

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA**

**SCUOLA DI SCIENZE UMANISTICHE DIPARTIMENTO DI LINGUE E CULTURE  
MODERNE**

***Corso di Laurea Magistrale in Traduzione e Interpretariato (LM94)***



***Traduzione e commento traduttologico del testo La bande dessinée – une ressource  
précieuse pour la linguistique et la didactique du FLE di Elissa Putska***

Relatore: Chiar.ma Prof.ssa Micaela Rossi

Correlatore: Chiar.ma Prof.ssa Anna Giaufret

Candidato:

*Manuela Parmigiani*

5077612



## Indice

<b>Introduzione</b> .....	<b>4</b>
<b>Capitolo 1</b> .....	<b>6</b>
1.1.Il fumetto .....	6
1.2.Il fumetto in Francia e in Italia .....	8
1.3.Il linguaggio del fumetto .....	13
<b>Capitolo 2</b> .....	<b>18</b>
2.1 L'utilizzo del fumetto nella scuola .....	18
2.2.Insegnamento della letteratura.....	20
2.3.Insegnamento della lingua straniera .....	22
<b>Capitolo 3</b> .....	<b>28</b>
3.1.Struttura del testo.....	28
3.2.Strategie e tecniche traduttive.....	29
3.3.Problemi traduttivi – le categorie del fumetto .....	33
3.4.Problemi traduttivi – la rappresentazione dell'oralità .....	35
3.5.Problemi traduttivi – il linguaggio inclusivo.....	39
<b>Testo di partenza</b> .....	<b>46</b>
<b>Proposta di traduzione</b> .....	<b>90</b>
<b>Conclusione</b> .....	<b>124</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>127</b>

## **Introduzione**

Il tema di questo elaborato è la traduzione di un saggio intitolato “La bande dessinée – une ressource précieuse pour la linguistique et la didactique du FLE”, scritto da Elissa Putska e pubblicato nella raccolta di articoli edita dall’autrice nel 2022 e intitolata “La bande dessinée – perspectives linguistiques et didactiques” di cui il saggio è l’introduzione.

L’argomento principale dell’articolo tradotto è l’utilizzo dei fumetti come risorsa per l’insegnamento del FLE, *français langue étrangère*, soprattutto in contesto germanofono. È un testo di tipo espositivo ed informativo: in questo articolo l’autrice si chiede come mai il fumetto, nonostante la sua importanza nella cultura francese e il gran numero di giovani lettori, sia raramente utilizzato a scuola. Elissa Putska afferma infatti che con gli articoli raccolti nel volume da cui è tratto questo documento vuole arricchire questo campo di ricerca emergente con contributi linguistici e didattici.

L’articolo ha una struttura lineare, diviso in paragrafi che presentano i diversi argomenti e le problematiche che cerca di risolvere l’autrice; nonostante la sua apparente semplicità, durante la traduzione sono emerse diverse particolarità, come l’utilizzo da parte dell’autrice della scrittura inclusiva, non solo come strumento di inclusione ma anche per sottolineare la differenza di trattamento e riconoscimento fra fumettisti uomini e donne, oppure le diverse denominazioni in francese delle diverse categorie del fumetto che in italiano non vengono usate o sono generalizzate. Inoltre, in una parte dell’articolo l’autrice menziona come l’oralità viene rappresentata nei fumetti e durante la traduzione ho dovuto utilizzare diverse strategie per riuscire a far comprendere il significato senza distorcere l’obiettivo del testo.

Le motivazioni per la scelta di questo articolo riguardano la mia esperienza personale come assistente di italiano come lingua straniera in un liceo e una scuola media a Nizza, in Francia, per sei mesi. Questa esperienza mi ha offerto altri punti di vista e curiosità per quanto riguarda il mio futuro, quindi ho desiderato approfondire questo argomento. Inoltre, quando ho parlato con i professori con cui lavoravo in Francia del tema di questo elaborato, hanno espresso il loro interesse notando immediatamente le differenze fra il fumetto francese e italiano, pensando che potrebbe essere interessante espandere questo argomento in contesto italofono, soprattutto grazie a questa nuova crescita di interesse per i *comics* americani o in relazione al successo di Zerocalcare. Abbiamo parlato del fumetto durante il corso universitario ed è un genere che non conoscevo molto approfonditamente e che mi ha incuriosito molto.

Nel primo capitolo saranno presentati alcuni cenni generali sui fumetto, sulle differenze di questo genere letterario fra Italia e , Francia e, nonostante ogni autore e autrice utilizzi uno stile e delle caratteristiche linguistiche diverse, si proverà a fare una breve panoramica della varietà linguistica utilizzata nei fumetti.

Nel secondo capitolo, dopo aver trattato dell'utilizzo del fumetto in classe, saranno esposte le caratteristiche e le competenze linguistiche che questo *medium* può aiutare a sviluppare.

Nel terzo capitolo, dopo aver fatto un breve riassunto del testo e delle strategie di traduzione utilizzate, presenterò i problemi di traduzione incontrati durante il lavoro.

## Capitolo 1

### 1.1. Il fumetto

Rispondere alla domanda: “che cos’è il fumetto?” non è facile. La definizione di fumetto non sarà univoca: come dice Elissa Putska (2022) nell’articolo di cui è proposta la traduzione, non è possibile fornire un numero esatto di caratteristiche comuni a tutti i fumetti; quella del fumetto sarà quindi una categoria eterogenea e instabile la cui definizione cambierà a seconda della regione del mondo, dell’epoca e della generazione in cui ci troviamo.

Analogamente, Valerio Bindi e Luca Raffaelli in *Che cos’è un fumetto* (2021) affermano che il fumetto si è rivelato un *medium* che non si può ridurre a una definizione standard perché trasforma il suo campo e le sue strutturazioni al variare della modalità collettiva e dei processi materiali che ne caratterizzano la riproduzione. Ci sono visioni diverse: secondo alcuni il fumetto è un linguaggio, un sistema o un dispositivo diretto alla rappresentazione in sequenza. Bindi e Raffaelli sottolineano inoltre che in Italia il vocabolo ha assunto un valore limitativo e spregiativo, perché *fumetto* si riferisce al balloon, la nuvoletta che esce dalla bocca dei personaggi che è solo uno dei possibili strumenti di narrazione.

Forme d’arte che univano testo e immagini si svilupparono con caratteristiche comuni di pari passo in diversi paesi europei, ma iniziamo a parlare di esempi di “protofumetto” chiamati in Francia *Images d’Épinal* e in Italia stampe popolari nella prima parte dell’Ottocento (Gallo, 2011). Le *Images d’Épinal* erano racconti composti da una sequenza di vignette con didascalie riprodotte su grandi fogli attraverso incisioni, prima su legno, poi su rame e infine attraverso lastra litografica. I temi principali erano la religione, favole per bambini, episodi eroici o di guerra che avevano come protagonisti condottieri o imperatori. Si chiamavano *Images d’Épinal* perché si presuppone che proprio a Épinal la produzione durò più a lungo (Gallo, 2011). Tuttavia, la nascita del fumetto si fa risalire al 1895 con la pubblicazione sul *New York World* di una serie di vignette umoristiche dal titolo *Hogan’s Alley* di Richard Felton Outcault, pubblicazione ribattezzata successivamente *The Yellow Kid* (Monti, 2022). La tavola domenicale è l’unico formato di stampa fino alla nascita della striscia umoristica nel 1907: un formato rivolto a un pubblico adulto che tende a continuare la narrazione della storia con una serie di episodi quotidiani. Negli anni Trenta nascono i *comic book*: inizialmente raccolte di strisce e tavole periodiche, si riempiono progressivamente di materiale originale fino a

diventare un fenomeno di mercato importante con la pubblicazione di Superman nel 1938, fumetto che insieme a Batman continua a essere pubblicato negli anni Cinquanta<sup>1</sup>.

Dalla sua nascita, il fumetto evolve e si diffonde molto velocemente su diversi continenti producendo così diverse sottocategorie, numerosi generi e continue modifiche tecniche e grafiche (Monti, 2022). Una sottocategoria che è cresciuta in popolarità dagli anni Sessanta – Settanta è la *graphic novel*, termine che è ancora oggi oggetto di polemiche perché gli studiosi si chiedono se sia davvero un nuovo genere oppure se sia solo una strategia di marketing per attirare nuovi lettori. Putska (2022) espone le principali caratteristiche comuni: ha un formato più libero rispetto allo standard, è una storia solitamente più lunga e meno spesso fa parte di una saga, il prezzo è più alto ed è spesso venduto in libreria. L'autrice cita inoltre le principali sottocategorie della *graphic novel* che possono anche combinarsi tra loro: l'autobiografia, l'adattamento letterario, la saggistica grafica e il fumetto informativo o di divulgazione scientifica. Treccani la definisce come: “Storia illustrata a cavallo tra il giornalismo, la narrativa e il fumetto, in genere indirizzata al pubblico adulto. Solitamente in forma di narrazione autonoma, questo genere si distingue dai fumetti propriamente detti per l'aderenza a temi e vicende reali, per la funzione più o meno marcata di testimonianza, per lo scarso ricorso a elementi fantastici e spesso per il taglio memorialistico o per lo stile improntato a reportage o diario di viaggio.”<sup>2</sup>. Questa locuzione appare per la prima volta su un fumetto statunitense pubblicato nel 1978 intitolato *A Contract with God, and Other Tenement Stories. A Graphic Novel* di Will Eisner con cui tradizionalmente si inaugura la nascita di questo nuovo genere fumettistico con le caratteristiche citate dalla definizione di Treccani. Tuttavia, nell'uso attuale, l'espressione viene spesso utilizzata per indicare una serie di pubblicazioni estese di fumetti che includono manga giapponesi, collane e raccolte di strisce; anche i dizionari si limitano alla definizione generica di “romanzo a fumetti”, definizione espansa solo da Zingarelli a cui aggiunge “pubblicato nella veste di un libro normale”<sup>3</sup>

Un'altra categoria di fumetti che si è evoluta dopo la Seconda Guerra Mondiale è quella dei Manga, che entrano nel mercato internazionale con l'uscita del film anime *Akira* nel 1988 ed è oggi uno dei settori più produttivi al mondo; gli autori dei manga hanno pubblicato i loro fumetti inizialmente sui giornali e successivamente sotto forma di libri. I tratti tipici dei manga sono: il formato tascabile, la direzione di lettura da destra a sinistra, circa 175 – 200 pagine per volume,

---

<sup>1</sup> Da [https://www.treccani.it/enciclopedia/il-fumetto\\_%28Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/il-fumetto_%28Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco%29/)

<sup>2</sup> Da <https://www.treccani.it/enciclopedia/graphic-novel/>

<sup>3</sup> Da <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/il-genere-di-graphic-novel/808>

un prezzo accessibile e generi diversi a seconda dell'età e del sesso (Putska, 2022). Il mercato di manga più grande al mondo dopo il Giappone è quello francese, che si è sviluppato negli anni Novanta con la pubblicazione e la messa in onda delle serie di *Akira* e *Dragon Ball*.

È interessante notare come il prototipo di fumetto cambi a seconda della generazione e del luogo in cui ci troviamo: per esempio negli Stati Uniti degli anni Cinquanta le strisce umoristiche come i *Peanuts* di Charles M. Schulz erano considerate il modello da seguire, mentre per gli adulti francofoni di oggi sarà *Astérix*, per i giovani d'oggi sono spesso i manga ad essere considerati prototipo (Putska, 2022).

## **1.2. Il fumetto in Francia e in Italia**

Le origini del fumetto in Francia e in Italia sono abbastanza simili e spesso si influenzano a vicenda, come nel caso del *feuilleton* proveniente dalla Francia che si affermò in Italia negli anni Sessanta dell'Ottocento e fu pubblicato fino agli anni Novanta dello stesso secolo. Il nome *feuilleton* indica la parte inferiore delle pagine o le ultime sezioni del giornale che erano destinate all'opera, un racconto a puntate per il grande pubblico che ha influenzato sicuramente lo sviluppo del fumetto. I *feuilletons* non erano spesso illustrati e furono sostituiti da romanzi a puntate dove, a differenza di quanto in precedenza, era spesso presente un'immagine che rappresentava un momento importante della storia (Gallo, 2011).

In entrambi i paesi il fumetto si afferma attraverso le riviste umoristiche e satiriche e sulle pubblicazioni rivolte ai ragazzi. Caratteristiche dominanti del fumetto franco-belga sono l'utilizzo di una linea chiara e la leggibilità: per i fumettisti francofoni il lettore deve riuscire ad apprezzare il fumetto nel suo insieme, cioè la linea grafica e la sua sinuosità, l'uso del colore, l'armonia delle sequenze, l'impostazione della tavola, lo stile letterario e l'uso delle didascalie (Gallo, 2011). Le caratteristiche grafiche della linea chiara riguardano il contorno ordinato e semplice: tutti gli elementi del disegno sono rappresentati attraverso una linea semplice, nessuna linea dinamica o di diverso spessore, il disegnatore non utilizza né effetti di luce e di ombra, né il tratteggio per evidenziare un movimento (Gallo, 2011).

Capostipite della scuola franco-belga fu Hergé, pseudonimo di Georges Rémi, conosciuto per il suo stile denominato per l'appunto *ligne claire*, con un disegno pulito, realistico e tondeggiante e noto come creatore del personaggio di Tintin, un giovane reporter che viene coinvolto in una serie di avventure che iniziano con *Tintin au pays des Soviets* nel 1929<sup>4</sup>. I suoi

---

<sup>4</sup> Da <https://www.treccani.it/enciclopedia/herge/>

racconti venivano pubblicati nell'inserto per ragazzi *Le Petit Vingtième* che usciva insieme al quotidiano *Le Vingtième Siècle*, fino all'occupazione tedesca nel 1940 che continuavano a essere pubblicati su diversi quotidiani a Parigi e poi a Bruxelles. Hergé ha uno stile semplice e facilmente comprensibile per il lettore e nonostante non faccia uso di espedienti grafici, il lettore riesce a percepire una sensazione di movimento, azione e dinamismo che pervade le storie di Tintin. Nel 1946 Edgar Pierre Jacobs pubblica *Il segreto dell'Espadon* dando così inizio alle avventure di Blake e Mortimer (Gallo, 2011).

Il fumetto italiano nasce con l'uscita del primo numero del "Corriere dei Piccoli" il 27 dicembre 1908, il supplemento domenicale del "Corriere della Sera" con l'obiettivo di essere un veicolo di cultura e formazione giovanile. Il progetto partì con lo studio della giornalista Paola Lombroso Carrara sui modelli francesi e anglosassoni; infatti attraverso il Corriere dei Piccoli arrivarono in Italia diversi personaggi come *Bibi e Bobò* (Katzenjammer Kids) di Dicks, *Fortunello* (Happy Hooligan) di Opper, *Arcibaldo e Petronilla* (Bringing Up Father) di McManus. Nell'ottobre del 1917 Sergio Tofano pubblica la prima avventura del *Signor Bonaventura* che diventerà il simbolo del giornale per molto tempo perché rappresentava l'idea del pubblico a cui è rivolto in quanto le sue storie avranno sempre un lieto fine, nonostante i diversi disastri che causa. Fin da subito il fumetto italiano presenta delle caratteristiche particolari come l'assenza di *balloons* e la presenza di didascalie di riferimento in accompagnamento alle immagini. Nel 1930 viene pubblicato "Topolino", inizialmente sul supplemento della Gazzetta del Popolo ma velocemente il piccolo roditore diventa protagonista di una testata tutta sua edita dalla casa editrice Nerbini che nel 1935 ne cede i diritti a Mondadori<sup>5</sup>. I suoi personaggi vennero introdotti in Francia con *Le Journal de Mickey* di Paul Winckler. Tuttavia, in entrambi i paesi, negli anni Trenta, gli autori vengono influenzati da prodotti statunitensi, come ad esempio Flash Gordon di Alex Raymond, per integrare le innovazioni e rappresentare personaggi dal tratto realistico ma dinamici. Con l'avvento del Fascismo, Cino del Duca ha cercato di ritagliarsi uno spazio nonostante le ostilità del regime verso i prodotti provenienti dagli Stati Uniti e ha fondato tre testate dal nome *Il Monello*, *L'Intrepido*, *L'Albo dell'Intrepido* per valorizzare autori italiani fra cui Carlo Cossio che ebbero successo da entrambi i lati delle Alpi (Gallo, 2011).

Nel dopoguerra, il fumetto ha avuto molto successo in Francia soprattutto grazie alla nascita di settimanali come *Vaillant* legato al partito Comunista Francese e *Coq Hardi* che si ispirava alla

---

<sup>5</sup> Da <https://diacritica.it/storia-dell-editoria/la-nascita-del-fumetto-italiano-le-origini-del-fumetto.html>

Resistenza e raccontava le storie di partigiani. In Italia c'era *Il Pioniere*, dove pubblicava Gianni Rodari. Il dopoguerra è stato però il periodo di sviluppo del genere Western: è interessante notare come in Francia Buffalo Bill di René Giffey apparve nel 1946 e nel 1953 su *L'Intrépide*, e allo stesso tempo, sull'omonima testata italiana. Un eroe del genere Western che ha avuto successo in Italia è stato Tex. Il fumetto francese arriva in Italia con il "Corriere dei Piccoli", tuttavia diversi fumetti che raccontavano le esperienze delle popolazioni d'oltralpe cessarono le pubblicazioni, ad eccezione di *Astérix* di René Goscinny e Albert Uderzo che ancora oggi viene regolarmente pubblicato nel nostro paese (Gallo, 2011).

Gli anni Cinquanta, sia in Italia che all'estero, sono produttivi ma, allo stesso tempo, anche caratterizzati da un periodo di restaurazione e di censura morale: in Francia viene emanata una legge per la censura fumettistica e negli Stati Uniti viene promulgato il *Comics Code*. In Italia, invece, gli autori italiani si danno un codice di autoregolamentazione che ridimensiona le illustrazioni per uno stile più castigato: gonne più lunghe e scollature meno generose. Negli anni Sessanta, come in risposta a questo periodo di limitazioni, nasce *Diabolik*: non è solo una novità di genere ma anche di formato che è più piccolo degli altri, comodo da portare con sé. Scelta che sarà in seguito copiata da altre case editrici<sup>6</sup>.

A partire dagli anni Sessanta – Settanta, si sviluppa la graphic novel in Europa, soprattutto grazie alla pubblicazione di *Una ballata del mare salato*, pubblicata nel 1967 come primo volume della serie di *Corto Maltese* di Hugo Pratt, pubblicazione voluta da un editore francese che fu più tardi importata in Italia; nello stesso modo anche Milo Manara venne adottato in Francia negli anni Ottanta, quando i suoi libri vennero esposti nelle vetrine delle librerie e grazie alla pubblicità per l'uscita di *Le Déclat*, un film ispirato ai suoi lavori. L'autore fu accettato e riconosciuto dagli italiani molto più tardi (Gallo, 2011).

Negli anni Ottanta *Dylan Dog* è il fumetto di cui si parla di più: la pubblicazione inizia nel 1986 sotto la guida di Tiziano Sclavi e diventa un fenomeno cult, tuttavia è un prodotto destinato a un pubblico intellettuale, in cui le responsabilità autoriali sono chiaramente riconoscibili. Tante storie di *Dylan Dog* seguono la falsa-riga di film di successo facilmente identificabili sin dall'inizio, ma la variazione sul tema trasforma l'ispirazione in capacità di reinvenzione che

---

<sup>6</sup> Da <https://diacritica.it/storia-dell-editoria/la-nascita-del-fumetto-italiano-le-origini-del-fumetto.html>

riesce a sorprendere il lettore nonostante venga conservato il parallelismo con il testo di riferimento (Barbieri, 1995).

Le preferenze del pubblico di lettori sono anche molto diverse nei due paesi: gli italiani prediligono il bianco e nero o i colori più tenui mentre i francesi il colore vivace, per esempio il colore delle tavole di *Astérix* è diverso nei due paesi, in Francia è più distinto e vivace mentre in Italia è più sfumato. In Italia il fumetto è ancora prevalentemente distribuito in edicola, mentre in Francia è molto diffuso in libreria e nonostante il graphic novel si stia diffondendo sempre di più, le cifre di vendita italiane sono ancora molto lontane rispetto a quelle conseguite in Francia e in Belgio. Inoltre, lo stile del fumetto franco-belga è ancora caratterizzato dalla linea chiara, mentre quello italiano si distingue per la pluralità di opzioni. È interessante notare come il fumetto italiano abbia riscontrato più fortuna in Francia, mentre quello francese non ha mai goduto di grande apprezzamento fra il pubblico italiano. Ciò nonostante si sta sviluppando un mercato nelle fumetterie specializzate e nelle librerie che fa pensare all'espansione delle connessioni tra fumetto italiano e *bande dessinée* franco-belga (Gallo, 2011).

È interessante pensare come, al giorno d'oggi, i fumetti nelle due nazioni siano considerati in maniera diversa: l'avvento di Internet porta grandi trasformazioni, ad esempio i social media possono funzionare da vetrina grazie ai quali diversi autori possono essere notati da case editrici<sup>7</sup>. Inoltre, come menzionato da Putska (2022), dagli anni 2000 in Francia si assiste a una nuova "età d'oro", con 85 milioni di copie vendute nel 2021. Il 55% dei fumetti venduti sono manga, tuttavia fra i cinque titoli più venduti, oltre ai manga di *Naruto*, *Demon Slayer* e *One Piece*, troviamo ancora classici come *Astérix*. Al giorno d'oggi, in Italia, il fumetto inizia ad assistere a successi importanti, come nel 2014 l'opera intitolata *unastoria* di Gipi è il primo fumetto a rientrare tra i finalisti del Premio Strega, seguito nel 2015 da *Zerocalcare*. Inoltre, il numero di lettori di fumetti aumenta: secondo una ricerca di AIE (Associazione Italiana Editori) presentata al Salone del Libro di Torino 2023, nel 2022 sono oltre dieci milioni, numero in crescita del 17,2% rispetto all'anno precedente. Il genere più venduto è il manga, seguito da graphic novel e titoli per bambini e ragazzi<sup>8</sup>.

È interessante notare come, nel testo di partenza esposto in questo elaborato, l'autrice menzioni diversi sottogeneri che in Italia sono denominati attraverso anglicismo o sono inglobati da un altro genere: ad esempio nel paragrafo "5. Typologie de la bande dessinée d'expression

---

<sup>7</sup> Ibidem

<sup>8</sup> Da [https://www.aie.it/Portals/\\_default/Skede/Allegati/Skeda105-9228-2023.5.18/Mercato\\_Fumetti\\_\(18-05\)\\_filigranato.pdf?IDUNI=4mgwrlhvq0j53prsiuwixsx12383](https://www.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105-9228-2023.5.18/Mercato_Fumetti_(18-05)_filigranato.pdf?IDUNI=4mgwrlhvq0j53prsiuwixsx12383)

française” Elissa Putska menziona *bandes dessinées en ligne* e le *bédéblog* o *blog BD*. Tuttavia, dopo diverse ricerche questi sottogeneri vengono categorizzati attraverso l’anglicismo *webcomics*, ma per sottolineare la differenza è stata presa la decisione di esplicitare il nome del genere. Questo argomento verrà approfondito in un capitolo successivo.

In Italia, nonostante la presenza di diversi nomi celebri, il fumetto si muove con mille difficoltà e molti autori italiani si sono spostati in Francia dove possono vivere una vita più facile, dove inoltre esiste un mercato di dimensioni ragguardevoli (Barbieri, 1995). Come abbiamo menzionato esponendo la ricerca dell’Associazione Italiana Editori, il fumetto in Italia sta attraversando una *golden age*, con un aumento delle vendite, soprattutto grazie ai manga e alle saghe di fumetto sui supereroi americani. Tuttavia, il libro di Umberto Eco del 1963 *Apocalittici e Integrati*, è la prima pubblicazione ad attribuire al fumetto la dignità di oggetto di studio e di analisi non solo come oggetto sociologico ma anche estetico. Eco scriveva:

“Si noti che in quasi tutti questi articoli l’espressione “fumetti” viene sempre scritta tra virgolette (non è ancora una buona parola della lingua italiana) e si noti soprattutto come la cosa che colpiva di più l’immaginazione del recensore era proprio che si studiassero i fumetti; quando, nell’economia del libro essi ne occupavano meno di un quarto, mentre venivano discussi i problemi della televisione, della letteratura piccolo-borghese, della musica registrata, del romanzo popolare nei secoli scorsi.” (Eco, p. VI)

Nel capitolo intitolato *Lettura di Steve Canyon*, Eco parte dal presupposto che il fumetto sia un linguaggio originale dotato delle caratteristiche tipiche di qualsiasi altro tipo di linguaggio e ponendolo quindi sullo stesso livello di altri linguaggi, dimostrando in questo modo come il fumetto possa essere analizzato al pari di altri codici conferendo così dignità alla sua forma.

Anche le riviste e pubblicazioni hanno aiutato le persone ad avvicinarsi al genere. La rivista *Linus* venne fondata nel 1965 ed ebbe un ruolo fondamentale per la formazione di una coscienza fumettistica nel pubblico italiano: con il suo aperto schieramento a sinistra fu considerata una delle riviste del mondo della contestazione giovanile e creò un’associazione diretta tra fumetto e critica sociale (Barbieri, 1995).

Come abbiamo menzionato in precedenza, secondo la ricerca dell’Associazione Italiana Editori presentata al Salone Internazionale del Libro di Torino (2022), il numero di lettori è in crescita: nel 2021 il numero di titoli in versione cartacea e ebook pubblicati è cresciuto del 19,1% rispetto al 2020, inoltre i fumetti vengono stampati sempre più frequentemente con un ebook correlato. I generi più pubblicati secondo questa ricerca di mercato (2022) sono: fumetti di supereroi, che

comprendono storie della tradizione anglofona con supereroi come protagonisti, le strisce, storie brevi soprattutto umoristiche come i *Peanuts* e *Calvin & Hobbes*, i manga, tutti i libri di origine giapponese e di altri paesi asiatici come la Corea (*Manhwa*) e la Cina (*Manhua*). La spesa dei lettori per l'acquisto dei fumetti cresce, così come il numero delle copie acquistate: +256% rispetto al 2019. Di conseguenza, cresce il peso del mercato dei fumetti sul mercato complessivo: 5,9% nel 2021 rispetto al 2,4% nel 2019 per quanto riguarda la quota di mercato. Il genere più acquistato è il manga, seguito dai graphic novel. Oggi in Italia, in ritardo rispetto ad altri paesi, fioriscono diversi studi dedicati al fumetto sotto diverse angolazioni, in questo modo non è più considerato "solo" come una forma di intrattenimento ma viene addirittura inserito nei manuali scolastici, soprattutto per l'insegnamento linguistico<sup>9</sup>.

Per quanto riguarda il mercato del fumetto in Francia, secondo una ricerca dell'*Association des Critiques et journalistes de Bande Dessinée* (ACBD), il 2016 viene considerato l'anno di stabilizzazione della produzione di fumetti: troviamo un leggero aumento (0,9%) della produzione e un grande aumento (90,9%) della traduzione dei titoli provenienti soprattutto dagli Stati Uniti e dall'Asia che aiutano a consolidare il posto del fumetto all'interno del mercato<sup>10</sup>. Inoltre, nel 2023 il Festival internazionale del fumetto di Angoulême ha festeggiato il suo cinquantenario dove è stata presentata l'analisi sul mercato portata avanti da *GfK Market Intelligence*: il mercato del fumetto sta attraversando un nuovo momento di *boom*, le cifre di vendita sono stabili a 921 milioni di Euro con una vendita di 84 milioni di opere nel 2022 dominata dai manga (un fumetto venduto su due faceva parte di questa categoria). I manga sono seguiti dal fumetto d'autore e dai fumetti per ragazzi che registrano rispettivamente l'8% e il 13% delle vendite<sup>11</sup>.

### **1.3. Il linguaggio del fumetto**

Come è stato detto precedentemente, il fumetto ha subito un'importante evoluzione e nel corso dei secoli si è ritagliato uno spazio sempre più importante all'interno della società diventando così parte integrante della cultura popolare<sup>12</sup>.

Durante la sua evoluzione, il fumetto ha impiegato un proprio linguaggio e dei mezzi espressivi dando vita a diversi stili e tradizioni; tuttavia la lingua del fumetto è stata quasi del tutto ignorata

---

<sup>9</sup> Da <https://www.bibliomilanoest.it/2017/09/22/considerazioni-e-storia-del-fumetto/>

<sup>10</sup> Da <https://www.acbd.fr/2825/rapports/2016-lannee-de-la-stabilisation/>

<sup>11</sup> Da <https://www.lesechos.fr/tech-medias/medias/le-marche-de-la-bd-en-5-chiffres-fous-1900771>

<sup>12</sup> Da <https://ilmiolibro.kataweb.it/articolo/scrivere/10949/ma-cose-un-fumetto-la-lezione-di-umberto-eco-e-non-solo/>

dalla letteratura e dalle critiche ufficiali, considerata spesso solo una “sottocultura” (Macedoni, 2010).

Anna Macedoni (2010) ha portato avanti un’analisi testuale basata su un corpus di fumetti tradotti dall’inglese e fumetti scritti in italiano e ha preso in considerazione diversi tratti linguistici: l’imitazione del parlato, la morfosintassi, il lessico ed esempi di fenomeni di interferenza tra la lingua di partenza e la lingua di arrivo.

L’imitazione del parlato avviene combinando: la frammentazione dell’enunciato, che riproduce le difficoltà di pianificazione del discorso orale attraverso il troncamento della parola o della frase come “Cosa dia...?” o “Fermo o...”, la presenza di interiezioni e di fatismi come “Ehm...salve... io... ehm”, il ricorso a segnali discorsivi e deittici esoforici come pronomi personali, avverbi di luogo, aggettivi e pronomi dimostrativi, un uso espressivo della punteggiatura, episodi di riformulazione e autocorrezione del parlante, ad esempio “Cioè, voglio dire, non farei mai una cosa del genere...” (Macedoni, 2010).

Per quanto riguarda l’analisi della morfosintassi, Macedoni (2010) ha fatto riferimento alle caratteristiche dell’italiano medio, che usa caratteristiche del parlato nello scritto. Tuttavia, ha rilevato una resistenza alle norme della grammatica standard, soprattutto per quanto riguarda i fumetti tradotti vengono respinte alcune caratteristiche dell’uso medio come la sostituzione del pronome dimostrativo *ciò* con *questo* e *quello*, o il futuro con uso epistemico. I tratti del parlato rilevati in pubblicazioni originali e fumetti tradotti sono la semplificazione sintattica, la sostituzione di *quale* con *che*, l’uso di un numero ristretto di congiunzioni causali, finali e interrogative come *dato che*, *visto che*, *siccome*, *perché*, *per + infinito*, *come mai*. I testi italiani, nonostante utilizzino varianti più colloquiali e informali, rimangono comunque vicini alle strutture della grammatica standard senza spingersi verso varietà più basse a livello diastratico e diafasico.

Il lessico della lingua parlata è caratterizzato da due tendenze: l’espressività e la genericità, con l’obiettivo di catturare e mantenere l’attenzione dell’interlocutore e come risultato della difficoltà di pianificazione a causa della velocità d’eloquio e dell’immediatezza del discorso orale. Macedoni (2010) afferma che queste caratteristiche si ritrovano nel lessico dei fumetti da lei analizzati e presentano una lingua stereotipata e con valore iperbolico, mediante il ricorso a idiomatismi come “Sarà un gioco da ragazzi”, costrutti con valore elativo fra cui “roba da pazzi” e “bello da morire”, espressioni gergali come “seminare quello sbirro”, verbi con clitici cristallizzati e parole *passe-partout*. Troviamo inoltre diversi esempi di turpiloquio, anche

espliciti e diversi forestierismi che sono funzionali per attribuire un numero maggiore di caratteristiche all'ambiente e ai personaggi, oltre a esprimere caratteristiche della cultura di partenza.

Macedoni (2010) rileva diverse caratteristiche che possono considerarsi esempi di interferenza della lingua di partenza sul testo di arrivo come la tendenza a mantenere il pronome soggetto in italiano anche quando non è necessario, o l'alta frequenza di segnali discorsivi.

I studi sul francese utilizzato nei fumetti sono numerosi, spaziano su diversi anni e si concentrano su diverse caratteristiche: come anche citato da Puttska (2021), il focus si concentra soprattutto sul legame fra immagini e testo e alcune caratteristiche come le onomatopее, come il lavoro di Fresnault-Deruelle (1971), Bierbach (2007) et Merger (2012), o le interiezioni, i marcatori discorsivi e, più recentemente, sono aumentati gli studi sulla traduzione. Studi recenti come quello di Grutschus/Kern (2021) sulla rappresentazione dell'oralità nei balloon dei fumetti dimostra che i fumettisti e le fumettiste adottano diverse strategie di stile per dimostrare le variazioni in funzione dei personaggi, delle situazioni e del genere. Per rappresentare la componente verbale del parlato, vengono spesso utilizzati marcatori discorsivi (*bon, ben, alors, etc.*) o costruzioni sintattiche marcate come dislocazioni o frasi scisse e esitazioni. I fenomeni grammaticali usati per rappresentare l'oralità allo scritto sono la negazione, con una maggiore preferenza per non utilizzare il *ne*, la frase interrogativa attraverso l'intonazione e la dislocazione del soggetto nominale e una preferenza per il pronominale. Nei primi studi di Pierre Fresnault-Deruelle (1976) troviamo le prime caratterizzazioni della lingua utilizzata nei balloon: si tratta di *langage des hommes en situation*, cioè tutti i personaggi parlano a loro nome e anche il discorso indiretto e le parole riportate vengono adattate all'interno del dialogo. Tuttavia, il linguaggio dei fumetti non è direttamente trasferibile nella vita reale, come un monologo teatrale. Inoltre, il verbale nel fumetto si articola su due assi perpendicolari: il primo è verticale e corrisponde alla relazione fra immagini e parole, il secondo è orizzontale e riguarda il messaggio delle vignette in quanto elementi di unione fra immagini. Per quanto riguarda la prima opzione, quando il testo è presente, può essere considerato come un elemento necessario e allo stesso tempo ridondante perché si trova in relazione all'immagine e possono andare di pari passo: ad esempio, in caso ci trovassimo di fronte a immagini più povere, il testo è indispensabile e le parole si inseriscono nell'immagine. Nella situazione contraria, quando ci troviamo davanti a immagini molto ricche di informazioni, le parole avranno un ruolo repressivo, mentre compenseranno le immagini "incomplete". Quando Fresnault-Deruelle (1976) parla di relazione orizzontale e identifica il testo e i balloons

come elementi di coesione sintagmatica con le immagini: in questo caso le parole hanno una funzione di concatenazione, di avanzamento nella storia attraverso l'espressione dei pensieri e delle idee dei personaggi e li fanno avanzare nel tempo e nello spazio.

Successivamente, Groensteen (1999) afferma che la vignetta è il punto di partenza per lo studio dei fumetti perché, attraverso esse il lettore può percepire allo stesso tempo la storia intera ma anche un mattoncino che, unito agli altri, può dare vita alla storia. L'impaginazione è retta da una serie di regole che controllano la composizione, la ripetizione e la concatenazione di immagini. Per quanto riguarda la dimensione discorsiva, il lettore ha accesso agli eventi narrati scorrendo le tavole per individuare la funzione che lega le vignette, o vignetta per vignetta. Leggiamo nelle teorie di Scott McCloud (2001) che la caratteristica fondamentale della comunicazione del fumetto è il meccanismo della *closure* che era visto come un processo di senso per instaurare un rapporto interattivo fra lettore e opera.

Caratteristica principale dei dialoghi riprodotti nei balloon è che sono dei dialoghi scritti per essere letti, con uno stile diretto: la sfida principale è quella di restituire e riprodurre, nei limiti dello scritto, uno scambio verbale vicino alla comunicazione orale in una situazione immediata (Nicolosi, 2022). Per creare l'illusione della lingua parlata, gli autori e le autrici utilizzano dei tratti non standard descritti come orali o del parlato per creare un'illusione di assistere a un dialogo: caratteristica del fumetto francese è l'adozione di una grafia non standard che riproduce l'oralità con l'elisione di alcuni grafemi come succede, ad esempio, con i pronomi personali (Vicari, 2016). Kern (2022) sottolinea l'utilizzo di diversi marcatori per l'oralità che possono caratterizzare un personaggio o un'intera serie, come l'imitazione di lingue e dialetti in *Astérix* o la negazione *pô* utilizzata al posto di *pas* in *Titeuf*. Fra i fenomeni grammaticali più utilizzati abbiamo la negazione senza *ne* e la frase interrogativa attraverso l'intonazione; viene inoltre favorito l'utilizzo del soggetto in forma pronominale (Nicolosi, 2022). Il francese utilizzato nei dialoghi dei fumetti viene definito come *français ordinaire* da Gadet (1997): non si tratta di una lingua dal registro elevato, nemmeno del francese orale in quanto è possibile scriverlo, si tratta soprattutto di una lingua dal registro familiare, della lingua di tutti i giorni.

È interessante menzionare le ricerche di Saffi (2014 e 2018) che sottolineano alcune differenze fra le caratteristiche della traduzione italiana e francese di alcune graphic novel. Inizialmente, l'autrice (2014) sottolinea la differenza di rappresentazione spaziale fra le due lingue: l'italiano offre due tipologie di spazio, un primo come luogo dell'interlocuzione al quale viene associata la coppia di avverbi *qui* e *qua* e un secondo spazio in cui si situa la terza persona al quale si

associa la coppia *là* e *lì*. Nella lingua francese, invece, la concezione statica dello spazio viene generalizzata poiché l'avverbio *là* copre il campo dalla vicinanza alla lontananza, mentre l'avverbio *ici* rappresenta uno spazio definito dal locutore. Saffi (2014) presenta come esempi delle vignette in cui il dialogo fa la differenza tra vicino e lontano attraverso *qui* e *là*, resa in francese attraverso una spartizione puntuale vs esteso attraverso *ici* e *là*. In altri casi l'impatto della rappresentazione spaziale è limitato dal contesto grafico tanto da indurre il traduttore a non scegliere soluzioni che facciano riferimento allo spazio, la maggior parte delle volte per non risultare ridondante. Molti traduttori francesi, tuttavia, cercano di mantenere la spartizione puntuale vs. esteso o tendono a livellare le sfumature spaziali della lingua italiana. Per quanto riguarda gli avverbi di luogo: in italiano predomina l'utilizzo di un sistema binario (*questo* vs *quello*) che oppone i due spazi menzionati precedentemente supponendo che gli oggetti e le persone che si trovano all'interno della sfera interlocutiva siano in rapporto intimo con l'interlocutore (Saffi, 2018). Al contrario, in francese, le varietà di spazio sono state ridotte a beneficio di un unico spazio generalizzato con un abbondante ricorso al deittico esteso *là* ogni volta che è necessario controbilanciare la tendenza esclusiva, delimitare uno spazio condiviso e rinforzare la sutura interlocutiva. Inoltre, la sfera ridotta della persona in francese favorisce rappresentazioni spaziali esclusive e permette di ottenere la rappresentazione di uno spazio condiviso e rapporti inclusivi nel discorso (Saffi, 2018).

Un'altra differenza evidenziata da Saffi (2018) è l'espressione di appartenenza in fumetti francesi e italiani, in questo caso ci si concentra sulla sfera personale e l'autrice ha rilevato sei categorie in cui l'italiano può fare a meno del possessivo: i legami di parentela, la parentela estesa, le parti del corpo, gli oggetti personali concreti e virtuali e gli attributi della persona. Saffi (2018) espone la sua ricerca attraverso una graphic novel intitolata *Rina Fort* dove i possessivi hanno un forte valore espressivo: *tua* con funzione accusatoria permette alla protagonista di parlare della moglie dell'amante senza inserirla nello spazio che stanno condividendo ma fa parte solo dello spazio di quest'ultimo. L'aggettivo *mia* compare due volte dopo il verbo *amo* ma viene usato senza valore affettivo in quanto il locutore cerca di convincere l'amante a non lasciarlo. Il possessivo viene inoltre usato per accettare i cambiamenti spaziali e manifestare il divario che esiste fra i sentimenti attesi nei confronti dell'oggetto posseduto e quelli che prova in realtà. Al contrario, in francese, la sfera della persona è ridotta ai soli limiti del corpo, ciò implica infatti un uso abbondante di possessivi.

