

Session 2007

FRA-07-PG2

Repère à reporter sur la copie

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Jeudi 3 mai 2007 - de 13h 00 à 17h 00
Première épreuve d'admissibilité

FRANÇAIS

Durée : 4 heures
Coefficient : 3
Note éliminatoire 5/20

Rappel de la notation :

- synthèse **8 points**
- thème ayant trait à la grammaire **4 points**
- question complémentaire sur une mise en situation d'enseignement **8 points**

Il est tenu compte, à hauteur de **trois points** maximum, de la qualité orthographique de la production des candidats.

Ce sujet contient 13 pages, numérotées de 1/13 à 13/13. Assurez-vous que cet exemplaire est complet. S'il est incomplet, demandez un autre exemplaire au chef de salle.

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout document et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

L'usage de la calculatrice est interdit.

N.B : Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, ne comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine etc.

Tout manquement à cette règle entraîne l'élimination du candidat.

Si vous estimez que le texte du sujet, de ses questions ou de ses annexes comporte une erreur, signalez lisiblement votre remarque dans votre copie et poursuivez l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

SYNTHÈSE (8 points)

Sans porter d'appréciation personnelle, vous rédigerez une synthèse d'environ trois pages, qui rende compte des textes 1, 2 et 3 en vous attachant à répondre à la question suivante : à quelles conditions l'élève de cycle 3 pourra-t-il devenir un lecteur de littérature ?

GRAMMAIRE (4 points)

Rechercher et analyser les moyens grammaticaux grâce auxquels le texte mime l'oral dans le document A : *C'est bien de lire un livre qui fait peur.*

QUESTION COMPLÉMENTAIRE (8 points)

1. Pour comprendre les nouvelles de Philippe Delerm (documents A1 et A2), quelles compétences encyclopédiques, décrites par Umberto Eco (texte 1), l'élève doit-il mettre en œuvre ? (3 points)
2. Faire une analyse critique des activités proposées par l'extrait du manuel (document B). (2 points)
3. Quelles activités pédagogiques complémentaires proposeriez-vous aux élèves pour les aider à construire le sens des nouvelles de Philippe Delerm ? (3 points)

CORPUS DES TEXTES ET DOCUMENTS

Les textes sont extraits des ouvrages suivants :

Texte 1

ROUXEL, A., « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », in *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, CRDP de l'académie de Versailles, 2004.

Texte 2

TAUVERON, C., « La lecture comme jeu, à l'école aussi », in *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, CRDP de l'académie de Versailles, 2004.

Texte 3

ARMAND, A., « De l'école au collège, construction de compétences de lecteur », in *La littérature dès l'alphabet*, sous la direction d'H. ZOUGHEBI, Gallimard Jeunesse, 2002.

Les documents sont extraits des ouvrages suivants :

Document A1

DELERM, P., « C'est bien de lire un livre qui fait peur », nouvelle extraite de *C'est bien*, Milan Poche Junior, éd. Milan, 2001.

Document A2

DELERM, P., « C'est bien d'être malade », nouvelle extraite de *C'est bien*, Milan Poche Junior, éd. Milan, 2001.

Document B

DEMONGIN C., *À livre ouvert*, CM1 cycle 3, Nathan, 2005, p.16-18.

Texte 1

ROUXEL, A., « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », in *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, CRDP de l'académie de Versailles, 2004.

La lecture littéraire présuppose des compétences qu'en même temps elle institue

Elle est un lieu de formation, implicite ou explicite. Implicite quand la compétence est construite par le texte lui-même sans que le lecteur y prenne garde ; explicite quand elle relève d'un dispositif d'enseignement. Décrites par Umberto Eco dans *Lector in fabula*, les compétences qu'elle met en jeu font l'objet d'un relatif consensus, et permettent de distinguer la compétence linguistique, la compétence encyclopédique, la compétence logique, la compétence rhétorique et la compétence idéologique.

La compétence linguistique concerne la maîtrise du lexique et de la syntaxe. Elle est requise, mais elle est également construite par le contexte ; comme l'a montré Umberto Eco avec l'exemple du lac de Côme, « le lecteur qui présente une carence encyclopédique est attendu tôt ou tard au tournant ». Sur le plan didactique, elle doit être appréciée dans le choix des textes à proposer aux élèves. Entre transparence (souvent illusoire) et hermétisme, l'enseignant doit choisir à bon escient le texte comme lieu où peuvent s'exercer des apprentissages dans ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement.

