental, qui se donne pour celui de tous les parents, tend à universaliser une expérience déterminée par des conditions sociales et culturelles particulières. Il ne s'agit pas d'en conclure que l'essai se trompe sur la valeur de la lecture partagée, mais de constater qu'il en laisse dans l'ombre les conditions. Les travaux de B. Lahire (2006, p.16) permettent de nuancer une conception mécanique de la transmission culturelle. Le sociologue souligne le rôle des « expériences socialisatrices hétérogènes durant l'enfance ou l'adolescence », qui se développent notamment entre la famille, l'école, les groupes de pairs et les institutions culturelles. Cette perspective permet d'éclairer, dans *Comme un roman*, l'importance des médiations qui prolongent ou suppléent la transmission familiale : l'école, les proches et la bibliothèque.

L'espace scolaire donne à l'expérience de la lecture une nouvelle dimension, en prenant en charge son apprentissage. Cette évolution peut être rapprochée de la distinction établie par P. Bourdieu (1979, p. I) entre « l'éducation familiale » et « l'éducation proprement scolaire ». Dans *Comme un roman*, elle se traduit par une modification de la manière d'accéder au livre. Après les histoires reçues par la voix des parents vient le temps où « l'école lui apprenait à lire » (D. Pennac, 1992, p. 21). Cet apprentissage constitue, aux yeux des parents, « un tournant de sa vie, une autonomie nouvelle ». Désormais, l'enfant peut « lire tout seul » et « marcher seul dans le territoire des signes » (D. Pennac, 1992, p. 21). Jusque-là guidé par la voix parentale pour entrer dans les histoires, il dispose maintenant des moyens de parcourir lui-même le texte. L'école peut aussi prolonger la lecture partagée. A. Vadcar (2021, p. 67) observe que les « lectures offertes » sont à l'école ce que la lecture partagée est à la famille, puisqu'elles ménagent autour du texte un temps de partage entre l'adulte et l'enfant. Pour un élève qui n'a pas connu la lecture du soir, elles peuvent offrir une première expérience de ce partage.

L'accompagnement de l'enseignant peut faire de cette compétence une pratique personnelle et désirée. Il s'agit alors de passer de « la faculté de lire » à un « comportement de lecteur » (A. Vadcar, 2021, p. 66-67). Dans l'essai, cette différence apparaît lorsque l'école est présentée comme une « fabrique nécessaire de savoir qui requiert l'effort », avant cette formule laissée en suspens : « Lire, cela s'apprend à

l'école. / Aimer lire... » (D. Pennac, 1992, p. 39-40). Le narrateur évoque alors son propre souvenir d'élève, et une autre instance prend le relais de l'enfant de la première partie. C'est la rencontre avec un professeur qui a éveillé chez lui le désir de lire. L'« enthousiasme » et la « vitalité » de certains enseignants font de l'effort un « plaisir » (D. Pennac, 1992, p. 40). Georges Perros incarne cette forme de médiation : « Ce professeur-là n'inculquait pas un savoir, il offrait ce qu'il savait » (D. Pennac, 1992, p. 47). L'opposition entre « inculquer » et « offrir » fait passer la relation pédagogique de la transmission du savoir au partage d'une expérience. Qualifié de « maître troubadour », le professeur agit d'abord par sa voix : « Le plus important, c'était le fait qu'il nous lise tout à voix haute ! » (D. Pennac, 1992, p. 48). Il retrouve ainsi, dans l'espace scolaire, la fonction que la voix parentale remplissait dans l'espace familial. Les propositions « Il ouvrait des yeux. Il allumait des lanternes. Il engageait son monde sur la route des livres... » (D. Pennac, 1992, p. 47) associent les images de l'éveil et du mouvement pour traduire l'élan suscité par le professeur. Cet élan se prolonge dans le désir des élèves : « Nous avions envie de lire, un point c'est tout » (D. Pennac, 1992, p. 46).

