

Viviane Youx

Professeure honoraire de lycée technologique, Poitiers
Présidente de l'AFEFE - Membre du CA de la FIPF

vivianeyoux@gmail.com



Résumé : *À partir de témoignages d'enseignants qui ont mené des séquences d'apprentissage autour du conte, cet article aborde plus spécifiquement la didactique de l'écriture et propose plusieurs voies d'accès. Après avoir justifié le choix de l'écriture de fiction en classe et du conte comme support, il propose une progression prenant en compte l'ensemble du processus rédactionnel. Analysant les intérêts d'un temps d'invention collective et les difficultés individuelles de la rédaction, il donne des pistes de révision et d'auto-évaluation. Et il s'appuie sur les thématiques du conte choisi, Cendrillon, pour proposer des problématiques porteuses de sens pour les adolescents qui leur fournissent des entrées en écriture.*

Mots-clés : *processus rédactionnel ; écriture d'invention ; problématiques adolescentes ; écrire avec Cendrillon*

Abstract: *Rooted in the accounts of teachers who carried out learning sessions on the tale, this paper relates more specifically to the didactics of writing and offers several approaches. After vindicating the choice of fiction writing in class and of the tale as its medium, it sets out a progression taking every aspect of the editorial process into account. It suggests leads to assess and reappraise one's own work while analyzing the positive aspects and the pitfalls of creative writing. It then relies on the theme of the chosen tale, Cinderella, to bring up meaningful problems for teenagers who can turn them into so many writing clues.*

Keywords: *fiction writing in class; editorial process; creative writing; writing with Cinderella*

Faire écrire des classes de lycée professionnel, voire de collège, n'est jamais vraiment facile. Des ateliers d'écriture, sur des temps privilégiés, ont été tentés, ici ou là, avec de bons résultats, mais ils ne concernent que très rarement des classes entières, et se situent hors du contexte ordinaire du cours de français. Dans la classe, sortir de l'écriture scolaire de glose, qui a gagné le lycée professionnel sur le modèle du lycée général, et de l'écriture argumentative que les élèves revendiquent pour exprimer leurs idées, nécessite de mettre en

place des stratégies par lesquelles l'écriture narrative entre en résonance avec les préoccupations des adolescents. Si écrire une histoire peut leur paraître dérisoire et loin de leurs compétences, entrer de manière détournée dans une problématique qui les fait souffrir ou les interpelle s'avère porteur d'effets. La question centrale va être alors celle de l'entrée dans la fiction.

Parce que le projet porte bien sur une écriture de fiction. Pourquoi ce choix ? Si ce genre domine très largement l'édition aujourd'hui, à tel point que dire que l'on écrit sous-entend bien souvent le genre narratif, dans les pratiques scolaires d'écriture il a beaucoup plus de mal à trouver sa place. L'écriture d'invention a obtenu un strapontin au lycée, à condition de rester assez marginalement narrative. Même si le récit est considéré, en lecture, comme un vecteur de compréhension et de construction de soi, son utilisation en écriture passe pour plus délicate. Les problèmes d'évaluation qu'il pose, si nous ne voulons pas les nier, ne seront pas directement notre propos.

Nous ne les aborderons, dans cette séquence autour du conte, qu'à travers des compétences d'écriture narrative transposables dans d'autres domaines :

- faire preuve d'imagination, d'invention : compétence de base dans les métiers qui demandent des capacités d'adaptation, d'innovation ;
- conduire un projet : la pédagogie du projet a trouvé sa place au lycée professionnel, mais il peut s'avérer utile de la sortir d'une logique d'efficacité - économique grâce à un microprojet centré sur une production propre ;
- se réapproprier une écriture personnelle : dans les contraintes de genre, l'élève trouve un cadre pour son imagination ; il peut aussi, tout simplement, comprendre qu'il a aussi le droit d'écrire pour lui ;
- transférer des situations-problèmes dans le temps et l'espace pour agir sur le monde ;
- analyser des problématiques humaines pour se comprendre et se construire.

