

## L'enseignement des expressions figées par le biais du roman graphique *Persépolis*

**Marie-Denise Sclafani**

Università degli Studi di Palermo

Département des Sciences Humaines, Faculté des Lettres, Viale delle Scienze Ed. 12, 90100 Palermo, Italie.

[mariedenise.sclafani@unipa.it](mailto:mariedenise.sclafani@unipa.it)

**Intérêts de recherche:** Histoire de l'enseignement du français langue étrangère, didactique de la langue française, métalexigraphie

**Resume.** L'article se propose de montrer les avantages didactiques d'un roman graphique dans l'enseignement de la langue française. Nous explicitons l'importance du rapport texte-image et le potentiel du langage verbal du roman graphique, et nous parlons de la nécessité de l'apprentissage des expressions figées pour une bonne maîtrise de la langue et des aspects marquants propres de la bande dessinée qui contribuent à leur compréhension et leur apprentissage ; nous montrons, enfin, comment l'adoption, dans le cadre d'une analyse contrastive de la langue, du roman graphique *Persépolis* de Marjane Satrapi a pu aider les étudiants à comprendre plus aisément les expressions figées.

**Mots-clés:** roman graphique, enseignement de la langue française, expressions figées.

### The teaching of frozen expressions through the graphic novel *Persépolis*

**Summary.** The constant search for suitable teaching materials to achieve the linguistic skills provided by a language teaching course, finds in authentic documents an important instrument for teaching foreign languages. The scientific literature attesting to the effectiveness of the authentic material is wide and consolidated; indeed, a text conceived by a native for a native, and, therefore, not developed for the sole purpose of teaching a foreign language, is intrinsically carrying a cultural richness and a linguistic variety, which are rarely present in any didactic artifact. The authentic material therefore represents an opportunity to meet the fixed expressions that are part of the communicative potential of a language; their teaching is not always taken into account, or is considered, at most, as a positive side effect of the natural process of linguistic acquisition. A communicative act for it to be effective must be able to be understood by the interlocutor ; it is therefore necessary to ensure not only grammatical accuracy and correct pronunciation, but also the understanding and use of frozen sequences. The graphic novel can offer the opportunity to benefit from an authentic language rich in idiomatic expressions, because the effectiveness of dialogues is a transposition of the language spoken in everyday life and familiar expressions. The article aims to show the didactic advantages of a graphic novel in the teaching of the French language. We explain the importance of the text-image relationship and the potential of the verbal language of the graphic novel, and we talk about the need to learn frozen expressions for a good command of the language and the distinctive aspects specific to comics that contribute to their understanding and learning; we show, finally, how the adoption, within the framework of a contrastive analysis of the language, of the graphic novel *Persépolis* by Marjane Satrapi could help the students to understand more easily the fixed expressions

**Keywords:** graphic novel, french language teaching, frozen expressions.

Copyright © 2020 Marie-Denise Sclafani. Published by [Vilnius University Press](#). This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution Licence](#), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Article **soumis** le 31-07-2019. **Accepté** le 20-12-2019

**Marie-Denise Sclafani** – docteure de recherche, est professeure contractuelle et formatrice CLIL à l'Université de Palerme. Elle a participé à des colloques internationaux et a publié dans des revues scientifiques ; ses intérêts de recherche sont l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère, la didactique de la langue française et la métalexigraphie.