2.2. Des lectures partagées à l'élargissement de l'horizon du lecteur

Au-delà de la famille et de l'école, d'autres rencontres contribuent à élargir le parcours du lecteur. Un proche qui parle d'un livre, une œuvre prêtée ou donnée, la fréquentation d'une bibliothèque constituent autant d'occasions d'aller vers des lectures nouvelles. Selon B. Lahire (2006, p. 14), la pluralité des expériences culturelles explique l'existence de « profils culturels individuels composés d'éléments dissonants ». Dans *Comme un roman*, cette ouverture passe d'abord par la relation fraternelle, qui relève des souvenirs du narrateur. Le petit frère observe son aîné « plongé dans un énorme Livre de Poche » et l'interroge sur *La Mousson* : « Qu'est-ce que tu lis ? », « C'est bien ? », « Qu'est-ce que ça raconte ? » (D. Pennac, 1992, p. 67). Quelques réponses suffisent : « Il ne m'en a pas fallu davantage ». Ces interrogations traduisent le désir de découvrir l'œuvre.

Le second souvenir, celui de *La Guerre et la Paix*, apparaît dans la dernière partie de l'essai, où il vient illustrer l'un des droits du lecteur. L'anecdote y remplit une fonction d'exemple au service de l'argumentation, ce qui confirme le caractère hybride du texte. À douze ou treize ans, le narrateur voit son frère « s'enfoncer dans cet énorme roman » et, intrigué, lui demande : « Tu me le prêtes ? ». La réponse de l'aîné, « Je te le donne » (D. Pennac, 1992, p. 79), fait passer le livre d'un lecteur à l'autre. Le rôle du frère tient aussi à sa connaissance des goûts de son cadet. Sachant son intérêt pour les « incendies du sentiment », il sait « titiller [sa] curiosité » par la manière dont il lui présente le roman. La formule « un "pédagogue" selon mon cœur » (D. Pennac, 1992, p. 79) souligne cette aptitude à conduire vers une œuvre en prenant appui sur les dispositions du lecteur. Attiré par *La Guerre et la Paix*, le jeune lecteur délaisse momentanément ses « Bibliothèque verte, rouge et or » et ses « Signes de piste » pour entrer dans un autre univers romanesque. Les lectures de jeunesse et le grand roman russe coexistent ainsi dans un même parcours, ce qui illustre bien les « éléments dissonants » dont parle B. Lahire. La bibliothèque donne une autre ampleur à cet élargissement, et une portée sociale que n'ont pas les médiations précédentes. C'est un lieu public, ouvert à des lecteurs que leur famille n'a pas nécessairement familiarisés avec les livres. M. Tiré (2011, p. 35), s'appuyant sur les travaux de Fabre et de ses collaborateurs, présente la médiation en lecture comme la création d'un lien entre des lieux, « les bibliothèques/médiathèques », des collections, « les livres », et des publics divers. Cette

représentation éclaire l'image de la « forêt des lectures possibles » (D. Pennac, 1992, p. 66), qui traduit l'abondance des œuvres disponibles et la diversité des chemins qui s'ouvrent au lecteur. Le bibliothécaire peut y jouer le rôle d'un « passeur », qui aide le lecteur à « franchir les frontières des genres, des styles littéraires et esthétiques » (M. Tiré, 2011, p. 35).

Le passage de l'essai consacré aux bibliothécaires n'est toutefois pas un épisode. Il ne raconte pas une rencontre. Il formule un souhait. Le narrateur y invite les bibliothécaires à raconter leurs romans préférés, à offrir aux visiteurs leurs « meilleurs souvenirs de lecture », à se faire « conteuses » et « magiciennes », afin que « les bouquins sautent directement de leurs rayons dans les mains du lecteur » (D. Pennac, 1992, p. 66). Le texte passe ici du mode narratif au mode prescriptif. Il ne décrit pas ce que font les bibliothécaires. Il dit ce qu'elles devraient faire. Ce changement de mode est significatif. Les médiations familiale et scolaire ont été racontées, celle de la bibliothèque est proposée comme un modèle à réaliser. La figure de la « conteuse » rappelle d'ailleurs le rôle joué auparavant par la voix des parents et du professeur. L'essai généralise ainsi à l'institution publique le modèle de la transmission orale qu'il a d'abord situé dans la famille. Comme le frère qui raconte *La Mousson*, la bibliothécaire pourrait éveiller l'intérêt en partageant sa propre expérience de lecture et rendre accessible à tous ce que la famille lettrée offrait à quelques-uns.