## Capitolo 2

### 2.1. L'utilizzo del fumetto nella scuola.

Negli ultimi anni, il fumetto ha iniziato a farsi strada e a conquistare il suo posto nei programmi scolastici, soprattutto in Francia, dove dal 2002 diverse opere appartenenti al genere sono consigliate per l'insegnamento della letteratura a scuola e dal 2007 il Ministero dell'Educazione francese collabora con il Festival di Angoulême attraverso concorsi e premiazioni per il lavoro svolto nelle scuole (Blanchard, Raux, 2019).

Nonostante ciò, la presenza in classe dei fumetti in quanto oggetto di studio è ancora marginale: spesso vengono solo menzionati fra i generi da leggere durante le lezioni di letteratura e ciò può essere a causa dell'immagine ancora negativa che viene loro attribuita in campo editoriale e in campo artistico. Si noti come nel 2006 Hergé sia stato presentato al Centro Pompidou in quanto "disegnatore", successivamente Hugo Pratt venne introdotto alla Pinacoteca di Parigi come "acquarellista": i fumettisti tendono spesso ad essere avvicinati a delle forme d'arte già consolidate e considerate più "nobili". Inoltre, il fumetto è frequentemente assente dai corsi universitari incaricati per la formazione gli insegnanti; questi ultimi si dicono impreparati all'utilizzo didattico del *medium* e dichiarano il fumetto non tanto inutilizzato quanto mal utilizzato (Blanchard, Raux, 2019).

Innanzitutto, il fumetto non è sempre utilizzato solo per introdurre il fumetto in quanto *medium*: spesso introduce delle tematiche o delle opere più complesse, è un supporto per catturare l'attenzione degli studenti e condurli verso altri materiali didattici (Rouvière, 2017). Inoltre, il fumetto viene raramente studiato nella sua integralità ed è spesso relegato a illustrazione, per esempio per rendere più partecipati gli esercizi grammaticali; in altri casi alcune vignette sono presenti in manuali di altre discipline a scopo divulgativo o di approfondimento (Blanchard, Raux, 2019).

In secondo luogo, il fumetto è considerato nella concezione comune un genere semplice, quindi dovrebbe facilitare l'apprendimento. Tuttavia, Blanchard e Raux (2019) menzionano diversi studi portati avanti in Québec che dimostrano che spesso per gli alunni è difficile portare avanti una lettura multimodale che si articola allo stesso tempo sul testo e sull'immagine: gli studenti si devono spesso basare sugli elementi visivi per estrarre delle informazioni o per giustificare la loro interpretazione di un estratto (Blanchard, Raux, 2019). Rouvière (2019) sottolinea inoltre come, di fronte a un insieme di vignette molto ricche, gli studenti possano perdersi nella composizione e di conseguenza perdere di vista il senso del racconto.

Infine, è importante notare come con l'aumentare dell'età gli studenti smettano di leggere fumetti; utilizzarli come strumento pedagogico potrebbe rinforzare l'idea che si tratti di un genere destinato ai bambini allontanando i discenti ancora di più perché vogliono dimostrare di essere cresciuti (Aquatias, 2017).

Tuttavia, bisogna riconoscere il percorso di legittimazione e il valore culturale che il fumetto ha guadagnato negli ultimi anni (Baroni e Turin, 2021) fino ad arrivare a includere autori e autrici in classe per dimostrare e mostrare alla classe il mondo dell'editoria e il lavoro dei fumettisti e delle fumettiste. Un esempio riguarda l'ultimo volume pubblicato da Frederik Peeters in cui il protagonista è un autore di nome Oleg che utilizza il fumetto per restare connesso con il mondo che cambia e approcciarsi alle nuove generazioni in una classe. In questo volume vengono rappresentate diverse situazioni che descrivono il mondo reale: è possibile che autori come Peeters vengano invitati in classe e che gli insegnanti cerchino la partecipazione degli studenti attraverso la partecipazione del gruppo classe a "premi per la scuola" che riguardano i fumetti per sottolineare la legittimità guadagnata all'interno delle istituzioni scolastiche. Tuttavia, questo album sottolinea ancora come gli studenti rappresentati in questo fumetto associno il genere soprattutto a manga e *comics* di supereroi, a prodotti di cultura popolare, concentrando il loro interesse su questioni economiche o professionali, mentre sono meno interessati alla parte letteraria e pongono meno domande su di essa a differenza di quando affrontano altri generi letterari (Baroni e Turin, 2021).

Si sono così sviluppati diversi studi che mettono il fumetto al centro della discussione educativa e che invitano a riflettere sul suo utilizzo effettivo, su quali fumetti scegliere come supporto al lavoro di diverse discipline, sulle particolarità e le specificità del genere e su come queste specificità possono aiutare nello sviluppo di competenze negli studenti e nel corpo docenti (Blanchard, Raux, 2019). Baroni e Turin (2021) identificano alcune sfide per gli insegnanti e i ricercatori e alcune domande a cui bisogna trovare una risposta: i fumetti che si leggono in classe con funzione pedagogica vanno letti seguendo le stesse metodologie usate per leggere romanzi o testi teatrali? Che genere di domande bisogna porre quando si affrontano racconti grafici? Possiamo studiare le composizioni di testi e immagini secondo procedure simili che si usano per analizzare romanzi o testi narrativi?

È interessante notare come questi studi, nonostante si concentrino sull'uso dei fumetti nelle lezioni di letteratura e di lingua straniera, sottolineino le possibilità di utilizzarli come supporto per arricchire l'insegnamento di materie scientifiche o economiche e per familiarizzare gli

studenti con il lessico di queste discipline; in questa parte anche noi ci concentreremo sull'utilizzo dei fumetti durante le lezioni di materie umanistiche, letterarie e linguistiche.

## **2.2. Insegnamento della letteratura**

Raux (2019) analizza gli interventi di insegnanti in cui sono menzionati i fumetti su blog a tema insegnamento e evidenzia due tendenze principali: da un lato, si propongono questionari di comprensione che si concentrano sull'identificazione delle sequenze e la ricostruzione dell'intreccio della storia evitando più spesso le domande che riguardano la dimensione delle immagini; dall'altro, l'attenzione degli studenti viene diretta sul codice linguistico del fumetto attraverso schede di vocabolario contenenti liste di termini, spesso accompagnati dalle loro definizioni, che gli studenti devono ritrovare nel fumetto proposto. Raux sottolinea come meno frequentemente si studia un'opera nella sua integralità.

Raux (2019) elenca alcuni degli esercizi-tipo che troviamo nelle sequenze didattiche che affrontano il fumetto in quanto *medium* e genere: la riscrittura del contenuto di alcune nuvolette che era stato precedentemente cancellato e il riordino delle vignette di una tavola come se fossero un puzzle attraverso l'osservazione attenta degli elementi della tavola per ritrovare gli indizi testuali e visivi che permettono di ricostruire l'ordine logico delle vignette (Raux, 2019). Per quanto riguarda la produzione scritta, la ricostruzione dei dialoghi nelle nuvolette può aiutare anche le competenze di comprensione e interpretazione: possiamo fare un esempio mostrando delle tavole in cui sono presenti solo le espressioni dei personaggi e un esercizio con la consegna di immaginare quello che stanno pensando. Gli studenti devono quindi leggere con attenzione il resto del fumetto per identificare i personaggi e un possibile dialogo. Un altro esercizio che si concentra sulla produzione scritta riguarda l'adattamento di opere letterarie in fumetti: Rouvière (2018) presenta il lavoro portato avanti con una classe di liceali per adattare *Nana* di Zola attraverso la produzione di tavole, una dichiarazione d'intenti e un commento di spiegazione delle scelte fatte. La dichiarazione d'intenti aiuta gli studenti a esprimere quello che vogliono mostrare con il loro adattamento, poi, attraverso la scrittura post-it, ci si concentra sulla produzione di una sceneggiatura distinguendo in colori diversi dialogo, onomatopee e narratore (Rouvière, 2018). *L'écriture post-it*, o scrittura post-it è una metodologia sviluppata da Rouvière: la classe scrive su dei fogli che hanno funzione di post-it per unire le tappe di sinossi e di sceneggiatura: su ogni foglio rappresenta le diverse vignette in cui gli alunni devono scrivere un'azione e inventare la storia facendo progredire l'azione, delineando così la trama

del volume che stanno studiando di post-it in post-it. In questo modo la classe può riflettere sulla costruzione e la progressione di un racconto delineando le sequenze cronologiche, le azioni dei personaggi e infine la descrizione delle immagini. Nonostante il lavoro di dibattito sia menzionato in diverse sequenze didattiche, è l'esercizio che viene meno considerato soprattutto a causa della particolarità della narrazione visuale che porta quindi a concentrarsi su approcci molto formali o di comprensione letterale (Raux, 2019).

Rouvière (2019) parla con Raux di ostacoli da superare perché i fumetti siano di supporto e non scogli all'apprendimento: la poca considerazione verso l'interpretazione dell'immagine, un'eccessiva concentrazione sul lessico tecnico del genere senza essere collegato al lessico nel contesto e all'esperienza della lettura in sé. Il fumetto viene infatti spesso studiato con un approccio per "tipi di testo" nella scuola primaria, per poi concentrarsi sulla "padronanza dei discorsi" nella scuola media e per il genere al liceo. In questo dialogo con Raux, Rouvière spiega (2019) che vuole combattere il pregiudizio secondo il quale utilizzare i fumetti durante le lezioni faciliterebbe il lavoro degli studenti perché permetterebbe loro di visualizzare i personaggi e le situazioni in cui si trovano offrendo così degli indizi per ricostruire l'intreccio della storia e permettere la comprensione in maniera più diretta. Tuttavia, con l'aiuto delle immagini, gli studenti possono essere aiutati nella ricezione dei significati e migliorare le competenze di lettura e comprensione; inoltre, lo studio di racconti sotto forma di fumetto si presta alla creazione di libretti in cui gli studenti possono annotare e disegnare le loro impressioni e le loro riflessioni e fare delle ipotesi sul finale del racconto. Attraverso la condivisione di questi lavori, l'insegnante ha la possibilità di avviare discussioni sulle diverse percezioni del racconto e ricostruire insieme il senso dell'opera attraverso dibattiti e discussioni. Rouvière (2019) propone delle piste didattiche per lavorare sul linguaggio del fumetto creando delle attività che uniscono il fumetto ad altre forme espressive, come le caricature, il fotoromanzo o il disegno di immagini iterative ecc. per aiutare gli studenti a riconoscere gli elementi del fumetto in cui il racconto è guidato dalle immagini. È inoltre possibile includere la produzione di un fumetto alle attività da proporre in classe: la scrittura di un copione può unire la capacità espressiva degli studenti alla loro possibilità di visualizzare quello che raccontano e metterlo in scena: lo spazio, la grandezza e la forma delle vignette, ecc. Per sviluppare questa competenza particolare che consiste nel pensare in immagini è utile il dispositivo sviluppato da Rouvière di *écriture post-it*, metodologia spiegata nel paragrafo precedente. Grazie a questo dispositivo gli studenti possono sviluppare la competenza di coerenza narrativa.

La lettura dei fumetti a lezione non sviluppa solamente le competenze di comprensione, ma anche quelle di lettura: i testi presenti nei fumetti presentano caratteristiche dei testi letterari come: diversi registri linguistici, discorsi diretti e indiretti, onomatopée, la voce narrante delle didascalie ecc. per cui la mediazione può avvenire attraverso le immagini (Beccia e Pastore, 2017). Vincenzo Beccia e Serafina Pastore (2017) propongono degli “agganci didattici” fra fumetto e percorsi di apprendimento di lettura. Il primo riguarda la tautologia, cioè una ripetizione: per esempio la didascalia racconta quello che l’immagine ha già descritto spreco così un canale comunicativo. Lo studente può mettersi in gioco sperimentando fra i processi di separazione e interconnessione in cui bisogna decidere cosa dire con le immagini e cosa attraverso le parole. Il secondo aggancio riguarda l’ellissi intesa come figura retorica attraverso cui è possibile eliminare alcuni elementi della frase che sono sottintesi: un fumettista deve essere bravo a scegliere quali processi eliminare e quali disegnare, il pubblico deve invece impegnarsi a immaginare i fotogrammi non rappresentati. Infine, il ritmo è fondamentale per la lettura delle immagini in sequenza: le vignette funzionano come note musicali all’interno di una più ampia strofa, la tavola a fumetti, la cui struttura aiuta a capire dove porre l’attenzione (Beccia e Pastore, 2017).

Il fumetto aiuterebbe quindi ad acquisire molto più velocemente non solo il vocabolario, ma anche ad affinare le strategie di lettura e comprensione del testo; il fumetto avrebbe inoltre la possibilità di valorizzare l’immaginazione, il coinvolgimento e l’interesse degli studenti. La mancanza di motivazione alla lettura costituisce anche un ostacolo per molti insegnanti, per questo il fumetto può coinvolgere maggiormente gli studenti (Beccia e Pastore, 2017).

### **2.3. Insegnamento di una lingua straniera**

L’idea che il fumetto possa essere un supporto nell’insegnamento di una lingua straniera non è rivoluzionaria: viene menzionato nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue nella sezione “Leggere per il piacere di leggere” e i suoi inizi in Francia si possono ritrovare negli anni Ottanta; un esempio è il supporto pedagogico che è stata la striscia umoristica *Hagar l’Orribile* creata da Dik Browne nel 1973 e tradotta in molte lingue. Tuttavia, la grande varietà di strumenti pedagogici che continuano a essere sviluppati dimostrano che l’interesse non diminuisce (Langhans, Paraire e Schnitzer, 2019). Per di più, utilizzare il fumetto a diversi livelli di conoscenza linguistica aiuta l’apprendimento attraverso l’associazione di informazione verbale e visiva fra figura e nome come elaborato per esempio dalla teoria delle rappresentazioni multimediali di Schnitz (2011) in cui spiega che, per comprendere un testo o

un'immagine ci costruiamo una rappresentazione mentale della sua struttura superficiale (Alesi, 2013).

In Italia il numero di attività per la didattica dell'italiano come lingua straniera legate al fumetto aumentano, Spadaro (2020) sottolinea il loro aumento di importanza grazie alla loro multimodalità e flessibilità quindi, l'esclusione dei fumetti dalle attività scolastiche non è più giustificata. Uno studio interessante è stato portato avanti da Francomacaro (2010) e riguarda l'utilizzo delle vignette umoristiche nella didattica dell'italiano come L2 perché è divertente e aiuta a portare avanti il principio del *learning by doing*: assioma didattico che si può parafrasare con "imparare giocando" e sottolinea che l'apprendimento avviene anche in maniera indiretta soprattutto quando il contesto è rilassato come durante un gioco. Inoltre è facile reperire e selezionare le vignette umoristiche, è un genere noto quindi ogni studente conosce le caratteristiche testuali e i loro scopi, utilizza parole e immagini e anche quando manca il testo la comprensione è aiutata dalla completezza e autonomia del genere, la vignetta è anche connotata culturalmente quindi attraverso l'umorismo uno studente si avvicinerebbe al mondo reale di una cultura specifica ed è materiale autentico creato per i madrelingua, quindi sono presenti espressioni che rappresentano la lingua in una situazione reale comunicativa. Le vignette possono inoltre essere di supporto nello sviluppo delle abilità di produzione e comprensione scritta, nella riflessione morfosintattica, nell'arricchimento lessicale, nell'osservazione di espressioni idiomatiche e modi di dire, nella presentazione di elementi di civiltà e nello sviluppo di una sensibilità interculturale: Francomacaro (2010) seleziona degli esempi di vignette in cui si possono rivedere delle strutture verbali e allo stesso tempo ampliare le attività con una riflessione testuale proponendo in primo luogo solo il testo e ipotizzando il mezzo di trasmissione e successivamente si mostra l'immagine o si propone la riscrittura per un genere testuale diverso.

I fumetti possono essere usati in diversi scenari, ma soprattutto per lo sviluppo di competenze linguistiche, letterarie e interculturali e per la promozione di competenze plurilinguistiche. Heyder (2022) propone diversi esercizi in una classe di FLE per l'ampliamento del vocabolario di uno studente con il supporto dei fumetti e del dizionario appropriato (specializzato in una varietà linguistica specifica o on line). Il lavoro presentato da Heyder (2022) si concentra su un fumetto intitolato *Paul à la campagne* che presenta diverse varietà linguistiche, caratteristiche del linguaggio orale presenti nei fumetti e l'utilizzo di onomatopée tipiche del genere: in primo

luogo, bisognerà chiedere agli studenti di annotare le parole o le frasi che non capiscono e la pagina in cui li hanno trovati. Il risultato sarà una lista in cui sono presenti elementi della lingua standard di cui non conoscono il significato, delle parole del lessico familiare che sono utilizzate in Francia e in Québec e delle parole tipiche del *français québécois*. In un secondo momento gli studenti dovranno quindi cercare sul dizionario gli elementi che hanno evidenziato e annotare le loro caratteristiche e se appartengono a una certa varietà: se non avranno trovato risposta, la ricerca continuerà sui dizionari specializzati nella varietà linguistica, come *Usito*, sviluppato all'Università di Sherbrooke per "i francofoni e i francofili interessati a una descrizione del francese"<sup>13</sup> (<https://usito.usherbrooke.ca/>). Alla fine dell'attività di analisi, gli studenti saranno consapevoli dell'esistenza delle diverse varietà francesi e avranno migliorato le loro competenze per quanto riguarda l'utilizzo dei dizionari, continuando così a lavorare su di essi, analizzando per esempio le abbreviazioni presenti nelle voci dei vocabolari per andare poi oltre all'analisi lessicale.

Spesso, diversi studenti elaborano frasi corrette grammaticalmente, ma che non verrebbero utilizzate da un parlante nativo perché non tengono conto della struttura informazionale della frase e del discorso: la struttura informazionale comprende il tema e il rema, l'accento focale della frase, la prosodia e il peso del significante. (Massot, 2021). I fumetti possono essere usati come mezzo per aiutare gli studenti a mettersi in contatto con l'ambiguità della lingua parlata presentando "agli apprendenti ellissi, fusioni, lessico ambiguo, linguaggio non verbale, e frasi di routine o modi di dire" (Cary, 2004, p. 33), aspetti che non sono spesso presi in considerazione da libri di testo. I fumetti poi aiutano gli studenti a localizzare questi aspetti nel giusto contesto. Massot (2022) propone degli esercizi da presentare nella sequenza pedagogica per avvicinare gli studenti a questa dimensione del testo: per cominciare, bisogna sensibilizzare alla struttura informazionale del testo presentato attraverso delle domande a scelta multipla su cui si lavora in gruppo per capire quale risposta esprime l'informazione in modo coerente con il testo prima di discutere delle risposte date con l'intera classe, successivamente ci si concentra sulla connessione fra struttura informazionale, prosodia e sintassi attraverso riflessioni su una battuta del dialogo e la sua traduzione nel contesto. Bisogna successivamente esercitare la forma attraverso esercizi più diffusi o, con studenti di livello avanzato, è possibile lasciare scoprire i problemi e le difficoltà presenti negli esercizi attraverso domande a scelta multipla per identificare il giusto contesto.

---

<sup>13</sup> « un dictionnaire conçu au Québec pour tous les francophones et francophiles intéressés par une description ouverte du français »

È interessante notare come l'utilizzo dei fumetti nei manuali di lingua cambi a seconda del periodo in cui ci troviamo (Giroud, 2021). I disegni sono presenti nei manuali più antichi con funzione di decorazione ma anche di supporto per le interazioni in classe: presentano delle situazioni, degli oggetti, servono per attività di descrizione e permettono un accesso diretto al senso. Una nuova forma di fumetto appare negli anni Cinquanta: viene associato al suono per aiutare la comprensione e la memorizzazione di situazioni, l'immagine viene quindi codificata secondo un enunciato orale, soprattutto per i principianti perché rappresenta un linguaggio semplificato, artificiale, senza le caratteristiche dell'orale autentico (Giroud, 2021). Dopo gli anni Ottanta l'approccio comunicativo si espande e si possono sottolineare due tendenze di utilizzo dei fumetti: da un lato, fumetti creati per un utilizzo didattico e l'insegnamento della lingua, dall'altro lato si utilizzano dei fumetti "autentici" con scopo decorativo, per descrivere il contenuto sottolineando gli elementi culturali e analizzare i cliché, per eliminare il contenuto della nuvoletta per immaginarne il contenuto (Giroud, 2021).

È interessante sottolineare come il fumetto, nelle lezioni di lingua straniera, possa essere messo a servizio della trasmissione non solo di conoscenze linguistiche e teoriche, ma anche di conoscenze e competenze culturali, ad esempio, se la narrazione avviene in un preciso momento storico o, in particolare per l'insegnamento del tedesco, esistono molte risorse sull'accoglienza dei migranti in Germania e la paura suscitata dall'arrivo di altre popolazioni. Diversi studi menzionano la difficoltà del poter presentare solo degli estratti per mancanza di tempo (Langhans, Paraire e Schnitzer, 2019).

Langhans, Paraire e Schnitzer, (2019) presentano due scenari di utilizzo del fumetto durante le lezioni di tedesco in cui le competenze linguistiche e di comprensione dello studente si uniscono per scoprire aspetti della vita in Germania. Nel primo caso si analizza la lezione costruita sulla graphic novel intitolata *Im Himmel ist Jahrmarkt* di Birgit Weyhe in cui diversi aspetti della storia sono impliciti e difficilmente interpretabili per gli studenti che sono sprovvisti di competenze linguistiche per chiarire le illustrazioni presenti nelle vignette. Nel secondo scenario il fumetto scelto è di Thomas Korner e introduce la tematica delle relazioni fra genitori e figli, concentrandosi sulla dinamica dei "genitori elicottero": la struttura narrativa del fumetto è classica, con una scena di apertura nella prima vignetta che è seguita da un imprevisto nella seconda vignetta e si conclude nella terza vignetta con la spiegazione dell'enigma contenuto al secondo step. Un insegnante dovrebbe quindi riuscire a guidare gli studenti nella comprensione senza rovinare l'effetto sorpresa e allo stesso tempo espandere il campo lessicale per comprendere il senso di *Helikoptereltern*, "genitori elicottero".

Durante la mia esperienza come assistente di italiano in un liceo francese, il fumetto è stato utilizzato in una sequenza pedagogica a tema *Territorio e Memoria*: in classe gli studenti di una classe di *terminale* hanno lavorato su delle vignette tratte da *Per questo mi chiamo Giovanni* di Claudio Stassi e Luigi Garlando. Gli studenti si sono poi concentrati sull'analisi delle immagini e della copertina per collegare l'ambiente rappresentato dai disegni a quello reale e alla storia di Falcone e Borsellino per poi discutere del lessico che non era chiaro e dell'intreccio. Il mio lavoro si concentrava sullo sviluppo delle competenze orali e si poteva notare come l'immagine avesse aiutato l'apprendimento del vocabolario perché gli studenti avevano dovuto usare il lessico specifico della sequenza o ritrovarlo usando l'immagine come supporto. Inizialmente, attraverso l'analisi della copertina del volume che rappresenta la cattedrale e le vie di Palermo gli studenti hanno potuto sviluppare le loro competenze di descrizione, successivamente riuscivano a analizzare vignette e a raccontare la trama del volume. Inoltre, la lettura del fumetto li ha aiutati a inserire il racconto nel momento storico della lotta contro la Mafia e a parlare dell'importanza della memoria e del ricordo: qualche studente più fluente con origini italiane è anche riuscito a raccontare personali fatti da familiari e parenti. Avevo infine a disposizione una griglia di valutazione dell'esposizione orale con cui potevo proporre una valutazione della conversazione appena avuta: un voto positivo in caso lo studente e la studentessa riuscisse a sviluppare un'argomentazione complessa, interagire e contribuire allo scambio di informazioni con agilità, utilizzare la lingua in maniera corretta e aveva una conoscenza lessicale ampia; oppure, la menzione delle sole abilità di base come un vocabolario più povero, l'interazione basata sulla ripetizione e la riformulazione e un'espressione con termini semplici e limitati. Come menzionato in precedenza, possiamo notare come le attività svolte in classe prima del mio arrivo in Francia rientrano negli esercizi-tipo presentati tipicamente nelle sequenze pedagogiche che includono i fumetti, nella mia esperienza ho notato come il volume di cui sono state analizzate delle vignette in classe sia stato strumento di supporto per gli studenti più deboli all'orale e, allo stesso tempo, gli studenti con competenze espressive e linguistiche più avanzate hanno avuto la possibilità di avere più spunti per il loro intervento.

Al termine di questa panoramica sull'utilizzo dei fumetti in classe durante le lezioni di diverse discipline possiamo notare come diverse di queste piste didattiche aiutino e supportino lo sviluppo di competenze, non solo linguistiche e teoriche legate al *medium* e al genere del fumetto, ma aiutino anche ad approfondire e supportare la conoscenza della cultura e della storia di un'altra nazione per portare così una conoscenza più approfondita e a tutto tondo della lingua straniera insegnata, soprattutto grazie all'espressione di una lingua parlata, registro che non

viene spesso affrontato nelle lezioni di lingua al liceo. È interessante notare come diversi studi sottolineino la possibilità di inserire estratti di fumetti nelle lezioni di materie come storia o scienze per approfondire l'argomento e per supportare il *learning by doing*, l'imparare facendo, come menzionato in precedenza; questo potrebbe dare spunti di discussione o punti di vista diversi, oppure aiutare chi ha difficoltà con la materia. Nello studio portato avanti da De Hosson et al. (2019) dove gli autori parlano di un laboratorio di creazione di fumetti ispirato alla presentazione esposta da dottorati di fisica, matematica, chimica e biologia, emerge che gli studenti lavorano seguendo i codici e le regole della semiotica dei fumetti e le informazioni scientifiche vengono trasmesse attraverso le vignette e i *balloon*.

## Capitolo 3

### 3.1. Struttura del testo

Il testo di cui viene proposta la traduzione in questo elaborato è un articolo scientifico che introduce una raccolta di saggi a tema linguistico, didattico o unisce entrambi i campi: espone alcune delle problematiche e argomenti che altri autori affronteranno nella raccolta e informa su temi che, secondo l'autrice, andrebbero approfonditi. Si tratta di un elaborato scritto destinato a circolare soprattutto tra esperti o studenti interessati all'argomento.

Il testo di partenza è suddiviso in paragrafi secondo la struttura standard dell'articolo accademico-scientifico: si apre con un breve paragrafo di introduzione in cui l'autrice espone l'obiettivo del volume a cui questo saggio fa da introduzione, cioè arricchire il campo di studi emergente sui fumetti attraverso contributi contenuti in questo volume con prospettiva linguistica o didattica. Questo paragrafo è seguito dal corpo del testo, formato da un paragrafo che tenta di definire il fumetto e spiega perché non è possibile avere una definizione univoca. Segue una breve panoramica sulla storia dei fumetti, la loro importanza nella cultura di massa e sulle caratteristiche del fumetto francese, con particolare attenzione per alcuni generi caratteristici della produzione fumettistica francese, per la composizione del pubblico di lettori e per le cifre di vendita. Possiamo trovare infatti diverse tabelle che espongono cifre di vendita e libri venduti in Francia e riquadri dove l'autrice espone le caratteristiche principali di diversi generi del fumetto: i classici francesi, la graphic novel e i manga; in questi riquadri vengono presentati i maggiori esponenti, fumettisti, disegnatori o scrittori, del fumetto in Francia. Successivamente l'autrice espone le difficoltà e le lacune nell'utilizzo del fumetto in campo didattico: in primo luogo menziona gli esercizi che vengono già proposti in classi di diversi livelli linguistici, poi si concentra sulla rappresentazione della lingua parlata e i suoi vantaggi nell'insegnamento. Possiamo leggere infine il paragrafo conclusivo dove l'autrice espone le sue osservazioni finali e fornisce spunti per un futuro approfondimento e ampliamento di questo campo di ricerca. Il testo di partenza è costituito da frasi brevi e concise, molte informazioni sono contenute da parentesi, la maggior parte delle frasi ha una struttura sintattica che segue le norme del francese standard. Anche i segni di punteggiatura seguono le regole standard della lingua francese. L'autrice inoltre utilizza un lessico semplice e diretto e la scrittura inclusiva per riferirsi a uomini e donne evitando il maschile sovraesteso, sottolineando così anche come, nonostante esistano fumettisti e fumettiste, questo sia un mestiere dominato dagli uomini in cui le donne sono ancora discriminate e poco riconosciute. La strategia per la scrittura inclusiva

utilizzata è quella dell'inserimento di un punto mediano nella desinenza, si tratta della strategia più utilizzata e diffusa in Francia ma non è considerata lo standard a causa delle numerose discussioni in corso su questo argomento.

### 3.2. Strategie e tecniche traduttive

Per quanto riguarda il progetto di traduzione, ho deciso di seguire e utilizzare la terminologia spiegata nel libro *Teoria della Traduzione* di Laura Salmon e *Giochi di Traduzione* di Josiane Podeur. Non è stato possibile utilizzare l'*omologazione* come macrostrategia, perché implica l'eliminazione degli elementi culturali estranei alla cultura d'arrivo (Salmon, 2017) e se si applicasse, il testo di partenza, nei paragrafi che riguardano la simulazione della lingua orale, risulterebbe poco comprensibile ai lettori: per questo motivo ho deciso di adottare la strategia dello *straniamento* ricorrendo, quando possibile, a una mediazione attraverso la tecnica dell'*esplicitazione*. Lo straniamento aiuta il lettore ad abituarsi a un punto di vista diverso rispetto a quello a cui è abituato, esplicitando, cioè spiegando al lettore quello che può sembrare strano (Salmon, 2017).

L'esplicitazione è una tecnica di traduzione che riguarda la conversione di un frammento del testo di partenza in uno parallelo del testo di arrivo che sia egualmente informativo, ma bisogna dare la priorità all'informazione implicita più rilevante (Salmon, 2017). Un esempio di esplicitazione che affronterò in più dettagli successivamente, si trova nel paragrafo che tratta l'oralità: l'argomento trattato riguarda la varietà di francese parlato-scritto che troviamo nei balloon dei fumetti e traducendo questo passaggio le caratteristiche sottolineate dall'autrice perderebbero significato. A pagina 34 troviamo:

le français de Belgique (p. ex. « dîner » à midi, « septante »)	il francese belga (eg. « dîner », cenare, invece di «déjeuner» a mezzogiorno, « septante » invece di «soixante-dix», settanta nel francese standard)
---	--

Un'altra tecnica menzionata da Salmon (2017) è quella della *condensazione*: viene spesso usata nel sottotitolaggio o nell'interpretariato di conferenza e di trattativa perché bisogna trasmettere le stesse informazioni con un numero ridotto di parole. Tuttavia, in questa traduzione non è stata utilizzata.

Lo *spostamento* è la tecnica con cui uno o più elementi di un enunciato vengono ricollocati nel testo di arrivo in una posizione diversa rispetto a quella di arrivo: può implicare l'anticipazione di una parola attraverso la dislocazione a sinistra, o la sua posticipazione attraverso la dislocazione a destra. Esistono degli spostamenti imposti dalla tipologia linguistica, come per esempio se un aggettivo precede o segue il sostantivo in una lingua, ma è una tecnica che viene spesso usata sotto forma di inversione sintattica per motivi eufonici, prosodici o idiomatici (Salmon, 2017).

Per quanto riguarda l'ordine dei costituenti della frase, possiamo menzionare anche *la transposition et réorganisation phrastique* (Podeur, 2008): l'organizzazione delle parole nella frase in francese è meno libera rispetto a quella italiana, il francese moderno tende a seguire un ordine logico che obbedisce alla regola della "séquence progressive" mentre un italiano le inversioni sono più comuni. Per delle ragioni legate alla sintassi delle due lingue interessate, si cambia l'ordine delle parole, si operano delle scissioni o si uniscono delle frasi, riorganizzando così dei paragrafi.

Possiamo trovare degli esempi di spostamento e trasposizione:

Dans les États-Unis des années 1950, en revanche, le prototype était plutôt constitué de <i>comic strips</i> humoristiques dans les journaux, (pagina 14)	Al contrario, negli Stati Uniti degli anni Cinquanta, il prototipo era costituito da <i>comic strips</i> , strisce umoristiche nei giornali,
Une autre pratique culturelle basée sur la bande dessinée est le cosplay, originaire des États-Unis et très répandue au Japon : le déguisement en personnage de bande dessinée. (pagina 19)	Il cosplay è un'ulteriore pratica culturale ispirata ai fumetti: usanza originaria degli Stati Uniti e molto diffusa in Giappone che consiste nel travestirsi come personaggi di fumetti.
En plus de ces séries classiques qu'ont déjà lues les grands-parents actuels pendant leur enfance, (pagina 20)	Oltre a queste serie classiche che i nonni di oggi hanno già letto durante la loro infanzia,

Podeur (2008) menziona due grandi categorie di tecniche traduttive: equivalenze dirette e indirette. Fra le prime troviamo la trascrizione, il calco e la traduzione letterale, mentre fra le seconde troviamo la trasposizione, la modulazione libera e obbligatoria e l'adattamento.

Nel campo delle equivalenze dirette, Podeur (2008) parla di trascrizione per indicare la non-traduzione, quando una parola, un enunciato, un'espressione viene riprodotta nel testo di arrivo perché il fenomeno descritto non esiste nella cultura di arrivo. Il prestito, invece, appartiene alla terminologia della traduzione interlinguistica e corrisponde a una parola o a un'espressione della lingua straniera che viene utilizzata anche nella lingua di arrivo e permette di evitare la trascrizione. Nella traduzione proposta in questo elaborato possiamo trovare questi esempi di prestiti dall'inglese:

ou les <b>blogs BD</b> comme <i>Ma vie est tout à fait fascinante</i> par Pénélope Bagieu (www.penelope-jolicoeur.com ; Bagieu 2012). (pagina 14)	o i <b>webcomics</b> come <i>Ma vie est tout à fait fascinante</i> di Pénélope Bagieu (www.penelope-jolicoeur.com ; Bagieu 2012).
les États-Unis vivent le 'Golden Age' du comic book dans les années 1940 avec les histoires de super-héros (pagina 16)	gli Stati Uniti attraversano la <i>Golden Age</i> del fumetto negli anni Quaranta con le storie dei supereroi
De plus, le <i>merchandising</i> rend les héros de bande dessinée omniprésents (pagina 18)	Inoltre, il <i>merchandising</i> rende i protagonisti dei fumetti onnipresenti

Possiamo parlare di trascrizione nel caso dei festival come nel caso del *Festival international de la bande dessinée d'Angoulême* o il *Quai des bulles*, o dei nomi dei parchi a tema fumetto come: il *Parc Astérix*, *Euro Disney Resort/Disneyland Paris*, il parco *Big Bang Schtroumpf*, oggi *Walygator Grand-Est* e il *Parc Spirou*.

Podeur (2008) parla di calco lessicale e di calco strutturale ed è una tecnica che può portare all'errore, perciò non deve essere usata dal traduttore. Tuttavia, può essere utilizzata per dare caratteristiche particolari al modo in cui parla uno straniero, traducendo, per esempio, parola per parola un'espressione idiomatica per creare un effetto comico. È una strategia utilizzata per tradurre delle vignette in *Astérix*:

Ils observent également des interférences de l'anglais dans Astérix chez les Bretons, que ce soit dans l'ordre des mots (p. ex. « une romaine patrouille » à la place d'une patrouille romaine) ou dans certaines	Si osservano anche le interferenze dell'inglese in Asterix e i Britanni, che si tratti dell'ordine delle parole, per esempio « une romaine patrouille » invece di una patrouille romaine o nei calchi di intere
---	---

expressions entières (p. ex. « un morceau de chance » calqué sur angl. a bit of luck). (pagina 35)	espressioni come « un morceau de chance » ispirato dall'inglese a bit of luck . <sup>1</sup> Nella versione italiana l'inversione è mantenuta attraverso "la romana pattuglia" <sup>1</sup> "un po' di fortuna"
---	---

Nella categoria delle equivalenze dirette troviamo anche la traduzione letterale, cioè la traduzione che riprende simmetricamente la struttura dell'enunciato di partenza, riguarda spesso dei segmenti di enunciati e mai frasi intere. Possiamo trovare degli esempi nella traduzione presentata in questo elaborato:

Comment imaginer l'histoire de la bande dessinée sans Astérix, Lucky Luke et Tintin – et comment imaginer la culture française (et belge) sans la bande dessinée ? (pagina 13)	Come immaginare la storia del fumetto senza <i>Asterix</i> , <i>Lucky Luke</i> e <i>Tintin</i> ? E come immaginare la cultura francese (e belga) senza il fumetto?
Ainsi le prototype pour une grande partie des adultes francophones (et germanophones) d'aujourd'hui sera-t-il sans doute Astérix, (pagina 14)	Pertanto, il prototipo per una gran parte di adulti francofoni (e germanofoni) di oggi sarà senza dubbio Astérix,

Per quanto riguarda le equivalenze indirette, abbiamo già parlato in parte di trasposizione, ma questa tecnica traduttiva riguarda più comunemente il livello grammaticale dell'enunciato e consiste nella sostituzione di una parte del discorso con un'altra, ad esempio un sostantivo con un verbo, o un sostantivo con un aggettivo (Podeur, 2008). Nella traduzione proposta possiamo trovare:

Le Festival international de la bande dessinée d'Angoulême, notamment, <i>témoigne</i> de cette reconnaissance particulière. (pagina 15)	Il Festival international de la bande dessinée d'Angoulême è <i>una testimonianza</i> particolare di questo riconoscimento
notamment <i>en prépubliant</i> les aventures d'Astérix et de Lucky Luke (pagina 16)	soprattutto attraverso <i>la pubblicazione</i> delle avventure di Astérix e di Lucky Luke

La modulazione non riguarda solamente una variazione della forma, ma anche una variazione del punto di vista per assicurarsi l'equivalenza globale del discorso: Podeur (2008) porta l'esempio del titolo del film *La Môme* su Edith Piaf, che in italiano viene chiamato *La vie en rose* per la canzone più celebre della cantante francese con cui un pubblico italiano è più familiare. Esiste la modulazione libera che ha come obiettivo la creazione di un enunciato più idiomático nella lingua d'arrivo, e la modulazione obbligatoria che riguarda il lessico, quando diversi significanti designano una stessa realtà ma si concentrano su aspetti diversi, come nel caso di *bande dessinée* e *fumetto*: la denominazione francese riguarda la successione di immagini in strisce (o bande), mentre in italiano ci concentriamo sulla forma dei balloon, paragonandoli a delle nuvolette di fumo.

Sempre connessa alla strategia della modulazione, in *Jeux de Traduction* (2008) possiamo trovare una sottocategoria che implica contiguità nell'esperienza e sottolinea il legame fra i due termini usati, come per esempio menzionare il contenitore per dire il contenuto o il luogo per la persona o la cosa o la persona per l'opera. Un utilizzo molto comune di questa strategia riguarda il legame causa – effetto.

Selon 30,5 % des interrogé.e.s (pagina 32)	Secondo il 30,5% delle risposte
pour des exercices de langue (p. ex. vocabulaire) (pagina 41)	per esercizi di lingua come accrescere il lessico

### 3.3. Problemi traduttivi – le categorie di fumetto

Una particolarità del testo di partenza riguarda le denominazioni delle categorie di fumetti. Nel saggio di Elissa Putska vengono nominati: le *bandes dessinées*, il *roman graphique* e le sue quattro principali categorie: l'*(auto-)biographie*, l'*adaptation littéraire*, le *BD reportage ou documentaire* e le *BD d'information, en particulier BD pédagogique/éducative*, le *BDs de vulgarisation scientifique*, le *blog BDs*, *bandes dessinées en ligne* o *BDz* e le *comics strips*.

Tuttavia, per trovare gli equivalenti in italiano da utilizzare nel testo di arrivo, si è dovuto utilizzare diverse strategie. Come menzionato nel paragrafo precedente, il rapporto tra *bandes dessinées* e *fumetti* è legato da un legame di modulazione obbligatoria, due nomi indicano parti diverse di una stessa realtà (Podeur, 2008), mentre *roman graphique* deriva dall'inglese *graphic novel*, e nonostante venga usato anche l'anglicismo come in italiano, il calco è più diffuso. Per quanto riguarda la traduzione italiana, nonostante esista *romanzo a fumetti*, il termine inglese *graphic novel* è più frequente.