## Introduction

La recherche constante de matériel didactique adapté pour atteindre les compétences linguistiques prévues par un cours d'enseignement de langue, trouve dans les documents authentiques un instrument, de didactique des langues étrangères, important. La littérature scientifique qui atteste l'efficacité du matériel authentique est ample et consolidée ; en effet, un texte conçu par un natif pour un natif, et, donc, non élaboré dans le seul but d'enseigner une langue étrangère, est intrinsèquement porteur d'une richesse culturelle et d'une variété linguistique qui sont rarement présentes dans tout artefact didactique. Le matériel authentique représente, donc, une occasion de rencontre avec les expressions figées qui font partie du potentiel communicatif d'une langue ; leur enseignement n'est pas toujours pris en compte, ou est considéré, tout au plus, comme un effet collatéral positif du processus naturel d'acquisition linguistique. Un acte communicatif pour qu'il soit efficace doit pouvoir être compris par l'interlocuteur (destinataire) ; il faut donc assurer, non seulement, l'exactitude au niveau grammatical et la bonne prononciation, mais aussi la compréhension et l'utilisation des séquences figées. Le roman graphique (RG) peut offrir l'occasion de bénéficier d'une langue authentique riche en expressions idiomatiques, car l'efficacité des dialogues est une transposition de la langue parlée au quotidien et des expressions familières.

En outre, pendant le travail de traduction d'un RG, l'image est une suggestion implicite, non pas dans le sens intersémiotique (Jakobson, 1966 : 57) du signe non linguistique (iconique) à un signe linguistique, mais de la manière dont le dessin fournit un contexte bien déterminé, une véritable indication de sens du texte.

L'article se propose de montrer les avantages didactiques d'un RG dans l'enseignement de la langue française ; nous expliciterons l'importance du rapport texte-image et le potentiel du langage verbal du RG, pour ensuite parler de la nécessité de l'apprentissage des expressions figées pour une bonne maîtrise de la langue et préciser comment les aspects marquants propres de la bande dessinée (BD) peuvent contribuer à leur compréhension et leur apprentissage ; nous montrerons, enfin, comment l'adoption, dans le cadre d'une analyse contrastive de la langue, du RG *Persépolis* de Marjane Satrapi a pu aider les étudiants à comprendre plus aisément les expressions figées.

## 1. Le langage de la Bande dessinée et l'enseignement de la langue

L'importance de l'image, en tant que support à l'apprentissage ou tout simplement comme incipit à la présentation des contenus, n'est plus à démontrer. Les images complètent la lecture et peuvent même la remplacer, car, non seulement, elles facilitent la compréhension et successivement la mémorisation des contenus, mais, elles se superposent au texte, en augmentant la cohérence même de la parole écrite, et aident le lecteur à avoir une idée

plus concrète de ce qu'il lit : « [...] la parola si confronta continuamente con l'immagine che l'accompagna, e la loro relazione può creare una quantità di interazioni diverse [...] »<sup>[1]</sup>. Les deux langages (texte verbal et visuel) arrivent à converger, les images sont plus abstraites, les mots plus directs, de telle manière qu'un niveau inférieur de perception peut être suffisant. Les deux codes deviennent deux composants d'un langage unifié et universel. Dans la BD « [...] la parole (le plus souvent un morceau de dialogue) et l'image sont dans un rapport complémentaire ; les paroles sont alors des fragments d'un syntagme plus général, au même titre que les images, et l'unité du message se fait à un niveau supérieur : celui de l'histoire, de l'anecdote, de la diégèse [...] » (Barthes, 1964 : 45).

L'apport des images au texte est donc diversifié ; les images peuvent augmenter la cohérence textuelle ; elles apportent des informations supplémentaires et enrichissent le texte, facilitent la mémorisation des éléments, attirent et séduisent le lecteur : « [...] c'est en effet fréquemment à l'image qu'il appartient de fournir les clés permettant une juste interprétation du texte [...] » (Groensteen, 1999 : 155-156).

La langue qui est présente dans un RG ou dans une BD est une langue authentique, que l'on peut réutiliser et reproduire à l'oral, car elle imite la langue parlée sans toutefois en présenter les déviations. Elle peut être assimilée avec ses règles de manière inductive, par acquisition, mais aussi de manière consciente, car l'apprenant plus mûr sait que, s'agissant d'un texte écrit avec une structure du point de vue visuel bien organisée et définie, peut en déduire des règles applicables à l'écrit et à l'oral.