3. La construction du sujet lecteur

Les médiations familiales, scolaires et culturelles ont conduit le sujet vers les livres. La formation du lecteur se poursuit lorsqu'il fait siennes les expériences ainsi reçues. C'est ce moment que désigne la notion de sujet lecteur. Celui-ci cesse d'être seulement celui à qui l'on transmet, et devient celui qui investit le texte de son histoire, de ses affects et de ses attentes. B. Shawky-Milcent (2014, p. 5) définit en ce sens l'appropriation comme le processus par lequel un lecteur « s'empare d'une œuvre littéraire afin de la faire sienne ». L'appropriation suppose ainsi la participation active d'un lecteur singulier et inscrit l'œuvre dans une expérience personnelle. Toutefois, cette expérience ne se limite pas à la construction d'un sens propre au lecteur. Elle peut également contribuer à la transformation de son rapport à lui-même. La notion d'individuation permet, dès lors, d'envisager la formation du lecteur comme un processus ouvert. G. Simondon, cité par J.-H. Barthélémy (2005, p. 89), souligne ainsi que l'être vivant « continue son individuation, et le résultat d'une première opération d'individuation […] devient principe d'une individuation ultérieure ». Cette conception met en évidence le caractère continu de l'individuation, chaque transformation pouvant en rendre d'autres possibles. M. Macé (2011, p. 27) prolonge cette perspective en envisageant la lecture comme « une pratique d'individuation ». Dans *Comme un roman*, cette approche permet de comprendre que la formation du lecteur ne s'accomplit pas une fois pour toutes, mais se poursuit au fil des expériences de lecture. Celles-ci contribuent progressivement à transformer son rapport aux livres et à façonner sa manière de lire. Cette dynamique se manifeste notamment lorsque le lecteur éprouve le désir de poursuivre ses lectures de manière autonome, trouve son propre rythme et leur accorde une place dans son temps personnel.

3.1. S'approprier ses expériences de lecture

Chaque lecteur aborde une œuvre avec « ses souvenirs, ses représentations, ses questions, ses désirs » et ses expériences antérieures, qui donnent à sa lecture une orientation singulière (B. Shawky-Milcent, 2014, p. 74). Dans l'ouvrage,

l'appropriation se construit au fil d'expériences qui modifient la relation du sujet aux livres, et la nouvelle expérience prend sens par rapport à une histoire de lecture déjà constituée. Les scènes de la troisième partie, consacrées à la classe du narrateur-professeur, en donnent l'illustration la plus nette. Les élèves y retrouvent le plaisir perdu par l'une des voies que l'essai annonçait, la lecture à voix haute du professeur. Cette intervention leur permet de renouer avec l'œuvre, mais elle prépare surtout le moment où l'élève désire poursuivre l'expérience par lui-même : « Ça aide que vous nous lisiez, monsieur, mais je suis content, après, de me retrouver tout seul avec le livre » (D. Pennac, 1992, p. 61). La phrase organise clairement le passage entre deux positions. « Ça aide » reconnaît l'appui reçu ; « me retrouver tout seul avec le livre » déplace ensuite le centre de l'expérience vers le lecteur. L'adverbe « après » inscrit l'autonomie dans une continuité plutôt que dans une rupture : le lecteur prend appui sur ce qu'il a reçu pour poursuivre autrement sa relation avec l'œuvre. Cette prise en charge devient plus sensible encore avec le retour de la « secrète et silencieuse voix d'alchimiste » et la « résurrection du texte par ma propre voix muette et solitaire » (D. Pennac, 1992, p. 61). Le possessif de « ma propre voix » marque un changement décisif.