Et pourtant l'idée de partir d'un conte, si elle paraît séduisante et sécurisante pour l'enseignant, ne va pas de soi pour les adolescents : ils ont l'impression d'y retrouver le monde de l'enfance qu'ils essaient de quitter. Les personnages populaires dont ils s'entourent, dans les films ou dans les jeux de rôles, ne sont bien souvent pas perçus par eux comme relevant du domaine du conte. Pour que les élèves rencontrent ses thématiques et qu'elles leur paraissent familières, il est souvent nécessaire de trouver des détours. Nous aborderons successivement quelques accès détournés, l'invention collective et le choix de problématiques signifiantes. Pour restreindre le champ des contes nous articulerons les exemples d'invention collective et de problématiques autour des différentes versions de *Cendrillon*.

Des voies d'accès détournées

Les enseignants qui ont mené des séquences d'apprentissage autour du conte insistent tous sur la médiation par l'oral. L'intervention d'un conteur burkinabé a permis, selon Véronique Gommé¹, de développer chez ses élèves de SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) les capacités d'attention et de concentration, non seulement durant l'écoute du conteur sur

laquelle ils devaient être centrés, mais aussi pour leur production orale qui leur a demandé une forte capacité d'anticipation et de structuration. Les élèves ont alors pris conscience de l'importance des mots choisis dans une perspective de communication : raconter à d'autres, être vu, écouté et compris. Véronique Jouannin², qui a fait aussi intervenir une conteuse auprès de sa classe de 6^e, insiste sur l'admiration des enfants, leurs qualités d'écoute et d'attention ainsi que sur la modulation de leur voix, leur gestuelle et leurs mimiques lors de leur propre production orale.

Avant le passage à l'écriture, l'étape orale permet une première structuration. Les élèves comprennent à ce stade l'intérêt du schéma narratif comme cadre d'invention. Les enseignantes soulignent deux difficultés que rencontrent leurs élèves : comment démarrer ? comment terminer ? La formule « Il était une fois... » se révèle aidante pour des élèves qui ne savent jamais par quoi commencer ; immédiatement ils sont transportés dans un ailleurs indéterminé qui leur permet d'enclencher le processus d'invention. Autre difficulté : la résolution du problème ; s'ils arrivent à trouver leur situation initiale et quelques péripéties, ils ont du mal à imaginer des résolutions possibles. La dimension interculturelle apportée par le conteur burkinabé, par exemple, a ouvert des portes vers un récit différent.

Après l'oral, une autre médiation peut être adoptée pour la production, c'est ce qu'a fait Véronique Gommé avec le dessin ; son projet n'était pas véritablement de faire écrire un conte, mais de faire produire une planche de bande dessinée ; avant de leur faire rédiger le scénario, elle a fait dessiner à tous les élèves l'histoire qui a permis d'élaborer leur storyboard. Toutes les planches ont ensuite été rassemblées dans un album relié très réussi : *Contes en bande*. Elle peut envisager maintenant l'étape suivante qui consistera à écrire, même si elle sent bien que cette opération sera plus difficile.

Pour installer une démarche de réussite, Valérie Jouanneau a établi une correspondance par blog entre ses élèves de 6^e et une classe de CM2³ ; les élèves de sixième devaient rédiger un conte qui était soumis non à l'évaluation classique notée, mais au vote des élèves des deux classes ; valorisés, ils ont souhaité briller auprès de leurs lecteurs, familles comprises, et ont écrit des contes dénotant de réelles compétences linguistiques et narratives. Si l'objectif, là, était bien de faire écrire des contes, cette collègue a su trouver le biais qui a valorisé à la fois le genre et l'exercice ; il est vrai qu'elle s'adressait à des élèves jeunes, plus proches de l'univers du conte, s'ils ont eu la chance d'être régulièrement confrontés à ce genre dans leurs jeunes années.

Le temps de l'invention collective

« Madame, j'ai pas d'idée ; qu'est-ce que vous voulez que j'écrive si j'ai pas d'idée ? Et il faut que ce soit long comment ? » Les voies d'accès détournées vers le conte des exemples précédents n'évacuent pas totalement la question de l'accès à l'écriture. Ou peut-être plutôt celui de son accompagnement. Nous le voyons bien dans les classes : les élèves n'ont pas vraiment l'habitude de se projeter dans une posture de scripteur ; alors, leur demander d'écrire

personnellement et longuement, tandis qu'ils ne s'en croient pas capables, relève souvent d'un défi qui demande de réfléchir aux processus d'anticipation. Écrire ex abrupto est difficile pour n'importe qui. Dès lors, comment inscrire les élèves dans un projet d'écriture ? En quoi le conte peut-il nous aider, alors que nous avons déjà vu qu'il ne s'agit pas d'un genre auquel des adolescents se référeraient spontanément ?