Successivamente, Elissa Putska menziona quattro sottocategorie della graphic novel: per trovare un equivalente valido in italiano bisogna prima pensare alla definizione di graphic novel. Thierry Groensteen (2012) menziona infatti la difficoltà nello specificare le opere che si trovano in questa categoria facendo così una distinzione fra un fumetto che vuole far divertire e “il fumetto d’autore” che esprime la sensibilità dell’artista e il suo sguardo verso la società; Groensteen trova questo concetto discriminatorio. La categoria della graphic novel viene considerata una creazione editoriale, nata per la volontà di alcuni autori e editori per riunire e dare un’etichetta a delle opere destinate ad un pubblico interessato alla qualità dell’opera, includendo quindi formati e disegni variabili (Aquatias, 2018). La categoria si è definita con il passare degli anni, evolvendosi in una forma narrativa di ampio respiro che ripercorre diversi generi consolidati del repertorio romanzesco: dal romanzo autobiografico e quello di formazione dell’artista, passando per il romanzo imperniato sulle relazioni amorose o familiari, a quello storico, quello di guerra, quello di viaggio. La graphic novel diventa il mezzo su cui fare affidamento per dare espressione ai contenuti della psiche attraverso immagini di impatto. Si può parlare così di “fumettizzazione” del romanzo (Bavaro e Izzo, 2009).

Per quanto riguarda l’*auto-biographie* e l’*adaptation littéraire* si è potuto ricorrere al calco con le denominazioni di *autobiografia* e *adattamento letterario*. Tuttavia, per trovare l’equivalente della categoria *BD reportage ou documentaire*, si è dovuta fare una ricerca più precisa su come vengono classificati nelle due diverse nazioni certi volumi come quelli di Joe Sacco, considerato *le père de la BD reportage*: è interessante notare come il suo lavoro sia definito come una combinazione di giornalista e fumettista che scrive dei reportage a fumetti. Nonostante ciò, gli altri libri menzionati in questa categoria vengono denominati attraverso la generalizzazione della categoria graphic novel, saggistica grafica o fumetto non-fiction.

Infine, per quanto riguarda la sottocategoria *BD d’information, en particulier BD pédagogique/éducative et BD de vulgarisation scientifique*, dopo diverse ricerche è emerso che spesso viene utilizzato il termine generale graphic novel o narrativa a fumetti, quindi per evidenziare la differenza di categoria e argomenti trattati si è pensato di riprendere per calco la denominazione francese attraverso *fumetto informativo, in particolare fumetto pedagogico/educativo e di divulgazione scientifica*. Inoltre, è interessante notare che, per quanto riguarda le categorie dei *blog BDs, bandes dessinées en ligne o BDz*, nell’editoria francese viene fatta la differenza fra i fumetti autopubblicati su blogs o social network (Rouquette, 2009) e le raccolte di volumi online come sul sito *webcomics.fr* che permette di raccogliere diversi volumi e dà la possibilità agli autori di autopubblicarsi con meno vincoli

rispetto ai blog (Zouari, 2009), distinzione che sui siti delle case editrici italiane non viene fatta unendo entrambe le categorie sotto l'anglicismo *webcomics*.

### 3.4. Problemi traduttivi – la rappresentazione dell'oralità

Una particolarità del linguaggio del fumetto è il linguaggio rappresentato nelle vignette che integra il linguaggio verbale e quello iconico riproducendo inoltre due aspetti della comunicazione umana: l'emissione orale e la percezione visiva della situazione comunicativa (Morgana, 2016). La lingua dei fumetti viene definita da alcuni studiosi in termini di pseudo-oralità in quanto si tratta di una rappresentazione grafica della lingua parlata in cui sono messe in evidenza delle particolarità variazionali: assistiamo quindi a una sovrapposizione della variazione diamesica, cioè la variazione di una lingua a seconda del mezzo utilizzato, con delle variazioni che sono spesso di natura diastratica o diafasica (Giaufret, 2011). Si rileva infatti l'uso di una lingua piuttosto colloquiale e spontanea con una maggiore immediatezza e un ritmo più rapido, caratteristiche della lingua popolare. Inoltre, per quanto riguarda il francese, si ricorre spesso all'adozione di una grafia non-standard che riproduce l'oralità attraverso l'elisione di alcuni grafemi (Vicari, 2016). Al contrario, la lingua italiana del fumetto si caratterizza grazie a una grande varietà di interiezioni: si segnalano per la loro grande frequenza quelle che esprimono incredulità, dubbio, esitazione, sorpresa o emozioni spiacevoli (Morgana, 2016).

Elissa Putska (2022), nel testo di partenza, menziona come gli studi sulla lingua dei fumetti si concentrino soprattutto sull'uso delle onomatopee, delle interiezioni e i segnali discorsivi e sulla traduzione. Tuttavia, nel suo articolo, Putska (2022) spiega come attraverso lo studio della lingua abbiamo la possibilità di studiare gli stereotipi linguistici e elenca ed espone gli studi che si concentrano sui tratti della rappresentazione dell'oralità. È interessante trovare una strategia per tradurre questi studi perché sono riflessioni metalinguistiche: se il soggetto della riflessione viene tradotto non corrisponderà più alla realtà dell'uso e viene spesso segnalato con il corsivo o le virgolette o viene segnalato in nota attraverso l'espressione “en français dans le texte” (Podeur, 2008). Alcuni esempi che possiamo trovare nel testo sono:

p. ex. un accent français en anglais (p. ex. « pliiz ! » pour angl. <i>please</i> ) (pagina 35)	un accento francese in inglese reso attraverso « pliiz ! » per l'inglese <i>please</i>
– [y] de tu : « t'es en retard » (pagina 36)	- di [y] in tu : « t'es en retard » <sup>1</sup> Un possibile adattamento per avvicinarsi all'oralità italiana può essere, “sei in ritardo!”

Una difficoltà di traduzione dei testi francesi che riproducono allo scritto uno stile orale riguarda la rappresentazione grafica dell'oralità attraverso l'elisione di grafemi nei pronomi personali soggetto e complemento, di parti di lessemi di qualsiasi categoria e di preposizioni. È una strategia che viene utilizzata soprattutto per riprodurre il registro popolare (Vicari, 2016), o per caratterizzare il personaggio: se si legge « chius pô nul », « chais pô, moi » come a pagina 36 del testo di partenza un qualsiasi lettore francofono saprà che si tratterà di *Titeuf*. Tuttavia, si nota come, nella traduzione italiana di questo fenomeno, è un procedimento che non viene trasposto ma si ricorre al registro popolare o a regionalismi aggiungendo esclamazioni e domande che permettono di insistere sulla dimensione del dialogo (Vicari, 2016). Per quanto riguarda l'utilizzo dei pronomi personali soggetto è prevalente la presenza di *lui, lei, loro* anche in posizione non marcata, mentre sono molto rari i tradizionali e formali *egli* e *essi* (Morgana, 2016).

Per quanto riguarda i tempi e i modi verbali, si conferma la presenza del congiuntivo nei fumetti italiani rispetto ai fumetti francesi, in cui viene sostituito da soluzioni alternative: indicativo imperfetto, indicativo presente o passato prossimo e condizionale (Saffi, 2020). L'uso del passato remoto è frequente nelle didascalie narrative, ma più raro nei balloon dove si preferisce il passato prossimo. L'utilizzo del futuro è ben conservato, anche se in alternanza con il presente indicativo; anche l'uso del condizionale viene mantenuto nonostante siano attestati usi informali dell'indicativo imperfetto per il condizionale passato. Nel periodo ipotetico resiste l'uso del condizionale passato anche in situazioni di forte emotività (Morgana, 2016).

La tendenza principale è l'adeguamento alla sintassi dell'italiano standard: si evince tuttavia una semplificazione sintattica e dei periodi brevi, con poche subordinate a causa dello spazio chiuso del balloon, sono frequenti fenomeni di ellissi e l'uso dello stile nominale. Si incontrano enunciati lunghi più frequentemente nei fumetti per adulti e nelle graphic novel (Morgana, 2016). Inoltre, si può spesso ricorrere a frasi idiomatiche e locuzioni familiari e popolari per garantire l'effetto del testo di partenza (Vicari, 2016).

Il fumetto a livello lessicale tende a caratterizzarsi a seconda dei generi e delle testate e segue l'evoluzione dell'italiano contemporaneo: la base comune della lingua del fumetto italiano è costituita da un largo repertorio di frasi fatte e idiomatismi.

Nella proposta di traduzione qui presentata, essendoci un elenco che mostra le diverse caratteristiche dell'oralità presenti in 13 album di *Titeuf*, ho deciso di esplicitare attraverso note a piè di pagina per non modificare troppo l'ordine del testo e non compromettere la leggibilità:

Testo di partenza	Testo di arrivo	Note a piè di pagina
• des élisions : – schwa : « j' m'en fous », « maint'nant », « voilà m'sieur », « c'est p'têt toi !! »	• Elisioni: - Dello schwa : « j' m'en fous », « maint'nant », « voilà m'sieur », « c'est p'têt toi !! »	La traduzione italiana cambierebbe perché queste frasi non contengono schwa. Possibili adattamenti possono essere “non mi frega nient'!”, “adé”, “ecco, signò”, “potresti esse' te!”
– [y] de tu : « t'es en retard »	- di [y] in tu : « t'es en retard »	<sup>1</sup> Un possibile adattamento per avvicinarsi all'oralità italiana che include un'elisione può essere, “se' in ritardo!”
» – [wa]/[a] : « v'là autre chose ! », « ça t'aurait plu m'man » , « p'pa... j'ai besoin »	- di [wa]/[a] : « v'là autre chose ! », « ça t'aurait plu m'man » , « p'pa... j'ai besoin »	<sup>1</sup> Nella traduzione italiana non si utilizzerebbero questi suoni, si potrebbero quindi elidere altre sillabe: “ecc, un'altra cosa!”, “ti sarebbe piaciuto, mà!”, “pà, ho bisogno”
– syllabes : « 'toutes façons... », « 'tain le mec ! », « z'allez voir »	- Di sillabe : « 'toutes façons... », « 'tain le mec ! », « z'allez voir »	<sup>1</sup> L'elisione di sillabe non funziona sempre: “ ‘munque”, “ ‘zzo, il ragazzo”, “anda' a vedere!”
– liquides : « j'en veux p'us ! », « vot' problème », « c'est pô possib' », « qu'est-ce qu'i' dit ? »	- Di consonanti liquide : « j'en veux p'us ! », « vot' problème », « c'est pô possib' », « qu'est-ce qu'i' dit ? »	<sup>1</sup> Le consonanti liquide /l/ e /r/ in francese sono utilizzate dopo altre consonanti in una stessa sillaba, uniscono un'occlusione e un'apertura del canale orale. Tuttavia, non sono presenti in tutte le traduzioni proposte: “non ne posso più!”, “è un

		problema tuo!”, “che cosa dice?”
• des assimilations : « chius pô nul », « chais pô, moi »	• le assimilazioni : « chius pô nul », « chais pô, moi »	<sup>1</sup> Sono frasi caratteristiche di Titeuf, un francofono che le legge capisce subito a che fumetto si riferisce. In italiano sono state adattate diversamente “che vita da schifo”, “boh, non lo so”
• des absences du il impersonnel : « y’a bientôt plus de chips ! », « ’faut être plus rapide », « ’paraît qu’il est à l’hôpital »	• le assenze di il impersonale: « y’a bientôt plus de chips ! », « ’faut être plus rapide », « ’paraît qu’il est à l’hôpital »	<sup>1</sup> Le costruzioni di queste frasi sono già impersonali e prive di soggetto grammaticale: “non ci saranno più patatine!”, “bisogna essere più veloci!”, “sembrava essere all’ospedale”
• des absences du ne de négation : « c’est pas ton jour »	• le assenze del ne nella negativa: « c’est pas ton jour »	<sup>1</sup> La negazione è costruita in maniera diversa, aggiungendo l’avverbio <i>non</i> prima del verbo, mentre in francese viene formata attraverso la particella <i>ne</i> e quella del <i>pas</i> : nella lingua orale si omette spesso il <i>ne</i> , ma in italiano non è possibile “Non è la tua giornata”
• y au lieu de lui : « autrement, j’y pète la gueule comme l’aut’ »	• y al posto di lui: « autrement, j’y pète la gueule comme l’aut’ »	<sup>1</sup> “sennò ci spacco la faccia come all’altro” traduzione nostra
• des manques d’élision dans si il : « si il veut être chauve, c’est son problème »	• la mancanza dell’elisione in si il: « si il veut être chauve, c’est son problème »	<sup>1</sup> Nella versione francese viene sottolineata la mancanza dell’elisione nel caso delle due vocali vicine, tuttavia in una possibile traduzione in italiano, non si trovano due vocali vicine: l’elisione manca naturalmente “se vuole essere

		calvo, è un problema suo” traduzione nostra
--	--	--

Nella tabella appena proposta, possiamo leggere le possibili traduzioni suggerite cercando di mantenere lo stesso livello di registro familiare ma adattando il segmento alle regole della lingua di arrivo. Nel caso delle elisioni, se nella traduzione avessimo eliminato la stessa sillaba non avremmo ottenuto lo stesso effetto che si ha nel testo di partenza, soprattutto perché le sillabe non corrispondono. È stato deciso, quindi, di elidere sillabe diverse come nel caso di « *v’là autre chose !* », « *ça t’aurait plu m’man* », « *p’pa... j’ai besoin* » tradotto con “ecc, un’altra cosa!”, “ti sarebbe piaciuto, mà!”, “pà, ho bisogno” mantenendo un registro informale e colloquiale. Con lo stesso obiettivo, fra le traduzioni proposte troviamo l’omissione di pronomi soggetto, la presenza di interiezioni tipiche della lingua italiana come “boh” o linguaggio colloquiale come “sennò ci spacco la faccia” e “non faccio schifo”. Tuttavia, non avendo a disposizione le illustrazioni, queste sono solo proposte. Per quanto riguarda le altre ricerche menzionate dall’autrice nel testo di partenza, vengono menzionate delle caratteristiche tipiche della lingua orale francese che un ipotetico lettore di questo articolo potrebbe conoscere, come l’omissione del *ne* nella frase negativa.

In un altro paragrafo è stato tuttavia possibile esplicitare la traduzione del fenomeno evidenziato dall’autrice nel testo senza ricorrere all’utilizzo delle note a piè di pagina, come nel paragrafo 8 dove vengono già esposti fra parentesi degli esempi sulle diversità fra il francese belga e il francese dell’esagono. Leggiamo: (eg. « *dîner* », *cenare*, invece di « *déjeuner* » a *mezzogiorno*, « *septante* » invece di « *soixante-dix* », *settanta* nel francese standard). Infine, le espressioni in inglese citate nello stesso capitolo sono state o esplicitate in nota a piè di pagina, oppure non tradotte, come nel caso della scrittura pseudo-fonetica di *please*, per la quale una proposta sarebbe molto simile o uguale a quella menzionata nel testo di partenza.

### 3.5. Problemi traduttivi – il linguaggio inclusivo

Una particolarità del testo di partenza riguarda l’utilizzo del linguaggio inclusivo per designare fumettisti e fumettiste, gli e le insegnanti, i vincitori e le vincitrici di premi al Festival di Angoulême, gli studenti e le studentesse, evitando così di utilizzare il maschile sovraesteso. In francese l’inclusione viene spesso rappresentata aggiungendo il punto mediano a una parola per mettere allo stesso tempo la desinenza maschile e femminile. Nel testo di partenza troviamo, per esempio, *plusieurs grand.e.s auteur.e.s* a pagina 18, *les adolescent.e.s* a pagina 20, *les*

*préférences des français.e.s* a pagina 29 e *les 150 enseignant.e.s interrogé.e.s* a pagina 39. Inoltre, a pagina 33, l'autrice esplicita entrambi i pronomi personali per riferirsi agli e alle specialiste dello studio dei fumetti e leggiamo, *ils ou elles emploient ces termes*.

Tuttavia, nella lingua italiana, non esiste uno standard di scrittura inclusiva, anzi, si trova al centro di molte discussioni e polemiche da molto tempo: ad esempio, Alma Sabatini pubblicò il suo saggio “Il sessismo nella lingua italiana” nel 1987 e Cecilia Robustelli le “Linee guida per l’uso del genere nel linguaggio amministrativo” nel 2012. Bisogna sottolineare che il linguaggio non svolge soltanto una funzione informativa ma riesce a mostrare anche l’ordine sociale, a definire le gerarchie e i rapporti di potere e, allo stesso tempo, influenzare il nostro pensiero: nella morfologia italiana il genere viene indicato attraverso le desinenze che sono, nella maggior parte dei casi, -a e -e per il femminile singolare e plurale e -o e -i per il maschile singolare e plurale. Il linguaggio viene considerato l’istituzione sociale per eccellenza, su di esso si fonda la condotta sociale e si basano le istituzioni; ha la capacità di definire gerarchie e rapporti di potere. Come sostenuto da Ruspini e Perra (2015), se attraverso l’uso della lingua si mostrano i confini e le analogie e le differenze fra soggetti rafforzando così le disuguaglianze e descrivendo le realtà sociali come naturali e immutabili, il pensiero diventa problematico: nello scenario dell’identità di genere e dell’orientamento sessuale l’espressione linguistica diventa terreno del rischio di trasmettere un ordine eteronormativo e sessista che rimanda alle convinzioni che gli esseri umani si dividono in due categorie, maschi e femmine e che l’unica sessualità possibile sia quella eterosessuale. I concetti di genere, identità di genere e orientamento sessuale tendono a mettere in discussione l’ordine socialmente riconosciuto e accettato, tuttavia, nel linguaggio comune, istituzionale e non, pubblico e privato, il maschile risulta essere il genere grammaticale predominante (Marotta e Monaco, 2016).

Da diversi anni si cercano delle soluzioni per rappresentare non solo il maschile e il femminile in maniera paritaria, ma anche per rappresentare un genere grammaticale neutro in cui spesso non si verifica una corrispondenza fra genere sociale e grammaticale: spesso non si tiene conto del fatto che il genere è un costrutto socio-culturale e l’identità di genere è la percezione che ognuno ha di se stesso. Per questo, le comunità LGBTQ+ di tutto il mondo stanno lavorando per la creazione e il riconoscimento di spazi neutri delle lingue con l’obiettivo di denunciare l’invisibilità a cui le comunità di minoranze sono condannate. Da qualche anno, sul web, viene proposta una soluzione grafica l’utilizzo dell’asterisco in sostituzione dei suffissi che indicano il genere (Marotta e Monaco, 2016): l’utilizzo di questo segno tipografico richiama l’attenzione

e ha la possibilità di cambiare significato in base a chi lo indossa e ai motivi per cui lo indossa<sup>14</sup>, tuttavia questa soluzione è stata contestata dicendo che non sarebbe una soluzione inclusiva per la difficoltà di pronuncia o di lettura per le persone con dislessia<sup>15</sup>. Un'altra proposta viene da Vera Gheno (2019) è l'introduzione dello schwa, sempre a sostituzione dei suffissi, soprattutto perché è un suono neutro, indistinto e già presente in molti dialetti del centro e sud Italia e anch'essa si trova al centro di diverse contestazioni e polemiche: non compare nelle tastiere dei cellulari o dei computer e si trova solo nelle sezione dei simboli e caratteri speciali, per coloro che non parlano questi dialetti, persone neurodivergenti o con disabilità può risultare difficile da comprendere e pronunciare. Nel 2015 nasce inoltre una piattaforma chiamata "Italiano inclusivo" con lo scopo di promuovere l'utilizzo dello schwa e superare il binarismo linguistico attraverso diversi strumenti utili per conoscere, scrivere e pronunciare il fonema<sup>16</sup>.

Un'altra questione che si è trovata al centro dell'opinione pubblica negli ultimi anni riguarda l'utilizzo dei nomi delle professioni al femminile, questione che interessa anche la traduzione proposta in questo elaborato perché la maggior parte dei casi in cui viene utilizzata la scrittura inclusiva nel testo di partenza riguarda i lavoratori e le lavoratrici del fumetto, il corpo docente. Una questione non solo linguistica, ma anche sociale, molto spesso anche le donne fanno fatica a utilizzare tali femminili perché hanno una connotazione svilente rispetto al maschile per il ruolo che designano (eg. maestra ricorda quella della scuola primaria, meno spesso è utilizzata per definire la maestra d'orchestra) o per l'assonanza particolare con altre parole (eg. *architetta* ricorda il suono di *tetta*<sup>17</sup>), arrivando addirittura a proporre forme alternative; tuttavia diversi ricercatori sostengono che bisognerebbe insistere nell'utilizzo dei femminili regolari esistenti perché queste "soluzioni" possono concorrere all'indebolimento della questione<sup>18</sup>. Un ulteriore problema linguistico riguarda la polisemia: non sarebbe possibile definire una donna *chimica* o *fisica* perché indicano già la materia. Tuttavia, questa sembra essere solo un'obiezione riferita ai femminili perché anche *fisico* indica sia il mestiere sia le caratteristiche del corpo di una persona. Altre persone indicano la neutralità del ruolo come una giustificazione per evitare l'utilizzo del femminile: questo sembra però essere un problema per le categorie dove la presenza femminile è relativamente recente<sup>19</sup>. È interessante notare come alcuni titoli

---

<sup>14</sup> <http://asteriskproject.tumblr.com/progetto>

<sup>15</sup> Da <https://unita.news/2022/03/04/schwa-asterisco-e-linguaggio-inclusivo-proviamo-a-rispondere-alle-critiche-piu-frequenti/>

<sup>16</sup> Da <https://www.valigiablu.it/linguaggio-inclusivo-dibattito/>

<sup>17</sup> Da <https://archinoia.com/architetta-non-vi-piace-ok-parliamone/>

<sup>18</sup> Da <https://www.linguisticamente.org/nomi-femminili/>

<sup>19</sup> *Ibidem* (5)

professionali abbiano una connotazione diversa a seconda che ricorrano al maschile o al femminile: esempi tipici sono *la segretaria e il segretario, il governante e la governante*, il maschile viene considerato prestigioso e dominante. Come già sottolineato, alla base dei fenomeni riportati ci possono essere problemi sociali, tuttavia è importante sottolineare come la lingua non si limita a rispecchiare pregiudizi e stereotipi sociali ma contribuisce a riprodurli e rafforzarli (Poggi, 2022). Sabatini (1987) scrive che il titolo al maschile, quando utilizzato anche per la donna serve come promemoria del fatto che la carica spettasse all'uomo. Tuttavia, fino alla fine degli anni Ottanta, l'idea di parità sembrava implicare un adeguamento della donna al paradigma socioculturale maschile: il plurale maschile era ancora l'unica forma usata anche in campo professionale o istituzionale e sentirsi chiamare direttore, architetto, consigliere o chirurgo rappresentava una prova della tanto desiderata parità (Robustelli, 2012).

Le istituzioni fornivano indicazioni indirette per un uso della lingua che garantisse la parità fra i sessi, come la legge del 9.12.1977 n. 903 sulla *Parità tra uomini e donne in materia di lavoro* che riprendeva la direttiva del Consiglio 76/207/CEE del 9.2.1976: tali testi menzionano in modo indiretto anche il linguaggio utilizzato che “indichi come requisito professionale l'appartenenza all'uno o all'altro sesso” attribuendo una sorta di etichetta di “maschile neutro”. In questo caso sarebbe più opportuno parlare di “maschile inclusivo”, perché si tratta di un'estensione del suo uso: le molte forme femminili restano come nascoste sotto quelle maschili, ciononostante il percorso di affermazione della donna compie una notevole accelerazione con l'ingresso delle donne in istituzioni, facoltà e professioni riservate agli uomini. Successivamente, un passo fondamentale verso l'affermazione dell'identità di genere e della cultura delle pari opportunità viene fatto con la Direttiva del Consiglio dei Ministri 27.3.1997 *Azioni volte a promuovere l'attribuzione di poteri e responsabilità alle donne* in cui il linguaggio viene riconosciuto come uno strumento di azione politica all'interno del processo per la realizzazione dell'uguaglianza delle possibilità di ciascun individuo (Robustelli, 2012).

In questo processo politico-culturale rientra il lavoro presentato il 9 Agosto 1983 da Alma Sabatini intitolato *Il sessismo nella lingua italiana* il cui obiettivo era denunciare che: “la lingua italiana, come molte altre, è basata su un principio androcentrico: l'uomo è il parametro intorno a cui ruota e si organizza l'universo linguistico” (Sabatini, 1987). Il grande pubblico si concentrò soprattutto sul capitolo intitolato *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana* e sui singoli usi sessisti; tuttavia una recensione di questo lavoro da parte di Giulio Lepschy che esaminava le diverse proposte alla luce di problemi generali come il genere grammaticale e il rapporto tra lingua, pensiero e realtà, fece in modo che le questioni di genere

ricevessero attenzione anche dal mondo scientifico e diede il via ai dibattiti sul tema. Le proposte di Alma Sabatini trovarono eco in due pubblicazioni: *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche* del Dipartimento per la Funzione Pubblica della Presidenza del Consiglio dei Ministri (1993) e successivamente in *Manuale di Stile. Strumenti per semplificare il linguaggio delle amministrazioni pubbliche. Proposta e materiali di studio*, a cura di Alfredo Fioritto (1997). Questi manuali anticipano e avviano un'operazione di revisione del linguaggio amministrativo destinata a incidere profondamente sulla comunicazione istituzionale. Un ulteriore richiamo alla necessità di usare un linguaggio non discriminatorio arriva con la Direttiva 23 Maggio 2007 *Misure per attuare parità e pari opportunità tra uomini e donne nelle amministrazioni pubbliche* emanata per attuare la Direttiva 2006/54/CE del Parlamento e Consiglio europeo che menziona la necessità di utilizzare un linguaggio non discriminatorio attraverso, ad esempio, nomi collettivi che includano persone dei due generi, come *persone* anziché *uomini* (Robustelli, 2012).

Essendo questo un dibattito a livello internazionale, possiamo innanzitutto identificare tre tipologie linguistiche: le lingue prive di genere grammaticale come l'ungherese e il finlandese, le lingue con genere naturale in cui i sostantivi non hanno genere grammaticale ma questo lo troviamo nei pronomi come il danese o l'inglese e le lingue con genere grammaticale come il francese e l'italiano. Le diverse tipologie linguistiche adottano approcci differenti rispetto alle questioni di genere<sup>20</sup>.

Per quanto riguarda l'italiano, i *nomina agentis* al femminile esistono da molto tempo nella storia della nostra lingua, ad esempio, a partire dal latino venivano usati con la presenza di donne in determinati ruoli professionali o cariche. Esistono diverse categorie di coppie maschile-femminile nella nostra lingua: nomi di genere fisso in cui i termini sono completamente diversi e non hanno radici comuni come *fratello* e *sorella*, nomi di genere comune per i quali basta cambiare l'articolo come *il* o *la pediatra*, nomi di genere promiscuo che si riferisce a nomi che formano il genere opposto aggiungendo un descrittore, come il *tasso femmina* o il *maschio della tigre* e i nomi di genere mobile che si declinano seguendo le regole morfologiche previste dalla lingua, come cambiare la desinenza (*maestro-maestra* o *rettore-rettrice*) o attraverso irregolarità come *dio-dea* o *eroe-eroina*. Attraverso l'identificazione della categoria di appartenenza del sostantivo si potrà procedere con il femminile più corretto. Diversi linguisti, inoltre, spiegano che i sostantivi che terminano in *-essa* sono entrati in uso in un

---

<sup>20</sup> Da <https://www.linguisticamente.org/nomi-femminili/>

momento in cui si riteneva di dover esplicitare il femminile, quindi consigliano di preferire le forme a suffisso zero nei casi in cui l'utilizzo è relativamente nuovo: come *avvocata* o *presidente* invece di *avvocatessa* e *presidentessa*<sup>21</sup>. Robustelli (2012) menziona come nei testi amministrativi bisogna per prima cosa salvaguardare il livello di leggibilità e efficacia comunicativa, non è sufficiente inserire automaticamente forme femminili accanto alle corrispondenti maschili, ma bisogna sapere quando, come e dove intervenire: la non congruenza fra genere biologico del referente e genere grammaticale indebolisce la compattezza strutturale del testo e può provocare difficoltà nella sua comprensione.

L'utilizzo dei femminili nelle denominazioni professionali non è un dibattito recente nemmeno in Francia: nel 1998 viene pubblicato un rapporto della *Commission générale de terminologie et de néologie* intitolato *La féminisation des noms de métier, fonction grade ou titre* e, nel 1999, viene pubblicata dal *Centre National de la Recherche Scientifique, Institut National de la Langue Française* una *Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*. Nel 2019, l'*Académie Française* pubblica un rapporto che dice “se l'utilizzo del femminile nei nomi di funzioni, di titoli e di gradi mette in evidenza dei vincoli interni alla lingua francese che non possiamo ignorare, non esistono ostacoli di principio alla creazioni di femminili professionali. Ciò rileva dell'evoluzione naturale e costante della lingua dal Medioevo<sup>22</sup>”. Inoltre, l'*Académie* specifica che vengono considerate tutte le evoluzioni linguistiche che vogliono riflettere il posto oggi riconosciuto alla donna nella società senza tuttavia violare le regole fondamentali della lingua, devono essere conformi al modo di espressione e di formazione propri del francese e osserva le evoluzioni in corso, non le ferma ma rifiuta i tentativi di forzare l'utilizzo che potrebbero introdurre forme mal accettate dall'opinione pubblica<sup>23</sup>.

Come menzionato in precedenza, l'autrice dell'articolo presentato in questo elaborato utilizza il punto mediano per evitare di preferire il maschile sovraesteso, quindi, nella traduzione, sono state impiegate diverse strategie che riguardano l'utilizzo di un linguaggio inclusivo e accessibile. Le strategie citate di seguito sono state definite in diverse linee guida, tra cui quelle pubblicate dall'Università di Genova<sup>24</sup> e dal Parlamento Europeo<sup>25</sup>.

---

<sup>21</sup> (2) Ibidem

<sup>22</sup> Traduzione nostra

<sup>23</sup> Da [https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rapport\\_feminisation\\_noms\\_de\\_metier\\_et\\_de\\_fonction.pdf](https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rapport_feminisation_noms_de_metier_et_de_fonction.pdf)

<sup>24</sup> Da <https://unige.it/albo/download/9912>

<sup>25</sup> Da [https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187102/GNL\\_Guidelines\\_IT-original.pdf](https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187102/GNL_Guidelines_IT-original.pdf)

Una strategia utilizzata viene chiamata sdoppiamento e riguarda la visibilizzazione del genere esprimendo linguisticamente sia il maschile che il femminile. Tuttavia, esiste il rischio che il testo venga appesantito o reso di difficile lettura, quindi è una strategia che va usata con moderazione. Alcuni esempi che troviamo nel testo presentato sono<sup>26</sup>:

6. Les auteur.e.s : les bédéistes (pagina 25)	<b>6. Autrici e autori: fumettisti e fumettiste</b>
Les encadrés suivants présentent une sélection des auteur.e.s vivant.e.s (pagina 25)	I riquadri che seguono presentano una selezione di autori e autrici viventi
auprès de 200 étudiant.e.s (pagina 33)	ha intervistato circa 200 studenti e studentesse

Esistono inoltre delle strategie di invisibilizzazione del genere che permettono di evitare l'utilizzo del genere delle persone coinvolte attraverso l'uso di nomi collettivi, l'uso di pronomi relativi e indefiniti, della seconda persona, dell'imperativo, della forma passiva o impersonale e di termini *gender neutral*. Alcuni esempi che troviamo nel progetto di traduzione sono<sup>27</sup>:

Pour les adolescent.e.s (pagina 20)	Tra i testi destinati al lettorato adolescente
En France, les auteur.e.s de bandes dessinées sont des célébrités (pagina 25)	In Francia, coloro che lavorano con i fumetti sono delle celebrità
(classé.e.s en fonction de leur date de naissance) (pagina 25)	(nell'ordine secondo la loro data di nascita)
• Parmi les 150 enseignant.e.s interrogé.e.s (pagina 39)	• Fra le 150 interviste effettuate a membri del corpo docente

Inoltre, la lingua italiana ha la possibilità di sottointendere il soggetto, quindi, come a pagina 33 del testo di partenza leggiamo “ils ou elles emploient ces termes de façon métaphorique”, nella traduzione possiamo trovare “ma utilizzano questi termini in senso metaforico”.

<sup>26</sup> Da <https://unige.it/albo/download/9912>

<sup>27</sup> (6) Ibidem

## Testo di partenza

### La bande dessinée – une ressource précieuse pour lalinguistique et la didactique du FLE

Elissa Pustka

#### 1. Introduction<sup>28</sup>

Comment imaginer l’histoire de la bande dessinée sans *Astérix, Lucky Luke* et *Tintin* – et comment imaginer la culture française (et belge) sans la bande dessinée ? Malgré l’histoire d’amour presque centenaire entre la bande dessinée et la langue française, il faudra attendre le XXI<sup>ème</sup> siècle pour voir se multiplier les études linguistiques et didactiques sur la question (p. ex. Grutschus/Kern 2021, Morys 2018 ; cf. section 8 et 9).<sup>29</sup> Et bien que la bande dessinée constitue un média de masse qui attire particulièrement les jeunes, elle se fait plutôt rare à l’école en comparaison à la littérature et au film. L’objectif de ce volume est de nourrir ce champ scientifique émergent d’un nombre important de nouvelles contributions dans une perspective linguistique et/ou didactique. Il met un accent particulier sur l’oralité mise en scène dans la bande dessinée (négligence sans *ne*, interrogation par intonation, etc.) et souligne les possibilités d’en faire usage dans l’enseignement du français langue étrangère (FLE), notamment en contexte germanophone.

#### 2. Définition de la bande dessinée

Avant de commencer, il convient de définir ce que nous entendons par *bande dessinée*,

---

<sup>28</sup> Je remercie Marc Chalié, Anke Grutschus, Benjamin Massot, Beate Kern, Corinna Koch et Frédéric Nicolosi, pour la relecture critique de cet article.

<sup>29</sup> Fresnault-Deruelle (1971), Fischer (1984) et Marxgut (1988) peuvent être considérés comme pionniers dans ce domaine.

appelée également *BD* [bede] ou *bédé*.<sup>30</sup> De nos jours, il semble clair que la bande dessinée n'est « ni une forme hybride de la littérature et de la peinture, ni une sorte de 'cinéma sur papier' » (Mouchart 2016 : 106). Mais nous ne pouvons pas fournir ici un nombre exact de traits (p. ex. « sequential art », Eisner 1985 ; cf. aussi McCloud 1993 : 17) qui seraient communs à toutes les bandes dessinées et qui les délimiteraient notamment des caricatures ou des albums pour enfants, écrits et/ou dessinés par ailleurs souvent par les mêmes auteur.e.s (p. ex. René Goscinny avec *Le Petit Nicolas* et *Astérix*). Il ne s'agit donc pas d'une catégorie discrète, homogène et stable, mais plutôt d'un concept qui a émergé historiquement et qu'on arrive mieux à cerner dans le cadre de la théorie du prototype (cf. Rosch 1975), avec des représentants exemplaires et des frontières floues, qui s'applique aussi bien aux concepts du langage quotidien qu'aux termes scientifiques (cf. Koch 1998).

Dans le cadre de cette approche théorique, on ne trouvera pas une seule définition de la bande dessinée, mais plusieurs, variant au moins en fonction de la région dans le monde, de l'époque et de la génération : elle ne sera pas la même aux États-Unis, en France et au Japon, et évoluera entre les années 1950 et l'époque contemporaine, elle ne sera pas la même non plus pour les adultes et pour les jeunes (cf. section 4). Ainsi le prototype pour une grande partie des adultes francophones (et germanophones) d'aujourd'hui sera-t-il sans doute *Astérix*, avec ses histoires fictives sous forme de cases et bulles. Le terme de bande dessinée englobe cependant aussi les mangas et les romans graphiques (cf. Schikowski 2014 : 27 ; cf. aussi section 5), et à l'intérieur de chaque catégorie différents genres, p. ex. humoristique, aventure, western, fantastique, science-fiction, historique, polar, érotique etc. (cf. Vincent Gérard/Chaniot/Lapointe 2020 : 30).

Leur style de dessin et d'écriture peut encore différer.

Aux marges de la catégorie, on situera des exemplaires comme *La Mouche* de Lewis Trondheim (1995) sans texte, la BD reportage *Le Photographe* d'Emmanuel Guibert (2003–2006), qui comprend aussi de nombreuses photos, le roman graphique *My Favorite Thing Is Monsters* d'Emil Ferris (2017 ; Fauve d'or 2019), adoptant le style d'un cahier de dessin qui dépasse le principe de la séquence de cases, avec beaucoup de texte en dehors des bulles, les BD de vulgarisation scientifique comme *Philocomix* (2020) de Jean-Philippe Thivet, Jérôme Vermer

---

<sup>30</sup> Cette abréviation est critiquée par Groensteen (2006 : 21) étant donnée sa nature « infantilisante ».

et Anne-Lise Combeaud, ou les blogs BD comme *Ma vie est tout à fait fascinante* par Pénélope Bagieu ([www.penelope-jolicoeur.com](http://www.penelope-jolicoeur.com) ; Bagieu 2012). Dans les États-Unis des années 1950, en revanche, le prototype était plutôt constitué de comic strips humoristiques dans les journaux, p. ex. les *Peanuts* de Charles

M. Schulz, le terme anglais comic '(aujourd'hui également) bande dessinée' signifiant littéralement 'comique'. Pour les jeunes Français.e.s d'aujourd'hui, finalement, ce sont souvent les mangas qui sont considérés comme des exemples prototypiques alors qu'ils paraissent peut-être marginaux aux personnes plus âgées. Il serait bien évidemment nécessaire de mener des études empiriques parmi des spécialistes et des non-spécialistes pour approfondir cette piste.

## 1. La bande dessinée – un art populaire

Pendant longtemps, la bande dessinée a été stigmatisée pour « son contenu pulsionnel et violent », « la teneur grotesque et caricaturale des illustrations » et « la pauvreté du texte » (Rouvière 2020 : 244). Les reproches allaient jusqu'à dire que les bandes dessinées rendaient analphabètes et criminels (cf. Knigge 2016 : 19). Groensteen (2006), dans son essai *Un objet culturel non identifié*, parle encore de « handicaps symboliques ». On y trouve entre autres les caractérisations suivantes : « Texte et image : les noces impossibles », « Le péché d'infantilisme » et « La tâche ingrate d'amuser » (Groensteen 2006 : 23, 32, 47).

Toutefois, depuis les années 1960, la bande dessinée est considérée en France comme le '9ème art' (cf. Mouchart 2016 : 7). Le *Festival international de la bande dessinée d'Angoulême*, notamment, témoigne de cette reconnaissance particulière. Depuis 1974, il récompense une fois par an les meilleurs albums par son Fauve d'or (une sélection de lauréat.e.s se trouve à la section 6). D'autres festivals de bande dessinée en France sont le *Quai des Bulles* à Saint-Malo (depuis 1981) et *BD à Bastia* (depuis 1994). En Allemagne, le festival de bande dessinée le plus important est le *Comic-Salon Erlangen* (depuis 1984) avec son prix *Max-und-Moritz-Preis*. Aux États-Unis, le festival le plus important est la *Comic-Con International* à San Diego (depuis 1970) avec son prix Eisner (*Will Eisner Comic Industry Awards*).

De plus, à Paris, les expositions s'enchaînent (p. ex. « Gaston, au-delà de Lagaffe » au Centre Pompidou, 07/12/2016–10/04/2017 ; « Hergé » au Grand Palais, 28/09/2016–

15/01/2017). Il existe même trois musées consacrés intégralement à la bande dessinée francophone : le *Musée de la BD* (ouvert en 1989 ; <https://www.cbbd.be>) et le *Musée Hergé* à Bruxelles (ouvert en 2009 ; <https://www.museeherge.com>) ainsi que la *Cité internationale de la bande dessinée et de l'image* à Angoulême, qui comprend notamment un musée, plusieurs bibliothèques, une résidence d'artistes et un centre de congrès (ouverte en 2009 ; <http://www.citebd.org>). Le Ministère de la Culture a finalement déclaré l'année 2020 comme « année de la BD » (<https://www.bd2020.culture.gouv.fr>).

Ce processus de légitimation va **de pair** avec l'intégration successive de la bande dessinée dans les programmes scolaires. Des enquêtes actuelles montrent cependant qu'elle reste encore assez marginale (*cf.* également section 9). **Cela** semble être dû entre autres à son absence dans les cursus universitaires, notamment dans la formation des **enseignant.e.s**, ainsi que dans la recherche,

notamment en didactique (*cf.* Rouvière 2020 : 244–246). Un des objectifs de cet ouvrage est de combler cette lacune dans le domaine de la linguistique et de l'enseignement du français langue étrangère (FLE).