Après avoir entendu la voix du professeur, le lecteur retrouve une voix intérieure par laquelle il fait vivre lui-même le texte. Cette voix personnelle rend visible ce que signifie faire sien le texte, rejoignant ainsi la réflexion de W. Iser (1997, p. 13), pour qui « le texte est un potentiel d'action que le procès de la lecture actualise ». Elle répond aussi, à distance, au titre de la première partie, « Naissance de l'alchimiste » : l'« alchimie » qui changeait les signes en sens est désormais l'œuvre du lecteur lui-même. Une autre épreuve demeure cependant : celle de la durée. Le livre peut encore apparaître comme une « menace d'éternité », et *Le Parfum*, par son volume, comme un « iceberg » promettant un « supplice interminable » (D. Pennac, 1992, p. 61). Or cette représentation se modifie pendant l'expérience elle-même : « on voit l'iceberg fondre » et « les minutes filent en secondes ». La métaphore de l'iceberg traduit moins la disparition matérielle de l'obstacle que sa transformation dans la perception du lecteur. Cette transformation se poursuit dans le jeu des personnes et des rythmes : « Le prof fait du quarante à l'heure », puis « si je fais du trente à l'heure » et « si je me balade à vingt à l'heure », avant la question : « 360 pages, dans la semaine ! Et toi ? » (D. Pennac, 1992, p. 62). La succession du « prof » au « je », puis du « je » au « toi », accompagne le déplacement progressif de la lecture vers chaque sujet.

Le rythme du professeur fournit d'abord un repère. Le « je » expérimente ensuite sa propre mesure. Le « toi » étend enfin cette possibilité à chaque lecteur. La question qui suit en tire les conséquences : « Oui, mais à quel secteur de mon emploi du temps soustraire cette heure de lecture quotidienne ? Aux copains ? À la télé ? Aux déplacements ? Aux soirées familiales ? À mes devoirs ? Où trouver le temps de lire ? » (D. Pennac, 1992, p. 63). L'expression « mon emploi du temps » prolonge le mouvement amorcé par le « je » : la lecture entre désormais dans l'espace personnel du sujet. L'énumération des « copains », de « la télé », des « déplacements », des « soirées familiales » et des « devoirs » la situe parmi les différentes activités qui composent son quotidien. Lorsque le texte affirme que « le temps de lire est toujours du temps volé » et que « rien, jamais, n'a pu [l']empêcher de finir un roman qu['il] aimai[t] » (D. Pennac, 1992, p. 63), le temps apparaît directement lié au désir. L'envie de poursuivre une œuvre conduit le sujet à aménager lui-même les conditions de sa lecture. Il passe ainsi d'une expérience encore largement accompagnée à une pratique qu'il commence à régler selon ses possibilités et son désir. Cette prise en charge prépare l'autonomie que les « droits imprescriptibles du lecteur » viendront affirmer.

3.2. Construire une manière singulière de lire

Les expériences antérieures continuent de nourrir le rapport du sujet aux livres, mais le lecteur peut désormais les reprendre et les ajuster selon ses désirs, son rythme et les situations de lecture. La dernière partie de l'essai donne une forme concrète à cette évolution. Elle quitte le récit pour un discours de portée générale, porté par le « nous » des lecteurs, qui reconnaît au sujet la possibilité de régler lui-même sa pratique : « Passons au lecteur. Parce que, plus instructives encore que nos façons de traiter nos livres, il y a nos façons de les lire. En matière de lecture, nous autres « lecteurs », nous nous accordons tous les droits [...] » (D. Pennac, 1992, p. 75). Le passage des « livres » aux « façons de les lire » déplace l'attention de l'objet vers l'activité du sujet, et l'expression « nous nous accordons » fait du lecteur celui qui détermine sa manière de lire. Cette possibilité se décline à travers les dix « droits » :

1. Le droit de ne pas lire.
2. Le droit de sauter des pages.
3. Le droit de ne pas finir un livre.
4. Le droit de relire.
5. Le droit de lire n'importe quoi.
6. Le droit au bovarysme.
7. Le droit de lire n'importe où.
8. Le droit de grappiller.
9. Le droit de lire à haute voix.
10. Le droit de nous taire.

(D. Pennac, 1992, p. 75-76).