La compétence encyclopédique désigne les savoirs sur le monde, les références culturelles dont dispose le lecteur pour construire le sens en fonction du contexte.

La compétence logique suppose la connaissance des « règles de co-référence » et permet d'établir des relations entre divers aspects du texte : relations d'analogie, d'opposition, de cause, de conséquence qui donnent sens au texte. Elle intervient également entre le texte et le hors texte, qu'il s'agisse du monde réel ou de l'intertexte construit lors des lectures antérieures. C'est de cette compétence que relève le processus d'anticipation et d'émission d'hypothèses à différents niveaux de signification du texte, processus qui intervient aussi dans la motivation et le plaisir du texte et dont l'usage didactique fonctionne dès les petites classes.

La compétence rhétorique repose sur l'expérience de la littérature et renvoie à la compétence interprétative qui suppose la maîtrise de savoirs littéraires comme la connaissance des genres, le fonctionnement de certains types de textes ou de discours, la connaissance de catégories esthétiques et de « scénarios intertextuels ».

La compétence idéologique se manifeste dans l'actualisation du système axiologique du texte. Elle est essentielle car elle met en jeu les valeurs et construit une vision du monde.

Texte 2

TAUVERON, C., « La lecture comme jeu, à l'école aussi », in *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, CRDP de l'académie de Versailles, 2004.

Un jeu interactif entre lecteurs : plus on est de joueurs, plus on rit

Aucun élève n'est néanmoins capable à lui seul de revêtir successivement tous les costumes, de remplir tous les blancs, de prêter attention aux données du texte et de mobiliser en même temps sa culture livresque pour jeter des ponts, poser des questions au texte, leur trouver des réponses, imaginer plusieurs hypothèses interprétatives et apporter pour chacune des preuves de validité, etc. C'est le rôle de la communauté des lecteurs que de fournir à chacun le complément qui lui manque. C'est ensemble que les pièces du puzzle se mettent progressivement en place, chacune cheminant dans le texte à son rythme et apportant sa pierre à l'édifice. C'est là une première raison d'ouvrir dans la classe un espace de négociation du sens, à laquelle s'ajoute immédiatement une deuxième : le plaisir de lecture n'est rien s'il n'est pas partagé, construire une hypothèse de lecture n'a de sens que si l'hypothèse peut être confrontée à celle des autres ou soumise à leur évaluation. C'est dans la confrontation aux autres que se pense, s'affine, se corrige ou se réoriente la lecture de chacun, que se libèrent les potentialités du texte. Loin d'être un acte solitaire et silencieux, comme le veut la représentation classique et comme le supposaient les questionnaires traditionnels, la lecture, pour reprendre Michel Dabène est un "cas de figure de la communication inter-personnelle et sociale"¹, un double dialogue, dialogue privé dans l'intimité de la relation texte-lecteur prolongé par le dialogue public ou forum des lecteurs autour du texte : ce que nous appelons de nos vœux, c'est une lecture à la première personne du singulier et du pluriel².

Un maître croupier, meneur de jeu et arbitre

Les élèves doivent être mis en situation de composer avec le texte et de prendre conscience que tous les coups ne sont pas permis, sauf à tomber dans le délire interprétatif si, comme l'indiquent les textes d'accompagnement aux programmes, " les élèves sont invités à débattre librement autour du texte [...], l'interprétation prend le plus souvent la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur des œuvres ", il convient de rappeler que la liberté des lecteurs commence seulement où s'arrête celle du texte. Lire de la littérature, ce n'est pas produire de la parole à propos d'un texte, sans contrôle et sans rétroaction, ce n'est pas monologuer ni se saisir du texte pour manifester un investissement subjectif débridé, en d'autres termes accaparer son espace (Eco dirait " utiliser " le texte). Lire de la littérature, c'est produire du sens (et non seulement le recueillir) en collaboration avec le texte, c'est-à-dire dialoguer avec lui, en tenant compte de ce qu'il est³. En ce sens, la lecture de la littérature est une école de rigueur. La lecture de la littérature est une activité créatrice contenue et régulée qui se déploie sur les lignes du texte, entre ses lignes et hors de ses lignes.

