



BABYLONIA

3 | 2021

*Rivista per l'insegnamento e
l'apprendimento delle lingue*

*Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen*

*Revue pour l'enseignement et
l'apprentissage des langues*

*Rivista per instruir ed emprender
linguatgs*

*A Journal of Language Teaching
and Learning*

WWW.BABYLONIA.ONLINE

Rappresentare le donne

Représenter les femmes

Frauen darstellen

Representing women

Represchentar las dunnas



Vivian Greven

Qulla IV

2020

oil on canvas

52 x 42 cm

©2020 Vivian Greven - All rights reserved

Rappresentare le donne
Représenter les femmes
Frauen darstellen
Representing women
Represchentar las dunnas

Responsabili della parte tematica:
Anna-Maria De Cesare & Matteo Casoni

Babylonia
Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3/anno XXX/2021

Con il sostegno di

- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino



- Fondation Henri Moser

FONDATION
HENRIMOSER

- Ufficio Federale della Cultura



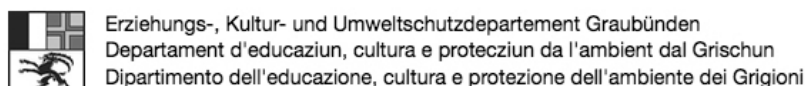
- Fondazione Oertli



- Ambassade de France en Suisse



- Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni



Rappresentare le donne
Représenter les femmes
Frauen darstellen
Representing women
Represchentar las dunnas

Tema

6

Editoriale della redazione

8

La rappresentazione delle donne nelle pratiche didattiche, nei discorsi, nelle lingue

Anna-Maria De Cesare & Matteo Casoni

18

La représentation des femmes dans les manuels de français pour l'enseignement tertiaire des langues étrangères dans les écoles secondaires en Allemagne

Johanna Lea Korell

24

Women at Work: Stereotypes in English and French for Business Coursebooks

Elaine Anderson Joseph

30

Who gets to be the hero(ine)? Analysing female and male role models in Japanese textbooks of English as a foreign language

Martina Ronci

36

Secondo voi chi ha ucciso la signora Altieri?

Affrontare il tema della violenza di genere nelle lezioni di italiano (L2)

Tessa Consoli

42

Il sessismo nella collocazione del lessico dei manuali di italiano L2

Paolo Nitti

46

Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und Kindergarten: Zwei marginalisierte Bildungsberufe im Spiegel der Geschlechtergeschichte

Irène Zingg & Christina Rothen

52

L'école de l'égalité : pour que toutes les disciplines scolaires soient vectrices d'égalité

Sandra Weber & Diana dos Santos Pêgo

62

"I'll still kick your ass even in my skirt". Feministische Musikvideos im Englischunterricht mit TRAVIS GO analysieren.

Elke Schlote, Stefan Keller, Benedikt Schülin & Niklaus Meier

68

Exploring Representations of Women in a Foreign Language Class

Olja Milosevic

74

La transmission des langues familiales : un rôle genré ? Exemple de pères francophones en ville de Berne

Jésabel Robin

80

Geschlechtergerechte Sprache: Analyse der Leitfäden für geschlechtergerechte Sprache von Schweizer Hochschulen und Universitäten

Aline Siegenthaler

88

Auguri e figlie femmine

Giuliana Santoro

90

Victims or agents of change? The representation and self-representation of women in the social media debate surrounding sustainable fashion

Sara Greco, Chiara Mercuri & Barbara De Cock

96

La représentation des femmes manifestantes dans la presse de la Suisse romande et italienne : vers un autre paradigme de la protestation?

Nicla Mercurio

102

La femminilizzazione degli agentivi nell'era digitale: la rappresentazione linguistica delle donne e Google Translate

Lorenza Pescia

110

Des noms pernicious aux formulations mernicieuses

Pratiques inclusives et signalisation du genre : quels choix ont été réalisés pour le présent numéro de *Babylonia* ?

Karine Lichtenauer

118

Impressum

2021 a marqué pour Babylonia une première année en tant que revue cent pourcent en ligne et en accès-libre. Le bilan de cette expérience est pour le moins positif: Nous avons vu les lectures et téléchargements d'articles sur notre nouveau site Internet évoluer de moins de 600 en janvier à plus de 1400 en novembre, et reçu de nombreux commentaires positifs sur notre nouvelle plateforme.