Il présente un intérêt didactique majeur, celui d'avoir été strictement modélisé, et dans une modélisation connue de tous les élèves qui ont fréquenté les classes de collège. Mais un accès plus direct va consister à entrer par le sujet et non par le genre. Une lecture oralisée, voire théâtralisée de *Cendrillon*, dans ses différentes versions, met en évidence les points qui posent problème, les ancrages pour l'imagination. Tous les élèves, ou presque, connaissent *Cendrillon* dans ses grandes lignes, au moins dans la version de Disney. Ils ne manquent pas d'être surpris dès qu'on leur lit en parallèle la version de Perrault et celle de Grimm et que l'on s'arrête sur des points stratégiques.

Un bon axe d'invention collective apparaît dès l'incipit : les univers de Perrault et de Grimm sont assez différents pour que puisse être avancée l'idée d'une version nouvelle, une *Cendrillon* moderne, qui vivrait à notre époque. Sous forme d'un schéma heuristique tracé au tableau, différents univers possibles sont proposés par les élèves, qui sont répartis alors en groupes : chacun d'entre eux approfondit un univers, en montrant en quoi il constitue un avatar moderne de *Cendrillon* ; puis, à partir de ce cadre, il donne des pistes pour la situation initiale et l'histoire qui va suivre. Inventer collectivement pose des difficultés, notamment celle d'accepter les propositions des autres de manière suffisamment ouverte pour pouvoir y entrer, mais aussi de se croire capable d'inventer soi-même. Il n'est pas rare dans un groupe de voir un ou des élèves attendre patiemment que les autres, ou un seul bien souvent, trouve l'idée que le collectif va s'approprier : pourquoi pas ? À condition que l'enseignant veille à ce que, ensuite, tous travaillent bien sur cette idée qui a été avancée.

Reprenons l'idée d'un groupe : une petite fille africaine que ses parents n'ont plus les moyens de nourrir et que son père envoie comme "aide" en France chez un cousin, pensant la sauver. Cette idée séduit ceux parmi lesquels elle a émergé. Le travail de l'enseignant est alors d'accompagner l'élaboration du récit, pour qu'il ne se réduise pas à une histoire d'abandon dû à la misère, ou à une certaine forme d'adoption, mais qu'il reprenne bien les principaux axes de *Cendrillon*. À ce stade, un temps de retour sur les textes est nécessaire, pour aborder à la fois les invariants et les variations possibles.

Si la piste émise par certains d'une fillette traitée comme esclave dans une famille vivant en France est séduisante, car elle permet de réinvestir des éléments de l'actualité, les situations initiales de Perrault et de Grimm montrent rapidement qu'il va falloir réorienter le début du récit. L'enfant que les parents n'ont plus les moyens de nourrir renvoie plus au *Petit Poucet*. Pour s'en tenir au cadre fixé de *Cendrillon*, le groupe va devoir reprendre le début du récit et choisir une situation, dans le cadre géographique déterminé, qui fasse intervenir la perte de la mère. Les élèves sont invités à faire des recherches

sur la famille africaine pour trouver la situation qui leur paraisse le mieux convenir à leur projet : s'agira-t-il de la mort de la mère, ou du père qui prend une seconde épouse qui va faire de la fillette son souffre-douleur, ou de la mère devant partir de la famille pour travailler en ville... Les élèves vont ainsi, progressivement et collectivement, élargir leur éventail de possibilités, et le thème de *Cendrillon*, qui aurait pu leur paraître au départ un peu enfantin, se révèle alors porteur de questionnements qui forcent les élèves à se montrer rigoureux dans leur approche interculturelle.

Rédiger, réviser...

Une fois passé ce temps d'invention collective, sécurisant pour des élèves parce qu'il les éloigne de l'impression première qu'ils n'ont pas d'idées, et intéressant en termes d'apprentissage de la rigueur du raisonnement, l'enseignant va être amené à mettre en place des stratégies qui permettent à chaque élève de se mettre à écrire. Car, même si nous savons bien que le processus rédactionnel englobe le temps d'invention et de révision, pour les élèves le temps difficile est celui où ils doivent trouver les phrases, les mots.