Par conséquent, la langue de la BD permet de se consacrer aussi bien à l'amélioration de la compétence linguistique et communicative de l'apprenant qu'à l'optimisation de sa compétence métalinguistique. La BD pour la diversité de ses genres, de ses styles esthétiques, de ses registres linguistiques et pour sa très forte composante culturelle peut s'adapter de la meilleure manière aux objectifs d'enseignement de la langue et de la culture d'un pays.

Les phrases qui sont insérées dans les BD peuvent être donc utilisées pour la communication, sans qu'elles semblent artificielles ou irréelles. Elles s'avèrent concevables à l'oral, vu qu'elles sont insérées dans une situation communicative vraisemblable. L'étudiant s'inclut dans une situation qui pourrait se présenter dans la vie réelle et, à travers l'observation du contexte, peut être capable de reproduire les énoncés acquis de manière naturelle et pertinente. La langue utilisée dans les RG et les BD s'écarte, donc, du langage utilisé habituellement dans les livres ; le langage employé dans les BD est presque toujours un langage parlé, un langage familier, riche en phrases routinières, en expressions idiomatiques et qui présente les caractéristiques typiques de la langue orale. Ce type de langage permet à l'étudiant de s'imbiber d'une langue réelle, faite d'hésitations, d'ellipses, d'ambiguïtés et de langage non verbal : « Indiscutablement, la présence visible, dans l'image, de personnages en situation d'élocution confère à leurs paroles inscrites dans les bulles le statut d'échange oral. Matériellement, ces paroles n'en sont pas moins écrites, lettrées sur le papier. Telle est l'ambiguïté constitutive et irréductible du dialogue de bande dessinée. Cette ambiguïté ouvre carrière à plusieurs options quant à l'écriture des dialogues. Certains scénaristes jouent la carte de l'oralité, multipliant les effets de « parler naturel » (élisions, phrases incomplètes ou incorrectes, expressions familières ou triviales, transcription phonétique des accents prêtés aux personnages, etc...) » (Groensteen, 1999 : 152-153).

Une autre caractéristique de la BD concerne la composante temporelle qui est détachée de la composante visuelle. Le temps de la narration est cadencé par les images et par le texte qui, à leur tour, construisent le temps réel. Cela permet à l'étudiant/apprenant de pouvoir prendre le temps qui lui semble nécessaire pour canaliser son attention sur un dessin, sur une bulle en particulier ou sur un détail, ayant, ainsi, la possibilité de lire, relire et analyser en pleine

autonomie la BD. Pour un locuteur non natif, il s'agit d'une occasion essentielle et utile pour bénéficier de l'aspect linguistique et, en même temps, de l'aspect esthétique de la BD.

## 2. Les expressions figées et leur apprentissage

L'apprentissage du lexique et des expressions figées, en général, ne figure pas en tant qu'objectif primaire dans l'enseignement d'une langue étrangère, surtout pour les niveaux élémentaires et intermédiaires. Il est cependant important que l'apprenant puisse acquérir et être capable d'utiliser correctement les expressions figées pour que son échange avec un locuteur natif apparaisse naturel et authentique : « Ce langage [...] est enraciné dans notre quotidien et fait appel à l'imagination et à l'affectivité tout en contribuant à rendre le message plus expressif. En fait, ces lexies reflètent la culture partagée d'une communauté linguistique et demande une connaissance extralinguistique des interlocuteurs » (Ruiz Quemoun, 2007 : 183-184). Permettre, donc, à l'apprenant de s'exprimer comme un locuteur natif est le but principal de l'apprentissage d'une langue seconde : « [...] l'emploi naturel et spontané des expressions figées dans le discours est la preuve indéniable d'une bonne maîtrise de la langue étrangère chez les apprenants » (González Rey, 2010 : 12). L'apprentissage de ces expressions est recommandé par le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) au même titre que le reste du lexique, mais la maîtrise complète des expressions figées est reconnue pour les niveaux C1 et C2. La langue française et la langue italienne sont d'ailleurs riches en séquences figées « L'usage des expressions figées est loin d'être un phénomène marginal dans les langues : M. Gross en a listé plus de 40.000 rien que pour le français, ce qui contredit la conception traditionnelle qui les considère comme des exceptions » (Vaguer, 2011 : 392). Le lexique est très riche en expressions figées, nous les retrouvons surtout à l'oral, mais aussi dans les textes écrits. L'apprentissage des expressions figées est aussi un apprentissage culturel, car « maîtriser une langue, c'est maîtriser une culture et cela passe nécessairement par la maîtrise des expressions figées » (Vaguer, 2011: 395).