¹ DABENE, M. (coord.), "Pratiques de lecture et cheminements du sens " in Cahiers du français contemporain, n° 7 ENS édition, Paris, 2001.

² Cf. TAUVERON C., " De jeunes chasseurs sur le pied de guerre ", in Le Français aujourd'hui. n° 137 avril 2002 p. 19-28.

³ Comme le dit un des personnages de La caverne des idées de Somoza J.-C. (Actes Sud Arles, 2000) : " Lire n'est pas réfléchir seul, mon ami : lire c'est dialoguer ! Mais le dialogue de la lecture est un dialogue platonique : ton interlocuteur est une idée. Cependant ce n'est pas une idée figée : en dialoguant avec elle, tu la modifies, tu la fais tienne. "

Texte 2 (suite)

Comme jeu collectif la lecture a besoin pour sa régulation d'un lanceur de dés et d'un arbitre efficaces. Dans le débat collectif il importe que le maître joue pleinement son rôle de croupier : qu'il imagine des situations-problèmes fondées sur des dispositifs de présentation astucieux, toujours dépendants de la spécificité du texte et donc non programmables. Qu'il se livre à des manipulations du texte afin d'opacifier sa transparence apparente (les mauvais lecteurs se satisfont de ne pas comprendre) ou de permettre *in fine* la transparence de son opacité initiale. Qu'il pose des questions rusées à l'air faussement innocent pour confronter les élèves à une butée qu'autrement ils n'auraient pas aperçue et qui va les contraindre à reconsidérer leur lecture.

Texte 3

ARMAND, A., « De l'école au collège, construction de compétences de lecteur », in *La littérature dès l'alphabet*, sous la direction d'H. ZOUGHEBI, Gallimard Jeunesse, 2002.

Sur quelles lectures construire de telles compétences ?

C'est en lisant que l'élève apprend à lire, mais pas en lisant n'importe quel type d'écrit. S'il n'y a pas de signification à construire, il n'apprend pas à négocier le sens ; si le système des personnages n'offre pas de variété suffisante, il n'apprend pas à les caractériser et ne saura pas les reconnaître d'emblée pour construire ses lectures futures ; si la structure du récit ne varie jamais, il n'apprend pas à être attentif aux anticipations, aux retours en arrière, aux ellipses ; si les procédés d'écriture sont toujours les mêmes, il n'apprend pas à reconnaître les différents genres et ne pourra être sensible aux effets de réécriture, de parodie... En un mot, si l'élève lit trop peu de livres de littérature, il ne peut pas construire les compétences nécessaires à la lecture experte.

C'est en lisant beaucoup et de façon variée qu'on apprend à lire. Il faut une culture de lecteur pour devenir lecteur compétent. D'où la nécessité pour les enseignants de choisir précisément les livres à lire.

Faire lire des livres qui résistent

Il n'y a aucune raison de passer du temps en classe à formuler une hypothèse de sens, à chercher des indices, à relire un passage, à négocier finalement une interprétation, si l'histoire n'offre aucune ambiguïté, aucun implicite, si tout est explicite, si rien n'appelle la réflexion. Dès qu'on entre dans l'univers de la littérature, les livres offrent une résistance à l'interprétation du lecteur, et les élèves, dès leur plus jeune âge, aiment discuter autour de leurs lectures, pour peu qu'elles offrent matière à discussion.

Faire des livres qui jouent avec les livres

Un des grands principes de la création littéraire est la réécriture d'un livre précédent ; une grande et belle histoire d'une époque ancienne est transposée dans un autre temps, dans un autre univers, une histoire sérieuse est réécrite de façon parodique, une œuvre moderne s'amuse à mêler plusieurs histoires anciennes très connues qui prennent un autre sens ainsi juxtaposées... Les élèves, et les plus jeunes d'entre eux, éprouvent un réel plaisir à retrouver dans une lecture le modèle implicite avec lequel un auteur a joué, à condition bien évidemment de leur rendre accessible par un choix judicieux de lecture, ce plaisir de connivence déjà littéraire.