## 2. Histoire de la bande dessinée

À quel moment commence l'histoire de la bande dessinée ? Le grand théoricien américain du *comic*, McCloud (1993 : 10–15, 141–142), nous renvoie à l'art préhistorique, aux hiéroglyphes égyptiens et mexicains ainsi qu'à la tapisserie de Bayeux. Cohn (2012 : 18) préfère parler dans ces cas d'« usages de langage visuel » que de *protocomics*. À l'époque moderne, on cherche les origines de la bande dessinée soit dans l'œuvre clé de la « littérature en estampes », *Les Amours de Monsieur Vieux Bois* (1827) du Suisse Rodolphe Töpffer – souvent considéré comme « l'inventeur de la BD » (cf. Grove 2010 : 86), premier auteur comme premier théoricien (cf. Peeters 2022 : 15) –, soit dans le premier *comic strip* intitulé *The Yellow Kid* (1895) de Richard F. Outcault paru dans le journal américain *New York World* (cf. McCloud 1993 : 17, Schikowski 2014 : 29, Mouchart 2016 : 18–19). On hésite donc entre une origine littéraire (francophone) et un produit de la culture de masse (américaine). Après la Seconde Guerre mondiale, les mangas japonais s'y ajoutent (cf. Groensteen 2005 : 28, Mouchart 2016 : 57). Ils forment une branche assez indépendante de l'histoire de la bande dessinée, même s'il y a des influences réciproques indéniables entre les traditions sur les trois continents (cf. Miller 2007 : 53).

Après des décennies de *comic strips* dans les journaux (qui contribuent considérablement à en augmenter les chiffres de vente ; cf. Knigge 2016 : 5), les États-Unis vivent le « Golden Age » du *comic book* dans les années 1940 avec les histoires de super-héros (*Superman*, *Batman*, *Spider-Man*, etc.) ; l'« âge d'or » de la bande dessinée franco-belge se déroule un peu plus tard, entre 1950 et 1965, avec les magazines belges *Spirou* (1938–) et *Tintin* (1946–1988) (cf. Schikowski 2014 : 82sq, 110sq, Mouchart 2016 : 66sq). Alors que ces deux magazines s'adressent en premier lieu à un public enfantin, le magazine français *Pilote* (1959–1989) cherche à fidéliser des adolescent.e.s et de jeunes adultes, notamment en prépubliant les aventures d'*Astérix* et de *Lucky Luke* (cf. Groensteen 2005 : 12, McKinney, Mark 2016 : 57). Leur scénariste René Goscinny, ayant grandi en Argentine et aux États-Unis, avait été par ailleurs fortement influencé par la tradition américaine, notamment par les films de Walt Disney (cf. Catel 2019 : 76, Brethes et al. 2022 : 9). La première bande dessinée européenne s'adressant explicitement à un public adulte est *Barbarella* (1964) de Jean-Claude Forest, une aventure de science-fiction érotique, vendue à 200 000 exemplaires après avoir été interdite par la censure (cf. Knigge 2016 : 25).

Les rapports entre bande dessinée et dessin animé sont étroits. Ainsi *Mickey Mouse* apparaît-

il pour la première fois dans le dessin animé *Steamboat Willie* de Walt Disney en 1928 et devient également un personnage de bande dessinée à partir de 1930 (l'oncle Picsou, en revanche, naît directement sur papier ; cf. Mouchart 2016 : 103). Dans le cas de *Lucky Luke* et d'*Astérix*, le passage d'un média à l'autre se fait dans la direction inverse : ils apparaissent à partir de 1946/1961 sur papier et à partir de 1971/1967 à l'écran (sous forme de long-métrage dans le cas d'*Astérix* et de série dans celui de *Lucky Luke*). L'adaptation en dessin animé se fait au-delà des frontières et des époques : *Les Schtroumpfs*, créés en 1958 par le Belge Peyo, sont à la base d'une série télévisée américano-belge (*The Smurfs*, 1981–1989) et de trois films américains (2011, 2013, 2017). Une nouvelle série franco-belge en 3D est diffusée depuis 2021 (cf. Gaumer 2004 : 707–708). Pour ce qui est des changements de médium, on observe aussi que les bandes dessinées s'autonomisent du journal du dimanche : elles se trouvent publiées, d'une part, sous forme d'albums (p. ex. *Tintin* à partir de 1929) et, d'autre part, dans des magazines comme le *Journal de Mickey* (à partir de 1934), qui se vend à 500 000 exemplaires par semaine (cf. Gaumer 2004 : 40).

À partir des années 1960–1970, on observe l'apparition du roman graphique. En Europe, *Una ballata del mar salato* ('La Ballade de la mer salée'), publiée en 1967 en tant que premier volume de la série *Corto Maltese* d'Hugo Pratt, peut être considérée comme l'une des premières publications de ce type (cf. Platthaus 2008 : 31). Le terme anglais *graphic novel* pour sa part apparaît pour la première fois aux États-Unis, sur la couverture de l'œuvre *A Contract with God* (1978) de Will Eisner (cf. Groensteen 2007 : 17, Mouchart 2016 : 50, Eder 2016 : 156). Une autre œuvre américaine qui fait époque est *Maus* d'Art Spiegelman (1980–1991), récompensée en 1992 par le prix Pulitzer (cf. Mouchart 2016 : 50). L'auteur y retrace l'histoire de ses parents qui ont survécu à Auschwitz, les humains étant représentés par des animaux (les Polonais par des cochons, les nazis par des chats et les Juifs par des souris ; cf. *Maus* 'souris' en allemand). À cette époque, on assiste également en France à un nouveau type de bande dessinée d'auteur.e, tout d'abord appelé « Roman BD » (en 1980, par l'éditeur Flammarion ; cf. Groensteen 2006 : 75), et ensuite – en tant que calque de l'anglais – *roman graphique*.

Deux institutions centrales de ce nouveau courant sont les maisons d'édition *Futuropolis* (1974–1987, fondée par Étienne Robial et Florence Cestac) et *L'As-sociation*, fondée en 1990 entre autres par Lewis Trondheim. La plus grande réussite de cette dernière restera certainement *Persepolis* (2000–2003) de Marjane Satrapi, best-seller international traduit en 25 langues et vendu à plus d'un million d'exemplaires (cf. Schikowski 2014 : 243, Knigge

2016 : 34). **Porté à l'écran** en 2007, le long métrage d'animation correspondant obtient le prix spécial du jury du Festival de Cannes 2007 et est nommé pour l'Oscar du meilleur film d'animation 2008. En 2012, *Le Chat du rabbin*, basé sur la bande dessinée du même titre par Joann Sfar, obtient le César du meilleur film d'animation ; en 2014, c'est *Aya de Yopougon* de Marguerite Abouet et Clément Oubrerie qui obtient ce même César. À l'inverse, l'auteur de bande dessinée Riad Sattouf sort d'abord son film *Les Beaux Gosses* (2009), avec deux nominations aux Césars en 2010, puis, en 2021 seulement, une bande dessinée autour de son acteur principal : *Le jeune acteur*.

Une particularité française est le journal hebdomadaire satirique *Charlie Hebdo*, fondé en 1970. Plusieurs **grand.e.s auteur.e.s** de la bande dessinée française y travaillent, comme Riad Sattouf (qui y a publié entre 2004 et 2012 *La Vie secrète des jeunes*) et Joann Sfar, le « chef de file de la 'Nouvelle BD française' », c'est-à-dire « l'artiste le plus connu du mouvement alternatif surgi au début 1990 » (Baron-Carvais 2007 : 30) (cf. section 6). On trouve également des **prépublications** dans d'autres médias de masse, comme *L'Obs* (où Riad Sattouf publie *Les cahiers d'Esther* depuis 2015). De plus, à côté de *Spirou* (cf. *supra*), il existe aujourd'hui un autre magazine mensuel spécialisé dans la bande dessinée : *Fluide Glacial* (fondé en 1975 et dans lequel Riad Sattouf a publié *Pascal Brutal*). De nombreux nouveaux magazines pour enfants ont aussi vu le jour, tels que *J'aime lire* (1977–), avec des héros de bande dessinée comme *Ariol*, *Anatole Latuile* ou *Tom-Tom et Nana*, et le *Magazine Mortelle Adèle* (2019–).

Les personnages de bande dessinée s'autonomisent de plus en plus de leur **support papier**. Deux parcs à thème voient le jour à une trentaine de kilomètres de Paris : le *Parc Astérix* en 1989 et *Euro Disney Resort/Disneyland Paris* en 1992. En 1989, le parc *Big Bang Schtroumpf* (aujourd'hui *Walygator Grand-Est*) est créé en Moselle. En 2018, le *Parc Spirou*, dont l'univers regroupe entre autres Lucky Luke, Gaston Lagaffe ou encore Boule et Bill, ouvre ses portes dans le Sud de la France. De plus, le merchandising rend les héros de bande dessinée omniprésents sur les t-shirts, tasses et autres. Actuellement, les enfants connaissent, par ailleurs, souvent tout d'abord (ou uniquement) les personnages comme Snoopy, Garfield ou Superman, et non (ou pas encore) les bandes dessinées correspondantes. **Une autre pratique culturelle basée** sur la bande dessinée est le *cosplay*, originaire des États-Unis et très répandue au Japon : le déguisement en personnage de bande dessinée.

Depuis 2000, on assiste à un « nouvel âge d'or » (Mouchart 2016 : 10) de la bande dessinée en France. D'après l'institut d'études de marché Growth from Knowledge (GfK), 85 millions d'exemplaires de bandes dessinées ont été vendus en France en 2021 (+ 60 % par rapport à

2020), ce qui correspond à un livre sur quatre. 55 % des BD vendues sont des mangas (+ 107 %) et parmi les cinq titres les plus vendus figurent le nouvel album d'Astérix *Astérix et le Griffon* (à 1,5 million d'exemplaires) et quatre mangas (à plus de 200 000 exemplaires chacun) : *Naruto* vol. 1 et 2, *Demon Slayer* vol. 1, *One Piece* vol. 1 (cf. *Le Monde* du 27/01/2022 ; <https://furansujapon.com/top-50-bd-mangas-vendus-2021/>).

Ce bref aperçu de l'histoire de la bande dessinée a déjà donné une première idée de l'émergence de différents types de bandes dessinées au fil du temps : du *comic strip* *The Yellow Kid* en passant par les *comic books* de super-héros et les séries d'albums classiques comme *Astérix* pour en arriver aux mangas et romans graphiques. La section suivante explique cette typologie en détail, du point de vue français.

## Typologie de la bande dessinée d'expression française

Il n'existe pas de typologie universelle de la bande dessinée. On observe notamment des différences entre les États-Unis, où les albums d'*Astérix* figurent parmi les romans graphiques, et la France, où les *comics* [kɔmiks] de super-héros américains constituent un genre à part. Pour notre tour d'horizon de la bande dessinée d'expression française, nous limiterons ici à une présentation des séries d'albums classiques (section 5.1), des romans graphiques (section 5.2) et des mangas (section 5.3). En revanche, nous écartons le cas des bandes dessinées en ligne ou BDz (angl. *webcomics* ; cf. Mouchart 2016 : 158, Knigge 2016 : 35) comme *Lapin* par Phiip (<https://lapin.lapin.org>) ou le blog BD (ou bédéblog) *Ma vie est tout à fait fascinante* par Bagieu ([www.penelope-jolicoeur.com](http://www.penelope-jolicoeur.com) ; Bagieu 2012).

### 2.1 Séries d'albums classiques

Les séries d'albums sont certainement le type de bande dessinée le mieux connu par les lecteurs et lectrices européens adultes : le format « 48CC » – 48 pages, cartonné et en couleurs – représente ce que nous connaissons bien à travers *Astérix* ou encore *Tintin*. C'est le format par excellence de la bande dessinée franco-belge à partir de 1929.

Les séries classiques de la bande dessinée franco-belge ont un succès mondial : les chiffres de vente de *Tintin* s'élèvent à plus de 230 millions d'albums, ceux d'*Astérix* même à plus de 320 millions (cf. Schikowski 2014 : 15). Leur parution commence entre 1929 et 1961, et seul *Tintin* a cessé de paraître après le décès de son auteur, Hergé (1907–1983). Le tableau 1 donne un aperçu des grandes séries classiques d'expression française.

<b>Titre</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Pays</b>	<b>Années de parution</b>
<i>Tintin</i>	Hergé	Belgique	1929–1986
<i>Spirou</i> <i>Fantasio</i>	& Jijé, André Franquin	France/Belgique	1938–2016
<i>Lucky Luke</i>	Morris / René Goscinny, etc.	Belgique	1947–
<i>Blake</i> <i>Mortimer</i>	& Edgar P. Jacobs	Belgique	1950–
<i>Les Schtroumpfs</i>	Peyo	Belgique	1958–
<i>Boule &amp; Bill</i>	Jean Roba, Laurent Verron, etc.	Belgique	1959–
<i>Gaston</i>	André Franquin	France/Belgique	1960–
<i>Astérix</i>	René Goscinny / Albert Uderzo ; Jean-Yves Ferri / Di-dier Conrad	France	1961–

Tab. 1 : Les séries d'albums classiques de la bande dessinée franco-belge.

En plus de ces séries classiques qu'ont déjà lues les grands-parents actuels pendant leur enfance, il existe toute une gamme de nouvelles séries destinées aux premier.ère.s lecteur.rice.s (*Mortelle Adèle*, *Ariol*, *Anatole Latuile*, etc.) et aux enfants de 9 à 12 ans (*Lou !*, *Seuls*, *Les Légendaires*). Parmi les 50 BD les plus vendues en 2021 figurent 15 volumes de *Mortelle Adèle* (<https://furansujapon.com/top-50-bd-manga-s-vendus-2021/s-vendus-2021/>) ! Pour les adolescent.e.s, il convient de mentionner *Titeuf* (1 800 000 titres vendus en 2006 ; *Baron-Carvais* 2007 : 97), *Les Profs* et *Les Sisters*, qui se prêtent également à être étudiés en cours de FLE. Le tableau 2 liste ces albums de jeunesse actuels dans l'ordre chronologique de parution de leur premier volume.

<b>Titre</b>	<b>Auteur.e.s</b>	<b>Pays</b>	<b>Années de parution</b>
<i>Titeuf</i>	Zep	Suisse	1992–
<i>Ariol</i>	Emmanuel Guibert / Marc Boutavant	France	1999–
<i>Les Profs</i>	Erroc / Pica, etc.	France	2000–
<i>Les Légendaires</i>	Patrick Sobral	France	2004–
<i>Lou !</i>	Julien Neel	France	2004–2018
<i>Seuls</i>	Fabien Vehlmann / Bruno Gazzotti	Belgique/France	2006–
<i>Les Sisters</i>	Christophe Cazenove / William	France	2008–
<i>Anatole Latuile</i>	Anne Didier / Olivier Muller / Clément Devaux, etc.	France	2011–
<i>Mortelle Adèle</i>	Antoine Dole	France	2012–

Tab. 2 : Les séries d’albums de jeunesse actuels.

### 1.1 Romans graphiques

Le terme de *roman graphique* est encore aujourd’hui sujet à discussion : cette dénomination est-elle simplement une stratégie de marketing pour aborder de nouveaux groupes cibles (notamment les adultes et plus particulièrement les femmes) ou désigne-t-elle vraiment un genre nouveau (« point de rencontre entre littérature et bande dessinée », Pietrini 2012 : 91) ? Pour cerner cette nouvelle catégorie, on peut de nouveau faire appel à la théorie du prototype (cf. déjà section 2 pour la définition de la *bande dessinée*). Les traits communément mentionnés pour caractériser le roman graphique et le distinguer des albums classiques (cf. section 5.1), listés dans l’encadré suivant, ne sont donc ni nécessaires ni suffisants.

## Caractéristiques des romans graphiques

- format : plus libre (en opposition au « 48CC » ; cf. section 5.1)
- mise en page : plus libre (contrairement au « corset » des bandes, descadres et des bulles », Groensteen 2007 : 17)
- longueur : plus long
- séries : moins souvent
- prix : plus élevé
- points de vente : en librairie plutôt qu'en kiosque ou en grande surface
- public : plus adulte, plus féminin, plus cultivé
- ambition littéraire
- sous-types : autobiographie, adaptation littéraire, bande dessinée de reportage, bande dessinée d'information

(cf. Groensteen 2007 : 17, Miller 2007 : 57–59, Mouchart 2016 : 50, Eder 2016 : 156–159, Pietrini 2012 : 91–92)

Depuis plusieurs décennies, le roman graphique ou la bande dessinée d'auteur.e connaît un essor sans équivoque en France. Le Festival d'Angoulême met en valeur la qualité des œuvres et la créativité des auteur.e.s (cf. également section 6). Ici, nous nous limitons à illustrer les quatre principales catégories de romans graphiques introduites ci-dessus dans l'encadré par des exemples en langue française :

- **(Auto-)biographie** : *Persepolis* de Marjane Satrapi (2000–2003), *Aya de Yopougon* de Marguerite About (2005–2010), *Olympe de Gouges* de Catel et José-Louis Bocquet (2012), *L'Arabe du Futur* de Riad Sattouf (2014–), *La Légèreté* de Catherine Meurisse (2016), *Les Strates* de Pénélope Bagieu (2021) ;
- **Adaptation littéraire** : *Gemma Bovery* de Posy Simmonds (2001 ; original en anglais), *Le Petit Prince* de Joann Sfar (2008 ; cf. l'article de Grünewald dans ce volume), *L'Étranger* de Jacques Ferrandez d'après Albert Camus (2013), *La gloire de mon père* d'Éric Stoffel, Serge Scotto et Morgann Tancod'après Marcel Pagnol (2015) ;
- **BD reportage ou documentaire** : *Le Photographe* d'Emmanuel Guibert (2003–2006), *Les Mauvaises Gens* (2005) d'Étienne Davodeau et *Dans la Combi* de Thomas Pesquet de Marion Montaigne (2017), le « père de la BDreportage » (Mack 2006) étant l'Américain Joe Sacco avec notamment *Gaza 1956* (2010) ;

- **BD d'information, en particulier BD pédagogique/éducative et BD de vulgarisation scientifique** : *L'Histoire de France en BD* par Dominique Joly et Bruno Heitz (2010–2017), *Philocomix* (2020) de Jean-Philippe Thivet, Jérôme Vermer et Anne-Lise Combeaud.

Ici encore, les frontières ne sont pas claires. Souvent, les quatre catégories se combinent : ainsi les *Chroniques de Jérusalem* de Guy Delisle (2011) se situent-elles entre autobiographie et reportage, et *Goupil ou face* de Lou Lubie (2021) entre autobiographie et vulgarisation scientifique.

Un cas spécial constituent les méta-comics : les bandes dessinées sur la bande dessinée. Parmi ces bandes dessinées de vulgarisation scientifique, on trouve en français *Bande dessinée. Apprendre et comprendre* de Lewis Trondheim et Sergio García (2006) et *La Bande dessinée* de Bastien Vivès (2013) (leurs prédécesseurs américains célèbres étant *Comics and sequential art* de Will Eisner 1985 et *Understanding Comics : The Invisible Art* de Scott McCloud 1993). D'autres bandes dessinées sur la bande dessinée sont la biographie *Le roman des Goscinny* de Catel (2019) – avec de nombreuses reproductions de ses carnets de croquis, de scénarios et de lettres – et la BD reportage *Les ignorants : Récit d'une initiation croisée* d'Étienne Davodeau (2021). Plusieurs bandes dessinées traitent des attentats de Charlie Hebdo en 2015, p. ex. *La Légèreté* de Catherine Meurisse (2016) et *Dessiner encore* de Coco (2021).

### 4.3. Mangas

Les mangas sont apparus au Japon après la Seconde Guerre mondiale. En japonais, le terme désigne à la fois les bandes dessinées et les dessins animés japonais, appelés *animés* en français. Alors que les premières (co)productions filmiques d'entreprises japonaises et européennes datent déjà des années 1970 (p. ex. *Heidi* en 1974, *Maya l'abeille* en 1975), les mangas ne font leur entrée dans le marché international qu'à partir de la sortie du film *Akira* en 1988, se basant sur des mangas parus entre 1982 et 1990 (cf. Knigge 2016 : 35, Guilbert 2020 : 438). Le Japon est aujourd'hui de loin le pays publiant le plus de bandes dessinées au monde. Les mangas ont tout d'abord été publiés dans des magazines de mangas (hebdomadaires, bimensuels ou mensuels) – on en compte à peu près 270 –, avant d'être publiés sous forme de livres (cf. Köhn 2016 : 249). Les caractéristiques typiques des mangas sont listées dans l'encadré suivant.

### Caractéristiques des mangas

- format : poche
- direction de lecture : de droite à gauche
- couleur : noir et blanc, couverture en couleur
- images : particulièrement expressives et dynamiques, scènes souvent présentées au ralenti avec beaucoup de détails sur la situation vue de différentes perspectives, « grands yeux et chevelures en pointes » (Guilbert 2020 : 438)
- longueur : plus long, p. ex. *Naruto* : env. 175–200 pages par tome
- prix : bas (et ainsi accessibles à tous âges et milieux sociaux), p. ex. 6,85 EUR pour un volume de *Naruto* en France
- public : différents types pour différents âges et sexes (p. ex. *shōnen* pour les garçons de 8 à 18 ans, *shōjo* pour les filles de 8 à 18 ans) ; drame, fantasy, science-fiction, relations sentimentales, pornographie, etc.

(cf. Groensteen 2005 : 28–29, Schikowski 2014 : 148–156, Mouchart 2016 : 56–57, Köhn 2016 : 249, Knigge 2016 : 18, Guilbert 2020 : 438)

Le Japon possède de loin le plus grand marché de bandes dessinées au monde. Or, le deuxième marché du manga après le Japon se trouve en France. Les mangas y arrivent pendant les années 1990 avec *Akira* et *Dragon Ball* – et parallèlement en tant que séries télévisées et livres de poche (cf. Mouchart 2016 : 56–57, Guilbert 2020 : 438–439). Alors que le style de narration reste étrange pour la plupart des adultes de la génération *Astérix*, c'est justement cette nouveauté qui permet aux adolescent.e.s d'y trouver leur propre média (cf. également Platthaus 2008 : 98) :

[...] les mangas semblent avoir permis au média bande dessinée de toucher un nouveau public, peu attiré par les formes narratives et le graphisme des albums francophones. (Mouchart 2016 : 56–57)

Les mangas ont tellement de succès en France qu'on parle volontiers de « mangamania » (Groensteen 2006 : 91), « mangalisation » (Baron-Carvais 2007 : 96, Guilbert 2020 : 439) et de « mangados » (mot-valise composé de *manga* et *ado(lescent)* ; Détréz/Vanhée 2012). En plus de cette nouveauté et des bas prix, Groensteen (2006 : 91–92) rapporte ce succès au fait que la jeunesse française avait déjà développé un goût pour l'animation japonaise à travers les dessins animés, diffusés dans l'émission de télévision culte *Club Dorothée* (p. ex. *Dragon Ball*).

Aujourd'hui, les mangas constituent 55 % des exemplaires vendus sur le marché français de la bande dessinée (cf. *Le Monde* du 27/01/2022). En tête des ventes, on retrouve *Naruto*

(cf. section 1). Il faut savoir que les mangas ne se limitent pas aux traductions du japonais, mais qu'il existe également des mangas produits par des auteur.e.s français.e.s. On parle dans ce cas de *Manfra* (mot-valise composé de *manga* et *français*). Les plus connus sont *Dreamland* (qui se situe à Montpellier) et *Radiant* (qui se situe dans un monde imaginaire). Bien que français, ces mangas se lisent également de droite à gauche. *Dreamland*, tout comme la série d'animation correspondante, a même été traduit en japonais ! Alors que les mangas les plus populaires en France sont les *shōnen* (destinés aux garçons ; cf. *supra*), on y trouve également des *shōjo*, destinés aux filles, p. ex. *Nana* et *Sailor Moon*. Le tableau 3 fournit un aperçu des mangas japonais et français les plus connus.

Titre	Auteur.e.s	Pays	Années de parution (en France)
<i>Dragon Ball</i>	Akira Toriyama	Japon	1984–1995, FR : 1993–
<i>Détective Conan</i>	Gōshō Aoyama	Japon	1994–, FR : 1997–
<i>One Piece</i>	Eiichirō Oda	Japon	1997–2020, FR : 2000
<i>Naruto</i>	Masashi Kishimoto	Japon	1999–2014, FR : 2002–2016
<i>Sailor Moon</i>	Naoko Takeuchi	Japon	1992–1997, FR : 1995–1998
<i>Nana</i>	Ai Yazawa	Japon	2000–2009, FR : 2002–2009
<i>Radiant</i>	Tony Valente	France	2006–
<i>Dreamland</i>	Reno Lemaire	France	2013–
<i>My Hero Academia</i>	Kōhei Horikoshi	Japon	2013–, FR : 2016–
<i>Demon Slayer</i>	Koyoharu Gotōge	Japon	2016–, FR : 2017–

Tab. 3 : Les séries de mangas japonais traduits en français et écrits en français

En plus de ces séries destinées aux adolescent.e.s, il existe également de nombreux mangas individuels qui attirent un public adulte en France. Jusqu'à maintenant, trois mangaka japonais ont reçu le grand prix de la ville d'Angoulême pour l'ensemble de leur œuvre : Akira Toriyama (2013 ; prix du quarantenaire), Katsuhiko Ōtomo (2015) et Rumiko Takahashi (2019). De plus, en 2007, le Fauve d'or pour le meilleur album est attribué à *NonNonBâ* (1977, traduit en français en 2006) de Shigeru Mizuki et Katsuhiko Ōtomo, ce dernier étant l'auteur d'*Akira* (cf. *supra*). En 2003, *Quartier lointain* (1998 ; traduit en français en 2002) de Jirō Taniguchi reçoit l'Alph-Art du scénario.

## 1. Les auteur.e.s : les bédéistes

En France, les auteur.e.s de bandes dessinées sont des célébrités, scénaristes autant que dessinateur.rice.s, les deux rôles pouvant aussi être réunis dans une même personne. Leur présence dans les médias de masse se voit par exemple dans le nombre d'émissions sur le sujet sur *France Inter* et *France Culture*. Les encadrés suivants présentent une sélection des auteur.e.s vivant.e.s les plus connu.e.s (classé.e.s en fonction de leur date de naissance). Bien qu'originaires des quatre coins de la France et du monde francophone, certain.e.s d'entre eux/elles se rencontrent régulièrement à Paris, notamment à la maison d'édition *L'Association*, ce qui leur a permis de nouer un réseau dense de relations professionnelles et amicales : Joann Sfar publie avec Lewis Trondheim (*Donjon*), Emmanuel Guibert (*La Fille du professeur*) et Pénélope Bagieu (*Stars of the Stars*), Joann Sfar et Marjane Satrapi jouent dans le film *Les Beaux Gosses* de Riad Sattouf (2009), Marguerite Abouet donne sa voix au personnage de l'Africaine dans *Le Chat du Rabbín* (2011) de Joann Sfar, et Riad Sattouf la sienne au *Petit Vampire* (2020) de Joann Sfar.

Il s'agit d'un métier à forte dominance masculine : selon Groensteen (2006 : 69), seules 8 % des scénaristes et dessinateur.rice.s étaient des femmes en 2005. Au grand prix de la ville d'Angoulême, qui vise à récompenser les auteur.e.s de bande dessinée pour l'ensemble de leur œuvre, seules quatre femmes font partie des lauréat.e.s : Claire Bretécher (1940–2020 ; prix du dixième anniversaire) en 1982, Florence Cestac (\*1949) en 2000 (cf. aussi section 4), la Japonaise Rumiko Takahashi (\*1957) en 2019 et la Canadienne Julie Doucet (\*1965) en 2022. En 2016, où aucune femme ne se trouvait parmi les 30 nominations, le festival s'est retrouvé accusé de sexisme et de nombreux auteurs (parmi lesquels Joann Sfar, Riad Sattouf et Etienne Davodeau) ont demandé de retirer leur nom de la liste des nominations. Conséquence : six noms d'auteurs ont été rajoutés, parmi lesquels Julie Doucet et Marjane Satrapi.

**Lewis Trondheim**, nom de naissance : Laurent Chabosy (\*1964 à Fontainebleau, France)

- Activité : membre fondateur de *L'Association*, fondateur du *Syndicat des Auteurs de Bande Dessinée* (SNAC-BD), création de la mascotte du Festival d'Angoulême : le Fauve
- Œuvres les plus connues : *La Mouche* (1995), *Les Formidables Aventures de Lapinot* (1997–2003), *Donjon* (1998–)
- Distinctions : grand prix de la ville d'Angoulême pour l'ensemble de son œuvre (2006)

**Emmanuel Guibert** (\*1964 à Paris, France)

- Activité : auteur à *L'Association*
- Œuvres les plus connues : *La Fille du professeur* (1997), *Le Photographe*

(2003–2006), *Ariol* (1999–)

Distinctions : prix René Goscinny et Alph-Art coup de cœur pour *La Fille du professeur*, lauréat du prix des libraires de bande dessinée pour *Le Photographe*, grand prix de la ville d'Angoulême pour l'ensemble

**Catel Muller** (\*1964 à Strasbourg, France)

- Activité : auteure de bande dessinée et illustratrice (également d'al-bums pour enfants)
- Œuvres les plus connues (dessin) : *Kiki de Montparnasse* (2017), *Olympe de Gouges* (2012), *Joséphine Baker* (2016) (scénario : José-Louis Bocquet), *Le roman des Goscinny* (2019)
- Distinctions : grand prix RTL de la bande dessinée pour *Kiki de Montparnasse* (2007), grand prix littéraire de l'Héroïne Madame Figaro pour *Olympe de Gouges* (2012)

**Guy Delisle** (\*1966 à Québec, Canada)

- Activité : auteur à *L'Association*
- Œuvres les plus connues : *Shenzhen* (2000), *Pyongyang* (2003), *Chroniques de Jérusalem* (2011), *S'enfuir, récit d'un otage* (2016)
- Distinctions : Fauve d'or pour *Chroniques de Jérusalem* (2012)

**Marjane Satrapi** (\*1969 à Rasht, Iran)

- Activité : auteure à *L'Association*
- Œuvres les plus connues : *Persepolis* (2000–2003), *Poulet aux prunes*

(2004)

- Distinctions : Alph-Art coup de cœur au Festival d'Angoulême pour *Persepolis* (2001), prix du meilleur album du Festival d'Angoulême pour *Poulet aux prunes* (2004), prix du jury du Festival de Cannes 2007 pour le film d'animation *Persepolis*

**Joann Sfar** (\*1971 à Nice, France)

- Activité : auteur à *L'Association* et pour *Charlie Hebdo*
- Œuvres les plus connues : *La Fille du professeur* (1997), *Donjon* (1998–), *Petit Vampire* (1999–2005), *Le Chat du Rabbín* (2002–2019), *Le Petit Prince* (2008)
- Distinctions : prix René Goscinny et Alph-Art coup de cœur pour *La Fille du professeur*, Prix jeunesse 7–8 ans du Festival d'Angoulême pour *Petit Vampire* (2004), Essentiel Jeunesse du Festival d'Angoulême pour *Le Petit Prince* (2009), César du meilleur film d'animation pour *Le Chat du rabbin* (2012), grand prix de la ville d'Angoulême pour l'ensemble de son œuvre (2002)

**Marguerite Abouet** (\*1971 à Abidjan, Côte d'Ivoire)

- Œuvres les plus connues (scénario) : *Aya de Yopougon* (2005–2010) (dessinateur : Clément Oubrerie)
- Distinctions : prix du premier album au Festival d'Angoulême pour le tome 1 d'*Aya de Yopougon* (2006),

César du meilleur film d'animation pour *Aya de Yopougon* (2014)

#### **Riad Sattouf** (\*1978 à Paris, France)

- Activité : auteur à *L'Association*, pour *Charlie Hebdo* et *Fluide Glacial*
- Œuvres les plus connues : *Retour au collège* (2005), *La Vie secrète des jeunes* (2007–2012), *Pascal Brutal* (2006–2014), *L'Arabe du Futur* (2014–), *Les Cahiers d'Esther* (2015–), *Le jeune acteur* (2021–)
- Distinctions : Fauve d'or pour *Pascal Brutal* (2010), Fauve d'or pour

*L'Arabe du futur* (2015)

#### **Catherine Meurisse** (\*1980 à Niort, France)

- Activité : auteure pour *Charlie Hebdo*
- Œuvres les plus connues : *Moderne Olympia* (2014), *La Légèreté* (2016),

*Les Grands Espaces* (2018), *La jeune femme et la mer* (2021)

- Distinctions : prix Töpffer International pour *La Légèreté* (2016), grandprix Töpffer pour l'ensemble de son œuvre (2021)

#### **Pénélope Bagieu** (\*1982 à Paris, France)

- Activité : blog BD *Ma vie est tout à fait fascinante*
- Œuvres les plus connues : *Ma vie est tout à fait fascinante* (2008), *Joséphine* (2008–2010), *Cadavre exquis* (2010), *Stars of the Stars* (dessin ; 2013), *California Dreamin* (2015), *Culottées – Des femmes qui ne font que ce qu'elles veulent* (2016–2017), *Les Strates* (2021)
- Distinctions : prix SNCF du festival d'Angoulême pour *Cadavre exquis*

(2011), prix Eisner pour *Culottées* (2019)

## **1. Le public : les bédéphiles**

Pendant longtemps rangées dans les rayons pour enfants, les bandes dessinées sont toujours adressées à un public de tous âges : les *comic strips* ne visaient pas seulement à attirer la personne qui achetait le journal, mais également les autres membres de la famille, et les albums classiques comme *Astérix* proposent plusieurs niveaux de lecture. Plusieurs sondages et études empiriques permettent de mieux connaître la composition sociodémographique des bédéphiles en France et en Allemagne. Nous les présentons par la suite.

## 1.1 En France

Les données dont nous disposons pour les habitudes de lecture et les préférences des Français.e.s proviennent de trois sondages, de 2000, 2006 et 2020. De plus, l'institut d'études de marché Growth from Knowledge (GfK) documente les chiffres de vente.

### IFOP (2000)

Un sondage de l'Institut français d'opinion publique (IFOP) de 2000 montre de quelle(s) série(s) de BD les interrogé.e.s possédaient au moins un album :

- *Tintin* : 62 %
- *Astérix* : 56 %
- *Lucky Luke* : 29 %
- *Gaston Lagaffe* : 21 %
- *Boule et Bill* : 19 %
- *Spirou / Le Petit Spirou* : 11 %
- *Achille Talon* : 7 %
- *Les Schtroumpfs* : 7 %
- *Les Bidochon* : 5 %
- *Blake & Mortimer* : 5 % (cf. Baron-Carvais 2007 : 95).

### Intern@ute magazine (2006)

Selon un sondage de 2006 effectué par l'*intern@ute magazine*, les BD préférées des Français.e.s sont (n = 659) :

- *Astérix* : 44,3 %
- *Tintin* : 23,5 %
- *Gaston Lagaffe* : 22,9 %
- *Lucky Luke* : 6,1 %
- *Spirou* : 3,2 %

(cf. Baron-Carvais 2007 : 95).

### CNL (2020)

En 2020, le Centre National du Livre (CNL) a effectué un sondage intitulé « Les Français et la BD » (Vincent Gérard/Chaniot/Lapointe 2020). Les participant.e.s à l'enquête sont 1 000 personnes entre 7 et 15 ans et 1 000 personnes entre 15 et 75 ans. Les résultats les plus

importants sont les suivants :

- Âge : 77 % des enfants lisent des bandes dessinées contre 43 % des adultes. Les plus grand.e.s lecteurs et lectrices de BD sont les enfants de 9 à 13 ans (83–87 %) ; à partir de 56 ans, le taux chute sous la marque des 30 %.
- Sexe : les BD ont plus de lecteurs que de lectrices. Parmi les 7 à 15 ans, 70 % des filles et 84 % des garçons lisent des BD, parmi les 16 à 75 ans, 33 % des femmes et 53 % des hommes. La différence est infime entre 10 et 12 ans (80 %/84 %) et forte à partir de 56 ans (17 %/39 %).
- Régularité de lecture : parmi les enfants, 55 % des bédéphiles lisent des BD plusieurs fois par semaine, parmi les adultes, ce ne sont que 31 %.
- Temps passé à lire des BD : les enfants passent 26 minutes par jour durant la semaine et 40 minutes par jour le week-end à lire des BD. Parmi les adultes, ce sont 24 et 37 minutes.
- Types de BD : les albums restent le type le plus apprécié (59 % des enfants, 43 % des adultes), suivis des mangas (29 %/13 %), des magazines spécialisés dans la BD (24 %/11 %), des comics (15 %/10 %) et des romans graphiques (8 %/7 %).
- La BD la plus populaire parmi les Français.e.s est *Astérix* : 10 % des enfants et 15 % des adultes la citent comme BD préférée. *Tintin* reste également en haut du palmarès (4 %/5 %). D'autres séries appréciées par les deux groupes d'âge sont les séries d'albums *Titeuf* et *Les Sisters* ainsi que les mangas *One Piece* et *Naruto*.

### Chiffres de vente 2021

Alors que les sondages des années 2000 se focalisaient encore sur les albums classiques, les chiffres de vente montrent l'importance des mangas *Naruto*, *One Piece* et *Demon Slayer* ainsi que de *Mortelle Adèle* en l'an 2021 (cf. Tab. 4). Les seuls albums classiques qui y figuraient en 2021 étaient *Astérix* (vol. 39 : *Astérix et le Griffon*, 2021), *Les Aventures de Blake et Mortimer* (vol. 28 : *Le dernier espadon*, 2021), à la place 6, et *Titeuf* (vol. 17 : *La grande aventure*, 2021), à la place 43 (<https://furansujapon.com/top-50-bd-mangas-vendus-2021/>; cf. section 1 et 5.1).

N°	Série	Vo- lume	Nombre d'exemplaires vendus

1	<i>Astérix</i>	39	1 547 576
2	<i>Naruto</i>	1	274 975
3	<i>Demon Slayer</i>	1	254 649
4	<i>Naruto</i>	2	230 104
5	<i>One Piece</i>	1	223 388
6	<i>Les Aventures de Blake et Mortimer</i>	28	211 739
7	<i>Mortelle Adèle</i>	1	211 547
8	<i>Demon Slayer</i>	2	207 487
9	<i>My Hero Academia</i>	1	206 943
10	<i>Naruto</i>	3	203 222

Tab. 4 : Top 10 des BD les plus vendus en 2021 (<https://furansujapon.com/top-50-bd-mangas-vendus-2021/>).

### 1.1 En Allemagne

Pour l'Allemagne, nous disposons de trois études par questionnaire sur les habitudes de lecture de bandes dessinées des étudiant.e.s et des élèves.

#### **Koch (2017)**

La première est l'étude de Koch (2017). Elle a mené un sondage parmi 932 élèves entre 11 et 18 ans dans trois collèges-lycées du land de Rhénanie-du-Nord-Westphalie, parmi lesquell.e.s 275 apprenaient le français. Les résultats généraux sur leurs habitudes de lecture sont les suivants :

Parmi les 932 élèves interrogé.e.s,

- 41,4 % ne lisent jamais de BD dans leur vie quotidienne ; 19,5 % lisent une BD par an, 20,2 % une par mois, 11,8 % une par semaine et 6,4 % quotidiennement ;
- 50,1 % des filles ne lisent jamais de BD contrairement à 32,6 % des garçons ;
- les élèves de 11/12 ans lisent davantage de BD que ceux ou celles de 13/14 ans et ces derniers davantage que ceux ou celles de 15/16 ans ;
- 78,9 % ne lisent jamais de mangas, 4,9 % une fois par an, 6,1 % une fois par mois, 5,0 % une fois par semaine et 4,1 % quotidiennement ;

- 99,0 % connaissent Astérix et Obélix, 98,1 % la Schtroumpfette, 89,9 % Lucky Luke, 88,8 % Tintin, 18,7 % Titeuf et 5,9 % Gaston Lagaffe ;
- 19,5 % aimeraient travailler toutes les semaines avec des BD en cours de langue, 37,2 % au moins une fois par mois, 23,2 % une fois par année scolaire et 18,9 % jamais ;
- 7,6 % aimeraient travailler toutes les semaines avec des mangas en cours de langue, 12,0 % une fois par mois, 13,6 % une fois par année scolaire et 64,9 % jamais.