Un des obstacles majeurs dans l'apprentissage des séquences figées, dans une langue seconde pour un locuteur non-natif, est lié au degré de figement et à l'opacité sémantique, qui n'est pourtant pas un élément définitoire du figement (Mejri, 2011). Plus une expression est figée, et donc opaque, plus il est difficile de la comprendre et de l'assimiler. Ce qui rend plus aisées la compréhension et la traduction des expressions figées françaises pour un italophone réside dans le fait que la plus grande partie des expressions françaises possède un équivalent similaire en langue italienne. Le français et l'italien ont beaucoup de points communs en ce qui concerne le patrimoine historico-culturel et cette condition facilite, d'une certaine manière, l'apprentissage des expressions figées d'une langue à l'autre.

Une autre difficulté de taille est offerte par la collocation, définie comme « une co-occurrence discursive qui traduit une forte attraction lexicale entre les mots quand ils sont employés dans le discours » (Mejri, 2011 : 118) ; la difficulté d'apprentissage des collocations pour un locuteur non natif est intrinsèquement liée à l'un des critères de la collocation même, le critère de l'arbitraire : « dans le cas des collocations opaques, l'association paraît arbitraire et non transparente sur le plan sémantique » (Tutin, Grossmann, 2002 : 13). L'arbitraire est corrélé au concept de non-prédictibilité de l'association lexicale (Tutin, Grossmann, 2002 : 11). La difficulté, pour un apprenant de langue étrangère, est due au fait que l'association des termes ne pourra pas se produire de manière intuitive, comme cela arrive, au contraire, à un locuteur natif, mais il sera obligé de la mémoriser pour pouvoir la reproduire ; bien qu'il comprenne sans difficulté la valeur et le sens du regroupement des termes.

### 3. Persépolis en classe : les expressions figées et leur traduction

Les caractéristiques propres à la BD, que nous avons cernées, ont déterminé le choix d'utiliser un RG dans le cadre d'un cours de Langue et traduction française de l'Université de Palerme.

Les objectifs du cours sont d'une part l'acquisition des compétences linguistiques, communicatives, pragmatiques, discursives et interculturelles propres au niveau A2/B1 du CECRL, d'autre part l'introduction aux problèmes de traduction entre langues similaires (français-italien) relatifs à des phrases courtes et des textes brefs, en adéquation à la compétence linguistique requise, qui consent aux étudiants de confronter les deux langues à tous les niveaux. Le RG que nous avons choisi d'utiliser en classe est *Persépolis*. Il s'agit d'un RG très connu et qui a eu un succès éditorial sensationnel « Persépolis, [...] a été lu par plus d'un million de lecteurs et traduit dans plus de 20 langues en moins de 5 ans » (Charbanou Jochum-Maghsoudnia, 2006 : 279). Publié, au tout début, en quatre volumes (2000-2004), *Persépolis* est avant tout une œuvre autobiographique dans laquelle l'auteure retrace les étapes les plus importantes de sa vie d'enfant en Iran pendant la révolution islamiste, sa vie d'exilée en Europe et sa tentative d'adaptation dans un Iran profondément métamorphosé. La langue que l'on retrouve dans le RG est utilisée dans la multiplicité de ses registres, langage familier et courant, et crayonne avec authenticité la vie de l'auteure-protagoniste.