Faire lire des livres qui jouent avec le lecteur

Un plaisir subtil naît chez le lecteur d'éprouver des attentes et de voir ses attentes transgressées. Croire qu'on lit un conte de fées, et découvrir que la jolie princesse est une affreuse mégère, lire un poème, et découvrir que le texte est une plaisanterie, lire un récit policier en étant persuadé qu'on a déjà trouvé la chute, et découvrir que l'auteur nous mène sur une fausse piste, voilà qui renouvelle le plaisir de la lecture ! Certes les jeunes lecteurs aiment les lectures qui se répètent, mais de nouvelles envies de lecture naissent dès que l'élève a compris qu'il existe en littérature des grands genres, qu'il est aisé pour le lecteur de les reconnaître, et qu'il est passionnant pour l'auteur de les pervertir : c'est un jeu qu'il convie son lecteur à partager, au plus grand plaisir des deux.

Texte 3 (suite)

Faire lire des livres qui favorisent la mémorisation

Les compétences de lecture se mettent en place progressivement, plus efficacement au fil des lectures que par le recours à une leçon. Pour éviter ce recours si naturel dans l'univers scolaire à la mémorisation par mise en fiche, la définition, l'apprentissage abstrait, les lectures en réseaux, par effet de répétition vont ancrer dans la mémoire ce qui doit être reconnu : on a découvert qu'une histoire pouvait reposer sur un récit non linéaire, on en lit un autre qui perturbe de même le schéma temporel ; on a découvert qu'un livre joue avec les attentes du lecteur et l'emmène ailleurs, on en lit un autre.

La clé des apprentissages de la lecture tient dans le nombre des lectures de littérature que l'élève aura réalisées. Les nouveaux programmes de l'école primaire comme du collège insistent donc sur cette exigence du nombre de lectures, qui concourent à donner à tous les élèves, quelle que soit leur origine géographique ou sociale, une culture commune, garante du lien social et de l'intégration. Cette culture commune, fondée sur le vaste univers de la littérature de jeunesse, contemporaine ou classique, se dessine à travers un parcours balisé, qui fait rencontrer à l'élève des textes de genres différents, porteurs de références culturelles d'époques différentes, centrés sur des thématiques variées, afin que chaque jeune lecteur puisse y trouver occasion de plaisir et de formation.

Mais ce parcours souhaité ne peut s'accomplir que si l'École s'ouvre elle-même à un nouveau type de lecture : à côté de l'exercice essentiel que demeure, sous différentes formes, l'explication de texte (étude de détail d'un point de vocabulaire, méthodique, analytique, étude d'une œuvre intégrale), il revient à l'École d'apprendre ce qu'est la lecture cursive, c'est-à-dire la forme naturelle de la lecture, celle qui répond au goût de lire d'autres textes qui poursuivront ce plaisir premier.

L'école est donc aujourd'hui face à ce paradoxe : apprendre à lire de la littérature dès le plus jeune âge, sans pour autant scolariser toutes les formes de lecture. Par chance, un très grand nombre de livres, de littérature de jeunesse et de littérature classique, sont là pour le lui permettre.

Document A1

DELERM, P., « C'est bien de lire un livre qui fait peur », nouvelle extraite de *C'est bien*, Milan Poche Junior, éd. Milan, 2001.

On est dans sa chambre, c'est l'hiver. Les volets sont bien fermés. On entend le vent qui souffle au-dehors. Les parents sont allés se coucher, eux aussi. Ils croient qu'on a éteint depuis longtemps. Mais on a vraiment pas envie de dormir. On a juste gardé la lumière de la petite lampe de chevet, qui fait un cercle jusqu'au milieu des couvertures. Au-delà, l'obscurité de la chambre est de plus en plus mystérieuse.

On a hésité longtemps avant de choisir le livre. Agatha Christie ne fait pas peur, on suit trop l'enquête et on ne fait pas attention au reste. Les aventures de Sherlock Holmes, c'est mieux, avec les brouillards, les chiens, les chemins de fer parfois. Mais il y a trop de dialogues, et Sherlock est si sûr de lui – on ne peut pas penser qu'il va être vaincu. Finalement, on a choisi *L'Île au trésor*.

On a bien fait. Dès le début du livre, il y a une ambiance extraordinaire, avec cette auberge près d'une falaise. C'est toujours la tempête là-bas ; on a l'impression que c'est toujours la nuit aussi, avec la mer qui gronde tout près. Et puis Jim Hawkins, le héros, se retrouve vite seul avec sa mère à l'*Amiral Benbow*.