Comment alors introduire la séance d'écriture proprement dite ? Après le temps d'invention collective, comment entrer dans la rédaction ?

Première aide que peut proposer l'enseignant : un embrayeur qui aide à poser les premières lignes. Il peut utiliser le déclencheur atemporel « Il était une fois... », introduire une récurrence magique « La première fois que... », fixer le cadre géographique « Dans un village pauvre du Mali... », poser un personnage « une fillette qui, au lieu d'aller à l'école comme les autres enfants du village, devait parcourir des kilomètres pour ramasser le bois mort ; quand elle rentrait, fourbue, elle se réfugiait auprès du feu qu'elle entretenait pour cuire la bouillie de millet ; c'est pourquoi ses sœurs l'appelaient Katifa, ce qui signifie fille du feu en bambara⁴ ». Il permet en même temps d'installer des temps verbaux, une structure syntaxique, des éléments de récit qui vont favoriser la cohésion. Ces caractéristiques, clairement posées au départ, présentent le double intérêt de s'avérer aidantes pour les élèves en jouant un véritable rôle d'embrayeur d'écriture, et de poser des critères de réussite qui vont guider les élèves vers une auto-évaluation positive.

Ce paragraphe peut être proposé : « Il était une fois, dans un village pauvre du Mali, une fillette dont la mère avait disparu depuis plusieurs années. Son père l'avait confiée à sa troisième épouse qui avait déjà beaucoup à faire, occupée à soigner ses deux bébés et la première épouse malade et acariâtre. La fillette, au lieu d'aller à l'école comme les autres enfants du village, devait parcourir des kilomètres pour ramasser le bois mort ; quand elle rentrait, fourbue, elle se réfugiait auprès du feu qu'elle entretenait pour cuire la bouillie de millet ; c'est pourquoi ses sœurs l'appelaient Katifa, ce qui signifie fille du feu en bambara. Elle n'osait pas rêver de... » Les élèves sont invités à écrire à partir de ce début, puis doivent intégrer une ou plusieurs péripéties, ainsi que des récurrences du type « La première fois que... ». L'enseignant veille, dans l'accompagnement des temps de rédaction en classe, à la fidélité à cette trame

en interrogeant constamment sur l'adéquation entre leur récit et les éléments de départ : quelle place donnent-ils aux sœurs ? au fait que la fillette ne puisse pas aller à l'école ?...

Il doit aussi fixer des repères précis de longueur. Ce calibrage, qui l'agace souvent par son côté réducteur, s'avère pourtant rassurant. L'élève peut vite se montrer effrayé : si certains contes sont très courts, d'autres, et *Cendrillon* en fait partie, déstabilisent par leur longueur un scripteur peu à l'aise. Plutôt que de traiter aussi abruptement la question de l'écriture en nombre de lignes, il est souvent judicieux de cadrer la partie du récit à rédiger, par exemple : la situation initiale, l'élément perturbateur et une péripétie. Si nous pouvons fixer un nombre minimum de lignes, pour éviter l'écriture de type haïku dont se satisferaient bien certains, ce cadrage, qui prend du sens, propose des critères de réussite accessibles aux élèves.

À la fin de la séance de rédaction, chaque élève peut déjà auto-évaluer son écrit à partir d'une fiche simple élaborée à la fin du temps d'invention collective. Et, à la séance suivante, l'enseignant pourra proposer quelques leviers de révision, soit collectifs s'il veut installer un apprentissage, par exemple l'utilisation de différents types de progression dans l'élaboration des péripéties, soit individuels pour remédier à certaines lacunes ou améliorer tel fait de langue. Cette étape de révision, présentée comme constitutive du temps de rédaction, déroute au départ les élèves soucieux d'en finir au plus vite pour passer à autre chose, mais les rassure quand ils s'aperçoivent qu'ils ne seront évalués et notés que sur le produit fini qu'ils auront eu le temps d'améliorer.