Concernant l'utilisation de la BD en cours de FLE, les élèves ont donné les réponses suivantes :

- Selon 30,5 % des interrogé.e.s, les BD ne sont jamais utilisées en cours de FLE, selon 26,2 % une fois par année scolaire, selon 32,0 % une fois par mois et selon 10,5 % une fois par semaine.
- Les BD sont davantage utilisées dans les cours de niveau avancé adressés aux élèves de 15/16 ans que dans ceux de niveau plus bas.
- Selon 98,8 % des interrogé.e.s, les mangas ne sont jamais utilisés en cours de FLE, selon 2,2 % une fois par année scolaire, selon 2,2 % une fois par mois et selon 0,7 % une fois par semaine.

### **Morys (2018)**

Morys (2018) a questionné 144 élèves entre 13 et 16 ans ayant participé au concours *Francomics* (cf. section 9). Les résultats de son enquête sont les suivants :

- 49 % (70/144) des interrogé.e.s disent ne jamais lire de BD en dehors de l'école, 28 % entre trois et cinq BD par an, 19 % entre cinq et dix par an et 5 % au moins une BD par semaine.
- Les héros de BD les plus connues sont Astérix et Obélix (48), Lucky Luke (9), Titeuf (7) et Tintin (7).

### **Blancher (2019)**

L'étude de Blancher (2019 : 305–306), effectuée en 2010 à l'université de Tübingen auprès de 200 étudiant.e.s (outre une majorité germanophone, un certain nombre d'étudiant.e.s ERASMUS francophones a également été pris en compte). L'étude fournit des résultats quantitatifs qui montrent que la bande dessinée fait beaucoup plus partie de la culture française que de la culture allemande, y compris dans l'enseignement :

- Plus de 10 % des étudiant.e.s allemand.e.s n'ont jamais lu de BD.

- Alors que 17 % des étudiant.e.s francophones connaissent plus de dix œuvres de BD, ce taux ne s'élève qu'à 4 % parmi les étudiant.e.s allemand.e.s.
- Parmi les étudiant.e.s allemand.e.s, environ 50 % n'ont jamais travaillé sur la BD en cours ; parmi les étudiant.e.s francophones, ce taux ne s'élève qu'à 33 % environ.

Ces études confirment que les BD sont beaucoup moins répandues en Allemagne qu'en France. Les différences importantes entre les études demandent des enquêtes supplémentaires avec un plus grand nombre d'interrogé.e.s et un choix plus représentatif.

### 3. La langue française dans la bande dessinée

Dans les publications scientifiques sur la bande dessinée, les auteur.e.s soulignent sans exception les particularités du média en l'opposant à la littérature au sens classique : les images ou encore le rapport entre images et texte (s'il y en a, ce qui n'est pas obligatoire ; cf. section 1). Ainsi, quand les spécialistes de l'étude de la bande dessinée (angl. *comic studies*) parlent de la 'langue' de la BD (« (visual) language of comics », Saraceni 2003 ; Cohn 2012, 2020) ou plus particulièrement de son 'vocabulaire' (McCloud 1993 : 24–59) ou de sa 'grammaire' (Cohn 2018), ils ou elles emploient ces termes de façon métaphorique. La langue au sens strict du terme que l'on trouve dans les bandes dessinées reste jusqu'à présent un objet d'étude marginal : « the metaphor facilitates the neglect of comic scholarship from a linguistic point of view » (Bramlett 2012 : 1 ; cf. également Bramlett 2016). Pendant longtemps, c'étaient surtout les onomatopées qui attiraient l'attention des chercheurs et des chercheuses s'intéressant à la langue au sens littéral du terme dans la bande dessinée (cf. McCloud 1993 : 116, 142). Concernant l'onomatopée dans la bande dessinée francophone, on peut notamment citer les travaux de Fresnault-Deruelle (1971), Bierbach (2007) et Merger (2012). D'autres catégories marginales qui ont été traitées sont les interjections et les marqueurs de discours (cf. Merger 2012, Pietrini 2014). De plus, un accent particulier a été mis sur la traduction (cf. Penndorf 2001, Kaindl 2004, Merger 2012, Bastian 2014, Mälzer 2015, Paulikat 2015, Giaufret 2017, Hafner/Postlep/Pustka 2020). Nous allons par la suite nous focaliser sur deux aspects linguistiques de la bande dessinée qui ont particulièrement attiré l'attention des chercheurs et des chercheuses : la mise en scène de langues et de dialectes (section 8.1) ainsi que celle de l'oralité (section 8.2).

#### 3.1 Langues et dialectes

Pour Rouvière (2020), la bande dessinée présente notamment la possibilité d'étudier les stéréotypes, entre autres les stéréotypes langagiers :

Elle permettrait, en outre, d'enseigner la stéréotypie, sur un plan à la fois littéraire (stéréotypes de genre et de personnages) et social (stéréotypes sur les groupes humains), en favorisant l'objectivation critique des représentations partagées. [...]Le médium développe volontiers des fictions à caractère plurilingue : nombre de bandes dessinées juxtaposent ou télescopent des registres de langue, des sociolectes et dialectes différents, correspondant à des personnages tout à fait typés. (Rouvière 2020 : 249–250)

De tels stéréotypes ont déjà largement été documentés par Marxgut (1988) dans la série d'*Astérix : le français du Midi* dans le *Tour de Gaule d'Astérix* (p. ex.

« Tous fadas, ces Lutéciengs ! »), le français de Belgique (p. ex. « dîner » à midi, « septante »), l'accent étranger allemand dans la bouche des Goths (p. ex.

« Ap-zo-lu-ment bas ! »), etc. Le plurilinguisme dans la bande dessinée a été étudié par Ben-Rafael (2008), Ben-Rafael/Ben-Rafael (2012) et Kern (2021). Ben-Rafael (2008) et Ben-Rafael/Ben-Rafael (2012) documentent comment l'anglais est utilisé dans le paysage linguistique, notamment dans *Lucky Luke* à travers les noms de personnages et de lieux (p. ex. *Sherrif's office*), les interjections (p. ex. « youpee ! ») et les chansons (« I'm a poor lonesome cowboy »<sup>31</sup>). Ils observent également des interférences de l'anglais dans *Astérix chez les Bretons*, que ce soit dans l'ordre des mots (p. ex. « une romaine patrouille » à la place d'*unepatrouille romaine*) ou dans certaines expressions entières (p. ex. « un morceau de chance » calqué sur angl. *a bit of luck*). De plus, ils notent des caractères chinois dans *Le lotus bleu* de *Tintin* et des caractères hébreux dans *Le chat durabbin* ainsi que le fameux pidgin à connotation raciale dans *Tintin au Congo* (p. ex. « C'est toi, missié Tintin ? ... Moi peux venir ? », p. 14). Ils mentionnent finalement le langage artificiel des schtroumpfs (cf. également la contribution de Koch dans ce volume). Kern (2021) souligne encore une fois la possibilité d'une écriture pseudo-phonétique pour mettre en scène un accent étranger, p. ex. un accent français en anglais (p. ex. « pliiz ! » pour angl. *please*) ou un accent arabe en français (p. ex. la réalisation du /ʁ/ dans « Qu'est-ce que tu cghois ? », Kern 2021 : 374). Elle documente comment les textes en langue étrangère sont traduits ou expliqués en note en bas de page ou sous la vignette (cf. Kern 2021 : 380) et comment ils sont intégrés

---

1 <sup>31</sup> Ben-Rafael/Ben-Rafael (2012) citent la chanson de *Lucky Luke* comme « I am a lonely cowboy ».

dans le paysage linguistique dessiné (cf. Kern 2021 : 387).

### 1.1 Oralité mise en scène

Plusieurs publications ont étudié l'oralité mise en scène dans la bande dessinée : Redecker (1993, 1994), Bollée (1997), Quinquis (2004), Merger (2015) et Grutschus/Kern (2021). Alors que Redecker (1993, 1994), Bollée (1997) et Merger (2015) se limitent à énumérer et illustrer les traits de l'oral notés, Quinquis (2004) et Grutschus/Kern (2021) fournissent aussi des statistiques descriptives. En voici les principaux résultats :

#### Redecker (1993, 1994)

Redecker (1993, 1994) examine trois bandes dessinées du chansonnier Renaud : *Les aventures de Gérard Lambert* (1981), *Gérard Lambert : Les choses au poing* (1983) et *Le retour de la Pépette* dans *La bande à Renaud* (1986). Elle y note des élisions de certains *e muets* (notamment dans *chuis* et *chais*, formes verbales figées de *je suis* et *je sais*) et de liquides finales dans les groupes obstruante-liquide (p. ex. *cartable* : <cartabe>, *quatre* : <quat'>) ainsi que de nombreuses autres formes réduites connues (*tu* : <t'> devant voyelle, *il* : <i'> devant consonne, *vous* : <z> de liaison, *puis* : <pi>, *bien* : <ben>, *voilà* : <v'là>, *peut-être* : <p't'être> et *mais enfin* : <m'enfin>, *celui-là* : <çui-là>, *parce que* : <passque>). S'y ajoutent des cas de non-réalisation du pronom impersonnel *il* dans (*il*) *y a* et (*il*) *faut*. Concernant la négation, elle note que la construction figée *c'est pas* est toujours réalisée sans *ne*, alors que le *ne* se réalise à l'impératif. L'interrogation par intonation représente la règle, alors que la structure avec inversion constitue plutôt une exception.

#### Bollée (1997)

Bollée (1997), quant à elle, étudie les quatre volumes de la bande dessinée *Agrippine* de Claire Bretécher (1988–1993). Au niveau phonographique, elle constate tout d'abord que plusieurs traits typiques du français parlé n'y figurent pas, notamment la chute du *e muet* et des liquides (et ce, ni après obstruante comme dans *quatre/quat'* ni dans *i(l)s*). En revanche, on y trouve la forme réduite

<t'> de *tu* devant voyelle de même que la forme familière <ouais> de *oui*. Au niveau morphosyntaxique, elle note des cas de *on* à la place de *nous*, de *ça* à la place de *cela*, d'interrogation par intonation et d'absence du *il* impersonnel ((*il*) *y a*, (*il*) *faut*). Quant au *ne* de négation, elle constate qu'il est absent dans certains cas, mais beaucoup moins fréquemment qu'à l'oral

spontané (p. ex. 57 cas avec et 36 sans *ne* dans le tome 2).

### Merger (2015)

Merger (2015), pour sa part, trouve dans son analyse de 13 albums de *Titeuf* les traits de l'oral suivants :

- des élisions :
  - schwa : « j' m'en fous », « maint'nant », « voilà m'sieur », « c'est p'têttoi !! »
  - [y] de *tu* : « t'es en retard »
  - [wa]/[a] : « v'là autre chose ! », « ça t'aurait plu m'man », « p'pa... j'ai besoin »
  - syllabes : « 'toutes façons... », « 'tain le mec ! », « z'allez voir »
  - liquides : « j'en veux p'us ! », « vot' problème », « c'est pô possib' »,

« qu'est-ce qu'i' dit ? »

- des assimilations : « chius pô nul », « chais pô, moi »
- des absences du *il* impersonnel : « y'a bientôt plus de chips ! », « 'faut être plus rapide », « 'paraît qu'il est à l'hôpital »
- des absences du *ne* de négation : « c'est pas ton jour »
- *y* au lieu de *lui* : « autrement, j'y pète la gueule comme l'aut' »
- des manques d'élision dans *si il* : « si il veut être chauve, c'est son problème »

### Quinquis (2004)

La thèse de Quinquis (2004) est dédiée à la série *Les Frustrés* de Claire Bretécher (1975–1980 ; prépubliée à partir de 1971). Elle fournit notamment des statistiques descriptives des formes de négation et d'interrogation. En ce qui concerne la négation, elle note un taux total d'absence de *ne* de 44,9 %, c'est-à-dire beaucoup moins que dans le langage spontané (cf. p. ex. Coveney 2002, Meisner 2016). De plus, elle documente une forte variation entre les histoires : dans 12 histoires, elle trouve exclusivement la négation sans *ne*, dans 23 exclusivement la négation avec *ne*. Ces différences s'expliquent par les situations mises en scène, même si la plupart des situations de l'immédiat n'entraînent pas automatiquement des négations sans *ne*. Comme dans l'oral spontané, des facteurs internes y jouent un rôle important. C'est notamment le cas des constructions figées sans *ne* (cf. Tab. 5).

	Négation sans <i>ne</i>	Négation avec <i>ne</i>
<i>c'est</i>	72 %	28 %

<i>je sais</i>	80 %	20 %
<i>(il) y a</i>	54 %	46 %
<i>(il) faut</i>	66 %	33 %
TOTAL	69 %	31 %

Tab. 5 : Négation sans et avec *ne* dans *Les Frustrés* de Claire Bretécher (Quinquis 2004 : 115).

Dans le cas des structures interrogatives, l'interrogation par intonation prédomine en tant que forme orale (77 %). Elle est suivie de l'interrogation par inversion en tant que forme écrite (17 %) et de la variante périphrastique formée avec *est-ce que* (6 %). Les formes avec inversion se trouvent surtout dans un certain nombre de constructions figées : *avez-vous, as-tu, veux-tu, pensez-vous* (cf. Quinquis 2004 : 120).

### Grutschus/Kern (2021)

Grutschus/Kern (2021) finalement comparent un volume d'*Astérix* (vol. 12 ; *Astérix aux Jeux Olympiques*) et un volume de *Titeuf* (vol. 4 ; *C'est pô juste*) et distinguent, en se référant au modèle de Koch/Oesterreicher [1990] (2011), entre les traits oraux universels et les traits propres au français (cf. Tab. 6).

Niveau	Éléments d'oralité	<i>Astérix</i>	<i>Titeuf</i>
Universel	Phrases incomplètes	<b>94</b>	10
	Mises en relief	11	5
	Dislocations à gauche	18	<b>29</b>
	Dislocations à droite	<b>46</b>	20
	Répétitions	<b>15</b>	3
Français	Redoublement du sujet	1	5
	<i>c'est</i> + SN pluriel	1	7
	Absence de <i>il</i> impersonnel	0	<b>21</b>
	Absence de <i>ne</i>	4	<b>53</b>
	Interrogation par intonation	<b>56</b>	30
	<i>on pour nous</i>	11	<b>29</b>

Tab. 6 : Traits oraux trouvés dans *Astérix et Titeuf* (Grutschus/Kern 2021 : 200).

On voit bien que les deux séries utilisent les ressources du français parlé de manière très différente pour construire l'oralité mise en scène. Dans la même ligne, Pustka/Dufter/Hornsby (2021) proposent la conclusion suivante à la fin de leur introduction du numéro spécial du *Journal of French Language Studies* sur l'oralité mise en scène :

Ce numéro spécial montre donc que l'oralité mise en scène ne constitue pas une imitation de l'oral spontané passant par le filtre des représentations et perceptions. Elle présente plutôt un panorama de styles se servant des ressources de l'oral spontané. Il n'existe donc pas un seul oral dans l'écrit, stable et homogène, mais on observe de la variation en fonction de l'auteur, du genre, de l'œuvre, des personnages, des situations, des émotions et de nombreux autres facteurs qui restent à explorer. (Pustka/Dufter/Hornsby 2021 : 129)

Ce volume permettra d'accumuler des faits empiriques afin d'approfondir ces propos.

#### 4. La bande dessinée à l'école

En 1970, Antoine Roux sort son livre pionnier *La bande dessinée peut être éducative*. Aux États-Unis, cependant, les débuts de la bande dessinée à l'école remontent beaucoup plus loin : durant les années 1920 déjà, des articles scientifiques présentent l'utilité des *comic strips* pour traiter des événements politiques et sociaux en cours. Il faudra néanmoins encore attendre plus d'un demi-siècle pour que l'utilité de la bande dessinée dans le cadre de l'apprentissage de la lecture – aussi bien chez les enfants de L1 que chez les apprenant.e.s plus âgé.e.s de langues étrangères – soit reconnue (cf. Tilley/Weiner 2016 : 360, 364).

##### 4.1 L'enseignement du français L1

Au niveau L1, la bande dessinée est tout d'abord appréciée pour l'apprentissage de la lecture à l'école primaire :

*Lors de l'apprentissage de la lecture.* – Les BD jouent un rôle charnière, transition entre la petite enfance et le monde scolaire. Les rédacteurs de manuels scolaires, et surtout les éducateurs, ont saisi l'intérêt pédagogique de la BD : le passage du concret, l'image, à l'abstrait, les lettres. (Baron-Carvais 2007 : 76)

Ainsi, une *Méthode de lecture* a été publiée sur la base de la série *Boule et Bill*

(Astruc/Girard 1987).

De plus, la bande dessinée est de plus en plus reconnue comme de la littérature. À partir de 1996, elle apparaît dans les programmes du collège, en 2001 dans ceux du lycée et en 2002 dans ceux de l'école primaire ; à partir de 2002, elle fait partie des listes de référence de littérature (cf. Rouvière 2019 : 9). Elle est surtout enseignée en cours de français, même si on pourrait l'intégrer aussi dans d'autres matières (p. ex. histoire, arts plastiques) :

Officiellement, donc, la bande dessinée est aujourd'hui étudiée en classe. Et pourtant cette revalorisation officielle masque une réalité bien différente : la BD demeure sans conteste le parent pauvre de la littérature à l'École. De fait, beaucoup reste à faire pour convaincre de son intérêt éducatif. Le médium ne produit pas un parfait consensus à son égard, tant chez les parents que chez les enseignants, parce que l'on méconnaît souvent les théories critiques qui le légitiment. Si la bande dessinée est entrée peu à peu dans les bibliothèques scolaires, les manuels et les cours, plutôt de français, que d'histoire ou d'arts plastiques, elle est encore utilisée le plus souvent pour enseigner autre chose qu'elle-même. Et dans les classes, force est de constater qu'on n'étudie pas d'album de BD comme œuvre intégrale. (Rouvière 2019 : 10)

Malgré l'entrée dans les programmes, l'intérêt et l'initiative des enseignant.e.s restent primordiaux : « Une frange du monde scolaire est devenue sensible à l'indéniable qualité de certaines séries ainsi qu'à la spécificité du médium » (Fresnault-Deruelle 2009 : 45).

Un sondage récent réalisé par Depaire (2019) à la demande du groupe Bande dessinée du Syndicat national de l'édition en vient aux conclusions suivantes :

- Parmi les 150 enseignant.e.s interrogé.e.s, 47 % lisent plus de dix BD par an et 28 % au moins régulièrement. Seuls 25 % des participant.e.s lisent au maximum deux BD par an.
- 98,6 % des participant.e.s voient dans la BD des usages pédagogiques potentiels.
- Pourtant, seule la moitié des participant.e.s témoigne déjà avoir utilisé la BD en classe.
- S'ils ou elles utilisent des BD en classe, il s'agit surtout de « travailler sur les codes du genre » (Depaire 2019 : 17) : onomatopées, rapport texte/image, etc.
- Parmi les approches didactiques les plus répandues, on trouve des activités comme faire dessiner une planche de BD par les élèves, participer à un prix des lecteur.rice.s (c'est-à-dire procéder à une lecture critique de plusieurs ouvrages), ou encore rencontrer un.e auteur.e.

- 70 % des participant.e.s considèrent que la BD est utile à l'apprentissage de la lecture.

Dans un article, Raux (2019) propose un aperçu qualitatif des pratiques des enseignant.e.s dans une étude de 26 séquences trouvées dans des blogs d'enseignant.e.s. La plupart des activités contiennent des questionnaires de compréhension ainsi que des fiches portant sur les codes de la bande dessinée, suivies de bulles à remplir et de puzzles de cases/vignettes.

#### **4.2 L'enseignement du FLE en Allemagne et en Autriche**

En ce qui concerne l'usage de la bande dessinée dans l'enseignement du FLE, nous mettons l'accent sur le contexte germanophone (pour son développement dans 33 manuels de FLE de 1919 à 2020 cf. Giroud 2021).

##### **CECR**

Le cadre y est bien évidemment le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) de 2001, avec son volume complémentaire de 2021. Dans le CECR (2011 : 47), la BD figure sous « Utilisation esthétique ou poétique de la langue » (« l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination (bouts rimés, etc.) parmi lesquels des caricatures, des bandes dessinées, des histoires en images, des romans photos, etc. ») ainsi que sous « Les genres et les types de textes écrits ». Dans son complément, on trouve dans la section sur la « Compréhension écrite » dans l'échelle « Lire comme activité de loisir » (et non pas sous « Lire pour s'informer », entre autres) pour les niveaux A2 et B1 :

A2 : « Peut comprendre suffisamment pour lire des histoires et des bandes dessinées courtes, mettant en scène des situations concrètes et familières et rédigées dans un langage très quotidien. » (CECR – volume complémentaire 2021 : 62)

B1 : « Peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et rédigé dans un langage très quotidien, à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire. » (CECR – volume complémentaire 2021 : 62)

Par contre, la bande dessinée ne figure pas aux niveaux A1, B2, C1 et C2.

##### **Programmes et manuels scolaires**

Les programmes scolaires des lands prévoient l'utilisation de BD en cours (cf. p. ex. les programmes de Rhénanie-du-Nord-Westphalie et de Bavière). Ainsi, on trouve un certain nombre de vignettes et de planches dans les manuels

(*Découvertes, À plus !*). Ils sont généralement tirés d'albums classiques (p. ex. *Astérix, Tintin, Lucky Luke*) et servent plutôt d'illustration ou font partie d'exercices facultatifs. Avec

le niveau de compétence croissant, leur nombre augmente et on y trouve aussi des BD plus actuelles (cf. Lange, dans ce volume). Le quatrième volume d'À plus ! contient un module « Zoom sur la BD ! » avec les principes de composition des BD, leurs genres, des informations sur le Festival d'Angoulême et des statistiques sur les lecteur.rice.s de BD en France ainsi qu'une page sur les onomatopées. Dans son étude sur la BD dans les manuels employés en Autriche, Taglieber (2017 : 97) en arrive à la conclusion que la BD est utilisée à 66 % pour des exercices de langue (p. ex. vocabulaire), à 27,7 % pour une analyse littéraire et à 6,4 % pour l'apprentissage (inter-)culturel. Elle constate que les manuels autrichiens *Bien fait !* et *Perspectives* font beaucoup moins usage de la BD que les manuels utilisés dans la totalité du domaine germanophone (édités en Allemagne). Par manque de place, on ne trouve que des extraits de BD dans les manuels, mais pas d'œuvre intégrale.

### **Matériaux supplémentaires**

Les enseignant.e.s qui voudraient intégrer davantage la BD en cours de FLE trouvent de nombreuses idées et matériaux dans la revue *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* (FUF), destinée aux enseignant.e.s de français au collège/lycée, ainsi que des éditions annotées et des dossiers publiés par les grands éditeurs de FLE en Allemagne. La revue FUF a consacré cinq numéros spéciaux à la bande dessinée ces dernières années (1995, 2005, 2009, 2014 et 2018). Au total, Morys (2018 : 81) recense 67 articles dans huit revues de praticien.ne.s parus à partir de 1990. Les bandes dessinées y sont notamment présentées comme des matériaux authentiques permettant d'étudier un certain nombre d'aspects transculturels, comme l'école dans *Les Cahiers d'Esther*, la religion dans *L'Arabe du Futur* et *Le Chat du Rabbin*, et la francophonie dans *Paul* (Québec) et *Ayade Yopougon* (Côte d'Ivoire) (cf. Lange 2014 : 6). Ils permettent aussi d'entraîner les compétences communicatives (p. ex. par le biais d'un puzzle de bulles et de vignettes ; Lange 2014 : 7) et d'étudier les caractéristiques propres au média (cf. Braun/Schwemer 2018 : 3). Pour ceux qui aimeraient au-delà étudier une œuvre intégrale en cours, l'éditeur Cornelsen propose dans sa série « Francomics » (cf. supra) cinq dossiers, entre autres un pour *Goupil ou face* de Lou Loubie (2021) pour le niveau A2 ; Klett propose une édition annotée de sept BD, p. ex. de *L'Étranger* de Jacques Ferrandez (2013) d'après Albert Camus (1942) pour le niveau B1/B2 (cf. aussi Lange, dans ce volume).

### **Le concours Francomics**

De plus, il faudrait mentionner le concours *Francomics* organisé depuis 2009/10 par l'Institut

franco-allemand d'Erlangen (où a lieu le *Comic-Salon Erlangen* avec son *Max-und-Moritz-Preis* ; cf. section 3), l'Institut Français d'Allemagne et la maison d'édition Cornelsen. L'Autriche y a participé pour la première fois en 2021/22 lors de la 5<sup>ème</sup> édition du concours (<https://francomics.de>). Les élèves lisent plusieurs bandes dessinées d'expression française pendant l'année scolaire, qui leur sont mises à disposition en version numérique sur Culturethèque, et présentent celle qui leur plaît le plus, au cours des premières années par une critique écrite, actuellement par une vidéo de deux minutes maximum (cf. Morys 2018 : 90–91 ; Lange, dans ce volume). C'est donc l'occasion de lire non seulement une, mais trois BD comme œuvre intégrale en langue étrangère. La sélection comprend p. ex. *Je vais rester* de Lewis Trondheim et Hubert Chevillard (2018), *Jamais* de Bruno Duhamel (2018), *Le Grand Méchant Renard* de Benjamin Renner (2015) et *Le goût du chlore* de Bastien Vivès (2008). La BD qui gagne le concours est traduite en allemand, la classe gagnante est invitée au salon de la BD à Erlangen. Le site web du concours fournit aussi un certain nombre de ressources didactiques comme des webinaires, des enregistrements de rencontres d'auteur.e.s en ligne ou des fiches pédagogiques avec leurs solutions (<https://francomics.de/francomics-ressources/>). On y trouve des fiches de travail sur les bandes dessinées étudiées, mais aussi de courtes vidéos *YouTube* sur des sujets autour de la bande dessinée, p. ex. « Comment fait-on une BD ? », « Qui a inventé la bande dessinée ? », « C'est quoi un manga ? » et « Pourquoi Astérix est-il si connu ? ». Une autre fiche permet d'introduire au « vocabulaire de la BD » (*planche, vignette/case, cartouche, bulle, etc.*). Un deuxième concours est celui de l'éditeur Klett : « La vie en BD » ([www.klett.de/inhalt/frankreich/la-vie-en-bd/25493](http://www.klett.de/inhalt/frankreich/la-vie-en-bd/25493)).

### **Didactique**

À côté de ces nombreux matériaux pratiques disponibles, la littérature scientifique sur la didactique de la BD en FLE reste peu abondante : « La BD, apparemment, a peu intéressé les didacticiens » (Giroud 2021 : § 12). Les seules monographies dans le domaine germanophone présentant des études empiriques sont Koch (2017) – avec des questionnaires distribués à 275 élèves de FLE – et Morys (2018) – avec des analyses de manuels de FLE, de matériaux didactiques supplémentaires, des questionnaires distribués à des enseignant.e.s et des élèves ainsi que des entretiens qualitatifs avec des enseignant.e.s. Les articles d'universitaires que l'on trouve dans des revues scientifiques en revanche se rapprochent souvent d'articles pratiques (p. ex. Koch 2014, Nonnenmacher 2016). Il n'existe pas vraiment de discours scientifique jusqu'à maintenant (cf. Morys 2018 : 42–43, 81, 140), ce que Morris (2018) résume ainsi : « Eine Didaktik zum Einsatz von BD im

Fremdsprachenunterricht steht somit bisheraus » (Morys 2018 : 47) ‘Une didactique pour l’emploi de la BD en cours de langues étrangères n’existe pas encore.’ Les publications pratiques, les résultats de l’enquête de Morys (2018) parmi les enseignant.e.s ainsi que les contributions réunies dans ce volume permettent au moins d’en esquisser les domaines d’utilisation possibles et les types de tâches expérimentés.

### **Domaines d’utilisation**

En cours de FLE, les bandes dessinées peuvent servir dans les quatre domaines suivants :

- Pratique de la langue au sens classique (apprentissage de la norme de la langue-cible) : grammaire, vocabulaire, prononciation, orthographe, etc.
- Enseignement de l’oral et de la variation (inspiré par la linguistique) : oral/écrit, oralité mise en scène (p. ex. onomatopées, ‘gros mots’), variétés régionales, langage des jeunes, contact de langues, etc.
- Enseignement de la littérature et des médias : les particularités du médium de la bande dessinée, comparaison avec le roman et le film<sup>32</sup>, BD comme introduction à la littérature (cf. Castelli 2016), etc.
- Civilisation, enseignement inter- et transculturel : p. ex. personnalités célèbres, stéréotypes nationaux, féminisme, etc.

En plus des thématiques traitées par les BD, la culture de la BD est elle-même un sujet de civilisation : le marché du livre et le monde de l’édition, le métier de scénariste et/ou de dessinateur.rice, le Festival d’Angoulême, les attentats de Charlie Hebdo en 2015 etc. Cela permet aussi d’intégrer des supports audio ou audio-visuels, p. ex. des podcasts ou des webinaires, afin de ne pas se restreindre au médium graphique quand on traite la bande dessinée en cours de FLE.

### **Types de tâches**

L’encadré suivant donne un aperçu des tâches souvent proposées dans les articles pratiques pour travailler avec ou sur des bandes dessinées en cours de FLE. Une partie d’entre elles sont spécifiques du médium de la BD (p. ex. puzzle de vignettes, bulles à remplir), d’autres non (p. ex. descriptions d’images, textes à trous, QCM, résumé, etc.).

---

<sup>32</sup> P. ex. les séries d’animation sur la base des *Cahiers d’Esther* (2018 –) avec des épisodes d’environ deux minutes : <https://www.youtube.com/watch?v=qMfw8l59deg>.

### *Avant la lecture*

- Décrire la couverture de la bande dessinée
- Formuler des hypothèses sur le contenu de l'histoire
- Puzzle de cases/vignettes
- Bulles à remplir (par des textes donnés ou à imaginer)
- Description d'une case/vignette

### *Pendant la lecture*

- Répondre à des questions fermées : QCM (questionnaire à choix multiple), VRAI/FAUX
- Répondre à des questions ouvertes
- Relier des parties de phrases ou des images et des mots/phrases
- Remplir un texte à trous
- Terminer des phrases

### *Après la lecture*

- Jouer une scène
- Écrire un résumé
- Faire le portrait d'un personnage
- Écrire la suite de l'histoire, p. ex. sous forme de journal intime, de blog, etc.
- Dessiner la suite de l'histoire sous forme de BD (p. ex. à l'aide d'un logiciel comme <http://writecomics.com>, <https://www.canva.com/create/comic-strips/> ou <https://bdf.bnf.fr>)
- Écrire une critique

L'étude de Morys (2018) témoigne, à travers l'expérience des enseignant.e.s et des élèves, que le travail avec les BD se fait plus souvent de manière interactive et individuelle ou en groupes et moins souvent sous forme d'enseignement frontal. Il prend ainsi particulièrement en compte la diversité des intérêts, des capacités et des styles d'apprentissage des élèves.

## **5. Conclusion et desiderata**

La linguistique et la didactique de la BD ou en combinaison la linguistique didactique (angl.

*pedagogical linguistics* ou *educational linguistics*) sont donc des domaines de recherche émergents, très prometteurs pour la pratique de l'enseignement et l'apprentissage des langues premières et étrangères. En FLE notamment, les bandes dessinées permettent d'attirer l'attention des apprenant.e.s sur l'énorme clivage entre oral et écrit.

Les questions primordiales qui restent sont celles du choix des BD pour les cours de FLE :

- Quelles BD pour quel âge ?
- Quelles BD pour quel niveau de compétence ? (Comment évaluer le niveau de difficulté d'une BD, tenant compte du fait que les dessins aident parfois à la compréhension ?)
- Quelles BD pour quelles thématiques de civilisation, de grammaire, etc. ?
- Et finalement la grande question : quelles BD classiques et quelles BD actuelles pourraient former un canon ?

Ces questions soulèvent le besoin d'un guide de la BD française destiné aux enseignant.e.s de FLE.

## Références

Angrand-Benabdallah, Pierre (2022) : « Les ventes de bandes dessinées ont explosé en 2021, portées par les mangas », in : *Le Monde* du 27/01/2022.

Astruc, Charles / Girard, Jocelyne (1987) : *Boule et Bill : Méthode de lecture, CP*, Paris : Magnard.

Astruc, Charles / Girard, Jocelyne (1987) : *Boule et Bill*, Paris : Magnard.

Carvais, Annie (2007) : *La bande dessinée*, Paris : PUF.

Bastian, Sabine (2014) : « La langue parlée et argotique dans la bande dessinée ‘jeune’ : problèmes d’analyse – problèmes de traduction », in : Goudaillier, Jean-Pierre / Lavric, Eva (eds.) : *Argot(s) et variations*, Francfort-sur-le-Main : Lang, 237–250.

Ben-Rafael, Miriam (2008) : « English in French Comics », in : *World Englishes* 27 (3–4), 535–548.

Ben-Rafael, Miriam / Ben-Rafael, Eliezer (2012) : « Plurilingualism in Francophone Comics », in : Bramlett, Frank (ed.) : *Linguistics and the Study of Comics*, Palgrave Macmillan, 142–162.

Bierbach, Mechtild (2007) : « Sprachwelten – Zur Semiose von Onomatopoetika in französischsprachigen Comics », in : Leinen, Frank / Rings, Guido (eds.) : *Bilderwelten – Textwelten – Comicwelten. Romanistische Begegnungen mit der Neunten Kunst*, Munich : Meidenbauer, 351–379.

Blancher, Marc (2019) : « L’étude d’Astérix en contexte germanophone : la part de l’obstacle interculturel », in : Rouvière, Nicolas (ed.) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble : UGA Editions, 287–307.

Bollée, Annegret (1997) : « Literarisierte Jugendsprache : Claire Bretécher, *Agrippine* », in : Bollée, Annegret / Kramer, Johannes (eds.) : *Latinitas et Romanitas : Festschrift für Hans Dieter Bork zum 65. Geburtstag*, Bonn : Romanistischer Verlag, 25–42.

Bramlett, Frank (2012) : « Introduction », in : Bramlett, Frank (ed.) : *Linguistics and the Study of Comics*, Palgrave Macmillan, 1–12.

Bramlett, Frank (2016) : « Comics and Linguistics », in : Bramlett, Frank / Cook, Roy T. / Meskin, Aaron (ed.) : *Routledge Companion to Comics*, New York : Routledge, 380–389. Braun, Cordula / Schwemer, Kay (2018) : « bandes dessinées : textes dessinés. Text und Medienkompetenz fördern mit BD », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 151, 2–9.

Brethes, Romain et al. (2022) : *René Goscinny. Scénariste – quel métier !* Angoulême : Festival

International de la bande dessinée d'Angoulême.

Castelli, Anna (2016) : « *Graphic Novels* als ästhetische (Vor-)Erfahrung. Didaktische Überlegungen zur Kooperation von Bild und Text in Dino Battaglias Inszenierung von Maupassants *La Mère Sauvage* », in : *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 10, 119–148.

Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Unité des politiques linguistiques (<https://rm.coe.int/16802fc3a8;01/04/2022>).

Cohn, Neil (2012) : « Comics, Linguistics, and Visual Language : The past and the future of the field », in : Bramlett, Frank (ed.) : *Linguistics and the Study of Comics*, Palgrave Macmillan, 92–118.

Cohn, Neil (2018) : « In defense of a 'grammar' in the visual language of comics », in : *Journal of Pragmatics* 127, 1–19.

Coveney, Aidan (2002) : *Variability in Spoken French : A Sociolinguistic Study of Interrogation and Negation*, Bristol : Elm Bank Publications.

Depaire, Colombine (2019) : *État des lieux : La place de la Bande dessinée dans l'enseignement*. À la demande du groupe Bande dessinée du Syndicat national de l'édition, Picture This ! / SNE [www.sne.fr/app/uploads/2019/02/SNE-PictureThis\\_etat-des-lieu\\_x-BD-ecole\\_janv2019\\_2.pdf](http://www.sne.fr/app/uploads/2019/02/SNE-PictureThis_etat-des-lieu_x-BD-ecole_janv2019_2.pdf) (01/04/2022).

Détrez, Christine / Vanhée, Olivier (2012) : *Les mangados : lire des mangas à l'adolescence*, Paris : Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou.

Eder, Barbara (2016) : « Graphic Novels », in : Abel, Julia / Klein, Christian (eds.) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart : Metzler, 156–168.

Fresnault-Deruelle, Pierre (1971) : « Aux frontières de la langue. Quelques réflexions sur les onomatopées dans la bande dessinée », in : *Cahiers de Lexicologie* 18(1), 79–88.

Fresnault-Deruelle, Pierre (2009) : *La bande dessinée*, Paris : Armand Colin.

Gaumer, Patrick (2004) : *Larousse de la BD*, Paris : Larousse.

Giaufret, Anna (2017) : « Traduire l'os/e d'bédé : varia/on, plurilinguisme, realia », in : *Interfrancophonies – Revue des littératures et cultures d'expression française* ([www.interfrancophonies.org](http://www.interfrancophonies.org)) 8 : « Le Québec en traduction », 55–76.

Giroud, Anick (2021) : « La bande dessinée dans les manuels de FLE (1919–2020) », in : *Transpositio* 4 « Enseigner la bande dessinée comme (de la) littérature ». [www.transpositio.org/articles/view/la-bande-dessinee-dans-les-manuels-de-fle-1919-2020](http://www.transpositio.org/articles/view/la-bande-dessinee-dans-les-manuels-de-fle-1919-2020)

(01/04/2021).

Groensteen, Thierry (2005) : *La bande dessinée. Une littérature graphique*, Toulouse : Milan.

Groensteen, Thierry (2006) : *Un objet culturel non identifié*, Arles : éditions de l'an 2.

Groensteen, Thierry (2007) : *La bande dessinée, mode d'emploi*, Bruxelles : Les impressions nouvelles.

Grove, Laurence (2010) : *Comics in French. The European Bande Dessinée in Context*, New York/Oxford : Berghahn Books.

Grutschus, Anke / Kern, Beate (2021) : « L'oralité mise en scène dans la bande dessinée : marques phonologiques et (morpho)syntaxiques dans *Astérix et Titeuf* », in : *Journal of French Language Studies* 31(2), 192–215.

Guilbert, Xavier (2020) : « Manga », in : Groensteen, Thierry (ed.) : *Le bouquin de la bande dessinée*, Paris : Robert Laffont, 437–441.

Hafner, Jochen / Postlep, Sebastian / Pustka, Elissa (2020) : « Gudrun Penndorf (München) im Interview mit Elissa Pustka : *Frühspport* statt *Nordic Walking* : Über die Herausforderungen und Chancen zeitloser Asterix-Übersetzungen », in : Hafner, Jochen / Postlep, Sebastian / Pustka, Elissa (eds.) : *Changement et stabilité : la langue française dans les médias audio-visuels du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle*, Vienne : LIT, 345–348.

Kaindl, Klaus (2004) : *Übersetzungswissenschaft im interdisziplinären Dialog : Am Beispiel der Comicübersetzung*, Tübingen : Stauffenburg.

Kern, Beate (2021) : « 'Je tricote depuis l'enfance une langue constituée de deux fils' : Darstellung und Reflexion von Mehrsprachigkeit in französischen Comics », in : Lacheny, Marc / Schwerter, Stephanie / Rentel, Nadine (eds.) : « *It's all Greek to me* » : *Mehrsprachigkeit aus interdisziplinärer Sicht*, Stuttgart : ibidem, 363–399.

Knigge, Andreas (2016) : « Bestimmung und Entwicklung », in : Abel, Julia / Klein, Christian (eds.) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart : Metzler, 3–37.

Koch, Corinna (2014) : « Durch Comics den Englisch-, Französisch- und Spanischunterricht verbinden », in : *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 8, 87–106.

Koch, Corinna (2017) : *Texte und Medien in Fremdsprachenunterricht und Alltag: eine empirische Bestandsaufnahme per Fragebogen mit einem Schwerpunkt auf Comics*, Stuttgart : ibidem.