À sa place, on serait mort de terreur. Le vieux pirate réclame du rhum et se met en colère sans qu'on sache pourquoi. Mais le plus effrayant, c'est quand les autres pirates débarquent dans le pays à la recherche de leur ancien complice. C'est une nuit de pleine lune, et l'aveugle donne des coups de canne sur la route blanche en criant :

– N'abandonnez pas le vieux Pew, camarades ! Pas le vieux Pew !

Il y a une illustration en couleurs, avec cette image, du noir, du mauve, du blanc. C'est un livre un peu vieux, avec seulement quelques images – il n'y en aura pas d'autres avant au moins trente pages. On reste longtemps à regarder celle-là. Parfois, quand on s'endort, on a peur de devenir aveugle pendant la nuit, alors on se met dans la peau du vieux Pew – et c'est étrange, parce que en même temps on a peur qu'il vous donne un coup de canne. Heureusement, près de soi, on a la petite lumière bleue du radio-réveil et le poster de Droopy, mais on a l'impression qu'ils sont partis en Angleterre, eux aussi, au pays du rhum, de la colère et des naufrages. C'est dangereux de s'endormir là-bas, mais on voudrait quand même – on dort si bien près du danger, et les draps sont si chauds, près de la pluie. C'est bien de se faire peur en lisant *L'Île au trésor*.

Document A2

DELERM, P., « C'est bien d'être malade », nouvelle extraite de *C'est bien*, Milan Poche Junior, éd. Milan, 2001.

Pas au début, bien sûr, quand on a tellement de fièvre que l'armoire en face du lit grandit sans cesse et veut vous engloutir. Mais à la fin, quand on commence à aller mieux mais qu'on se sent encore un peu pâle, un peu vide.

– Pas d'école avant une huitaine !

Le docteur a dit ça d'un ton très calme. Une semaine, cela ne semblait pas beaucoup. On était tellement fatigué, on n'écoutait pas vraiment. Mais maintenant, une semaine, c'est plus intéressant. Il reste encore trois jours avant jeudi. Aujourd'hui, on avait vraiment faim, et les côtelettes d'agneau étaient délicieuses. En plus, maman avait l'air de trouver que c'était un exploit de les manger :

– C'est bien ! Tu vas vite reprendre des forces !

On dit « oui, oui » de la tête, avec un air courageux, mais on se sent presque en faute, comme si on n'avait plus besoin de tant de douceur.

– Maman, si tu vas faire des courses, tu me rapporteras un *Tom et Jerry* ?

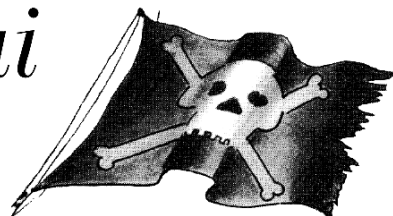
Tom et Jerry, c'est le genre d'illustré qu'on n'achète jamais, sauf quand on est malade – d'habitude, on trouve ça un peu bébé.

Quand Maman pose le journal sur le lit en rentrant, on fait semblant de sortir lentement du sommeil, et on jette un coup d'œil distrait sur la couverture. Numéro spécial - 250 pages de jeux et de lecture. Les couleurs sont bien. Les images ont souvent un fond bleu pâle, ou rose ; le gris et le marron de Jerry et de Tom sont reposants, eux aussi. L'histoire, on ne la suit pas vraiment – c'est vrai qu'on est encore cotonneux, avec trop d'espace et de vertige dans la tête.

Ce qui est bien, surtout, c'est la sonnerie de l'entrée, vers cinq heures moins le quart. On entend quelques petites phrases polies échangées à voix basse. On a déjà deviné. Un copain et une copine de l'école sont passés pour porter les devoirs. Ils s'assoient au pied du lit, un de chaque côté, et ils commencent à raconter toutes les bonnes histoires de la journée, la cantine, les récréés...

On a l'impression d'être à la fois très près et très loin de tout ça. On voudrait presque reprendre déjà la vie normale, mais c'est bon aussi d'avoir encore trois jours à se faire cajoler, à être un personnage intéressant qu'on vient visiter, et qui provoque l'admiration quand il mange ce qu'il préfère. C'est bien d'être malade.

C'est bien de lire un livre qui fait peur



PHILIPPE DELERM

Né en 1950, cet auteur français, professeur de lettres, aime à dire qu'il a eu une enfance très heureuse. Voilà pourquoi la plupart de ses œuvres évoquent des moments de bonheur.