2021 a aussi marqué le lancement de notre nouvelle rubrique tri-annuelle, les [amuse-bouche didactiques](#), qui ont rencontré un franc succès avec plus de 4500 lectures et téléchargements.

Pour 2022, nous avons le plaisir d'annoncer un partenariat avec le [CeDiLE](#) qui permettra de varier les formats d'information sur nos thématiques communes, ainsi que le transfert des 30 ans d'archives de Babylonia sur notre nouveau site pour un accès universel à cette mine de connaissances et savoir-faire engrangée sur trois décennies.

En cette fin d'année, nous tenons à remercier l'Office Fédéral de la Culture, l'Institut de plurilinguisme, ainsi que la Fondation Oertli pour leur soutien financier et administratif, mais surtout vous, chères lectrices et auteures, sans qui notre travail ne ferait aucun sens.

Nous vous souhaitons une bonne année 2022 ainsi qu'une bonne lecture de ce numéro qui, nous l'espérons, vous donnera de nouvelles pistes de réflexions sur la représentation de chacun.e.s d'entre nous dans la langue et la société!

L'équipe de rédaction

2021 war das erste Jahr, in dem Babylonia vollständig als Online-Zeitschrift mit freiem Zugang erschienen ist. Wir ziehen eine sehr positiv Bilanz: Die Zahl der gelesenen Beiträge und der Downloads auf unserer neuen Website ist von weniger als 600 im Januar auf über 1400 im November gestiegen und wir haben viele positive Kommentare zu unserer neuen Plattform erhalten.

2021 war auch der Startschuss für unsere neue Rubrik, in der wir dreimal pro Jahr [Praxis Gluschterli](#) (didaktische Beiträge) publizieren. Mit über 4500 Klicks und Downloads ist dies ein grosser Erfolg.

Wir freuen uns, dass wir für das Jahr 2022 eine Partnerschaft mit [CeDiLE](#) ankündigen können, die es uns ermöglichen wird, die Formate der Informationen zu unseren gemeinsamen Themen zu variieren. Dazu kommt die Übertragung des 30-jährigen Archivs von Babylonia auf unsere neue Website, um allen Leser:innen Zugang zu diesem Schatz an Wissen und Know-how zu ermöglichen, das in drei Jahrzehnten angesammelt wurde.

Am Ende dieses Jahres möchten wir dem Bundesamt für Kultur, dem Institut für Mehrsprachigkeit und der Oertli-Stiftung für ihre finanzielle und administrative Unterstützung danken, vor allem aber Ihnen, liebe Leser:innen und Autor:innen, ohne die unsere Arbeit nicht sinnvoll wäre.

Wir wünschen Ihnen ein frohes neues Jahr 2022 und hoffen, dass die Lektüre dieser Ausgabe Ihnen neue Denkanstösse zur Frage vermittelt, wie jede/r einzelne von uns Sprache und Gesellschaft dargestellt wird!

Ihr Redaktionsteam

BA

BY

Il 2021 è stato per Babylonia il primo anno come rivista al cento per cento on line e a libero accesso. Il bilancio di questa esperienza è a dir poco positivo: il numero di articoli letti e scaricati dal nuovo sito è passato da meno di 600 in gennaio a più di 1400 in novembre; numerosi sono stati anche i commenti positivi sulla nostra nuova piattaforma.

Il 2021 ha visto anche il lancio della nuova rubrica “*spuntini didattici*”, che esce tre volte l’anno: anche per questa iniziativa si può parlare di successo con più di 4500 letture e download.

Per il 2022 abbiamo il piacere di annunciare l’avvio di un partenariato con il **CeDiLE**: ci permetterà di variare i formati delle informazioni sulle tematiche che abbiamo in comune, nonché il trasferimento degli archivi di Babylonia nel nuovo sito, permettendo un accesso universale a un patrimonio di conoscenze e pratiche accumulato in 30 anni di pubblicazioni.

In questa fine d’anno desideriamo ringraziare l’Ufficio federale della cultura, l’Istituto del plurilinguismo e la Fondazione Oertli per il loro sostegno finanziario e amministrativo, ma soprattutto ringraziamo chi ci legge e chi ha scritto per noi: senza di voi il nostro lavoro non avrebbe senso.

Vi auguriamo un felice 2022 e una buona lettura di questo numero, che speriamo vi dia nuovi modi di pensare alla rappresentazione di noi come persone nel linguaggio e nella società!