Koch, Peter (1998) : „Prototypikalität: konzeptuell – grammatisch – linguistisch“, in : Figge, Udo / Klein, Franz-Josef / Martínez Moreno, Annette (eds.) : *Grammatische Strukturen und grammatischer Wandel im Französischen. Festschrift für Klaus Hunnius zum 65.*

- Geburtstag*, Bonn : Romanistischer Verlag, 281–308.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf [1990] (2011) : *Gesprochene Sprache in der Romania : Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen : Niemeyer.
- Köhn, Stephan (2016) : « Manga », in : Abel, Julia / Klein, Christian (eds.) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart : Metzler, 248–262.
- Lange, Ulrike (2014) : « Mit *romans graphiques* themenspezifisch arbeiten », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 131, 2–9.
- Mack = Mak, Joël (2006) : *Histoire et bande dessinée*, Grenoble : Canopé.
- Mälzer, Nathalie (2015) : « Vom Comicübersetzen und -adaptieren als Umcodierungsprozess komplexer Zeichengebilde. Zur Einführung », in : Mälzer, Nathalie (ed.) : *Comics – Übersetzungen und Adaptionen*, Berlin : Frank & Timme, 11–21.
- Marxgut, Werner (1988) : *Les moyens de caractérisation linguistique dans 'Astérix'. La caractérisation des français régionaux et des langues étrangères*, Innsbruck : Institut für Romanistik der Universität Innsbruck.
- McKinney, Mark (2016) : « French and Belgian Comics », in : Bramlett, Frank / Cook, Roy T. / Meskin, Aaron (eds.) : *Routledge Companion to Comics*, New York : Routledge, 53–61.
- Meisner, Charlotte (2016) : *La variation pluridimensionnelle : Une analyse de la négation en français*, Berne, etc. : Lang.
- Merger, Marie-France (2012) : « Les onomatopées et les interjections dans la bande dessinée *Titeuf* et leur traduction en italien », in : Podeur, Josiane (ed.) : *Tradurre il fumetto / Traduire la bande dessinée*, Naples : Liguore, 13–28.
- Merger, Marie-France (2015) : « La bande dessinée TITEUF entre oralité et écriture », in : *Repères DoRiF* 8. [www.dorif.it/ezone/ezone\\_articles.php?art\\_id=238](http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=238) (01/04/2022). Miller, Ann (2007) : *Reading Bande Dessinée : Critical Approaches to French-Language Comic Strip*, Chicago : Chicago University Press.
- Morys, Nancy (2018) : *Bandes dessinées im Fremdsprachenunterricht Französisch*, Berlin : Lang.
- Mouchart, Benoît (2016) : *La Bande dessinée*, Paris : Le Cavalier bleu.
- Nonnenmacher, Hartmut (2016) : « *Aya de Yopougon* – ein aktueller Comic als Lektüre für den Französischunterricht », in : *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 10.1, 47–67.
- Paulikat, Frank (2015) : « *Votre hardiesse me chaut, Messire Aymar!* – Archaisierende Sprache in historischen französischen Comics und ihre Übersetzung », in : Mälzer, Nathalie (ed.) : *Comics – Übersetzungen und Adaptationen*, Berlin, Frank & Timme, 281–298.
- Peeters, Benoît (2022) : *3 minutes pour comprendre 50 moments-clés de l'histoire de la Bande*

*dessinée*, Paris : Le courrier du livre.

Penndorf, Gudrun (2001) : « Asterix übersetzen — oder das Wechselspiel in Bild und Sprache », in : Brodersen, Kai / Penndorf, Gudrun (eds.) : *Asterix und seine Zeit. Die große Welt des kleinen Galliers*, Munich : C.H. Beck, 212–231.

Pietrini, Daniela (2012) : « Le rôle des déictiques dans la narrativité du roman graphique français contemporain », in : Pietrini, Daniela (ed.) : *Die Sprache(n) der Comics. Kolloquium in Heidelberg, 16.-17. Juni 2009*, Munich : Meidenbauer, 91–112.

Pietrini, Daniela (2014) : « Les marqueurs discursifs dans l’oralité fictive de la bande dessinée », in : Weidenbusch, Waltraud (ed.) : *Diskursmarker, Konnektoren, Modalwörter / Marqueurs de discours, connecteurs, adverbies modaux et particules modales*, Tübingen : Narr, 85–106.

Platthaus, Andreas (2008) : *Die 101 wichtigsten Fragen. Comics und Manga*, Munich : Beck.

Pustka, Elissa / Dufter, Andreas / Hornsby, David (2021) : « L’oralité mise en scène : syntaxe et phonologie – introduction », in : *Journal of French Language Studies* 31(2), 125–130.

Quinquis, Stella (2004) : *Die literarisch konstruierte Mündlichkeit in Les Frustrés von Claire Bretécher*, thèse de doctorat, Ruhr-Universität Bochum.

Raux, Hélène (2019) : « Ce que les blogs d’enseignants disent de la lecture de bandes dessinées à l’école », in : *Tréma* 51. <https://journals.openedition.org/trema/4826> (01/04/2021).

Redecker, Andrea (1993) : « Zur literarischen Darstellung sprachlicher Varietät. Grammatik des Substandards in den Comics des Chansonniers Renaud », in : Schmitt, Christian (ed.) : *Grammatikographie der romanischen Sprachen*, Bonn : Romanistischer Verlag, 426–441.

Redecker, Andrea (1994) : « Zur Mimesis der Alltagssprache von Randgruppen. Untersuchungen zur *loubard*-Sprache in Renauds Comics », in : Sabban, Annette / Schmitt, Christian (eds.) : *Sprachlicher Alltag. Festschrift für W.-D. Stempel*, Tübingen : Niemeyer, 435–453.

Rosch, Eleanor (1975) : „Cognitive Representations of Semantic Categories“, in: *Journal of Experimental Psychology* 104.3, 192–233.

Rouvière, Nicolas (2019) : « Introduction », in : Rouvière, Nicolas (ed.) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble : UGA Editions, 7–18.

Rouvière, Nicolas (2020) : « L’enseignement avec la bande dessinée », in : Groensteen, Thierry (ed.) : *Le bouquin de la bande dessinée*, Montréal : Robert Laffont, 244–253.

Roux, Antoine (1970) : *La bande dessinée peut être éducative*, Paris : L’École. Saraceni, Mario (2003) : *The Language of Comics*, London : Routledge.

Schikowski, Klaus (2014) : *Der Comic. Geschichte, Stile, Künstler*, Stuttgart : Reclam. Taglieber, Johanna (2017) : « Astérix, Titeuf & Co – Die Rolle der *bande dessinée* in Französischlehrwerken in Österreich : eine quantitative Analyse », in : *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 11.2, 85–105.

Tilley, Carol L. / Weiner, Robert G. (2016) : « Teaching and Learning with Comics », in : Bramlett, Frank / Cook, Roy T. / Meskin, Aaron (eds.) : *Routledge Companion to Comics*, New York : Routledge, 358–366.

Vincent Gérard, Armelle / Chaniot, Cécile / Lapointe, Maëlle (2020) : *Les Français et la BD*, Centre National du Livre.

### **Sitographie**

<https://furansujapon.com/top-50-bd-mangas-vendus-2021/> (01/04/2022).

<https://www.penelope-jolicoeur.com> (01/04/2022).

<https://www.cbbd.be> (01/04/2022). <https://www.museeherge.com> (01/04/2022). <http://www.citebd.org> (01/04/2022).

<https://www.bd2020.culture.gouv.fr> (01/04/2022).

<https://francomics.de/francomics-ressources/> (01/04/2022).

<https://www.klett.de/inhalt/frankreich/la-vie-en-bd/25493> (01/04/2022).

<http://writecomics.com> (01/04/2022). <https://www.canva.com/create/comic-strips/> (01/04/2022). <https://lapin.lapin.org> (01/04/2022).

<https://francomics.de> (01/04/2022).

### **Bandes dessinées**

Aboutet, Marguerite / Oubrierie, Clément (2005–2010) : *Aya de Yopougon*, Paris : Gallimard.

Bagieu, Pénélope (2008) : *Ma vie est tout à fait fascinante*, Paris : Jean-Claude Gasewitch.

Bagieu, Pénélope (2008–2010) : *Joséphine*, Paris : Jean-Claude Gasewitch.

Bagieu, Pénélope (2010) : *Cadavre exquis*, Paris : Gallimard. Bagieu, Pénélope (2015) : *California Dreamin*, Paris : Gallimard.

Bagieu, Pénélope (2016–2017) : *Culottées – Des femmes qui ne font que ce qu'elles veulent*, Paris : Gallimard.

Bagieu, Pénélope (2021) : *Les Strates*, Paris : Gallimard.

Bagieu, Pénélope / Sfar, Joann (2013) : *Stars of the Stars*, Paris : Gallimard.

Bretécher, Claire (1973–1981) : *Les Frustrés*, Paris : Dargaud.

Bretécher, Claire (1988–2009) : *Agrippine*, Paris : Dargaud.

Chappuis, Philippe (1995) : *Titeuf. C'est pô juste*, vol. 4, Grenoble : Glénat. Chappuis, Philippe (2021) : *Titeuf. La grande aventure*, vol. 17, Grenoble : Gléna. Coco (2021) : *Dessiner encore*, Paris : Les Arènes.

Davodeau, Étienne (2005) : *Les Mauvaises Gens : une histoire de militants*, Paris : Delcourt.

Davodeau, Étienne (2021) : *Les ignorants : Récit d'une initiation croisée*, Paris : Futuropolis.

Delisle, Guy (2000) : *Shenzhen*, Paris : L'Association.

Delisle, Guy (2003) : *Pyongyang*, Paris : L'Association.

Delisle, Guy (2011) : *Chroniques de Jérusalem*, Paris : Éditions Delcourt. Delisle, Guy (2016) : *S'enfuir, récit d'un otage*, Paris : Dargaud.

Duhamel, Bruno (2018) : *Jamais*, Charnay-Lès-Mâcon : Bamboo.

Eisner, Will [1978] (2006) : *A Contract with God*, New York : W.W. Norton & Co. Eisner, Will [1985] (2008) : *Comics and sequential art*, New York/Londres : Norton & Company.

Ferrandez, Jacques (2013) : *L'Étranger*, Paris : Gallimard.

Ferris, Emil (2017) : *My Favorite Thing Is Monsters*, Seattle/Washington : Fantagraphics Books.

Ferri, Jean-Yves / Conrad, Didier (2021) : *Astérix et le Griffon Vol. 39*, Paris : Albert René.

Forest, Jean-Claude (1964) : *Barbarella*, Paris : Le Terrain Vague.

Gosciny, René / Sempé, Jean-Jacques (1959–1964) : *Le Petit Nicolas*, Paris : IMAV éditions.

Gosciny, René / Uderzo, Albert [1963] (2010) : *Tour de Gaule d'Astérix*, vol. 5, Paris : Hachette.

Gosciny, René / Uderzo, Albert [1966] (1982) : *Astérix chez les Bretons*, vol. 8, Paris : Dargaud.

Gosciny, René / Uderzo, Albert [1968] (2008) : *Astérix aux Jeux Olympiques*, vol. 12, Paris : Hachette.

Guibert, Emmanuel / Boutavant, Marc (1999–) : *Ariol*, Toulouse : Bayard.

Guibert, Emmanuel / Sfar, Joann [1997] (2020) : *La Fille du professeur*, Marcinelle : Dupuis.

Hamme, Jean Van et al. (2021) : *Les Aventures de Blake et Mortimer*, vol. 28 : *Le dernier espadon*, Bruxelles : Blake et Mortimer.

Hergé (1946) : *Les Aventures de Tintin*, vol. 5 : *Le lotus bleu*, Paris : Casterman. Hergé (1946) : *Les Aventures de Tintin*, vol. 2 : *Tintin au Congo*, Paris : Casterman.

Joly, Dominique / Heitz, Bruno (2010–2017) : *L'Histoire de France en BD*, Bruxelles/Paris : Casterman/L'École des loisirs.

Kane, Bob / Finger, Bill (1939) : « Batman », in : *Detective Comics*#27.

Lee, Stan / Ditko, Steve (1962) : « The Amazing Spider-Man », in : *Amazing Fantasy* 15.

Lefèvre, Didier / Guibert, Emmanuel / Lemerrier, Frédéric (2003–2006) : *Le Photographe*, Paris : Dupuis.

Lubie, Lou (2021) : *Goupil ou face*, Paris : Delcourt.

McCloud, Scott (1993) : *Understanding Comics. The Invisible Art*, New York : HarperCollins.

Meurisse, Catherine (2014) : *Moderne Olympia*, Paris : Futuropolis/Musée d'OrsayMeurisse, Catherine (2016) : *La Légèreté*, Paris : Dargaud.

Meurisse, Catherine (2018) : *Les Grands Espaces*, Paris : Dargaud. Meurisse, Catherine (2021) : *La jeune femme et la mer*, Paris : Dargaud.

Mizuki, Shigeru / Ōtomo, Katsuhiko [1977] (2006) : *NonNonBâ* (traduit du japonais et annoté par Patrick Honoré et Yukari Maeda, adapté par Jean-Louis Capron), Bordeaux : Éditions Cornélius.

Montaigne, Marion (2017) : *Dans la Combi de Thomas Pesquet*, Paris : Dargaud.

Muller, Catel / Bocquet, José-Louis (2012) : *Olympe de Gouges*, Bruxelles/Paris : Casterman.

Muller, Catel / Bocquet, José-Louis (2016) : *Joséphine Baker*, Paris : Casterman. Muller, Catel / Bocquet, José-Louis (2017) : *Kiki de Montparnasse*, Bruxelles/Paris : Casterman.

Muller, Catel (2019) : *Le roman des Goscinny*, Paris : Bernard Grasset. Peyo [1959] (1963) : *Les Schtroumpfs noirs*, vol. 1, Marcinelle : Dupuis.

Pratt, Hugo [1967] (2003) : *Corto Maltese. Una ballata del mare salato*, Roma : Lizard. Rabagliati, Michel (1999–) : *Paul*, Montréal : La Pastèque.

Renner, Benjamin (2015) : *Le Grand Méchant Renard*, Paris : Delcourt. Sacco, Joe (2010) : *Gaza 1956 : en marge de l'histoire*, Paris : Futuropolis. Satrapi, Marjane (2000–2003) : *Persepolis*, Paris : L'Association.

Satrapi, Marjane (2004) : *Poulet aux prunes*, Paris : L'Association. Sattouf, Riad (2005) : *Retour au collège*, Paris : Hachette.

Sattouf, Riad (2007–2012) : *La Vie secrète des jeunes*, Paris : L'Association. Sattouf, Riad (2006–2014) : *Pascal Brutal*, Paris : Fluide Glacial.

Sattouf, Riad (2014–) : *L'Arabe du Futur*, Paris : Allary Éditions. Sattouf, Riad

(2015–) : *Les cahiers d'Esther*, Paris : Allary.

Sattouf, Riad (2021–) : *Le jeune acteur*, Paris : Les livres du futur.

Scotto, Serge / Stoffel, Éric / Tanco, Morgann / Cordurié, Sandrine (2015) : *La gloire de mon père*, Charnay-lès-Mâcon : Bamboo.

Séchan, Renaud Pierre Manuel / Armand, Jacques (1981) : *Les aventures de Gérard Lambert*, vol. 1, Paris : B Diffusion.

Séchan, Renaud Pierre Manuel / Armand, Jacques (1983) : *Gérard Lambert : Les choses aupoing*, vol. 2, Paris : B Diffusion.

Séchan, Renaud Pierre Manuel (1986) : « Le retour de la Pépette », in : Séchan, Renaud Pierre Manuel (ed.) : *La bande à Renaud*, Paris : Delcourt.

Sfar, Joann (1999–2005) : *Petit Vampire*, Paris : Delcourt.

Sfar, Joann (2002–2019) : *Le Chat du Rabbin*, Paris, etc. : Dargaud. Sfar, Joann (2008) : *Le Petit Prince*, Paris : Gallimard Jeunesse.

Sfar, Joann / Trondheim, Lewis (1998–) : *Donjon*, Paris : Delcourt.

Siegel, Jerry / Shuster, Joe [1938] (1987–2003) : *[Superman], The Adventures of Superman* Burbank, CA : DC Comics (première publication dans *Detective Comics* #1).

Simmonds, Posy (2001) : *Gemma Boverly*, London : Jonathan Cape.

Spiegelman, Art (1980–1991), *Maus. A Survivor's Tale*, New York : Pantheon Books.

Taniguchi, Jirō [1998] (2017) : *Quartier lointain* (traduit du japonais par Kaoru Sekizumi et Frédéric Boilet), Paris : Casterman.

Thivet, Jean-Philippe / Vermer, Jérôme / Combeaud, Anne-Lise (2020) : *Philocomix*, Paris : Rue de Sèvres.

Töpffer, Rodolphe (1827) : *Les Amours de Monsieur Vieux Bois*, Genève.

Trondheim, Lewis (1997–2003) : *Les Formidables Aventures de Lapinot*, Neuilly-sur-Seine : Dargaud.

Trondheim, Lewis (1995) : *La Mouche*, Paris : Seuil.

Trondheim, Lewis / García, Sergio (2006) : *Bande dessinée. Apprendre et comprendre*, Paris : Delcourt.

Trondheim, Lewis / Chevillard, Hubert (2018) : *Je vais rester*, Paris : Rue de Sèvres. Vivès, Bastien (2008) : *Le goût du chlore*, Paris : KSTR.

Vivès, Bastien (2013) : *La Bande dessinée*, Paris : Delcourt.

## **Proposta di traduzione**

### **Il fumetto: una risorsa preziosa per la linguistica e la didattica del Francese Lingua Straniera.**

Elissa Pustka

#### **1. Introduzione**

Come immaginare la storia del fumetto senza *Asterix*, *Lucky Luke* e *Tintin*? E come immaginare la cultura francese (e belga) senza il fumetto? Nonostante la storia d'amore quasi centenaria fra il fumetto e la lingua francese, bisognerà attendere il XXI secolo per assistere al fiorire degli studi linguistici e didattici su questo tema (es. Grutschus/Kern 2021, Morys 2018; cfr. sezione 8 e 9). E sebbene il fumetto sia un mezzo di comunicazione di massa che attira particolarmente i giovani, viene raramente utilizzato nelle scuole rispetto ai film e alla letteratura. L'obiettivo di questo volume è implementare questo campo di ricerca emergente con un numero importante di contributi in prospettiva linguistica e/o didattica ponendo enfasi particolare sull'oralità rappresentata nei fumetti (la forma negativa senza *ne*, la forma interrogativa attraverso l'intonazione, etc.) e sottolineando le possibilità di farne uso nell'insegnamento del francese lingua straniera (FLE), soprattutto in un contesto germanofono.

#### **2. Definizione di fumetto**

Prima di cominciare, è necessario definire cosa intendiamo per fumetto, chiamato in francese anche *BD* o *bédé*. Al giorno d'oggi, è chiaro che il fumetto non è “né una forma ibrida di letteratura e di pittura, né una specie di ‘cinema su carta’”<sup>33</sup> (Mouchart 2016:106). Tuttavia, non possiamo fornire qui un numero esatto di tratti (es. “arte sequenziale”, Eisner 1985; cfr. McCloud 1993:17) comuni a tutti i fumetti e che li distinguerebbero soprattutto dalle caricature o dai libri per bambini, scritti o disegnati del resto spesso dagli stessi autori o autrici (es. René Goscinny con *Il Piccolo Nicolas* e *Asterix*). Non si tratta quindi di una categoria discreta, omogenea e fissa, ma piuttosto di un concetto che è emerso storicamente e che riusciamo a comprendere meglio nel quadro della teoria del prototipo (cfr. Rosch 1975), con rappresentanti esemplari e confini indeterminati, che si applica sia ai concetti del linguaggio quotidiano che ai termini scientifici (cfr. Koch 1998).

---

<sup>33</sup> Traduzione nostra

Nel quadro di questo approccio teorico, troveremo diverse definizioni di fumetto che variano a seconda della regione del mondo, dell'epoca e della generazione: tale definizione non sarà la stessa negli Stati Uniti, in Francia e in Giappone, ed evolverà dagli anni Cinquanta all'epoca contemporanea, non sarà la stessa per gli adulti e per i giovani (cfr. sezione 4). Pertanto, il prototipo per una gran parte degli adulti francofoni (e germanofoni) di oggi sarà senza dubbio *Astérix*, con le sue storie di finzione sotto forma di vignette e nuvolette. Tuttavia, il termine fumetto include anche i manga e le *graphic novel* (cfr. Schikowski 2014:27; cfr. sezione 5), e all'interno di ogni categoria include diversi generi, come umoristico, di avventura, western, fantastico, fantascientifico, giallo, erotico, ecc. (cfr. Vincent Gérard/Chanot/Lapointe 2020:30). Anche lo stile di disegno e di scrittura può differenziarsi.

Agli estremi della categoria potremo trovare esemplari come *La Mouche* di Lewis Trondheim (1995) senza testo, il reportage a fumetti *Il Fotografo* di Emmanuel Guibert (2003-2006), che comprende diverse fotografie, la *graphic novel* *La mia cosa preferita sono i mostri* di Emil Ferris (2017; Fauve d'or 2019) che adotta lo stile di un blocco da disegno superando il principio della sequenza delle vignette, con molti testi al di fuori delle nuvolette, i fumetti di divulgazione scientifica come *Philocomix* (2020) di Jean-Philippe Thivet, Jérôme Vermer et Anne-Lise Combeaud, o i *webcomics* come *Ma vie est tout à fait fascinante* di Pénélope Bagieu ([www.penelope-jolicoeur.com](http://www.penelope-jolicoeur.com); Bagieu 2012). Al contrario, negli Stati Uniti degli anni Cinquanta, il prototipo era costituito da *comic strips*, strisce umoristiche nei giornali, come *Peanuts* di Charles M. Schulz, dove il termine inglese *comic* che oggi designa anche i fumetti, significava letteralmente comico. Per le nuove generazioni francesi, infine, spesso sono i manga a essere considerati come esempi di prototipo sebbene possano forse sembrare marginali alle persone adulte. La conduzione di studi empirici tra specialisti e non-specialisti sarebbe evidentemente necessaria per approfondire su questa pista.

### **3. Il fumetto – un'arte popolare.**

Il fumetto è stato stigmatizzato per molto tempo a causa del “suo contenuto pulsionale e violento”, “il tono grottesco e caricaturale delle illustrazioni” e della sua “povertà testuale”<sup>34</sup> (Rouvière 2020:244): le critiche si spingevano a dire che i fumetti rendevano analfabeti e criminali (cfr. Knigge 2016:19). Groensteen (2006), nel suo saggio *Un objet culturel non*

---

<sup>34</sup> Traduzione nostra

*identifié*, parla anche di “handicap simbolici” fra i quali troviamo le seguenti caratteristiche: “Testo e immagine: le nozze impossibili”, “Il peccato di infantilismo” e “L’ingrato compito di divertire” (Groensteen 2006: 23, 32, 47).

Tuttavia, dagli anni Sessanta, il fumetto in Francia viene considerato come la “nona arte” (cfr. Mouchart 2016:7). Il *Festival international de la bande dessinée d’Angoulême* in particolare una testimonianza di questo riconoscimento particolare. Dal 1974, i migliori fumetti vengono premiati una volta all’anno con la *Fauve d’or* (una selezione di alcuni vincitori e vincitrici si trova nella sezione 6). Altri festival del fumetto che si tengono in Francia sono il *Quai des bulles* a Saint-Malo (dal 1981) e *BD* a Bastia (dal 1994). Il festival del fumetto più importante in Germania è il *Comic-Salon Erlangen* (dal 1984) con il suo premio *Max-Und-Moritz-Preis*. Il festival più importante negli Stati Uniti è il *Comic-con International* a San Diego (dal 1970) con il premio Eisner (*Will Eisner Comic Industry Awards*).

A Parigi, le esposizioni dedicate ai fumetti si susseguono: troviamo, ad esempio, “*Gaston, au-delà de Lagaffe*” al Centro Pompidou dal 07/12/2016 al 10/04/2017 e “*Hergé*” al Grand Palais dal 28/09/2016 al 15/01/2017. Esistono anche tre musei completamente dedicati al fumetto francofono: il Centro belga del Fumetto che venne inaugurato nel 1989 (<https://www.cbdd.be>), il Museo Hergé a Bruxelles che venne aperto nel 2009 (<https://www.museeherge.com>) e la *Cité internationale de la bande dessinée et de l’image* a Angoulême che comprende un museo, diverse biblioteche, una residenza per artisti e un centro congressi (aperto nel 2009; <http://www.citebd.org>). Il Ministero della Cultura ha infine proclamato il 2020 come “anno del fumetto” (<https://www.bd2020.culture.gouv.fr>).

Questo processo di legittimazione va di pari passo con la successiva integrazione del fumetto nei programmi scolastici. Alcune ricerche mostrano che questa resta ancora piuttosto marginale (cfr. sezione 9) e questo sembra essere dovuto, fra l’altro, alla sua assenza nei corsi universitari, in particolare in quelli dedicati alla formazione degli insegnanti, in particolare nella ricerca sulla didattica (cfr. Rouvière 2020:244-246). Uno degli obiettivi di quest’opera è quello di colmare questa lacuna nel campo della linguistica e dell’insegnamento del francese come lingua straniera (FLE).

#### **4. Storia del fumetto**

In quale momento comincia la storia del fumetto? Il grande teorico americano dei *comics*, McCloud (1993:10-15, 141-142), ci rimanda all’arte preistorica, ai geroglifici egiziani e

messicani così come all'arazzo di Bayeux. Cohn (2012:18) preferisce parlare in questo caso di "utilizzi di linguaggio visuale" piuttosto che *protofumetti*. Nell'epoca moderna troviamo le origini del fumetto nell'opera chiave della "littérature en estampes" *Les amours de Monsieur Vieux Bois* (1827) dello svizzero Rodolphe Topffer che è spesso considerato "l'inventore del fumetto" (cfr. Peeters 2022:15), oppure nella prima striscia umoristica intitolata *The Yellow Kid* (1895) di Richard F. Outcault pubblicata sul giornale americano *New York World* (cfr. McCloud 1993:17, Schikowski 2014:29, Mouchart 2016: 18-19). Si esita quindi fra un'origine letteraria (francofona) e un prodotto della cultura di massa (americana). Dopo la Seconda Guerra Mondiale i manga giapponesi si diffondono anche in Europa e negli Stati Uniti (cfr. Groensteen 2005:28, Mouchart 2016:57); formano un ramo piuttosto indipendente della storia del fumetto nonostante ci siano influenze reciproche innegabili fra le tradizioni sui tre continenti (cfr. Miller 2007:53).

Dopo decenni di strisce umoristiche sui giornali (che contribuiscono considerevolmente a aumentare le cifre relative alle vendite, cfr. Knigge 2016:5), gli Stati Uniti attraversano la *Golden Age* del fumetto negli anni Quaranta con le storie dei supereroi (Superman, Batman, Spiderman, ecc.). Gli anni d'oro del fumetto franco-belga si sviluppano un po' più tardi, fra il 1950 e il 1965, con i giornali *Spirou* (1938-) e *Tintin* (1946-1988) (cfr. Schikowski 2014:82sqq, 110sqq, Mouchart 2016:66sqq). Mentre queste due pubblicazioni si rivolgevano soprattutto a un pubblico di bambini, la rivista francese *Pilote* (1959-1989) cerca il proprio pubblico fra gli adolescenti e i giovani adulti, soprattutto attraverso la pubblicazione delle avventure di *Astérix* e di *Lucky Luke* (cfr. Groensteen 2005:12, McKinney, Mark 2016:57). René Goscinny, il loro sceneggiatore, era cresciuto fra l'Argentina e gli Stati Uniti ed era stato fortemente influenzato dalla tradizione americana, in particolare dai film di Walt Disney (cfr. Catel 2019:76, Brethes et al. 2022:9). Il primo fumetto europeo che si rivolge esplicitamente a un pubblico adulto è *Barbarella* (1964) di Jean-Claude Forest, un'avventura di fantascienza erotica che ha venduto 200 000 copie dopo essere censurata (cfr. Knigge 2016:25).

Il legame tra fumetto e cartone animato è molto stretto: Topolino appare per la prima volta nel cartone animato *Steamboat Willie* di Walt Disney nel 1928 e diventa personaggio dei fumetti nel 1930, mentre zio Paperone nasce direttamente sulla carta (cfr. Mouchart 2016:103). Nel caso di *Lucky Luke* e di *Astérix*, il passaggio da un *medium* all'altro avviene nella direzione opposta: fra il 1946 e il 1961 vengono pubblicati come fumetti, poi, a partire dal 1971 e dal 1967 rispettivamente, arrivano sul grande schermo sotto forma di

lungometraggio per *Astérix* e di serie per *Lucky Luke*. L'adattamento in cartone animato avviene oltrepassando le frontiere e le epoche: *I Puffi*, creati dal belga Peyo nel 1958, sono alla base di una serie televisiva belga-americana (*The Smurfs*, 1981-1989), di tre film americani (2011, 2013, 2017) e una nuova serie 3D franco-belga viene trasmessa dal 2021 (cfr. Gaumer 2004: 707-708). Per quanto riguarda questi cambiamenti di *medium*, osserviamo anche che i fumetti diventano indipendenti rispetto al giornale della domenica: si trovano pubblicati sotto forma di albi (es. *Tintin* a partire del 1929) e in giornali come *Topolino* (dal 1934) che vende 500 000 copie alla settimana (cfr. Gaumer 2004:40).

A partire dagli anni Sessanta e Settanta, osserviamo l'espansione della *graphic novel*. In Europa, *Una ballata del mare salato*, pubblicata nel 1967 come primo volume della serie *Corto Maltese* di Hugo Pratt, può essere considerata come una delle prime pubblicazioni di questo genere (cfr. Platthaus 2008:31). Il termine inglese *graphic novel* appare per la prima volta negli Stati Uniti sulla copertina dell'opera *A Contract with God* (1978) di Will Eisner (cfr. Groensteen 2007 : 17, Mouchart 2016 : 50, Eder 2016 : 156). Un'altra opera americana che ha fatto la storia è *Maus* di Art Spiegelman (1980-1991), premiata con il Pulitzer nel 1992 (cfr. Mouchart 2016 : 50): l'autore ripercorre la storia dei suoi genitori sopravvissuti a Auschwitz e rappresenta gli umani attraverso animali; (i polacchi sono maiali, i nazisti sono gatti e gli ebrei topi, *Maus* vuol dire topo in tedesco). Nello stesso periodo, assistiamo anche in Francia allo sviluppo di un nuovo genere di fumetto d'autore chiamato inizialmente "*Roman BD*" nel 1980 dall'editore Flammarion (cfr. Groensteen 2006 : 75) e in seguito, con un calco dall'inglese, *roman graphique*.

Le due istituzioni centrali di questa nuova corrente sono le case editrici *Futuropolis*, fondata nel 1974 da Etienne Robial e Florence Cestac, e *L'Association*, fondata nel 1990, tra gli altri, da Lewis Trondheim. Il più grande successo di questa casa editrice sarà sicuramente *Persepolis* (2000-2003) di Marjane Satrapi, best-seller internazionale tradotto in venticinque lingue che ha venduto più di un milione di copie (cfr. Schikowski 2014 : 243, Knigge 2016 : 34) ed è stato portato sul grande schermo nel 2007 ricevendo il premio speciale della giuria del Festival di Cannes nel 2007 e una nomination agli Oscar come miglior film di animazione del 2008. Nel 2012 *Il Gatto del rabbino*, film ispirato al fumetto dallo stesso titolo di Joann Sfar, ottiene il César come miglior film d'animazione, nel 2014 è *Aya de Yopougon* di Marguerite Abouet e Clément Oubrerie ad ottenere lo stesso riconoscimento. L'autore di fumetti Riad Sattouf fa invece uscire prima il suo film *Il Primo Bacio* (2009) con due

nomination ai César nel 2010, poi, solo nel 2021, un fumetto che racconta la storia del personaggio principale: *Le jeune acteur*.

Una particolarità francese è il settimanale satirico *Charlie Hebdo*, fondato nel 1970, dove molti fra i più grandi autori e autrici di fumetti francesi lavorano, come Riad Sattouf, che vi ha pubblicato *La Vie secrète des jeunes* fra il 2004 e il 2012, e Joann Sfar, il “capofila del ‘nuovo fumetto francese’ ”, o “l’artista più conosciuto del movimento alternativo iniziato negli anni Novanta”<sup>35</sup> (Baron-Carvais 2007 : 30) (cfr. sezione 6). Troviamo anche dei pre-print in altri mass media, come *L’Obs*, dove Riad Sattouf pubblica *Les cahiers d’Esther* dal 2015. Inoltre, come *Spirou*, esiste un’altra rivista mensile specializzata nel fumetto: *Fluide Glacial*, fondata nel 1975, dove Riad Sattouf ha pubblicato *Pascal Brutal*. Sono stati creati numerosi giornalini per bambini, come *J’aime lire* (1977-) con eroi di fumetti come *Ariol*, *Anatole Latuile* o *Tom-Tom* e *Nana* e il *Magazine Mortelle Adèle* (2019-).

I personaggi dei fumetti diventano sempre più indipendenti rispetto al loro supporto cartaceo. Due parchi a tema nascono a una trentina di chilometri da Parigi: il *Parc Astérix* nel 1989 e *Euro Disney Resort/Disneyland Paris* nel 1992. Nel 1989, il parco *Big Bang Schtroumpf*, oggi *Walygator Grand-Est*, viene fondato in Mosella; nel 2018, il *Parc Spirou*, il cui universo raggruppa *Lucky Luke*, *Gaston Lagaffe* e *Boule et Bill*, apre le sue porte nel Sud della Francia. Inoltre, il merchandising rende i protagonisti dei fumetti onnipresenti sulle magliette, sulle tazze e molto altro. D’altronde, al giorno d’oggi, i bambini conoscono spesso prima o solamente i personaggi come Snoopy, Garfield o Superman e non conoscono (o non ancora) i fumetti di cui questi ultimi sono protagonisti. Il *cosplay* è un’ulteriore pratica culturale ispirata ai fumetti: originaria degli Stati Uniti e molto diffusa in Giappone che consiste nel travestirsi come personaggi di fumetti.

Dagli anni 2000 assistiamo a una nuova *golden age* (Mouchart 2016 : 10) del fumetto in Francia: secondo l’istituto di studi di mercato *Growth from Knowledge* (GfK), 85 milioni di copie di fumetti sono state vendute in Francia nel 2021 (+60% rispetto al 2020), il che corrisponde a un libro su quattro. Il 55% dei fumetti venduti sono manga (+107%) e fra i cinque titoli più venduti troviamo il nuovo volume di *Astérix, Astérix et le Griffon* con 1,5 milioni di copie e quattro manga con più di 200 000 copie ciascuno : *Naruto* vol. 1 et 2, *Demon Slayer* vol. 1, *One Piece* vol. 1 (cfr. Le Monde del 27/01/2022 ; <https://furansujapon.com/top-50-bd-mangas-vendus-2021/>).

---

<sup>35</sup> Traduzione nostra

Questa breve panoramica sulla storia del fumetto ha già dato una prima idea della nascita di diversi generi di fumetto nel tempo: dalla striscia umoristica *The Yellow Kid* passando per i *comic books* dei supereroi e le serie di volumi classici come *Astérix*, per arrivare ai manga e alle *graphic novel*. La sezione che segue spiega nei dettagli questa tipologia dal punto di vista francese.

## 5. Tipologia di fumetto di origine francese

Non esiste una tipologia universale di fumetto: osserviamo in particolare delle differenze fra gli Stati Uniti, dove i fumetti di *Astérix* si trovano fra le *graphic novel*, e la Francia, dove i fumetti dei supereroi americani (*comics*) costituiscono un genere a parte. Per quanto riguarda la nostra panoramica del fumetto francese, ci limiteremo a una presentazione delle serie classiche (sezione 5.1), delle *graphic novel* (sezione 5.2) e dei manga (sezione 5.3). Invece, non parleremo del caso dei fumetti online o *webcomics* (cfr. Mouchart 2016 : 158, Knigge 2016 : 35) come *Lapin* di Phiip (<https://lapin.lapin.org>) o il fumetto pubblicato sui blog (*bédéblog* in francese) *Ma vie est tout à fait fascinante* di Bagieu ([www.penelope-jolicoeur.com](http://www.penelope-jolicoeur.com) ; Bagieu 2012).

### 5.1. I fumetti classici

Le serie sono sicuramente il genere di fumetti più conosciuto dai lettori e lettrici in Europa: il formato “48 CC” – 48 pagine, cartonato e a colori – rappresenta ciò che noi conosciamo bene grazie a *Astérix* o a *Tintin*. È il formato per eccellenza del fumetto franco belga dal 1929.

Le serie classiche di fumetti franco-belga hanno avuto un successo mondiale: *Tintin* ha venduto oltre 230 milioni di libri, *Astérix* oltre 320 milioni (cfr. Schikowski 2014 : 15). La loro pubblicazione inizia fra il 1929 e il 1961 e solo *Tintin* smette di essere pubblicato dopo la scomparsa del suo autore, Hergé (1907-1983). La tabella 1 ci mostra una panoramica di queste grandi serie di origine francese.

Titolo	Autori	Paese d’origine	Anni di pubblicazione
<i>Tintin</i>	Hergé	Belgio	1929-1986
<i>Spirou e Fantasio</i>	Jijé, André Franquin	Francia/Belgio	1938-2016
<i>Lucky Luke</i>	Morris/René Goscinny, etc.	Belgio	1947 -

<i>Blake e Mortimer</i>	Edgar P. Jacobs	Belgio	1950-
<i>I Puffi</i>	Peyo	Belgio	1958-
<i>Bill e Bull</i>	Jean Roba, Laurent Verron, etc.	Belgio	1959-
<i>Gaston Lagaffe</i>	André Franquin	Francia/Belgio	1960-
<i>Astérix</i>	René Goscinny, Albert Uderzo, Jean-Yves Ferri, Didier Conrad	Francia	1961

Tab. 1 : Le serie di fumetti classici di tradizione franco-belga.

Oltre a queste serie classiche che i nonni di oggi hanno già letto durante la loro infanzia, esiste una grande varietà di nuove serie destinate a chi si avvicina alla lettura per la prima volta (*Mortelle Adèle*, *Ariol*, *Anatole Latuile*, etc) e al pubblico fra i 9 e i 12 anni (*Lou!*, *Seuls*, *Les Légendaires*): tra i 50 fumetti più venduti del 2021 troviamo 15 edizioni di *Mortelle Adèle* (<https://furansujapon.com/top-50-bd-mangas-vendus-2021/>)! Tra i testi destinati al lettorato adolescente dobbiamo nominare *Titeuf*, con 1 800 000 titoli venduti nel 2006 (Baron-Carvais 2007 : 97), *Les Profs* e *Les Sisters*, che si prestano a essere studiati nelle classi di FLE. Nella tabella 2 troviamo una lista di questi fumetti in ordine di cronologico dalla pubblicazione del loro primo volume.

<b>Titolo</b>	<b>Autori</b>	<b>Nazione</b>	<b>Anno di Pubblicazione</b>
<i>Titeuf</i>	Zep	Svizzera	1992-
<i>Ariol</i>	Emmanuel Guibert/Marc Boutavant	Francia	1999-
<i>Les Profs</i>	Erroc/Pica, ecc.	Francia	2000-
<i>Les Légendaires</i>	Patrick Sobral	Francia	2004-
<i>Lou !</i>	Julien Neel	Francia	2004-2018
<i>Seuls</i>	Fabien Vehlmann / Bruno Gazzotti	Belgio/Francia	2006-
<i>Les Sisters</i>	Christophe Cazenove / William	Francia	2008-

<i>Anatole Latuile</i>	Anne Didier / Olivier Muller / Clément Devaux, etc.	Francia	2011-
<i>Mortelle Adèle</i>	Antoine Dole	Francia	2012-

Tab.2 Le serie dei fumetti per il pubblico adolescente.

## 5.2. Graphic novel

Il termine *graphic novel* è ancora oggi soggetto a discussione: questa denominazione è semplicemente una strategia di marketing per coinvolgere nuovi segmenti di pubblico (soprattutto adulti e donne) o definisce un nuovo genere “punto di incontro fra letteratura e fumetto” (Pietrini 2012 : 91)? Per identificare questa nuova categoria possiamo di nuovo ricorrere alla teoria del prototipo (cfr. sezione 2 per la definizione di *fumetto*): i tratti comunemente menzionati per caratterizzare le *graphic novel* e distinguerle dai classici (cfr. sezione 5.1), elencati nel riquadro seguente, non sono quindi né necessari né sufficienti.