On est dans sa chambre, c'est l'hiver. Les volets sont bien fermés. On entend le vent qui souffle au-dehors. Les parents sont allés se coucher, eux aussi. Ils croient qu'on a éteint depuis longtemps. Mais on n'a vraiment pas envie de dormir. On a juste gardé la
5 lumière de la petite lampe de chevet qui fait un cercle jusqu'au milieu des couvertures. Au-delà, l'obscurité de la chambre est de plus en plus mystérieuse.

On a hésité longtemps avant de choisir le livre. Agatha Christie ne fait pas peur, on suit trop l'enquête et on ne fait pas
10 attention au reste. Les aventures de Sherlock Holmes, c'est mieux, avec les brouillards, les chiens, les chemins de fer parfois. Mais il y a trop de dialogues, et Sherlock est si sûr de lui – on ne peut pas penser qu'il va être vaincu. Finalement, on a choisi *L'Île au trésor*.

On a bien fait. Dès le début du livre, il y a une ambiance extra-
15 ordinaire, avec cette auberge près d'une falaise. C'est toujours la tempête là-bas ; on a l'impression que c'est toujours la nuit aussi, avec la mer qui gronde tout près. Et puis Jim Hawkins, le héros, se retrouve vite seul avec sa mère à L'Amiral Benbow.

À sa place, on serait mort de terreur. Le vieux pirate réclame
20 du rhum et se met en colère sans qu'on sache pourquoi. Mais le plus effrayant, c'est quand les autres pirates débarquent dans le pays à la recherche de leur ancien complice. C'est une nuit de pleine lune, et l'aveugle donne des coups de canne sur la route blanche en criant :

25 — N'abandonnez pas le vieux Pew, camarades ! Pas le vieux Pew !

Il y a une illustration en couleurs avec cette image, du noir, du mauve, du blanc. C'est un livre un peu vieux, avec seulement quelques images – il n'y en aura pas d'autres avant au moins trente pages. On reste longtemps à regarder celle-là. Parfois, quand on s'endort, on a peur de devenir aveugle pendant la nuit, alors on se met dans la peau du vieux Pew – et c'est étrange, parce que en même temps on a peur qu'il vous donne un coup de canne. Heureusement, près de soi, on a la petite lumière bleue du radio-réveil et le poster de Droopy, mais on a l'impression qu'ils sont partis en Angleterre eux aussi, au pays du rhum, de la colère et des naufrages. C'est dangereux de s'endormir là-bas, mais on voudrait quand même – on dort si bien près du danger, et les draps sont si chauds, près de la pluie. C'est bien de se faire peur en lisant *L'Île au trésor*.

Philippe Delerm, *C'est bien*,
coll. « Milan Poche Junior »,
© Éditions Milan, 2001.