Il vostro team redazionale

Il 2021 è stà per Babylonia l’emprim onn sco revista dal tuttafatg online e cun in liber access. La bilantscha da quest’experientscha è ordvart positiva: Il numer da lecturas e lecturs e dals artitgels telechargiads sin nossa nova pagina d’internet è s’augmentà da var 600 il schaner a passa 1400 il november, e nus avain survegnì blers commentaris positivs davart nossa nova plattafurma.

Il 2021 è stà era l’onn da partenza per nossa nova rubrica, en la quala nus publitgain trais giadas ad onn **buccadinas didacticas**. Era quellas èn stadas cun passa 4500 clics e downloads in grond success.

Per il 2022 avain nus il plaschair d’annunziar ina partenanza cun il **CeDiLE** che vegn a permetter a nus da variar ils formats da las infurmaziuns davart nossas tematicas cuminaivlas. Nus pudain en pli transferir l’entir archiv da Babylonia sin nossa nova pagina-web per metter a tuttas e tuts in access a quest grond stgazi da savida e cumpetenzas che nus avain puidi accumular en trais decennis.

A la fin da quest onn vulessan nus engraziar a l’Uffizi federal da cultura, a l’Institut da plurilinguitad ed a la Fundaziun Oertli per lur sustegn finanziel ed administrativ, ma surtut er a Vus, charas lecturas e chars lecturs, charas auturas e chars auturs per leger nossa revista e scriver per nus: senza Vus na faschess nossa lavur nagin senn.

Nus giavischain a Vus in ventiraivel 2022 ed ina buna lectura da quest numer che, lain sperar, dettia a Vus novs impuls da reflectar davart la dumonda, co che nus ans preschaintain e vegin preschaintads en la lingua e scietad!

Il team da Babylonia

LO

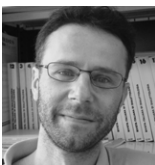
NIA

LA RAPPRESENTAZIONE DELLE DONNE NELLE PRATICHE DIDATTICHE, NEI DISCORSI, NELLE LINGUE

● Anna-Maria De Cesare
| Technische Universität Dresden, Matteo
Casoni | OLSI



Anna-Maria De Cesare è professoressa di linguistica romanza (francese/italiano) presso la Technische Universität Dresden.



Matteo Casoni è ricercatore presso l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana (OLSI)

2021 – Un giubileo, tre ricorrenze e il connubio tra lingua, pensiero e società

Quest'anno – siamo ormai giunti a fine 2021 – la Svizzera ha festeggiato un quadruplo anniversario. Ricorre innanzitutto il giubileo, capitale, dei 50 anni del diritto di voto e di eleggibilità delle donne a livello federale. La Svizzera è infatti diventata una vera democrazia solo il 7 febbraio 1971, quando le donne hanno ottenuto gli stessi diritti civili degli uomini (per approfondimenti, in 9 lingue diverse, leggere: [Il lungo cammino verso il suffragio femminile - SWI swissinfo.ch](#)).

Si festeggiano, in secondo luogo, i quarant'anni (14 giugno 1981) dell'iscrizione della parità tra donna e uomo nella Costituzione federale. Nella versione del 1999 si tratta dell'Art. 8, sull'uguaglianza giuridica, il quale recita che "Uomo e donna hanno uguali diritti. La legge ne assicura l'uguaglianza, di diritto e di fatto, in particolare per quanto concerne la famiglia, l'istruzione e il lavoro" (Art. 8, cvp 3).

Dal dettato costituzionale è poi derivata la Legge federale sulla parità dei sessi, di cui si festeggiano i 25 anni dall'entrata in vigore (1996).

Spostandoci dal piano politico a quello sociale, ricorrono infine i 30 anni dal primo sciopero delle donne (14 giugno 1991); connesso idealmente alla modifica costituzionale del 1981, fu, in Svizzera, la più ampia mobilitazione pubblica dopo lo sciopero generale del 1918, ebbe un notevole impatto mediatico e diede la spinta ad altre azioni per l'uguaglianza (v. [Dizionario storico della Svizzera – Sciopero delle donne](#)).