C'est donc la langue utilisée, simple et linéaire, outre l'importance de la partie graphique et de la possibilité de s'immerger dans une réalité dépayssante et inconnue à la plupart des étudiants, qui a dirigé le choix. Les étudiants se sont donc confrontés à une langue authentique, dialogique dont chaque énoncé peut être réutilisé à l'oral.

La traduction<sup>[2]</sup> des expressions figées a été faite facilement en utilisant les expressions italiennes correspondantes qui présentaient les mêmes structures syntaxiques et les mêmes sens figurés : « les expressions figées reflètent la culture, il faut prendre en compte cette dimension pour arriver à la 'meilleure traduction' » (Vaguer, 2011 : 393). Les dessins et le contexte de l'histoire ont fourni un outil fondamental pour la compréhension des expressions qui, au contraire, ne présentaient pas un sens transparent. Une relecture globale des traductions ensuite s'est imposée de la part des autres groupes impliqués dans l'apprentissage pour une confrontation positive sur la compréhension de certains énoncés pour qu'ils apparaissent naturels en langue maternelle. Cela a produit une confrontation enrichissante qui a permis de connaître et d'approfondir l'origine des expressions qui normalement ne sont pas toujours prises en compte dans un cours FLE. Nous allons donner donc quelques exemples de séquences figées (collocations, locutions figurées, sémantiquement plus ou moins opaques, expressions familières, clichés, etc...) que les étudiants ont comprises sans trop de difficultés (malgré l'opacité de certaines) et ont traduites en s'aidant avec les dessins et le contexte dans lequel elles étaient insérées. Le rapport entre parole et image facilite fortement la reconstruction de l'intention communicative que le locuteur canalise dans le message. Les étudiants ont pu, donc, déchiffrer le message à partir de ce rapport qui leur a suggéré, de manière plus ou moins explicite, la façon de l'interpréter. La plupart de ces expressions étaient méconnues des étudiants et, étant issues d'un langage familier, sont celles qu'ils rencontrent moins fréquemment lors d'un cours de langue française.

Voici quelques exemples de phrases qui présentent des rapprochements syntaxiques, distributionnels et sémantiques dans les deux langues comme pour : « [...] on aura ta peau ! »<sup>[3]</sup> la traduction qui a été proposée a tout de suite pris en compte l'expression correspondante en langue italienne « *ti faremo la pelle !* » ; « [...] c'est des rumeurs qui courent ! »<sup>[4]</sup> traduite par les étudiants avec « *...sono delle voci che girano !* » ; « devenir un légume »<sup>[5]</sup> a été traduit au tout début avec « *diventare una verdura* », mais l'expression utilisée en Italie est « *diventare un*

*vegetale* » ; « Il a remué ciel et terre [...] »<sup>[6]</sup>, cette phrase aussi a été traduite d'abord avec « *ha girato cielo e terra per trovarti* », ensuite avec l'expression plus usitée « *ha mosso mari e monti* » (\*Il a remué mers et montagnes) ; « Je vivais au jour le jour »<sup>[7]</sup> pour cette expression les étudiants ont proposé deux traductions qui sont utilisées indifféremment en italien « *vivevo giorno per giorno* » et « *vivevo alla giornata* » ; « C'est peut-être moi qui ai séché les cours ? »<sup>[8]</sup> pour cette expression plusieurs ont été les propositions de traduction comme « *Sono forse io che ho marinato le lezioni ? – Sono forse io che me la sono buttata ? – Sono forse io che ho fatto sega ?* », la première expression est utilisée en général sur le territoire italien, la deuxième, au contraire, est utilisée seulement en Sicile (*Buttare* : jeter), la dernière expression est plus habituelle au nord de l'Italie. Toutes ces expressions ont été facilement comprises, tout d'abord, par la similitude dans les deux langues, une ressemblance qui a permis de trouver facilement les expressions correspondantes, mais aussi par l'analyse du contexte, dans lequel elles étaient insérées, et des dessins, qui malgré la simplicité des traits utilisés par l'auteure, se sont avérés essentiels pour la compréhension globale.