L'anaphore de « Le droit de » place sur un même plan des conduites très différentes : poursuivre ou interrompre, avancer ou revenir en arrière, lire silencieusement ou à voix haute, parler de sa lecture ou la garder pour soi. Le rapprochement avec les « fameux Commandements » accentue cette inversion. En lieu et place de la prescription se déploie une « liste d'autorisations ». Il devient alors « urgent » d'accorder aux jeunes lecteurs « les droits que nous nous accordons » (D. Pennac, 1992, p. 76). Le texte retrouve ici le mode prescriptif, mais pour énoncer des permissions plutôt que des obligations. Cette autonomie ouvre sur la singularisation de la pratique. Les mêmes droits sont proposés à tous, mais chacun peut en faire un usage différent selon son parcours, ses goûts, ses expériences et les œuvres rencontrées. Pour M. Macé (2011, p. 27), la lecture est une occasion de « nous reconnaître », de nous « refigurer », c'est-à-dire de « nous constituer en sujets et [de] nous réapproprier notre rapport à nous-même dans le débat avec d'autres formes ». La manière de lire engage alors quelque chose de la manière d'être du lecteur.

Le « droit de relire » en offre une première illustration. Revenir à un livre déjà connu, c'est retrouver la même œuvre à un autre moment de son parcours. Entre deux lectures, le sujet a vécu d'autres expériences, rencontré d'autres textes et transformé son regard. La permanence du livre rencontre ainsi la mobilité du lecteur, et relire revient à éprouver de nouveau l'œuvre à partir de ce que l'on est devenu. On retrouve ici, à l'échelle d'une pratique concrète, l'idée simondonienne d'une individuation jamais achevée. Le « droit de nous taire » oriente cette singularité vers l'intériorité. Dès la deuxième partie, l'essai affirme : « Ce que nous lisons, nous le taisons », et précise que « ce silence-là est le garant de notre intimité » (D. Pennac, 1992, p. 42). Le silence désigne ici le temps pendant lequel l'expérience demeure propre au lecteur. Cette intériorité prépare pourtant une autre forme de relation. Le narrateur précise que « si la lecture n'est pas un acte de

communication immédiate, elle est, finalement, objet de partage. Mais un partage longuement différé, et farouchement sélectif » (D. Pennac, 1992, p. 43). Les adjectifs « différé » et « sélectif » maintiennent le sujet au centre de cette circulation. Le premier lui laisse le temps d'habiter son expérience avant de la formuler. Le second lui permet de choisir avec qui il souhaite la partager. La suite du passage confirme cette sélection : « ce que nous avons lu de plus beau, c'est le plus souvent à un être cher que nous le devons. Et c'est à un être cher que nous en parlerons d'abord » (D. Pennac, 1992, p. 43). La formule « faire don de nos préférences à ceux que nous préférons » rapproche deux formes de choix, celui des œuvres et celui des personnes. Le lecteur devenu autonome peut ainsi devenir à son tour médiateur, comme le frère aîné l'a été pour le narrateur. La « solitude fabuleusement peuplée du lecteur » (D. Pennac, 1992, p. 7) réunit finalement les différentes dimensions de ce cheminement. L'association paradoxale de « solitude » et de « peuplée » unit l'expérience intime et les présences qui l'habitent. La singularité du lecteur se construit à partir des médiations qui ont jalonné son parcours. Il les intériorise, les réorganise et les inscrit dans sa propre expérience.

Conclusion

Au terme de cette étude, l'analyse de *Comme un roman* met en évidence que le devenir lecteur ne relève ni d'un processus linéaire ni du seul apprentissage technique de la lecture. Bien qu'il relève de l'essai, l'ouvrage recourt à des séquences narratives (récit itératif des lectures du soir, scène du premier mot déchiffré, analepse vers l'enfance, scènes de classe) pour figurer une transformation faite de conquêtes, de pertes et de reprises. Ces séquences servent l'argumentation, que prolongent les passages prescriptifs et la liste des droits du lecteur. Leur intérêt tient à ce qu'elles font éprouver au lecteur de l'essai les transformations que celui-ci cherche à mettre en évidence.