### Caratteristiche delle *graphic novel*

- Formato: più libero, in opposizione al “48CC” (cfr. sezione 5.1)
- Impaginazione: più libera rispetto al “corsetto” di strisce, di vignette e di nuvolette (Groensteen 2007 : 17)
- Maggiore lunghezza
- Serie: meno spesso
- Prezzo: più elevato
- Punti vendita: in libreria invece che in edicola o supermercati
- Pubblico: più adulto, femminile, più colto
- Ambizione letteraria
- Sottocategoria: autobiografia, adattamento letterario, reportage grafico, fumetto d’informazione

(cfr. Groensteen 2007 : 17, Miller 2007 : 57–59, Mouchart 2016 : 50, Eder 2016 : 156–159, Pietrini 2012 : 91–92)

Da diversi decenni, la *graphic novel* o il fumetto d’autore ha registrato uno sviluppo senza precedenti in Francia: il Festival di Angoulême valorizza la qualità delle opere e la creatività degli autori e delle autrici (cfr. sezione 6). In questa sezione ci limitiamo a illustrare le quattro

principali categorie di graphic novel introdotte nel riquadro attraverso esempi di lingua francese:

• **(Auto)biografia:** *Persepolis* di Marjane Satrapi (2000–2003), *Aya de Yopougon* di Marguerite Abouet (2005–2010), *Olympe* di Gouges de Catel e José-Louis Bocquet (2012), *L'Arabe du Futur* di Riad Sattouf (2014–), *La Légèreté* di Catherine Meurisse (2016), *Les Strates* di Pénélope Bagieu (2021) ;

• **Adattamento letterario:** *Gemma Boverly* di Posy Simmonds (2001 ; originale in inglese), *Le Petit Prince* di Joann Sfar (2008 ; cfr. l'articolo di Grünewald in questo volume), *L'Étranger* di Jacques Ferrandez ispirato ad Albert Camus (2013), *La gloire de mon père* d'Éric Stoffel, Serge Scotto e Morgann Tanco ispirato a Marcel Pagnol (2015) ;

• **Reportage grafico o d'informazione:** *Le Photographe* d'Emmanuel Guibert (2003–2006), *Les Mauvaises Gens* (2005) d'Étienne Davodeau e *Dans la Combi de Thomas Pesquet* di Marion Montaigne (2017), e il « padre del fumetto reportage » (Mack 2006), l'americano Joe Sacco in particolare con *Gaza 1956* (2010) ;

• **Fumetto d'informazione, in particolare fumetto pedagogico/educativo e di divulgazione scientifica:** *L'Histoire de France en BD* di Dominique Joly e Bruno Heitz (2010–2017), *Philocomix* (2020) di Jean-Philippe Thivet, Jérôme Vermer e Anne-Lise Combeaud.

Anche in questo caso, i confini non sono definiti e le quattro categorie si combinano spesso: così le *Chroniques de Jérusalem* di Guy Delisle (2011) si trova fra la biografia e il fumetto d'informazione, e *Goupil ou face* di Lou Lubie (2021) si situa fra biografia e divulgazione scientifica.

Un caso particolare sono i *meta-fumetti*: i fumetti che parlano di fumetti. Fra questi, nella categoria della divulgazione scientifica, troviamo in francese *Bande dessinée. Apprendre et comprendre* di Lewis Trondheim e Sergio García (2006) e *La Bande dessinée* di Bastien Vivès (2013); i loro celebri predecessori americani erano *Comics and sequential art* di Will Eisner (1985) e *Understanding Comics: The Invisible Art* di Scott McCloud (1993). Altri fumetti che affrontano il tema del fumetto sono la biografia *Le roman des Goscinny* di Catel (2019) – con numerose riproduzioni dei suoi blocchi da disegno, delle scene e delle lettere – e il fumetto reportage *Les ignorants : Récit d'une initiation croisée* di Etienne Davodeau (2021); diversi fumetti parlano degli attentati di Charlie Hebdo nel 2015, come per esempio *La Légèreté* di Catherine Meurisse (2016) e *Dessiner encore* di Coco (2021).

### 5.3. I Manga

I manga sono nati in Giappone dopo la Seconda Guerra Mondiale. In giapponese il termine definisce sia i fumetti che i cartoni animati giapponesi, in francese chiamati invece *anime*. Nonostante le prime (co)produzioni di film giapponesi e europei comincino già dagli anni Settanta, come per esempio *Heidi* nel 1974 e *L'Ape Maia* nel 1975, i manga entrano nel mercato internazionale con l'uscita del film *Akira* nel 1988 che si basa su dei manga pubblicati fra il 1982 e il 1990 (cfr. Knigge 2016 : 35, Guilbert 2020 : 438). Oggi il Giappone è il paese che pubblica più fumetti al mondo.

I manga sono stati innanzitutto pubblicati su riviste dedicate (settimanali, bimestrali o mensili) - se ne contano circa 270 - prima di essere pubblicati sotto forma di libro (cfr. Köhn 2016 : 249). Le caratteristiche tipiche dei manga sono elencate nel riquadro sottostante.

#### Caratteristiche dei manga

- Formato tascabile
- Direzione di lettura: da destra a sinistra
- In bianco e nero, copertina a colori
- Immagini: particolarmente espressive e dinamiche, scene spesso presentate al rallentatore con molti dettagli sulla situazione vista da diverse prospettive, “occhi grandi e chiome appuntite” (Guilbert 2020 : 438)
- Più lunghi, per esempio *Naruto* ha circa 175-200 pagine per volume
- Basso prezzo, quindi accessibile a tutte le età e contesti sociali, per esempio in Francia un fumetto di *Naruto* costa 6,85€
- Pubblico variegato, esistono diversi fumetti per diverse età e sesso: per esempio *shōnen* per i ragazzi tra gli 8 e i 18 anni, *shōjo* per le ragazze fra gli 8 e i 18 anni, drammatico, fantasy, fantascienza, romantico, pornografico, etc.

(cfr. Groensteen 2005 : 28–29, Schikowski 2014 : 148–156, Mouchart 2016 : 56–57, Köhn 2016 : 249, Knigge 2016 : 18, Guilbert 2020 : 438)

Il Giappone possiede senza dubbio il mercato di fumetti più grande al mondo. Ciononostante, il secondo mercato di manga più grande al mondo si trova in Francia: i manga arrivano durante gli anni Novanta con *Akira* e *Dragon Ball* – in formato serie tv e libri tascabili contemporaneamente (cfr. Mouchart 2016 : 56–57, Guilbert 2020 : 438–439). Mentre lo stile narrativo rimane straniante per la maggior parte degli adulti della generazione *Astérix*, è proprio

questa novità che permette al pubblico adolescente di ritrovare in questo genere il proprio *medium* (cfr. Platthaus 2008 : 98) :

[...] i manga sembrano aver permesso al fumetto di arrivare a un nuovo pubblico poco attratto dalle forme narrative e dal grafismo dei fumetti francofoni. (Mouchart 2016 : 56–57)<sup>36</sup>

I manga hanno avuto così tanto successo in Francia che si parla spesso di “mangamania” (Groensteen 2006 : 91), “mangalizzazione” (Baron-Carvais 2007 : 96, Guilbert 2020 : 439) e di “mangadolescenti” (parola macedonia composta da *manga* e *adolescenti* ; Détrez/Vanhée 2012). Groensteen (2006 : 91–92) riporta che questo successo non è dovuto solo alla novità e al basso prezzo, ma anche al fatto che i giovani francesi si erano già avvicinati all’animazione giapponese attraverso i cartoni animati trasmessi nel programma cult *Club Dorothee* (per esempio, *Dragon Ball*).

Oggi, i manga costituiscono il 55% degli esemplari venduti nel mercato francese del fumetto (cfr. *Le Monde* del 27/01/2022). In cima alle classifiche di vendita troviamo *Naruto* (cfr. sezione 1). È necessario ricordare che i manga non si limitano alle traduzioni dal giapponese, ma ne esistono anche di produzione francese: parliamo di *Manfra*, parola macedonia composta da *manga* e *francese*. I più conosciuti sono *Dreamland*, ambientato a Montpellier, e *Radiant*, ambientato in un mondo immaginario e, nonostante siano di origine francese, questi manga si leggono sempre da destra a sinistra. *Dreamland*, come la serie d’animazione ispirata dal fumetto, è stato anche tradotto in giapponese! Sebbene i manga più popolari in Francia siano i *shōnen*, destinati ai ragazzi (cfr. supra), troviamo anche dei *shōjo*, destinati alle ragazze, come *Nana* e *Sailor Moon*. La tabella 3 ci mostra una panoramica dei manga giapponesi e francesi più conosciuti.

<b>Titolo</b>	<b>Autori</b>	<b>Nazione</b>	<b>Anno di pubblicazione (in Francia)</b>
<i>Dragon Ball</i>	Akira Toriyama	Giappone	1984 – 1995, FR: 1993 –
<i>Detective Conan</i>	Gōshō Aoyama	Giappone	1994 –, FR: 1997 –
<i>One Piece</i>	Eiichirō Oda	Giappone	1997 – 2020, FR: 2000

<sup>36</sup> Traduzione nostra

<i>Naruto</i>	Masashi Kishimoto	Giappone	1999 – 2014, FR: 2002 – 2016
<i>Sailor Moon</i>	Noko Takeuchi	Giappone	1992 – 1997, FR: 1995 – 1998
<i>Nana</i>	Ai Yazawa	Giappone	2000 – 2009, FR: 2002 – 2009
<i>Radiant</i>	Tony Valente	Francia	2006 –
<i>Dreamland</i>	Reno Lemaire	Francia	2013 –
<i>My Hero Academia</i>	Kōhei Horikoshi	Giappone	2013 –, FR: 2016 –
<i>Demon Slayer</i>	Koyoharu Gotōge	Giappone	2016 –, FR: 2017 –

Tab. 3: Le serie di manga giapponesi tradotti in francese e scritti in francese.

Oltre a queste serie di manga destinate a un pubblico adolescente, esistono anche numerosi manga che in Francia attirano un pubblico adulto. Fino ad oggi, tre mangaka giapponesi hanno ricevuto il *grand prix de la ville d'Angouleme* per le loro opere: Akira Toriyama nel 2013 per il quarantennale, Katsuhiko Ōtomo (2015) e Rumiko Takahashi (2019). Inoltre, nel 2007, la *Fauve d'or* per il miglior fumetto è stato vinto da *NonNonBâ* (1977, tradotto in francese nel 2006 di Shigeru Mizuki e Katsuhiko Ōtomo, che è anche autore di *Akira* (cfr. supra). Nel 2003, *Quartier lointain* (pubblicato nel 1998, tradotto in francese nel 2002) di Jirō Taniguchi riceve l'*Alph-Art* per la sceneggiatura.

## 6. Autrici e autori: fumettisti e fumettiste

In Francia, coloro che lavorano con i fumetti sono delle celebrità, che siano autori di testi o disegni, i due ruoli possono anche combaciare in una sola persona. La loro presenza nei mass media si nota per esempio nel numero di trasmissioni sul tema su *France Inter* e *France Culture*. I riquadri che seguono presentano una selezione di autori e autrici viventi di maggiore celebrità (nell'ordine secondo la loro data di nascita). Nonostante fumettisti e fumettiste provengano da tutte le zone della Francia e del mondo francofono, alcuni di loro si incontrano regolarmente a Parigi, alla casa editrice *L'Association* che ha permesso loro di creare una fitta rete di relazioni professionali e amichevoli: Joann Sfar pubblica con Lewis Trondheim (*Donjon*), Emmanuel Guibert (*La Fille du professeur*) e Pénélope Bagieu (*Stars of the Stars*), Joann Sfar e Marjane Satrapi recitano nel film *Les Beaux Gosses* di Riad Sattouf (2009), Marguerite Abouet dà la voce al personaggio dell'Africana in *Le Chat du Rabbin* (2011) di Joann Sfar e Riad Sattouf nel *Petit Vampire* (2020) di Joann Sfar.

Si tratta di un'attività a prevalenza maschile: secondo Groensteen (2006 :69), solo l'8% erano autrici e disegnatrici nel 2005. Al *Grand Prix de la ville d'Angoulême* che ha come obiettivo di ricompensare gli autori e le autrici di fumetti per l'insieme della loro opera, solo quattro donne hanno ottenuto un riconoscimento: Claire Bretécher (1940 – 2020; premio del decimo anniversario) nel 1982, Florence Cestac (nata nel 1949) nel 2000 (cfr. sezione 4), la giapponese Rumiko Takahashi (nata nel 1957) nel 2019 e la canadese Julie Doucet (nata nel 1965) nel 2022. Nel 2016 nessuna autrice si trovava fra le 30 nominations: per questo il festival è stato accusato di sessismo e diversi autori (tra cui Joann Sfar, Riad Sattouf e Etienne Davodeau) hanno chiesto di ritirare il loro nome dalla lista delle nomination; di conseguenza sei nomi di autrici sono stati aggiunti, fra cui Julie Doucet e Marjane Satrapi.

**Lewis Trondheim**, nome d'arte di Laurent Chabosy ( nato nel 1964 a Fontainebleau, in Francia)

- Attività: membro fondatore di *L'Association*, fondatore del *Syndicat des Auteurs de Bande Dessinée* (SNAC-BD), creazione della mascotte del festival di Angoulême: *le Fauve*.
- Opere più conosciute: *La Mouche* (1995), *Les Formidables Aventures de Lapinot* (1997 – 2003), *Donjon* (1998 – )
- Premi e riconoscimenti : *grand prix de la ville d'Angoulême* per l'insieme della sua opera (2006)

**Emmanuel Guibert** (nato nel 1964 a Parigi, in Francia)

- Attività: autore presso la casa editrice *L'Association*
- Opere più conosciute: *La Fille du Professeur* (1997), *Le Photographe* (2003 – 2006), *Ariol* (1999–)
- Premi e riconoscimenti : premio René Goscinny e *Alph-Art coup de cœur* per *La Fille du professeur*, vincitore del *prix des libraires de bande dessinée* per *Le Photographe*, *grand prix de la ville d'Angoulême* per l'insieme della sua opera (2020)

**Catel Muller** (nata nel 1964 a Strasburgo, in Francia)

- Attività: autrice di fumetti e illustratrice (anche di fumetti per bambini)
- Opere più conosciute (disegno): *Kiki de Montparnasse* (2017), *Olympe de Gouges* (2012), *Joséphine Baker* (2016) (sceneggiatura; José-Louis Bocquet), *Le roman des Goscinny* (2019)

- Premi e riconoscimenti : *grand prix RTL de la bande dessinée* per *Kiki de Montparnasse* (2007), *grand prix littéraire de l'Héroïne Madame Figaro* per *Olympe de Gouges* (2012)

**Guy Delisle** (nato nel 1996 a Québec in Canada)

- Attività: autore presso la casa editrice *L'Association*
- Opere più conosciute: *Shenzhen* (2000), *Pyongyang* (2003), *Chroniques de Jérusalem* (2011), *S'enfuir, récit d'un otage* (2016)
- Premi e riconoscimenti : *Fauve d'or* per *Chroniques de Jérusalem* (2012)

**Marjane Satrapi** (nata nel 1969 a Rasht in Iran)

- Attività: autrice presso la casa editrice *L'Association*
- Opere più conosciute: *Persepolis* (2000 – 2003), *Poulet aux prunes* (2004)
- Premi e riconoscimenti : *Alph-Art coup de cœur* al Festival di Angoulême per *Persepolis* (2001), *prix du meilleur album* al Festival di Angoulême per *Poulet aux prunes* (2004), premio della giuria del Festival di Cannes 2007 per il film d'animazione *Persepolis*

**Joann Sfar** (nato nel 1971 a Nizza in Francia)

- Attività: autore presso la casa editrice *L'Association* e per *Charlie Hebdo*
- Opere più conosciute: *La Fille du professeur* (1997), *Donjon* (1998–), *Petit Vampire* (1999–2005), *Le Chat du Rabbin* (2002–2019), *Le Petit Prince* (2008)
- Premi e riconoscimenti : premio René Goscinny e *Alph-Art coup de cœur* per *La Fille du professeur*, Premio *jeunesse 7–8 ans* al Festival d'Angoulême per *Petit Vampire* (2004), *Essentiel Jeunesse* al Festival d'Angoulême per *Le Petit Prince* (2009), premio César per il miglior film d'animazione per *Le Chat du rabbin* (2012), *grand prix de la ville d'Angoulême* per l'insieme della sua opera (2002)

**Marguerite Aboutet** (nata nel 1971 a Abidjan in Costa d'Avorio)

- Opere più conosciute (autrice): *Aya de Yopougon* (2005 – 2010) (disegnatore: Clément Oubrierie)
- Premi e riconoscimenti : premio per il primo album al Festival d'Angoulême per il primo volume di *Aya de Yopougon* (2006), premio César per il miglior film d'animazione per *Aya de Yopougon* (2014)

**Riad Sattouf** (nato a Parigi in Francia)

- Attività: autore presso la casa editrice L'Association, per *Charlie Hebdo* e *Fluide Glacial*
- Opere più conosciute: *Retour au collège* (2005), *La Vie secrète des jeunes* (2007–2012), *Pascal Brutal* (2006–2014), *L'Arabe du Futur* (2014–), *Les Cahiers d'Esther* (2015–), *Le jeune acteur* (2021–)
- Premi e riconoscimenti : Fauve d'or per *Pascal Brutal* (2010), Fauve d'or per *L'Arabe du futur* (2015)

**Catherine Meurisse** (nata nel 1980 a Niort in Francia)

- Attività: autrice per *Charlie Hebdo*
- Opere più conosciute: *Moderne Olympia* (2014), *La Légèreté* (2016), *Les Grands Espaces* (2018), *La jeune femme et la mer* (2021)
- Premi e riconoscimenti : premio *Töpffer International* per *La Légèreté* (2016), grand prix Töpffer per l'insieme della sua opera (2021)

**Pénélope Bagieu** (nata nel 1982 a Parigi in Francia)

- Attività: webcomics *Ma vie est tout à fait fascinante*
- Opere più conosciute: *Ma vie est tout à fait fascinante* (2008), *Joséphine* (2008–2010), *Cadavre exquis* (2010), *Stars of the Stars* (come disegnatrice; 2013), *California Dreamin* (2015), *Culottées – Des femmes qui ne font que ce qu'elles veulent* (2016–2017), *Les Strates* (2021)
- Premi e riconoscimenti : premio SNCF del festival d'Angoulême per *Cadavre exquis* (2011), premio Eisner per *Culottées* (2019)

## 7. Il pubblico: i “fumettofili”

Nonostante siano stati a lungo sistemati negli scaffali per bambini, i fumetti si sono sempre rivolti a un pubblico di tutte le età: essi non volevano attirare solo chi comprava il giornale ma anche tutti i membri della famiglia, e i classici come *Astérix* propongono diversi livelli di lettura. Diverse indagini e studi empirici permettono di conoscere meglio la composizione sociodemografica dei “fumettofili” in Francia e in Germania: le presentiamo qui di seguito.

### 7.1. In Francia

I dati relativi alle abitudini di lettura e alle preferenze della popolazione francese che abbiamo raccolto provengono da tre indagini condotte nel 2000, nel 2006 e nel 2020. Inoltre, l'istituto di studi di mercato *Growth from Knowledge* (GfK) registra le cifre di vendita.

### **IFOP (2000)**

Un'indagine dell'*Institut français d'opinion publique* (IFOP) del 2000 ci mostra di quali serie di fumetti gli intervistati possiedono almeno una copia:

- *Tintin*: 62%
- *Astérix*: 56%
- *Lucky Luke*: 29%
- *Boule et Bill*: 19%
- *Spirou/ Le Petit Spirou*: 11%
- *Achille Talon*: 7%
- *I Puffi*: 7%
- *Les Bidochon*: 5%
- *Blake & Mortimer*: 5%

(cfr. Baron-Carvais 2007 : 95).

### **Intern@ute magazine (2006)**

Secondo un'indagine del 2006 effettuata dall'*Intern@ute magazine*, i fumetti preferiti dalla popolazione francese sono (n=659):

- *Astérix*: 44,3%
- *Tintin*: 23,5%
- *Gaston Lagaffe*: 22,9%
- *Lucky Luke*: 6,1%
- *Spirou*: 3,2%

(cfr. Baron-Carvais 2007 : 95).

### **CNL (2020)**

Nel 2020, il Centro Nazionale del Libro (CNL) ha condotto un'indagine intitolata "I francesi e il fumetto" (Vincent Gérard/Chaniot/Lapointe 2020). 1000 persone fra i 7 e i 15 anni e 1000 persone fra i 15 e 75 anni hanno partecipato all'inchiesta. I risultati più importanti sono i seguenti:

- Et : il 77% dei bambini e delle bambine legge fumetti rispetto al 43% degli adulti, inoltre la fascia d'et  che legge pi  fumetti   quella fra i 9 e i 13 anni (83 – 87%); a partire dai 56 anni la percentuale scende sotto il 30%.
- Sesso: i fumetti hanno pi  lettori che lettrici. Fra i 7 e i 15 anni, il 70% di bambine e l'84% di bambini leggono fumetti, fra i 16 e i 75 anni la percentuale scende al 33% di donne e il 53% di uomini. La differenza   minima fra i 10 e i 12 anni (80%/84%) ma aumenta a partire dai 56 anni (17%/39%).
- Regolarit  di lettura: fra i bambini, il 56% dei "fumettofili" legge fumetti pi  volte alla settimana, fra gli adulti solo il 31%.
- Tempo passato a leggere fumetti: i bambini leggono fumetti 26 minuti al giorno durante la settimana e 40 minuti al giorno nel weekend, fra gli adulti i minuti sono 24 e 37.
- Tipo di fumetti: gli album/i classici restano il genere pi  apprezzato (59% dei bambini, 43% degli adulti) seguito dai manga (29%/13%), da riviste specializzate nei fumetti (24%/11%), da comics (15%/10%) e da graphic novel (8%/7%).
- Il fumetto pi  popolare fra i francesi   *Astérix*: il 10% dei bambini e il 15% degli adulti lo citano come preferito. Anche *Tintin* rimane in cima alle classifiche (4%/5%). Altre serie apprezzate da entrambi i gruppi d'et  sono le saghe di *Titeuf* e *Les Sisters* cos  come i manga *One Piece* e *Naruto*.

### Cifre di vendita 2021

Mentre le indagini degli anni 2000 si concentravano sui classici, le cifre di vendita recenti mostrano l'importanza di manga come *Naruto*, *One Piece* e *Demon Slayer* ma anche *Mortelle Ad le* nel 2021 (cfr. Tab. 4). I soli classici che si trovavano nelle classifiche nel 2021 erano *Astérix* (vol. 39: *Astérix et le Griffon*, 2021), al sesto posto *Les Aventures de Blake et Mortimer* (vol. 28: *Le dernier espadon*, 2021), e *Titeuf* (vol.17: *La grande aventure*, 2021) alla 43esima posizione, (<https://furansujapon.com/top-50-bd-mangas-vendus-2021/>; cfr. paragrafo 1 e 5.1).

N�	Serie	Volume	Numero di copie vendute
1	<i>Astérix</i>	39	1.547.576
2	<i>Naruto</i>	1	274.975
3	<i>Demon Slayer</i>	1	254.649
4	<i>Naruto</i>	2	230.104
5	<i>One Piece</i>	1	223.388

6	<i>Les Aventures de Blake et Mortimer</i>	28	211.739
7	<i>Mortelle Adèle</i>	1	211.547
8	<i>Demon Slayer</i>	2	207.487
9	<i>My Hero Academia</i>	1	206.943
10	<i>Naruto</i>	3	203.222

Tab. 4: Top 10 dei fumetti più venduti nel 2021 (<https://furansujapon.com/top-50-bd-mangas-vendus-2021/>).

## 7.2. In Germania

Per quanto riguarda la Germania, abbiamo a disposizione tre studi attraverso questionari sulle abitudini di lettura dei fumetti degli studenti.

### Koch (2017)

Il primo studio che affronteremo è quello di Koch (2017), che ha condotto un sondaggio fra 932 studenti e studentesse fra gli 11 e i 18 anni in tre scuole secondarie del Land Renania Settentrionale-Vestfalia, fra i quali 275 studiavano francese. Di seguito troviamo i risultati generali sulle loro abitudini di lettura:

Fra i 932 studenti interrogati,

- Il 41,4% non legge mai fumetti; il 19,5% legge un fumetto all'anno, il 20,2% uno al mese, l'11,8% uno alla settimana e il 6,4% legge quotidianamente;
- Il 50,1% delle ragazze non legge mai fumetti, i ragazzi che non li leggono sono il 32,6%;
- Gli studenti di 11/12 anni leggono più fumetti di quelli fra 13/14 anni, questi ultimi leggono più degli studenti fra 15/16 anni;
- Il 78,9% non legge manga, il 4,9% li legge una volta all'anno, il 6,1% una volta al mese, il 5,0% una volta alla settimana e il 4,1% legge manga quotidianamente;
- Il 99,0% conosce Asterix e Obelix, il 98,1% i Puffi, l'89,9% Lucky Luke, l'88,8% Tintin, il 18,7% conosce Titeuf e il 5,9% conosce Gaston Lagaffe;
- Il 19,5% vorrebbe lavorare tutte le settimane con i fumetti durante le lezioni di lingua, il 37,1% almeno una volta al mese, il 23,2% almeno una volta durante l'anno scolastico e il 18,9% non è interessato a lavorare con i fumetti;
- Il 7,6% vorrebbe lavorare con i manga tutte le settimane durante le lezioni di lingua, il 12,0% una volta al mese, il 13,6% una volta all'anno e il 64,9% non è interessato a lavorare con i manga.

Per quanto riguarda l'utilizzo dei fumetti nel corso di FLE, gli studenti hanno dato le seguenti risposte:

- Secondo il 30,5% delle risposte, i fumetti non vengono mai utilizzati durante la lezione di francese, secondo il 26,2% una volta all'anno, per il 32,0% una volta al mese e per il 10,5% una volta alla settimana.
- I fumetti sono utilizzati soprattutto nei corsi di livello più avanzato, per gli studenti di 15/16 anni, piuttosto che nei livelli più bassi.
- Secondo il 98,8% delle persone intervistate manga non sono mai utilizzati durante la lezione di francese, secondo il 2,2% sono utilizzati una volta all'anno, per il 2,2% una volta al mese e per lo 0,7% sono utilizzati una volta alla settimana.

### **Morys (2018)**

Morys (2018) ha intervistato 144 studenti e studentesse fra i 13 e i 16 anni che avevano partecipato al concorso *Francomics* (cfr. sezione 9). I risultati della ricerca sono i seguenti:

- Il 49% (70/144) degli intervistati dice di non leggere fumetti al di fuori della scuola, il 28% ne legge fra tre e cinque all'anno, il 19% fra cinque e dieci all'anno e il 5% legge almeno un fumetto alla settimana.
- I protagonisti dei fumetti più conosciuti sono *Astérix e Obélix* (48), *Lucky Luke* (9), *Titeuf* (7) e *Tintin* (7).

### **Blancher (2019)**

Blancher ha condotto la sua ricerca (2019:305-306) nel 2010 all'università di Tübingen, ha intervistato circa 200 studenti e studentesse e, oltre alla maggioranza germanofona, un certo numero di partecipanti francofoni al programma ERASMUS ha preso parte allo studio. Questo sondaggio fornisce dei risultati quantitativi che mostrano che il fumetto fa più parte della cultura francese che tedesca, anche per quanto riguarda l'insegnamento:

- Più del 10% di studenti e studentesse tedeschi non ha mai letto fumetti.
- Mentre il 17% di francofoni conosce più di dieci titoli di fumetti, la percentuale arriva solo al 4% fra gli studenti tedeschi.
- Fra gli studenti tedeschi, circa il 50% non ha mai lavorato con i fumetti durante le lezioni, questa percentuale si attesta al 33% fra i francofoni.

Questi studi confermano che i fumetti sono meno diffusi in Germania rispetto alla Francia; le grandi differenze fra gli studi richiedono ricerche supplementari con un maggior numero di interviste e una selezione più rappresentativa.

## **8. La lingua francese nel fumetto**

Nelle pubblicazioni scientifiche sul fumetto, gli autori e le autrici sottolineano senza eccezione la particolarità dei fumetti opponendoli alla letteratura così come tradizionalmente considerata: le immagini o il rapporto fra le immagini e il testo (se è presente, non è sempre obbligatorio; cfr. sezione 1). Gli specialisti dello studio dei fumetti (in inglese *comic studies*), parlano quindi di “lingua” del fumetto, o *visual language of comics* (Saraceni 2003 ; Cohn 2012, 2020) o, più nello specifico, del suo “lessico” (McCloud 1993: 24–59) o della sua “grammatica” (Cohn, 2018) utilizzando questi termini in senso metaforico. La lingua, nel senso stretto del termine, che troviamo nel fumetto resta ancora oggi oggetto di studio marginale: “la metafora facilita la negligenza dello studio del fumetto da un punto di vista linguistico”<sup>37</sup> (Bramlett, 2012:1; cfr. Bramlett, 2016).

Per diverso tempo, soprattutto le onomatopée attiravano l’attenzione e diventavano il focus delle ricerche sulla lingua nei fumetti nel senso letterale del termine (cfr. McCloud 1993: 116, 142): per quanto riguarda le onomatopée nel fumetto francofono, possiamo citare il lavoro di Fresnault-Deruelle (1971), Bierbach (2007) e Merger (2012). Altre categorie marginali che sono state trattate sono le interiezioni e i segnali discorsivi (cfr. Merger 2012, Pietrini 2014). Inoltre, un accento particolare è stato messo sulla traduzione (cfr. Penndorf 2001, Kaindl 2004, Merger 2012, Bastian 2014, Mälzer 2015, Paulikat 2015, Giaufret 2017, Hafner/Postlep/Pustka 2020). Ci concentreremo in seguito su due aspetti linguistici del fumetto che hanno particolarmente attirato l’attenzione degli studiosi: la rappresentazione delle lingue e dei dialetti (sezione 8.1) e quella dell’oralità (sezione 8.2).

### **8.1 Lingue e dialetti**

Secondo Rouvière (2020), il fumetto presenta soprattutto la possibilità di studiare gli stereotipi, fra cui quelli di tipo linguistico:

---

<sup>37</sup> Traduzione nostra

“Permetterebbe inoltre di insegnare la stereotipia da un punto di vista allo stesso tempo letterario (stereotipi di genere e dei personaggi) e sociale (stereotipi sui gruppi) favorendo l’oggettivazione critica delle rappresentazioni condivise. [...]

Il fumetto sviluppa spesso storie con caratteristiche plurilingue: molti fumetti avvicinano o distanziano diversi registri linguistici, socioletti e dialetti differenti che corrispondono a personaggi molto caratteristici.” (Rouvière 2020: 249-250)<sup>38</sup>

Questi stereotipi sono già stati documentati diffusamente da Marxgut (1988) nella serie su Asterix: il francitano in *Asterix e il giro di Gallia* (eg. « Tous fadas, ces Lutéciengs ! »<sup>39</sup>), il francese belga (eg. « dîner », cenare, invece di « déjeuner » a mezzogiorno, « septante » invece di « soixante-dix », settanta nel francese standard), l’accento straniero tedesco dei Goti (eg. « Ap-zo-lu-ment bas!»<sup>40</sup>), ecc. Il plurilinguismo nel fumetto è stato studiato da Ben-Rafael (2008), Ben-Rafael/Ben-Rafael (2012) e Kern (2021): le prime due ricerche menzionate documentano come l’inglese è utilizzato nel paesaggio linguistico, soprattutto in *Lucky Luke* attraverso i nomi dei personaggi e dei luoghi (eg. *Sherrif’s office*<sup>41</sup>), le interiezioni come « youpee ! » e le canzoni « I’m a poor lonesome cowboy »<sup>42</sup>. Si osservano anche le interferenze dell’inglese in *Asterix e i Britanni*, che si tratti dell’ordine delle parole, per esempio « une romaine patrouille » invece di *une patrouille romaine*<sup>43</sup> o dei calchi di intere espressioni come « un morceau de chance » ispirato dall’inglese *a bit of luck*<sup>44</sup>. Inoltre, le ricerche sopra menzionate prendono nota dei caratteri cinesi ne *Il Loto Blu* di Tintin e dei caratteri ebraici in *Le chat du rabbin*, così come il famoso pidgin a connotazione razziale in *Tintin in Congo* (p. ex. « C’est toi, missié Tintin ? ... Moi peux venir ? »<sup>45</sup>, p. 14). Gli studi menzionano infine il linguaggio artificiale dei Puffi (cfr. l’intervento di Koch in questo volume). Kern (2021) sottolinea nuovamente la possibilità di una scrittura pseudo-fonetica per mettere in scena un accento straniero, per esempio un accento francese in inglese reso attraverso « pliiz ! » per l’inglese *please* o un accento arabo in francese con la realizzazione del suono /ʁ/ in « Qu’est-ce que tu cghois ? »<sup>46</sup> (Kern 2021 : 374); Kern documenta inoltre come i testi in lingua straniera

---

<sup>38</sup> Traduzione nostra

<sup>39</sup> Nella versione italiana leggiamo “picchiatelli questi luteziani”

<sup>40</sup> “Non c’è modo!” nella versione italiana l’accento dei Goti viene espresso solamente attraverso connotazione grafica

<sup>41</sup> Ufficio dello sceriffo

<sup>42</sup> Nella versione italiana “sono un povero cowboy solitario.”

<sup>43</sup> Nella versione italiana l’inversione è mantenuta attraverso “la romana pattuglia”

<sup>44</sup> “un po’ di fortuna”

<sup>45</sup> Una possibile traduzione in italiano potrebbe essere “essere lei, signò Tintin? Me potere venire?”

<sup>46</sup> /ʁ/ rappresenta una consonante uvulare fricativa sonora tipica di diversi dialetti arabi del Nord Africa, in italiano questo suono è presente per realizzare la vibrante alveolare /r/, anche detta “erre francese”.

siano tradotti o spiegati attraverso note a piè di pagina o sotto le vignette (cfr. Kern 2021:380) e come siano integrati nel paesaggio linguistico disegnato (cfr. Kern 2021:387).

## 8.2 Rappresentazioni dell'oralità

L'oralità rappresentata nei fumetti è stata il focus di diverse pubblicazioni: Redecker (1993, 1994), Bollée (1997), Quinquis (2004), Merger (2015) et Grutschus/Kern (2021). Mentre Redecker (1993,1994), Bollée (1997) e Merger (2015) si limitano a enumerare e illustrare i tratti di oralità reperiti, Quinquis (2004) e Grutschus/Kern (2021) forniscono anche delle statistiche descrittive. Di seguito i risultati principali:

### Redecker (1993, 1994)

Redecker (1993, 1994) studia tre fumetti dell'artista Renaud: *Les aventures de Gérard Lambert* (1981), *Gérard Lambert : Les choses au poing* (1983) e *Le retour de la Pépette* in *La bande à Renaud* (1986). Nel suo studio sottolinea la presenza dell'elisione di alcune *e mute*, soprattutto in *chuis* e *chais*, di forme verbali fisse di *je suis* e *je sais*<sup>47</sup>, e di consonanti liquide finali di gruppi di consonanti costrittive (eg. *Cartable* diventa *cartabe*, *quatre* si trasforma in *quat*<sup>48</sup>), così come altre forme di riduzione conosciute: *tu* diventa *t'* davanti a una vocale, *il* si trasforma in *i'* davanti a una consonante, *vous* : *z* di liaison, *puis*<sup>49</sup> viene ridotto come *pi*, *bien*<sup>50</sup> come *ben*, *voilà*<sup>51</sup> come *v'là*, *peut-être*<sup>52</sup> diventa *p't'être* e *mais enfin*<sup>53</sup> «m'enfin», *celui-là*<sup>54</sup>: «çui-là», *parce que*<sup>55</sup>: «passque». Vi si aggiungono casi di non-realizzazione del pronome impersonale *il* in *(il) y a* e *(il) faut*<sup>56</sup>. Per quanto riguarda la negazione, Redecker nota che la costruzione fissa *c'est pas* viene sempre realizzata senza il *ne*, nonostante sia presente all'imperativo. La frase interrogativa attraverso l'intonazione rappresenta la regola, mentre la costruzione con l'inversione è l'eccezione.

### Bollée (1997)

---

<sup>47</sup> L'autore, attraverso *chuis* e *chais*, rappresenta la forma orale delle forme *je suis* e *je sais*, io sono e io so in italiano

<sup>48</sup> Le consonanti liquide, sono una classe di consonanti composta da laterali come "l" e da rotiche come "r" eliminandole così dalle parole menzionate per simulare l'oralità. L'adattamento in italiano potrebbe cambiare per "cartella" perché la sillaba finale è differente, ma "quattro" potrebbe abbreviarsi in "quatt".

<sup>49</sup> In italiano "poi" un possibile adattamento in italiano seguendo lo stile del testo di partenza non ridurrebbe la parola

<sup>50</sup> "Bene" una possibile traduzione in italiano potrebbe essere "ben"

<sup>51</sup> "Ecco" un possibile adattamento in italiano potrebbe essere "ecc"

<sup>52</sup> In italiano "forse"

<sup>53</sup> Un possibile adattamento italiano potrebbe essere "ma alla fine"

<sup>54</sup> Un possibile adattamento italiano potrebbe essere "quello"

<sup>55</sup> In italiano "perché"

<sup>56</sup> In italiano "c'è/ci sono" e "bisogna". La costruzione ha già una struttura impersonale.

Bollée (1997) analizza i quattro volumi del fumetto *Agrippine* di Claire Bretécher (1988-199). Dal punto di vista fonografico osserva che diversi tratti tipici del francese parlato non vi figurano, come la caduta della *e muta* e delle consonanti liquide (e questo, nemmeno dopo una consonante costrittiva come *quatre/quat'* o in *i(l)s*). In compenso, si sottolinea l'utilizzo della forma ridotta *t'* di *tu* davanti a una vocale e la forma familiare *ouais* di *oui*. Da un punto di vista morfo-sintattico, Bollée nota l'utilizzo di *on*, il pronome impersonale, al posto di *nous*, di *ça* al posto di *cela*, dell'interrogativa attraverso l'intonazione e l'assenza di *il* impersonale nelle espressioni *(il) y a* e *(il) faut*. Per ciò che riguarda il *ne* della negazione, Bollée osserva la sua assenza in certi casi, ma meno frequentemente rispetto all'orale spontaneo (ex. 57 casi con il *ne* e 36 senza nel secondo volume).

### Merger (2015)

Merger (2015) analizza i 13 album di *Titeuf* e trova i seguenti tratti dell'orale:

- Elisioni:
  - Dello schwa : « j' m'en fous », « maint'nant », « voilà m'sieur », « c'est p'têt toi !! »<sup>57</sup>
  - di [y] in *tu* : « t'es en retard »<sup>58</sup>
  - di [wa]/[a] : « v'là autre chose ! », « ça t'aurait plu m'man » , « p'pa... j'ai besoin »<sup>59</sup>
  - Di sillabe : « 'toutes façons... », « 'tain le mec ! », « z'allez voir »<sup>60</sup>
  - Di consonanti liquide : « j'en veux p'us ! », « vot' problème », « c'est pô possib' », « qu'est-ce qu'i' dit ? »<sup>61</sup>
- le assimilazioni : « chius pô nul », « chais pô, moi »<sup>62</sup>
- le assenze di *il* impersonale: « y'a bientôt plus de chips ! », « 'faut être plus rapide », « 'paraît qu'il est à l'hôpital »<sup>63</sup>

<sup>57</sup> La traduzione italiana cambierebbe perché queste frasi non contengono schwa. Possibili adattamenti possono essere “non mi frega nient’!”, “adé”, “ecco, signò”, “potresti esse’ tel!”

<sup>58</sup>Un possibile adattamento per avvicinarsi all'oralità italiana che include un'elisione può essere, “se’ in ritardo!”

<sup>59</sup> Nella traduzione italiana non si utilizzerebbero questi suoni, si potrebbero quindi elidere altre sillabe: “ecc, un'altra cosa!”, “ti sarebbe piaciuto, mà!”, “pà, ho bisogno”

<sup>60</sup> L'elisione di sillabe non funziona sempre: “in ogni caso”, “ ‘zzo, il ragazzo”, “andate a vedere!”

<sup>61</sup> Le consonanti liquide /l/ e /r/ in francese sono utilizzate dopo altre consonanti in una stessa sillaba, uniscono un'occlusione e un'apertura del canale orale. Tuttavia, non sono presenti in tutte le traduzioni proposte: “non ne posso più!”, “è un problema tuo!”, “che cosa dice?”