Oltre che dalla politica e dalla "piazza pubblica", l'uguaglianza fra donna e uomo passa anche dalla lingua. Nelle pagine in cui la Confederazione descrive la legge sulla parità dei sessi si riconosce in modo esplicito l'interdipendenza tra linguaggio, pensiero e realtà extralinguistica (per approfondimenti, rimandiamo a Gygax, Zufferey, Gabriel 2021):

L'utilizzo di un linguaggio epiceno favorisce l'uguaglianza fra donna e uomo nella società. Il sistema linguistico, infatti, si inserisce in un contesto sociale e riflette le relative differenze e disparità. I cambiamenti che intervengono nel linguaggio agiscono sulla consapevolezza delle persone e contribuiscono a modificare la realtà sociale.

(Ufficio federale per l'uguaglianza fra donna e uomo)

I 50 anni del suffragio femminile come spunto per una riflessione tra lingua, comunicazione e didattica

Come è facile osservare – perché sono sotto gli occhi di tutti – le iniziative politiche, culturali e sociali che festeggiano il 50esimo anniversario del diritto di voto e di eleggibilità delle donne svizzere sono molto numerose, a cominciare da quelle promosse dalla Confederazione. Nelle pagine web della Commissione federale per le questioni femminili (CFQF), in particolare in quelle intitolate “I 50 anni di suffragio universale”, si trovano numerosi materiali sulla storia della parità. Per la nostra sede interessa per esempio il modulo didattico online (disponibile in tedesco e francese¹). Una rassegna multilingue degli eventi e dei progetti proposti su tutto il territorio elvetico – dalle autorità federali ai musei – è reperibile nella “Cartina delle iniziative” del sito: [CH2021 – 50 ans de droit de vote pour les femmes](#).

In occasione della ricorrenza di questo traguardo sociopolitico storico – e continuando sulla linea di tematiche sociali trattate nei numeri precedenti – per l'edizione 3/2021 di *Babylonia* abbiamo chiamato autrici e autori a riflettere su una questione parallela a quella della rappresentazione delle donne a livello politico: quella della loro rappresentazione nella lingua (intesa come sistema astratto), e più concretamente nelle pratiche comunicative relative a tutti i contesti sociali, con particolare attenzione a quello che succede a scuola. Il tema ha del resto già suscitato due “Spuntini didattici” ([Spuntino didattico 1/21](#) e [3/21](#)). Il tema ha inoltre dato esito a interessanti lavori di maturità (come la creazione del reportage multimediale [frauenstimmrechtgr.ch](#)).

Una riflessione sulla rappresentazione della donna nella lingua e più in generale nella comunicazione è ancora relativamente marginale in ambito scolastico e didattico. La parità tra donna e uomo si attua però anche nel modo di insegnare e di imparare, a cominciare dalla scuola dell'infanzia.

Questa “chiamata” è fondamentale per almeno due motivi. In primo luogo – e questo è il principale motivo che ci ha spinto a proporre questo numero tematico – una riflessione sulla rappresentazione della donna nella lingua e più in generale nella comunicazione è ancora relativamente marginale in ambito scolastico e didattico. La parità tra donna e uomo si attua però anche nel modo di insegnare e di imparare, a cominciare dalla scuola dell'infanzia. Per questo motivo, ci è sembrato urgente prendere atto dei risultati di studi che interrogano le pratiche e i materiali didattici in uso. Abbiamo anche sollecitato contributi che presentano nuovi materiali (scritti, multimediali ecc.), legati a singole unità didattiche o a interi programmi scolastici.

La tematica affrontata in questo numero è poi importante perché, come riferisce anche il testo dell'ufficio federale per l'uguaglianza fra donna e uomo citato sopra, la lingua è allo stesso tempo specchio della società e motore di cambiamento sociale. Cogliere ciò che riflette la lingua nel 2021 permette di compiere una prima ricognizione dei progressi compiuti fino ad oggi o che aspettano ancora di essere compiuti, con proposte concrete che trascendono l'ambito prettamente scolastico e la riflessione didattica.

Un'annotazione a margine a proposito di parità nel mondo della ricerca (per lo meno fra chi si interessa di questioni di genere): in questa edizione di *Babylonia* c'è un chiarissimo (e forse non incoraggiante) sbilanciamento fra il numero di autrici (20) e di autori (5).

¹ 50 Jahre Frauenstimmrecht in der Schweiz (lerneinheit-gleichstellung.ch) / Les 50 ans du suffrage féminin (lerneinheit-gleichstellung.ch).