Les différentes approches mobilisées ont également permis de montrer que cette transformation s'inscrit dans un ensemble de médiations familiales, scolaires et culturelles, présentées comme des relations de voix et de partage. La voix du conteur circule ainsi de la famille au professeur, puis au frère et à la bibliothécaire, chacun contribuant à sa manière à la rencontre avec les livres. La lecture sociologique révèle cependant que la transmission familiale « gratuite », valorisée par l'essai, suppose un milieu lettré et que le « nous » parental tend à généraliser une expérience propre à un milieu familial et culturel particulier. L'essai semble toutefois reconnaître les limites de cette transmission, puisqu'il accorde à l'école et à la bibliothèque un rôle essentiel dans l'accès aux livres, au-delà du seul cadre familial. Ces médiations ne suffisent cependant pas à définir le devenir lecteur, qui suppose également une appropriation personnelle de la lecture. Ainsi, les scènes où l'élève veut « [se] retrouver tout seul avec le livre », la découverte de « [sa] propre voix », puis l'affirmation des « droits imprescriptibles du lecteur » figurent l'émergence d'un sujet lecteur qui transforme les ressources reçues en une manière singulière de lire. La notion d'individuation, mobilisée par M. Macé dans le prolongement de la pensée de G. Simondon, permet de penser cette singularisation comme un processus ouvert : « nous n'avons pas seulement affaire à des conduites, mais à des façons de se conduire, pas à des lectures, mais à des styles de lecture » (M. Macé, 2011, p. 29). Le parcours ainsi dégagé reste, il faut le rappeler, celui d'une figure composite, que l'analyse a reconstituée à partir de plusieurs instances distinctes, comme l'essai lui-même construit une représentation du devenir lecteur à partir de situations particulières.

Cette analyse ouvre enfin deux perspectives. La première est didactique : la notion de sujet lecteur, qui a servi de fil conducteur, invite à confronter la figure construite par

l'essai aux parcours réels de lecteurs, dans des contextes sociaux et scolaires différents de celui qu'il décrit, notamment en Afrique francophone. La seconde concerne l'évolution des pratiques : la diversification des supports et des espaces d'accès aux textes renouvelle les conditions de rencontre avec les œuvres, ainsi que les manières de les choisir, de les lire et de les partager. Elle invite ainsi à interroger les formes de médiation et d'appropriation qui se développent aujourd'hui. Dans les deux cas, *Comme un roman* se révèle moins un simple manifeste pour la lecture qu'un essai qui donne forme narrative à la genèse d'un sujet lecteur.

Références Bibliographiques

Adam Jean-Michel, 1992, *Les Textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.

Adam Jean-Michel et REVAZ Françoise, 1996, *L'Analyse des récits*, Paris, Seuil.

Barthélémy Jean-Hugues, 2005, *Penser l'individuation. Simondon et la philosophie de la nature*, Paris, L'Harmattan.

Bourdieu Pierre, 1979, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Genette Gérard, 1972, *Figures III*, Paris, Seuil.

Gervais Bertrand et Bouvet Rachel (dir.), 2007, *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Giasson Jocelyne et Thériault Jacqueline, 1983, *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Montréal, Les Éditions Ville-Marie.

Iser Wolfgang, 1997, *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, traduit de l'allemand par Évelyne Sznycer, 2e édition, Sprimont, Mardaga.

Jouve Vincent, 1997, « Espace et lecture : la fonction des lieux dans la construction du sens », *Cahiers de Narratologie* [en ligne], n° 8, mis en ligne le 1er décembre 2020, consulté le 8 décembre 2025. DOI : https://doi.org/10.4000/narratologie.10757.

Lahire Bernard, 2006, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.

Macé Marielle, 2011, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard.

Pennac Daniel, 1992, *Comme un roman*, Paris, Gallimard.

Pennac Daniel, 2007, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard.

Ricœur Paul, 1983, *Temps et récit. Tome 1 : L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.

Shawky-Milcent Bénédicte, 2014, *L'Appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, thèse de doctorat, Université de Grenoble.

Tiré Marianne, 2011, *Pratiques de médiation à la lecture à l'école et en bibliothèque : regards croisés*, mémoire de master 2 recherche en sciences du langage, Université Stendhal – Grenoble 3. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00623242v1.

Vadcar Anne, 2021, « La médiation de la lecture, facteur d'engagement pour l'élève », *Le français aujourd'hui*, n° 212, p. 63-73. DOI : https://doi.org/10.3917/lfa.212.0063.