<sup>62</sup> Sono frasi caratteristiche di *Titeuf*, un francofono che le legge capisce subito a che fumetto si riferisce. In italiano sono state adattate diversamente “che vita da schifo”, “boh, non lo so”

<sup>63</sup> Le costruzioni di queste frasi sono già impersonali e prive di soggetto grammaticale: “non ci saranno più patatine!”, “bisogna essere più veloci!”, “sembrava essere all'ospedale”

- le assenze del *ne* nella negativa: « c'est pas ton jour »<sup>64</sup>
- *y* al posto di *lui*: « autrement, j'y pète la gueule comme l'aut' »<sup>65</sup>
- la mancanza dell'elisione in *si il*: « si il veut être chauve, c'est son problème »<sup>66</sup>

### Quinquis (2004)

La tesi di Quinquis (2004) è dedicata alla serie *Les Frustrés* di Claire Bretécher (1975-1980, prepubblicata a partire dal 1971). Fornisce delle statistiche descrittive delle forme negative e interrogative: per quanto riguarda la negazione, osserva una totale assenza di *ne* nel 44,9% dei casi, molto meno spesso rispetto al linguaggio spontaneo (cfr. p. ex. Coveney 2002, Meisner 2016). Inoltre, Quinquis sottolinea una grande varietà fra le storie: in 12 storie analizzate trova esclusivamente la negazione senza *ne*, in 23 solo la negazione con il *ne*. Queste differenze si spiegano in ragione delle situazioni messe in scena, nonostante la maggior parte di queste situazioni nell'immediato non comportino automaticamente l'utilizzo di negazioni senza *ne*; come nell'orale spontaneo, i fattori interni giocano un ruolo importante. Questo è il caso delle costruzioni lessicalizzate senza il *ne*. (cfr. Tab 5).

	Negazione con <i>ne</i>	Negazione senza <i>ne</i>
<i>C'est</i>	72%	28%
<i>Je sais</i>	80%	20%
<i>(il) y a</i>	54%	46%
<i>(il) faut</i>	66%	33%
TOTALE	69%	31%

Tab. 5: Negazione con e senza *ne* in *Les Frustrés* di Claire Bretécher (Quinquis 2004:115)

Per quanto riguarda le strutture interrogative, l'interrogazione per intonazione predomina in quanto forma orale (77%), è seguita dall'interrogazione attraverso inversione in quanto forma scritta (17%) e dalla variante perifrastica formata con *est-ce que* (6%). L'interrogativa con

<sup>64</sup> La negazione è costruita in maniera diversa, aggiungendo l'avverbio *non* prima del verbo, mentre in francese viene formata attraverso la particella *ne* e quella del *pas*: nella lingua orale si omette spesso il *ne*, ma in italiano non è possibile “Non è la tua giornata”

<sup>65</sup> “sennò ci spacco la faccia come all'altro” traduzione nostra

<sup>66</sup> Nella versione francese viene sottolineata la mancanza dell'elisione nel caso delle due vocali vicine, tuttavia in una possibile traduzione in italiano, non si trovano due vocali vicine: l'elisione manca naturalmente “se vuole essere calvo, è un problema suo” traduzione nostra

l'inversione si trova soprattutto in un certo numero di costruzioni fisse: *avez-vous, as-tu, veux-tu, pensez-vous*.<sup>67</sup> (cfr. Quinquis 2004:120).

### Grutschus/Kern (2021)

Grutschus/Kern (2021) confrontano un album di *Asterix* (vol.12: *Asterix alle Olimpiadi*) e un album di *Titeuf* (vol 4: *C'est pô juste*) e, facendo riferimento al modello di Koch/Oesterreicher [1990] (2011), fanno una distinzione fra i tratti universali dell'oralità e i tratti del francese (cfr. Tab 6).

Livello	Elementi dell'oralità	Astérix	Titeuf
Universale	Frase incomplete	94	10
	Messa in rilievo	11	5
	Dislocazione a sinistra	18	29
	Dislocazione a destra	46	20
	Ripetizioni	15	3
Francese	Ripresa del soggetto	1	5
	<i>C'est</i> + sintagma nominale plurale	1	7
	Assenza di <i>il</i> impersonale	0	21
	Assenza di <i>ne</i>	4	53
	Interrogativa con intonazione	56	30
	<i>On</i> al posto di <i>nous</i>	11	29

Tab. 6: tratti dell'orale trovati in *Astérix* e *Titeuf* (Grutschus/Kern 2021:200).

Osserviamo che le due serie utilizzano le risorse del francese parlato in modi molto diversi per costruire l'oralità rappresentata. Allo stesso modo, Putska/Dufter/Hornsby (2021) propongono la seguente conclusione alla fine della loro introduzione del numero speciale di *Journal of French Language Studies* sull'oralità rappresentata:

<sup>67</sup> La costruzione della frase interrogativa in una possibile traduzione di questo fumetto cambierebbe: “avete”, “hai”, “vuoi”, “pensate”. Sarebbe possibile invertire il verbo e il soggetto se queste costruzioni fossero usate in un contesto più formale.

“Questo numero speciale mostra quindi che l’oralità rappresentata non costituisce un’imitazione dell’orale spontaneo attraverso il filtro delle rappresentazioni e percezioni, ma presenta piuttosto un panorama degli stili servendosi delle risorse dell’orale spontaneo. Non esiste quindi una sola oralità nello scritto, stabile e omogenea, ma osserviamo la sua variazione in funzione dell’autore, del genere, dell’opera, dei personaggi, delle situazioni, delle emozioni e di numerosi fattori che dobbiamo ancora esplorare.” (Putska/Dufter/Hornsby 2021:129)<sup>68</sup>

Questo volume permetterà di riunire argomentazioni empiriche al fine di approfondire queste affermazioni.

## **9. Il fumetto a scuola**

Nel 1970 Antoine Roux pubblica il suo libro pionieristico *La bande dessinée peut être éducative*. Tuttavia, negli Stati Uniti, l’utilizzo del fumetto a scuola risale a molto prima: già negli anni Venti alcuni articoli scientifici presentavano l’utilità dei *comic strips* per parlare di eventi politici e sociali in corso. Si dovrà tuttavia attendere più di mezzo secolo perché l’utilità del fumetto nel quadro dell’insegnamento della lettura – sia per bambini che parlano L1 che per chi studia le lingue straniere in età più avanzata – sia riconosciuta (cfr. Tilley/Weiner 2016:360, 364).

### **9.1 L’insegnamento di francese L1**

A livello della L1, il fumetto è innanzitutto apprezzato per l’apprendimento della lettura nella scuola primaria:

*Durante l’apprendimento della lettura.* – I fumetti hanno un ruolo di collegamento, di transizione fra l’infanzia e il mondo scolastico. I redattori di manuali scolastici, e soprattutto gli educatori, hanno colto l’interesse pedagogico del fumetto: il passaggio dal concreto, l’immagine, all’astratto, le lettere. (Baron-Carvais 2007:76)<sup>69</sup>

Un manuale di apprendimento della lettura è stato così pubblicato basandosi sulla serie *Boule et Bill* (Astruc/Girard 1987). Inoltre, il fumetto è sempre più riconosciuto come genere letterario: dal 1996 appare nei programmi della scuola media, nel 2001 in quelli del liceo e nel 2002 della scuola primaria, a partire del 2002 fa parte degli elenchi dei libri in adozione (cfr.

---

<sup>68</sup> Traduzione nostra

<sup>69</sup> Traduzione nostra

Rouvière 2019 : 9). Il fumetto è utilizzato soprattutto durante le lezioni di francese, anche se lo si potrebbe integrare anche in altre materie, come la storia o l'educazione artistica:

Ufficialmente, il fumetto viene oggi studiato in classe ma questa rivalutazione ufficiale nasconde una realtà molto diversa: il fumetto rimane la Cenerentola della letteratura a scuola. C'è in realtà ancora molto da fare per convincere del suo interesse educativo. Questo *medium* non produce un perfetto consenso, sia fra i genitori che fra gli insegnanti, perché spesso non si conoscono le teorie critiche che lo legittimano. Se il fumetto è riuscito a entrare progressivamente nelle biblioteche scolastiche, nei manuali e nelle lezioni, soprattutto di francese piuttosto che di storia o d'arte, esso è ancora poco utilizzato per insegnare altro che non se stesso. Inoltre nelle classi bisogna constatare che non si studiano fumetti come opere integrali. (Rouvière 2019 : 10)<sup>70</sup>

Nonostante il suo inserimento nei programmi, l'interesse e l'iniziativa del corpo docenti restano di vitale importanza per il suo utilizzo : «Una parte del mondo scolastico si è sensibilizzato all'innegabile qualità di alcune serie così come alla specificità del mezzo » (Fresnault-Deruelle 2009 : 45).

Un recente sondaggio realizzato da Depaire (2019) su richiesta del gruppo *Bande dessinée* del Sindacato nazionale per l'editoria giunge alle seguenti conclusioni.

- Sulla base delle 150 interviste effettuate a membri del corpo docente, il 47% legge più di dieci fumetti all'anno e il 28% meno regolarmente. Solo il 25% legge al massimo due fumetti per anno.
- Il 98,6% dei rispondenti identifica un potenziale uso pedagogico del fumetto.
- Tuttavia, solo la metà degli intervistati afferma di aver utilizzato i fumetti in classe.
- Chi utilizza il fumetto in classe, lo fa soprattutto per “lavorare sui codici del genere” (Depaire 2019 : 17): onomatopée, rapporto testo/immagine, etc.
- Fra gli approcci didattici più diffusi, troviamo attività come far disegnare una tavola di fumetti agli alunni, partecipare a un premio di lettura (cioè, procedere a una lettura critica di diverse opere) o ancora incontrare un autore o un'autrice.
- Il 70% dei e delle partecipanti considera il fumetto utile all'apprendimento della lettura.

In un articolo, Raux (2019) propone una panoramica qualitativa delle pratiche dei docenti in uno studio di 26 sequenze didattiche trovate in alcuni blog per insegnanti. La maggior parte

---

<sup>70</sup> Traduzione nostra

delle attività contiene dei questionari di comprensione così come delle schede che si concentrano sui codici del fumetto, seguite da nuvolette da riempire e puzzles di vignette.

## 9.2 L'insegnamento del FLE in Germania e Austria

Per quanto riguarda l'utilizzo del fumetto nell'insegnamento del FLE, ci concentriamo soprattutto sul contesto germanofono (per il suo sviluppo in 33 manuali di FLE dal 1919 al 2020 cfr. Giroud 2021).

### QCER

Il quadro qui menzionato è evidentemente il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) del 2001 con il suo volume complementare del 2021. Nel QCER (2011:47), il fumetto si trova nel paragrafo “utilizzo estetico o poetico della lingua”: “l'ascolto, la lettura, la scrittura o il racconto orale di testi di immaginazione (poesie, etc.) fra i quali caricature, fumetti, storie per immagini, foto romanzi, etc.”<sup>71</sup> e nel paragrafo “il genere e le categorie di testi scritti”. Nel volume complementare, troviamo i fumetti nella sezione che tratta della “comprensione scritta” nel paragrafo “leggere per il piacere di leggere” (e non sotto “leggere per informarsi e argomentare”) per i livelli A2 e B1:

A2: “È in grado di comprendere abbastanza per leggere brevi semplici storie e fumetti riferiti a situazioni concrete e comuni, scritti in una lingua molto comune e di uso quotidiano.” (QCER – volume complementare 2021: 63)<sup>72</sup>

B1: “È in grado di seguire la trama di storie, semplici romanzi e fumetti che hanno uno sviluppo chiaro e lineare e sono scritti in una lingua molto comune e di uso quotidiano, a condizione di poter utilizzare regolarmente un dizionario.” (QCER – volume complementare 2021: 63)<sup>73</sup>

Invece, il fumetto non è menzionato ai livelli A1, B2, C1 e C2.

### Programmi e manuali scolastici

I programmi scolastici dei Land prevedono l'utilizzo del fumetto durante la lezione, come menzionato, per esempio, nei programmi della Renania nord della Vestfalia e della Baviera: troviamo così diverse vignette e tavole nei manuali (*Découvertes, À plus !*) generalmente tratte

---

<sup>71</sup> Traduzione nostra

<sup>72</sup> Traduzione da QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE: APPRENDIMENTO, INSEGNAMENTO, VALUTAZIONE. Volume complementare, Council of Europe, 2011

<sup>73</sup> Traduzione da QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE: APPRENDIMENTO, INSEGNAMENTO, VALUTAZIONE. Volume complementare, Council of Europe, 2011

da classici (ex. *Astérix*, *Tintin*, *Lucky Luke*), che sono piuttosto illustrazioni o fanno parte di esercizi facoltativi. Con la crescita del livello di competenza, il loro numero aumenta e troviamo fumetti più attuali (cfr. Lange, in questo volume). Il quarto volume di *Á plus!* contiene un modulo chiamato “Zoom sur la BD!” con le regole di composizione del fumetto, i diversi generi, informazioni sul festival di Angoulême e statistiche sui lettori e lettrici di fumetti in Francia, così come una pagina di guida sulle onomatopee. Nella sua ricerca sui manuali utilizzati in Austria, Taglieber (2017 : 97) giunge alla conclusione che il fumetto è utilizzato il 66% delle volte per esercizi di lingua come accrescere il lessico, il 27,7% per un’analisi letteraria e il 6,4% per un apprendimento (inter)culturale. L’autrice afferma inoltre che i manuali austriaci *Bien fait !* e *Perspectives* utilizzano meno il fumetto rispetto alla totalità del campo germanofono edito in Germania. Per mancanza di spazio, nei manuali troviamo estratti di fumetti, ma mai l’opera integrale.

### **Materiali supplementari**

Gli insegnanti che vogliono integrare maggiormente il fumetto nelle lezioni di FLE possono trovare diverse idee e materiali nella rivista *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* (FUF), destinata a chi insegna francese nella scuola secondaria, ma anche in edizioni annotate e dossier pubblicati dai grandi editori di FLE in Germania. Negli ultimi anni, la rivista FUF ha consacrato cinque numeri al fumetto (1995, 2005, 2009, 2014 e 2018). Morys (2018: 81) individua complessivamente 67 articoli in otto riviste specializzate pubblicate dal 1990 dove i fumetti sono presentati come materiali autentici che permettono di studiare un certo numero di aspetti transculturali come la scuola in *Les Cahiers d’Esther*, la religione in *L’Arabe du Futur* e *Le Chat du Rabbin*, la francofonia in *Paul* (Québec) e *Aya de Yopougon* (Costa d’Avorio) (cfr. Lange 2014: 6). I fumetti permettono anche di esercitare le competenze comunicative, per esempio attraverso un puzzle di nuvolette e di vignette (Lange 2014: 7) e di studiare le caratteristiche proprie di questo mezzo di comunicazione (cfr. Braun/Schwemer 2018 : 3). Per coloro che vogliono studiare un’opera integrale durante le lezioni, l’editore Cornelsen propone la sua serie “Francomics” (cfr. supra) cinque dossier, fra cui uno dedicato a *Goupil ou face* di Lou Loubie (2021) per il livello A2; Klett propone anche un’edizione annotata di sette fumetti, come *L’étranger* di Jacques Ferrandez (2013) ispirato all’opera di Albert Camus (1942) per il livello B1/B2. (cfr. Lange, in questo volume).

### **Il concorso *Francomics***

Bisogna inoltre menzionare il concorso *Francomics* che viene organizzato dal 2009-2010 dall'Istituto francotedesco di Erlangen, dove si tiene il *Comic-Salon Erlangen* con il *Max-und-Moritz-Preis* (cfr. sezione 3), l'Istituto Francese di Germania e la casa editrice Cornelsen. L'Austria partecipa per la prima volta nel 2021/22 per la quinta edizione del concorso (<https://francomics.de>).

Gli studenti e le studentesse che partecipano al concorso leggono diversi fumetti francesi che sono resi disponibili online su *Culturethèque* durante l'anno scolastico e presentano quello che hanno preferito, nei primi anni attraverso una critica scritta e oggi attraverso un video di massimo due minuti (cfr. Morys 2018: 90 – 91; Lange in questo volume). È quindi l'occasione per leggere non solo uno, ma tre fumetti integralmente in lingua straniera. La selezione comprende per esempio : *Je vais rester* di Lewis Trondheim e Hubert Chevillard (2018), *Jamais* di Bruno Duhamel (2018), *Le Grand Méchant Renard* di Benjamin Renner (2015) e *Le goût du chlore* di Bastien Vivès (2008). Il fumetto che vince il concorso è tradotto in tedesco, la classe vincitrice è invitata al salone del fumetto a Erlangen. Il sito web del concorso fornisce anche diverse risorse didattiche come webinar, registrazioni di incontri con gli autori e le autrici o schede pedagogiche con le loro soluzioni (<https://francomics.de/francomics-ressources/>). Troviamo delle schede di lavoro sui fumetti studiati, ma anche brevi video di Youtube su argomenti legati al fumetto, come “Come si fa un fumetto?”, “Chi ha inventato il fumetto?” “Che cos'è un manga?” e “Perché Astérix è così conosciuto?”. Un'altra scheda introduce il lessico del fumetto. Un secondo concorso è quello organizzato dall'editore Klett: “La vie en BD” ([www.klett.de/inhalt/frankreich/la-vie-en-bd/25493](http://www.klett.de/inhalt/frankreich/la-vie-en-bd/25493)).

## **Didattica**

Nonostante i diversi materiali disponibili per la pratica didattica, la letteratura scientifica sulla didattica del fumetto resta poco abbondante: “il fumetto ha, a quanto pare, poco interessato gli specialisti di didattica” (Giroud 2021 : § 12). Le sole monografie nel contesto germanofono che presentano studi empirici sono Koch (2017) – con dei questionari distribuiti a 275 studenti e studentesse di FLE – e Morys (2018) – con analisi di manuali, di materiali didattici supplementari, di questionari distribuiti a docenti e studenti e interviste con insegnanti. Gli articoli di ricercatori universitari pubblicati in riviste scientifiche si avvicinano spesso ad articoli pratici (ex. Koch 2014, Nonnenmacher 2016). Fino ad ora non esisteva un vero discorso scientifico (cfr. Morys 2018 : 42–43, 81, 140), come Morris (2018) riassume: « Eine Didaktik zum Einsatz von BD im Fremdsprachenunterricht steht somit bisher aus » (Morys 2018 : 47)

“Una didattica per l’utilizzo del fumetto nel corso di lingua straniera non esiste ancora.” Le pubblicazioni pratiche, i risultati della ricerca di Morys (2018) fra il corpo docente, così come le pubblicazioni riunite in questo volume permettono almeno di delineare i campi di utilizzo possibili e i tipi di compiti sperimentati.

### **Campi d’utilizzo**

Nella lezione di FLE, i fumetti possono servire nei seguenti quattro campi:

- Pratica della lingua nel senso tradizionale (apprendimento delle norme della lingua di insegnamento): grammatica, lessico, pronuncia, ortografia, ecc.
- Insegnamento dell’orale e della variazione (ispirato dalla linguistica): scritto/orale, rappresentazioni dell’oralità (onomatopée, volgarismi), varianti regionali, linguaggio giovanile, contatto fra le lingue, ecc.
- Insegnamento della letteratura e dei media: le particolarità del fumetto, paragone fra romanzo e film, fumetto come introduzione alla letteratura (cfr. Castelli 2016), ecc.
- Civiltà, insegnamento inter- e transculturale, per esempio personalità famose, stereotipi nazionali, femminismo, ecc.

Oltre a queste tematiche trattate nelle storie, la cultura del fumetto è essa stessa argomenti di insegnamento: si pensi al mercato del libro e al mondo dell’editoria, al mestiere di sceneggiatore e sceneggiatrice e/o di disegnatore e disegnatrice, al festival di Angoulême, gli attentati a Charlie Hebdo nel 2015, ecc. Questo permette di integrare anche supporti audio o audiovisivi, come podcast o webinar, al fine di non limitarsi al *medium* grafico quando si tratta il fumetto nel corso di Francese come Lingua Straniera.

### **Esempi di attività**

Il riquadro che segue ci mostra un panorama delle attività pratiche proposte negli articoli per lavorare con o sui fumetti durante la lezione di FLE: alcune sono specifiche sul *medium* del fumetto (ex. puzzle di vignette, nuvolette da riempire), altre no (ex. descrivere immagini, testi con parole mancanti, domande a scelta multipla, riassunti, etc.).

#### ***Prima della lettura***

- Descrivere la copertina del fumetto
- Formulare ipotesi sul contenuto della storia
- Puzzle di vignette
- Nuvolette da riempire (con testo già dato nella consegna o da immaginare)

- Descrizione di una scena

### ***Durante la lettura***

- Rispondere a domande chiuse: questionario a scelta multipla, vero o falso
- Rispondere a domande aperte
- Unire delle parti di frasi o delle immagini e delle parole/frasi
- Trovare le parole mancanti di un testo
- Terminare le frasi

### ***Dopo la lettura***

- Recitare una scena
- Scrivere un riassunto
- Fare il ritratto di un personaggio
- Scrivere il seguito della storia, per esempio sotto forma di diario, blog, etc.
- Disegnare il seguito della storia, ad esempio con l'aiuto di software e siti come <http://writecomics.com>, <https://www.canva.com/create/comic-strips/> o <https://bdnf.bnf.fr>
- Scrivere una recensione

Lo studio di Morys (2018) testimonia, attraverso l'esperienza del corpo docenti e degli studenti e studentesse, che il lavoro con i fumetti viene portato avanti, la maggior parte delle volte, attraverso attività interattive e individuali o di gruppo e più raramente sotto forma di insegnamento frontale; questo lavoro tiene particolarmente in conto la diversità degli interessi, delle capacità e degli stili di apprendimento degli alunni.

## **10. Conclusione e auspici**

La linguistica e la didattica del fumetto o in combinazione la linguistica didattica (in inglese *pedagogical linguistics* o *educational linguistics*) sono quindi dei campi di ricerca emergenti, promettenti per la pratica dell'insegnamento e dell'apprendimento della prima lingua e della lingua straniera. Nelle lezioni di FLE, il fumetto permette di attirare l'attenzione degli studenti e delle studentesse sull'enorme differenza fra orale e scritto.

Le domande principali che restano senza risposta sono quelle che riguardano la scelta del fumetto per la lezione di francese come lingua straniera:

- Quale fumetto per quale età?
- Quali fumetti per quale livello di competenza? (come valutare il livello di difficoltà di un fumetto tenendo conto che i disegni spesso aiutano la comprensione?)
- Quali fumetti per quali tematiche di cultura, di grammatica, etc.?
- Infine, la grande domanda, quali classici e quali fumetti attuali potrebbero costituire un canone letterario?

Queste domande fanno emergere il bisogno di una guida per il fumetto francese destinata agli insegnanti di FLE.

## Conclusion

L'obiettivo di questo elaborato è stato quello di presentare una proposta di traduzione del testo di Elissa Pustka che ha funzione di introduzione a un volume contenente saggi che uniscono il mondo dei fumetti a quello della linguistica e della didattica.

Dopo aver fatto una breve panoramica sulla cultura del fumetto in Italia e nei paesi francofoni europei e aver evidenziato le loro caratteristiche linguistiche e il loro utilizzo all'interno della didattica di classe, ho esposto le diverse difficoltà e problemi traduttivi incontrati durante il processo di traduzione. È interessante notare come gli argomenti menzionati siano differenti e spazino in diversi campi, dalle categorie e generi del fumetto, alla rappresentazione della lingua parlata, al linguaggio inclusivo, argomenti molto recenti e al centro di diverse discussioni.

Questi dibattiti sottolineano anche le vicinanze e le distanze culturali fra il mondo italofono e francofono, evidenziando come le due culture affrontano questi temi e cercano soluzioni per diminuire le disuguaglianze.

La proposta di traduzione presenta delle modifiche per quanto riguarda la struttura delle frasi presenti, in quanto nel testo di partenza francese potevamo leggere frasi molto brevi e molte informazioni erano contenute da parentesi: sono stati inseriti diversi connettori per rendere il testo più scorrevole e piacevole alla lettura, molti di questi connettori sono stati utilizzati per unire le informazioni precedentemente contenute nelle parentesi con il resto del testo. Ciononostante, il lessico del testo di partenza non ha presentato grandi difficoltà, in quanto Elissa Pustka, l'autrice, ha utilizzato un vocabolario relativamente semplice e diretto, con un uso più elevato di lessico relativo al campo della linguistica nei paragrafi di analisi e presentazione di diversi studi con tema la rappresentazione della lingua orale dei fumetti. Il lessico relativo al campo della didattica nei paragrafi in cui l'autrice presenta alcune delle possibili piste didattiche relative al mondo del fumetto è lineare.

È interessante notare come il mondo dell'editoria italoфона e francoфона si differenzino nel denominare diverse categorie che riguardano i fumetti e, in particolare, le *graphic novel*: i siti di case editrici italiane utilizzano più frequentemente *graphic novel* come denominazione principale, mentre i diversi termini utilizzati in questo elaborato come *autobiografia*, *adattamento letterario*, la *saggistica grafica* e il *fumetto informativo o di divulgazione scientifica* vengono più frequentemente utilizzati nelle descrizioni delle opere, al contrario, sui siti di case editrici francofone, queste ultime denominazioni vengono utilizzate per definire il

genere del volume. Nella traduzione si è scelto di utilizzare i termini più specifici per questioni di chiarezza in quanto nel testo di partenza si poteva trovare una distinzione.

La difficoltà principale riscontrata nello svolgimento di questa traduzione riguarda la rappresentazione della lingua orale nei fumetti, in quanto i fenomeni esplicitati dall'autrice nel testo di partenza riguardavano situazioni di particolare importanza e criticità tipiche del fumetto francofono, quindi nella traduzione si è cercato di trovare delle strategie per continuare a evidenziare quei fenomeni ma renderli comprensibili a un pubblico italofono. Non è sempre stato possibile trovare una soluzione, in quanto le due lingue hanno una struttura e strutture grammaticali e fonetiche differenti: si è cercato, quindi, di adattare le battute dei dialoghi citate per avvicinarle il più possibile allo stile linguistico del fumetto italiano.

È stato sorprendente affrontare l'argomento del linguaggio inclusivo in un testo che aveva come tema principale il fumetto: possiamo notare che, come abbiamo detto in precedenza, il fumetto può anche affrontare argomenti legati alla cultura e alla società che cambia, quindi questa potrebbe essere una strategia per avvicinare un pubblico più vasto a possibili espressioni del linguaggio inclusivo. Per di più, il fumetto è stato in passato un mezzo per mostrare ed evidenziare la parità di genere attraverso i racconti della vita di supereroine come *Wonderwoman* o *Black Widow* della serie Marvel. È stato interessante cercare di adattare e trovare l'adattamento giusto per l'inclusività nella traduzione evitando allo stesso tempo parafrasi che appesantiscono il testo e lo rendono meno leggibile. Mi sembrava tuttavia importante mantenere questa caratteristica del testo di partenza, in quanto, nel paragrafo intitolato *6. Les auteur.e.s : les bédéistes*, sottolinea come il mondo del fumetto sia un campo a dominanza maschile in cui le donne devono lottare per far riconoscere i loro traguardi e le loro capacità. Nel commento alla traduzione mi sono concentrata sui femminili professionali perché nel testo di partenza una strategia di espressione di linguaggio inclusivo si trovava applicata soprattutto alle professioni: è stato interessante leggere testi ed elaborati come quello di Alma Sabatini e Cecilia Robustelli che dimostrano che, nonostante al momento questo sia un argomento al centro dell'opinione pubblica italiana e internazionale, la discriminazione e la ricerca della parità dei generi attraverso il linguaggio sono temi non nuovi. È importante sottolineare come il mondo francofono e il mondo italofono lavorino per eliminare queste barriere di ineguaglianza: il punto mediano è una pratica molto diffusa in Francia, sebbene non accettata da tutta l'opinione pubblica, mentre in Italia si parla soprattutto dell'utilizzo dello schwa ma il suo uso non è ancora diffuso nel grande pubblico, è anzi molto criticato e diversi linguisti e attivisti sono alla ricerca di possibili soluzioni.

Infine, fare delle ricerche su argomenti educativi, mi ha aiutato ad accendere il mio interesse verso il mondo dell'educazione in una società che cambia e che si adatta a nuove generazioni. Sarebbe interessante portare avanti delle ricerche per ampliare il campo di studi sul fumetto a scuola in un contesto italofono.

## Bibliografia

- 2016 : *L'Année de La Stabilisation*. Association des Critiques et des Journalistes de bande dessinée. (2016). <https://www.acbd.fr/2825/rapports/2016-lannee-de-la-stabilisation/>
- Alesi, A. (2013). *Il linguaggio del Fumetto Tra multimedialità e multisensorialità. Sue Ricadute sull'apprendimento*. IRIS. <https://iris.unipa.it/handle/10447/91024>
- Barbieri, L. (1995). *Il Fumetto in Italia*. Retrieved 2023,.
- Baroni, R., & Turin, G. (2021). *Enseigner la bande dessinée comme de la littérature*. Transpositio. <https://www.transpositio.org/articles/view/introduction-n-4-enseigner-la-bande-dessinee-comme-de-la-litterature>
- Bavaro, V., & Izzo, D. (2009). Comics, fumetti, graphic novels: dialogo intergenerazionale su un medium indisciplinato. Acoma.
- Beccia, V., & Pastore, S. (2017). *Comics and reading literacy: For a teaching practice of the Sequential Art*. Form@re - Open Journal per la formazione in rete. <https://doi.org/10.13128/formare-20656>
- Bindi, V., & Raffaelli, L. (2021). *Che Cos'è Un Fumetto*. Carocci.
- Blanchard, M., & Raux, H. (2019, March 14). *La bande dessinée, Un Objet Didactique Mal identifié*. Tréma. <https://doi.org/10.4000/trema.4818>
- Bonomi, I., & Morgana, S. (2016). La lingua del fumetto. In *La lingua italiana e i mass media*. essay, Carocci.
- Cary, S. (2004). *Going graphic: Comics at work in the multilingual classroom*. Heinemann.
- De Hosson, C., Bordenave, L., Daurès, P., Décamp, N., Hache, C., Horoks, J., & Kermen, I. (2019). Quand l'élève devient auteur.e : analyse didactique d'ateliers BD-sciences. *Tréma*, 51. <https://doi.org/10.4000/trema.4895>
- Eco, U. (1963). *Apocalittici e integrati*. Bompiani.

- Francomacaro, M. R. (2010). *La Vignetta Umoristica nella didattica dell'italiano L2/ls*.  
Lingua NOstra, e oltre.  
[http://www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2/Lingua\\_nostra\\_e\\_oltre/LNO4dic2010/2\\_LNEO4\\_Francomacaro.pdf](http://www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2/Lingua_nostra_e_oltre/LNO4dic2010/2_LNEO4_Francomacaro.pdf)
- Fresnault-Deruelle, P. (1976). *La Bande dessinée et son Discours*. École des hautes études en sciences sociales, Centre d'études transdisciplinaires (sociologie, anthropologie, semiologie).
- Gadet, Françoise [1989] : *Le français ordinaire*, Paris : Armand Colin.
- Gallo, C. (2011). *Sul Fumetto Francese e Su Quello Italiano: Differenze, Influenze, Affinità*.  
La BD francophone, Publifarum, n. 14, pubblicato il 2011, consultato il 25/05/2023, url:  
[http://www.farum.it/publifarum/ezine\\_pdf.php?id=197](http://www.farum.it/publifarum/ezine_pdf.php?id=197)
- Giroud, A. (2021). *La bande dessinée dans les manuels de FLE (1919-2020)*. Serval.  
<https://serval.unil.ch/>
- Groensteen, T. (1999). *Système de la Bande dessinée*. Presses universitaires de France.
- Il Mercato del Fumetto in Italia*. Associazione Italiana Editori. (2022).  
[https://www.aie.it/Portals/\\_default/Skede/Allegati/Skeda105-8752-2022.5.19/AIE\\_Torino\\_2022\\_II%20mercato%20del%20fumetto%20in%20Italia\\_studie\\_ricerche.pdf](https://www.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105-8752-2022.5.19/AIE_Torino_2022_II%20mercato%20del%20fumetto%20in%20Italia_studie_ricerche.pdf)
- Kovaliv, G. (2022). Comment la bande dessinée nativement Numérique influence Le champ de la bande dessinée papier. *Comicalités*. <https://doi.org/10.4000/comicalites.7678>
- Langhans, B., Paraire, I., & Schnitzer, N. (2019, March 14). *La bande dessinée en cours d'allemand entre comic strip et roman gr...* Tréma. <https://doi.org/10.4000/trema.5055>
- Macedoni, A. (2010). *L'italiano tradotto dei fumetti americani: un'analisi linguistica*. Units.  
<https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/6b8b4bd3-2783-4be1-bb0f-533e76972730/content>
- Marotta, I., & Monaco, S. (2021, November 10). *Un linguaggio più inclusivo? Rischi e asterischi nella lingua italiana*. [gender/sexuality/italy](https://gender/sexuality/italy) |.

<https://www.gendersexualityitaly.com/4-un-linguaggio-piu-inclusivo-rischi-e-asterischi-nella-lingua-italiana/>

McCloud, S. (2001). *Reinventing comics*. Paradox Press.

Monti, M. (2022). *La Nascita del Fumetto italiano*. Diacritica. <https://diacritica.it/storia-dell-editoria/la-nascita-del-fumetto-italiano-le-origini-del-fumetto.html>

Podeur, J. (2008). In *Jeux de Traduction*. essay, Liguori editore.

Poggi, F. (2022, October 4). *IL genere TRA Grammatica e società : Strategie di contrasto agli usi sessisti Della lingua*. NOTIZIE DI POLITEIA.  
<https://air.unimi.it/handle/2434/939499>

Pustka, E., & Pustka, E. (2022). La bande dessinée – une ressource précieuse pour la linguistique et la didactique du FLE. In *Bande dessinée: Perspectives linguistiques et didactiques*. introduction, Gunter Narr Verlag.

Pustka, E., & Heyder, K. (2022). Activités autour de dictionnaires en classe de FLE : découvrir les variétés linguistiques à partir de la bande dessinée québécoise Paul à la campagne. In *Bande dessinée: Perspectives linguistiques et didactiques* (pp. 335–371). essay, Gunter Narr Verlag.

Pustka, E., & Kern, B. (2022). L’oralité mise en scène dans la bande dessinée dans une perspective diachronique : Tintin (1929–1976), Astérix (1959–) et Titeuf (1993–). In *Bande dessinée: Perspectives linguistiques et didactiques* (pp. 179–205). essay, Gunter Narr Verlag.

Pustka, E., & Massot, B. (2022). « C’est bon, mais on dirait pas comme ça. ». Approches linguistiques et didactiques de l’idiomaticité : syntaxe, structure informationnelle et bande dessinée. In *Bande dessinée: Perspectives linguistiques et didactiques* (pp. 295–335). essay, Gunter Narr Verlag.

Pustka, E., & Nicolosi, F. (2022). « Français, français... du moment que tout le monde il me comprend ! ». Les usages du français dans les dialogues de bande dessinée. Aspects grammaticaux dans Les Bidochon de Christian Binet. In *Bande dessinée: Perspectives linguistiques et didactiques* (pp. 87–123). essay, Gunter Narr Verlag.

- Raux, H. (2019, March 14). *Ce que les blogs d'enseignants disent de la lecture de Bandes Dessinées à l'école*. Tréma. <https://doi.org/10.4000/trema.4826>
- Robustelli, C. (2012). Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo. Accademia della Crusca e comune di Firenze.
- Rouvière, N. (2018, March 12). *Adapter en classe des extraits de Roman sous forme de bd : Quels apports pour la lecture littéraire ?*. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1043753ar>
- Rouvière, N., & Raux, H. (2019, March 14). *Quelles perspectives pour une didactique de la bd en classe de littérature?*. Tréma. <https://doi.org/10.4000/trema.5209>
- Sabatini, A. (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*. Ist. Poligrafico e Zecca dello Stato, Libreria dello Stato.
- Saffi, S., (2014) LA CONCEZIONE SPAZIALE A PROVA DI TRADUZIONE ITALIANO FRANCESE, FRANCESE-ITALIANO : ILLUSTRAZIONI MORFOSINTATTICHE E LESSICALI NELLE TRADUZIONI DI UNA GRAPHIC NOVEL E DI UN SAGGIO DI LINGUISTICA TEORICA . Kwartalnik Neofilologiczny, LXI (1), pp.125-139. fhal-014316
- Saffi, S. & Culoma Sauva, V. (2018). IL POSSESSIVO E GLI AVVERBI DI LUOGO NEL FUMETTO ITALIANO: DAL PROGETTO DI RICERCA ALL'USO PEDAGOGICO. Italica Wratislavensia, 9(2), 219-237.
- Salmon, L. (2017). *Teoria della traduzione*. F. Angeli.
- Spadaro, B. (2020, April 8). *The Transcultural Comics of Takoua Ben Mohamed: Memory and translation a fumetti: Modern Italy*. Cambridge Core. <https://www.cambridge.org/core/journals/modern-italy/article/transcultural-comics-of-takoua-ben-mohamed-memory-and-translation-a-fumetti/C63FE9B74E889E5BE0186A63E83CADF1>
- Vicari, S. (2016). SUL RUOLO DELLE VARIAZIONI LINGUISTICHE IN LES AVENTURES EXTRAORDINAIRES D'ADÈLE BLANC-SEC Francese e italiano a confronto. *Lingue e Linguaggi*. <https://doi.org/10.1285/i22390359v18p185>

Zouari, K. (2009). Le site webcomics, Un exemple d'interactivité. *Hermès*, n° 54(2), 127.  
<https://doi.org/10.4267/2042/31570>

## Sitografia

- Académie Française. (2019). *LA FÉMINISATION DES NOMS DE MÉTIERS ET DE FONCTIONS*. <https://www.academie-francaise.fr/>. [https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rapport\\_feminisation\\_noms\\_de\\_metier\\_et\\_de\\_fonction.pdf](https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rapport_feminisation_noms_de_metier_et_de_fonction.pdf)
- Archinoia. (2017, June 29). *Architetta non vi piace? Ok, parliamone*. Archinoia.  
<https://archinoia.com/architetta-non-vi-piace-ok-parliamone/>
- asterisk project*. (n.d.). Tumblr. <http://asteriskproject.tumblr.com/progetto>
- Clinkemaillié, T. (2023, January 26). Le marché de la BD en 5 chiffres fous. *Les Echos*.  
<https://www.lesechos.fr/tech-medias/medias/le-marche-de-la-bd-en-5-chiffres-fous-1900771>
- graphic novel - Treccani*. (n.d.). Treccani. <https://www.treccani.it/enciclopedia/graphic-novel/>
- Hergé - Treccani*. (n.d.). Treccani. <https://www.treccani.it/enciclopedia/herge/>
- Il fumetto - Treccani*. (n.d.). Treccani. [https://www.treccani.it/enciclopedia/il-fumetto\\_%28Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/il-fumetto_%28Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco%29/)
- Il genere di graphic novel - Consulenza Linguistica - Accademia della Crusca*. (n.d.).  
<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/il-genere-di-graphic-novel/808>
- ILMIOLIBRO - Ma cos'è un fumetto? La lezione di Umberto Eco e non solo - Fumetti*. (n.d.).  
ILMIOLIBRO: Pubblicare Libri, E-book – Stampare, Leggere Libri Online.  
<https://ilmiolibro.kataweb.it/articolo/scrivere/10949/ma-cose-un-fumetto-la-lezione-di-umberto-eco-e-non-solo/>
- l'Unità - Archivio storico*. (2022, March 4). <https://unita.news/2022/03/04/schwa-asterisco-e-linguaggio-inclusivo-proviamo-a-rispondere-alle-critiche-piu-frequenti/>
- Masini, F. (2020, July 27). *Ministra, portiera, architetta: le ricadute sociali, politiche e culturali dei nomi professionali femminili (prima parte) - Linguisticamente*.  
Linguisticamente. <https://www.linguisticamente.org/nomi-femminili/>
- Milanese, B. (2017, September 22). *Considerazioni e storia del fumetto*. [bibliomilanoest.it](http://bibliomilanoest.it).  
<https://www.bibliomilanoest.it/2017/09/22/considerazioni-e-storia-del-fumetto/>

- Monti, M. (n.d.). *La nascita del fumetto italiano – Diacritica*. <https://diacritica.it/storia-dell-editoria/la-nascita-del-fumetto-italiano-le-origini-del-fumetto.html>
- Università degli Studi di Genova. (2023). *Linee guida per l'utilizzo di un linguaggio inclusivo*. unige.it.
- Vescio, A. (2022, June 20). Il difficile dibattito in Italia per un linguaggio inclusivo - Valigia Blu. *Valigia Blu*. <https://www.valigiablu.it/linguaggio-inclusivo-dibattito/>