Les expressions suivantes présentent beaucoup de différences entre les deux langues et dans plusieurs cas une correspondance idiomatique n'a pas lieu. La traduction a été faite par signification et n'a pas produit une équivalence directe, comme dans le cas des phrases suivantes: « La jalousie lui creva les yeux »<sup>[9]</sup> traduit par « *la gelosia fu evidente* » (*la jalousie fut évidente*) ou encore « [...] on va faire le mur »<sup>[10]</sup> qui a été traduit par « *uscire senza autorizzazione* » et « *uscire senza permesso* » (sortir sans autorisation, sans permis) ; « [...] ça tourna au vinaigre »<sup>[11]</sup> qui est devenu « *scoppiò una rissa /un tafferuglio* » (une bagarre éclata), mais qui a été traduit aussi par l'expression « *si mise male* » (\*cela se mit mal) ; « [...] pour faire son intéressante »<sup>[12]</sup> devenu « *tutto per sembrare interessante /per farsi notare* » (tout pour sembler intéressante/pour se faire remarquer) ; « je me mis la moitié de la classe sur le dos »<sup>[13]</sup>, cette expression a été traduite tout d'abord mot à mot par « *mi caricai metà classe sulla schiena* » et ensuite corrigée par « *mezza classe divenne mia nemica* » (moitié de la classe devint mon ennemie) et avec l'expression italienne « *mi inimicai mezza classe* » ; « [...] ma mère garda la face »<sup>[14]</sup> par « *mia madre manteneva il controllo /rimase degna* » (ma mère maintenait le contrôle/ elle resta digne ». Cela a comporté bien sûr une perte de la valeur de l'idiomaticité dans la traduction « le passage d'une langue à une autre se fait, surtout dans le cas du figement, avec des déperditions importantes contre lesquelles les solutions demeurent peu évidentes » (Mejri, 2008 : 249), mais les étudiants ont bien compris la signification des expressions et ont réussi à trouver une équivalence tout à fait satisfaisante pour le but de leur travail.

Les dernières expressions que nous introduisons sont « Foutre le camp »<sup>[15]</sup>, cette expression a été traduite de différentes manières et si, dans un premier temps, seul un verbe figurait comme transposition « *Scappare* » (fuir), les étudiants, ensuite, ont trouvé les expressions idiomatiques équivalentes « *fuggire a gambe levate* » et « *tagliare la corda* » (\*fuir à jambes levées - couper la corde, qui n'a pas le même sens figuré qu'en italien) ; « [...] se rince la bouche »<sup>[16]</sup> est une expression qui a été traduite tout de suite mot à mot par « *si sciacqua la bocca* », cet énoncé italien s'accordait bien avec les dessins correspondants et en italien nous avons la double signification : Boire un petit coup et Dire du mal de quelqu'un. A la fin les étudiants ont choisi de la traduire par « *beve* » ; pour « [...] mon sang n'a fait qu'un tour »<sup>[17]</sup> le dessin a été essentiel dans la compréhension et les traductions proposées ont été « *il sangue mi ribolliva nelle vene* » (\*le sang bouillait dans mes veines) et plus correctement « *il sangue mi andò alla testa* » (le sang remonta à ma tête); « [...] ne fais pas de chichis [...] »<sup>[18]</sup> par la collocation « *fare complimenti* » (faire des compliments, qui n'a pas le même sens figuré qu'en italien) ; et enfin « Tu te faisais du mauvais sang pour moi ? »<sup>[19]</sup> a produit deux traductions différentes, en ce qui concerne la première il s'agit d'un régionalisme utilisé

dans le sud de l'Italie « *Ti facevi il sangue acqua per me* » (\*tu te faisais le sang eau pour moi) et la deuxième est une expression idiomatique italienne « *farsi il sangue marcio* » (\*se faire le sang pourri).