Des problématiques universelles

Le cadre strict que nous venons de proposer, destiné à aider les élèves les plus démunis et en panne d'imagination, peut se révéler, pour d'autres, sclérosant ou limitatif. Au lycée professionnel, et bien souvent aussi au collège, une question urgente à traiter pour entrer dans l'écriture est celle du sens. La dimension interculturelle, centrée sur des faits d'actualité, s'avère souvent riche, les élèves réinvestissant dans une fiction les compétences documentaires, informatives, qui leur paraissent coller mieux à la réalité. C'est aussi l'occasion de réinterroger ce terme "fiction" qui, dans la bouche des adolescents, prend des connotations assez différentes de celle que nous voulons leur faire pratiquer.

En comparant les différentes versions de *Cendrillon*, nous dégageons en classe un certain nombre d'éléments problématiques qui vont permettre la compréhension de ce qui se joue dans ce conte. Ces nœuds seront le support de transferts et de comparaisons interculturelles, et par voie de conséquence, de construction de soi et de compréhension du monde. Quelques exemples de ces problématiques vont permettre de donner du sens au travail sur *Cendrillon*, porteur de thèmes qui prennent pleinement leur sens à l'adolescence.

Le conte s'ouvre sur une réalité qui a pris un nouveau nom, signe de sa fréquence : la famille recomposée. Il peut s'avérer utile de montrer aux adolescents que la cause de la recombinaison familiale a changé, heureusement

les mères meurent peu en couches de nos jours. Le divorce, la séparation des parents, ne sont pas toujours vécus comme un traumatisme aussi fort ; mais ils questionnent les relations des enfants avec les beaux-parents. Ils posent aussi la question de l'autorité, à la fois à la "maison", concept qui se dédouble en cas de séparation, et au dehors : on sait combien cette question est cruciale aujourd'hui, notamment à l'école où l'on voudrait la traiter à part entière, en dehors des apprentissages.

La mort de la mère, au début de *Cendrillon*, place aussi les élèves face à une réalité qu'ils ont souvent à affronter seuls : la fidélité à un proche mort. Comment ne pas perdre le lien avec un grand-parent, un parent mort ? Comment vivre la mort d'un ami de son âge lors d'un accident de circulation ? Le rôle symbolique de la fée-marraine qui reste fidèle aux enseignements de la mère disparue tout en les transcendant peut être analysé en classe comme un support d'éducation, une transition entre un passé douloureux et un avenir à construire avec l'absence.

Cendrillon porte aussi très fortement des histoires de rivalité : rivalité entre sœurs, qui peut être élargie à une réflexion sur les rivalités au sein de la famille entre frères et sœurs. Mais aussi rivalité mère-fille : l'analyse en est délicate, mais rapprochée du désir d'éternelle jeunesse des mères, elle peut être utile pour des jeunes filles ballottées entre des images de préadolescentes déjà habillées comme des femmes et un accès à la féminité et à la sexualité dont les codes sont brouillés.

Autre analyse qui fonctionne très bien dans ce conte et satisfait les besoins "humanitaires" des jeunes, celle de la question des injustices, des inégalités d'une manière générale, de la maltraitance d'un enfant au sein de la famille ; mais aussi - et là on aborde un thème interculturel - la différence de traitement entre filles et garçons dans les différentes parties du monde, l'inégalité d'accès à l'école, les injustices que subissent les filles et les femmes dans la famille et au travail.

Un dernier thème est intéressant à décrypter par la réflexion morale qu'il porte : celui du pardon ou de la revanche ; les *Cendrillon* de Perrault et de Grimm diffèrent en effet totalement sur ce point. Si la situation finale de Perrault montre, de manière presque idyllique, une Princesse compatissante et généreuse, ce n'est pas le cas chez Grimm où les colombes viennent crever les yeux des deux sœurs, les punissant de « cécité pour le restant de leurs jours ». Cette comparaison permet de travailler en classe sur les différentes réponses possibles à une injustice ou à une offense.

Et une nouvelle perspective d'écriture s'ouvre : à partir d'un récit d'injustice, l'enseignant demande à chaque élève d'écrire la situation finale. Les élèves commencent par une recherche sur internet, par groupes, de formes et d'exemples d'esclavage moderne. Ils retiennent un exemple et doivent en rédiger la situation finale. Ensuite, ils doivent justifier, en argumentant, le choix de leur situation finale. Cet exercice prend une dimension particulière puisque, si dans le cas de *Cendrillon* le pardon semble possible, dans des cas d'esclavage moderne, la seule solution acceptable sera une plainte déposée officiellement et un jugement rendu par un tribunal. Ce qui permettra aux

élèves de sortir de considérations morales à fleur de peau et de comprendre le rôle d'une Justice indépendante.