GRAMMAIRE

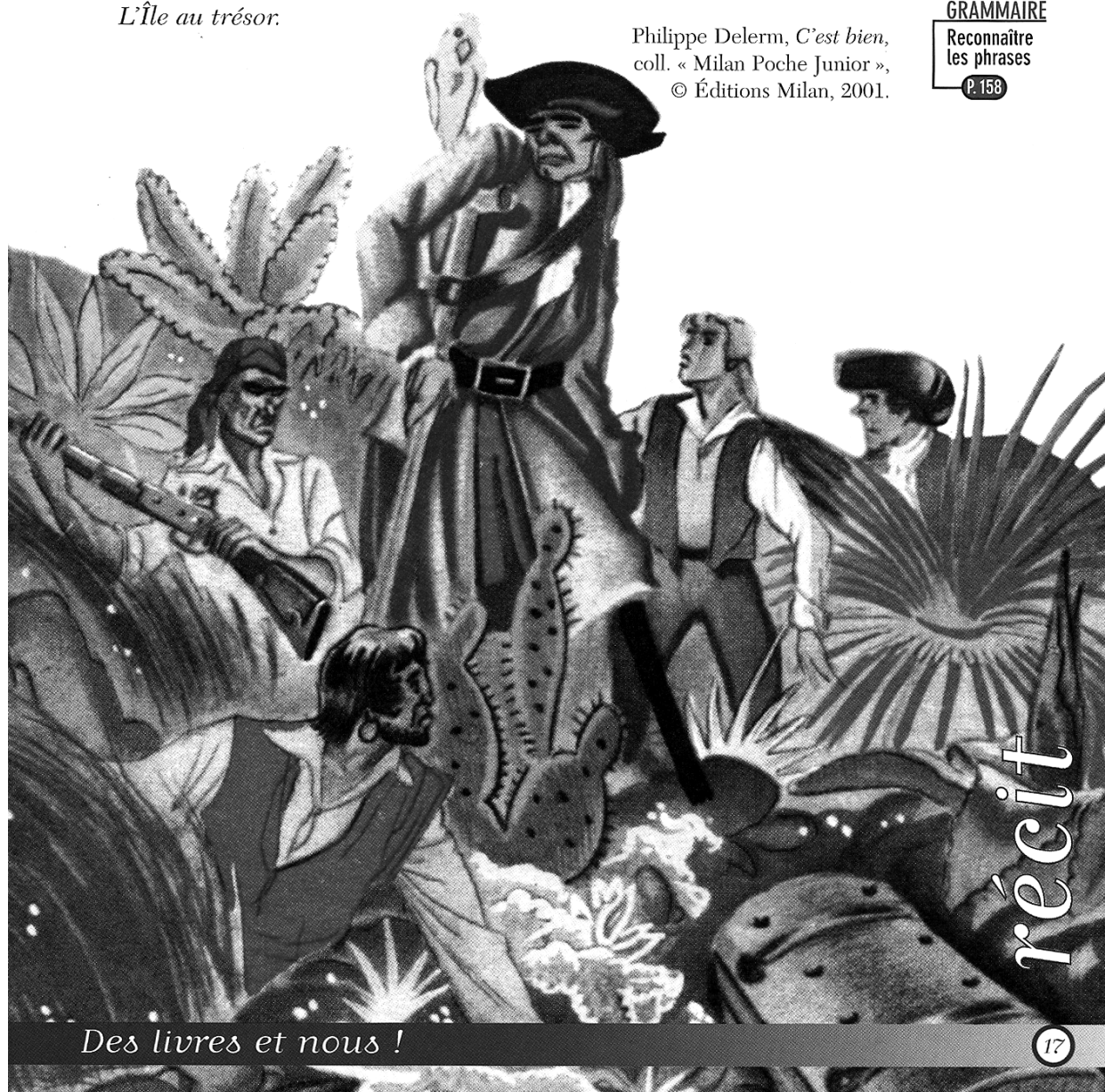
Écrire
des textes
au présent

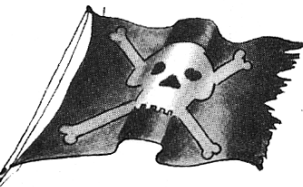
P. 156

GRAMMAIRE

Reconnaître
les phrases

P. 158





IDENTIFIER

- 1 Quel est le titre du livre choisi par l'auteur ?
- 2 Dans ce livre, où se déroule le début de l'histoire ? Comment s'appelle ce lieu ?
- 3 Quel est le nom du héros de cette histoire ?
- 4 Qui est Pew ?

EXPLIQUER

- 5 « Au-delà, l'obscurité de la chambre est de plus en plus mystérieuse. » (ligne 6)
- 6 « ... alors on se met dans la peau du vieux Pew... » (ligne 30)
- 7 « ... on dort si bien près du danger, et les draps sont si chauds, près de la pluie. » (ligne 37)

MIEUX COMPRENDRE

- 8 Que reproche l'auteur aux livres d'Agatha Christie et aux aventures de Sherlock Holmes ?
- 9 Quels éléments du texte créent une ambiance effrayante ?
- 10 L'auteur risque-t-il de recevoir un coup de canne ?
- 11 Où se trouvent le poster de Droopy ainsi que le radio-réveil ?
- 12 Pourquoi l'auteur a-t-il l'impression que ces deux objets sont « partis en Angleterre » ?

DÉBATTRE

- 13 Peut-on aimer se faire peur en lisant un livre effrayant ?



L'ŒUVRE COMPLÈTE

Ce livre rassemble des textes courts qui rendent compte des petits plaisirs que l'on tire de simples gestes quotidiens ou d'événements ordinaires. Philippe Delerm, qui sait se souvenir de l'enfant qu'il était, parle avec précision des sentiments et des sensations intimes devant ces moments à priori sans importance, mais qui font tellement de bien...