La rappresentazione della donna in ambito scolastico

Quando si tratta di riflettere sul modo in cui la donna è rappresentata in ambito scolastico, un primo nucleo di domande verte sulle pratiche comunicative che si riscontrano nei materiali didattici, dai libri usati nelle scuole elementari (cfr. Biemmi 2017, Pizzolato 2020 in Ondelli 2020) ai manuali universitari, passando per gli esercizi di lingua (sia materna sia straniera). L'analisi della manualistica e delle pratiche in classe prende sempre più piede tra i *gender studies*, anche in ambito linguistico e nella didattica delle lingue. E questo non a caso, essendo i manuali e i corsi non solo veicoli essenziali per l'insegnamento, ma anche per trasmettere o consolidare concetti e saperi di natura culturale, come appunto le rappresentazioni dei generi e dei relativi ruoli sociali.

In questo numero troviamo vari contributi che si occupano di manuali elaborati per lingue, pubblici e livelli diversi. Percorrerli ci permette di fare un *tour d'horizon* delle concezioni e delle pratiche emergenti, nonché delle diverse metodologie di analisi. Dagli articoli emergono indicazioni e spunti utili a insegnanti e discenti, sia per sviluppare maggiore consapevolezza rispetto alle rappresentazioni (e ai significati spesso latenti che esse veicolano), sia in termini di riflessioni (meta)linguistiche, toccando quindi da vicino anche l'obiettivo didattico principale dei manuali e dei corsi: imparare una lingua. Altri spunti e indicazioni vanno a editori e compilatori di manuali e materiali didattici, con l'invito a modificare talune impostazioni 'fossilizzate'.

Johanna Lea Korell delinea lo stato della ricerca sugli studi di genere nella didattica del francese, analizza due manuali di francese lingua straniera evidenziandone le implicazioni per gli insegnanti e formulando alcune proposte per promuovere la consapevolezza di genere presso gli studenti. Elaine Anderson analizza comparativamente manuali di inglese e francese per gli affari, notando in base a spie linguistiche e testuali come l'attività professionale femminile sia spesso presentata in modo stereotipato. Martina Ronci considera gli archetipi e i ruoli associati a uomini e donne in un corpus di manuali giapponesi per l'apprendimento dell'inglese: l'analisi evidenzia come i personaggi femminili siano sottorappresentati e raramente associati a figure eroiche o di successo, ma piuttosto a ruoli subalterni o legati alla natura e al rispetto dell'ambiente. A sua volta Tessa Consoli prende le mosse da una panoramica di dati e fatti relativi ai femminicidi e alla violenza di genere in un campione di manuali adoperati in Svizzera per fare alcune proposte didattiche e sviluppare una riflessione su quanto si può e si deve fare, anche insegnando, per contrastare questo problema.

In generale le analisi dei manuali mostrano che, a fronte di effettivi progressi sul piano sociale e culturale, ci sono ancora margini di miglioramento nel modo in cui le donne sono rappresentate. Le pratiche comunicative riscontrate in ambito scolastico (ma naturalmente non solo) sono fortemente ancorate alla nostra cultura di appartenenza e in larga misura basate su routine inconsce (Biemmi 2016, Tota 2020): gli stereotipi sessisti, di cui vi sono ancora non poche tracce nei materiali didattici, ne sono un riflesso paradigmatico. Paolo Nitti, in un contributo sugli usi linguistici potenzialmente sessisti nella recente manualistica per l'insegnamento dell'italiano come L2, evidenzia il rischio di favorire nell'apprendente la fissazione di strutture linguistiche sessiste. Come è ben noto, questi stereotipi non sono privi di conseguenze insidiose, come quella di condizionare la scelta professionale delle alunne e degli alunni. Ciò emerge bene nel dialogo fra l'antropologa sociale Irène Zingg e la storica dell'educazione Christina Rothen attorno al fatto che, ancora oggi, le donne dominano l'insegnamento delle lingue nella prima infanzia. Zingg e Rothen evidenziano le ragioni sociali, linguistico-politiche e le condizioni storiche

La lingua è allo stesso tempo specchio della società e motore di cambiamento sociale. Cogliere ciò che riflette la lingua nel 2021 permette di compiere una prima ricognizione dei progressi compiuti fino ad oggi o che aspettano ancora di essere compiuti.

che hanno portato a questa dominazione, nonché la centralità della riflessione storica sul genere per discutere questioni attuali quali la parità di retribuzione e la gerarchia nelle lingue di migrazione.