Nous avons pris le parti d'une séquence d'écriture à partir de *Cendrillon*, plutôt que d'une lecture-interprétation. Beaucoup d'élèves ont en effet déjà eu l'occasion d'analyser des contes durant leur scolarité précédente, et nous avons tenté de montrer leurs réticences à aborder à nouveau ce genre à l'âge de leur adolescence. Il n'en reste pas moins qu'il conserve un intérêt indiscutable pour aider des élèves faibles scripteurs à entrer dans une démarche d'écriture. Partant de là, il nous fallait indiquer différentes voies d'accès, installer dans la classe des stratégies qui facilitent l'écriture de chacun, l'inscrire dans un processus rédactionnel global, et ouvrir des perspectives sociales, morales et civiques qui permettent à chaque élève de mieux se connaître et comprendre le monde qui l'entoure. Ce travail ne prend pas en compte tous les aspects de *Cendrillon*, il les déborde, il est certes transférable à d'autres contes qui permettraient d'aborder d'autres problématiques. Mais là est bien l'intérêt d'une séquence d'apprentissage de l'écriture : approfondir les faits de langue, les mécanismes du discours, les problématiques par la mise en pratique ; c'est parce que l'élève se trouve devant un problème pour écrire son récit qu'il va comprendre tel aspect de *Cendrillon* qui lui avait échappé.

Bibliographie

- Biagioli-Bilous, N., 1999. « École, écrit et créativité », *Le Français Aujourd'hui* 127, "Écritures créatives". Paris : AFEF. 7-16.
- Bodineau, P., 1993. *ODILE, Outils pour une didactique de l'écriture*. Poitiers : CRDP Poitou-Charentes.
- Chiss, J.-L. et David, J., 1991. « Penser l'écrit pour la didactique », *Le Français Aujourd'hui* 93, "Concevoir écrire". Paris : AFEF. 7-20.
- Dabene, M., 1991. « La notion d'écrit ou le continuum scriptural », *Le Français Aujourd'hui* 93, "Concevoir écrire". Paris : AFEF. 25-35.
- Garcia-Debanc, C., 1986. « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », *Pratiques* 49, "Les activités rédactionnelles". Metz : CRESEF. 23-49.
- Garcia-Debanc, C., Fayol, M., 2002. « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », *Pratiques* 115-116, "L'écriture et son apprentissage". Metz : CRESEF. 37-50.
- Lafont-Terranova, J., 1999. Aider le scripteur à se constituer comme sujet-écrivain », *Le Français Aujourd'hui* 127, "Écritures créatives". Paris : AFEF. 26-32.
- Maingain, S., Dufays, J.-L., 1999. « Stéréotypes et apprentissage de l'écriture. Ou comment aider l'élève à devenir l'auteur de son texte », *Le Français Aujourd'hui* 127, "Écritures créatives". Paris : AFEF. 44-51.
- Penloup, M.-C., 1999. « Ils écrivent !... Et alors ? L'écriture scolaire au risque de l'écriture extrascolaire », *Le Français Aujourd'hui* 127, "Écritures créatives". Paris : AFEF. 33-41.

Notes

¹ Collège Picasso, Vallauris ; voir quelques extraits dans la présentation du Forum des Enseignants innovants 2010 sur le site de l'AFEF : < <http://www.afef.org/blog/index.php?2010/06/08/582-en-francais-place-a-linnovation> > [consulté le 8 juin 2010].

² Collège Renoir, Limoges : <<http://www.cafepedagogique.net/communautes/Forum2010/Lists/Billets/Post.aspx?ID=44>> [consulté le 5 juin 2010] ; voir aussi quelques extraits dans la présentation du Forum des Enseignants innovants 2010 sur le site de l'AFEF : <<http://www.afef.org/blog/index.php?2010/06/08/582-en-francais-place-a-linnovation>> [consulté le 8 juin 2010].

³ 6^e et CM2 : première classe du secondaire et dernière classe du primaire en France.

⁴ Mot et traduction fantaisistes...