## Conclusions

Les potentialités linguistiques inhérentes au RG, et à la BD en général, exploitables lors de l'enseignement d'une langue étrangère sont innombrables et sont liées à la présence de certaines caractéristiques, parmi lesquelles la composante visuelle se taille une part non indifférente. La langue utilisée dans les BD apparaît, en outre, très proche de la langue parlée et cette caractéristique, unie aux composantes visuelles et temporelles, s'est révélée très utile pendant un cours de Langue et traduction française pour pouvoir reconnaître et connaître les expressions idiomatiques. La composante visuelle et le contexte du RG ont permis aux étudiants de comprendre et de s'approprier des expressions figées présentes dans le roman *Persépolis*. Les étudiants, de cette manière, ont pu se confronter et réfléchir sur une partie consistante, et certainement non négligeable, du lexique de la langue française, qui généralement est peu approfondi pendant un cours de langue ; ceci leur a donné la possibilité d'aborder la richesse culturelle de la langue et de s'approprier d'un bon nombre de séquences figées.

## Bibliographie

BARBIERI, D., 2017. *Semiotica del fumetto*. Roma : Carocci.

BARTHES, R., 1964. Rhétorique de l'image. *Communications* 4, pp. 40-51.

CELOTTI, N., 2008. In *Comics in translation*, edited by Federico Zanettin, St. Jerome Publishing, Manchester, UK & Kinderhook (NY).

CHARBANOU, J.-M., 2006. Marjane Satrapi. *Persépolis*. *Droit et cultures* 52, pp. 277-281.

GONZÁLEZ REY, M. I., 2010. La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. *La Clé des Langues*, Lyon, ENS de LYON.

GROENSTEEN, T., 1999. *Système de la bande dessinée*. Paris : Presses Universitaires de France.

JAKOBSON, R., 1966. *Aspetti linguistici della traduzione*, in *Saggi di linguistica generale*, Milano : Feltrinelli.

MEJRI, S., 2008. Figement et traduction : problématique générale. *Meta*, 53, pp. 244–252.

MEJRI, S., 2011. Phraséologie et traduction. *Équivalences* 38. *L'enseignement de la traduction*. pp. 111-133.

RUIZ QUEMOUN, F., 2007. Les expressions idiomatiques, tributaires de la notion de figement. *Les expressions figées en didactique des langues étrangères* (dir.) Isabel González Rey, *EME*.

SATRAPI, M., 2015. *Persépolis*. Paris : L'Association.

TUTIN, A., GROSSMANN, F., 2002. Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, 1 (Vol. VII), pp. 7-25.

VAGUER, C., 2011. Expressions figées et traduction. Langue, culture, traduction automatique, apprentissage, lexique. Jean-Claude Anscombre & Salah Mejri. *Le figement linguistique : la parole entravée*, Honorée Champion,

LEXICA. Mots et Dictionnaires, pp. 390-411.

---

[1]«[...] la parole se confronte continuellement à l'image qui l'accompagne, et leur relation peut créer une quantité d'interactions différentes [...]» (notre traduction), Barbieri, Daniele, (2017), Semiotica del fumetto, Roma, Carocci, p. 19.

[2]Les outils utilisés en classe : un dictionnaire bilingue, un dictionnaire monolingue et les ressources sur internet.

[3]Chapitre « Le foulard ». Les pages du roman Persépolis ne sont pas numérotées.

[4]Chapitre « Le Shabbat ».

[5]Chapitre « Le légume ».

[6]Chapitre « Le foulard ».

[7]Chapitre « La parabole ».

[8]*Ibidem*.

[9]Chapitre « La lettre ».

[10]Chapitre « La cigarette ».

[11]*Ibidem*.

[12]*Ibidem*.

[13]Chapitre « Le maquillage ».

[14]*Ibidem*.

[15]Chapitre « Les moutons ».

[16]Chapitre « Le voyage ».

[17]*Ibidem*.

[18]Chapitre « Le cheval »

[19]Chapitre « La fin ».