In questo numero tematico si dà ampio spazio anche alla presentazione di approcci didattici, materiali e strumenti innovativi attenti alle questioni di genere. Sandra Weber, in collaborazione con Diana dos Santos Pêgo, ci offre una presentazione a tutto tondo del progetto "L'école de l'égalité": finalizzato a sviluppare una pedagogia egualitaria, il progetto coinvolge le principali discipline scolastiche e si rivolge a tutti i livelli della scuola dell'obbligo. Oltre a illustrare il materiale didattico, le due autrici interrogano Mariabel Rodriguez (a capo del Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes del Canton Vaud) e Françoise Pasche Gossin (membro del gruppo "L'école de l'égalité") sulla valenza politica (scolastica e sociale) del progetto; raccolgono infine le valutazioni di tre insegnanti sull'effettiva usabilità dei materiali in classe. A loro volta, Benedikt Schülin, Niklaus Meier, Elke Schlote e Stefan Keller illustrano il funzionamento della web app TRAVIS GO: specificamente progettata per le scuole, permette di elaborare e analizzare in classe immagini, testi e suoni di video; nel caso specifico, l'analisi di video musicali sul tema del femminismo durante una lezione d'inglese è stata l'occasione per allieve e allievi di svolgere attività glottodidattiche e nel contempo sviluppare in classe una discussione critica su un argomento socialmente rilevante, partendo da materiali autentici. Sempre nell'ambito di un corso di inglese lingua straniera, questa volta in una scuola superiore in Serbia, Olja Milosevic propone un'unità didattica incentrata sulle rappresentazioni, imposte o scelte, delle donne a partire da alcune opere letterarie; anche in questo caso abbinando all'apprendimento della lingua una riflessione sugli stereotipi che il linguaggio riflette.

Uscendo per un momento dalla scuola, ma restando nell'ambito dell'insegnamento, o meglio della trasmissione della lingua in famiglia, Jéssabel Robin indaga quanto le dinamiche e le pratiche di trasmissione delle lingue familiari siano legate al genere, raccogliendo le testimonianze di padri francofoni residenti a Berna.

Globalmente da tutti questi contributi emerge come la scuola (e nella fattispecie l'insegnamento delle lingue) sia e debba essere a tutti gli effetti un luogo di educazione e costruzione dell'uguaglianza sociale e del rispetto delle diversità individuali. Agire in modo linguisticamente consapevole fin dalla scuola dell'infanzia può dunque essere un passo decisivo, anche per superare il "gender gap" che si registra ai livelli superiori dell'istruzione e della ricerca (cfr. il seguente rapporto: [Elsevier's reports on gender in research](#)).

Per capire le pratiche linguistiche e comunicative promosse in ambito scolastico (incluso quello universitario) è utile osservare con attenzione anche le cosiddette "guide" al pari trattamento linguistico tra donna e uomo prodotte a livello istituzionale. Si tratta di opuscoli descrittivi, a volte anche prescrittivi, che indirizzano la redazione di testi prodotti nelle scuole superiori e negli atenei universitari². Si pone in questo filone di ricerca il contributo di Aline Siegenthaler, che analizza le linee guida delle Università e Alte scuole svizzere, chiedendosi quali strategie linguistiche sono proposte e come vengono applicate. I risultati mostrano che le linee guida sono spesso vincolanti solo per la redazione di documenti interni e si concentrano sulla femminilizzazione delle forme linguistiche e la neutralizzazione del genere femminile. Ancora poco tematizzata è invece la questione del linguaggio inclusivo (sui cui, cfr. *infra*), che mira a tenere conto dell'ampio spettro delle identità di genere.

² Si vedano le recenti raccomandazioni della Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) e del gruppo di lavoro EVOLANG, in cui, accanto agli aspetti inerenti alla riforma ortografica del francese (o meglio alla 'graphie rectifiée') si invita, in modo prudente ma chiaro, a una maggiore attenzione in classe per il linguaggio epigeno e per il rispetto delle differenze (<https://www.ciip.ch/News/La-langue-francaise-est-vivante-son-orthographe-aussi>).

Le analisi dei manuali mostrano che, a fronte di effettivi progressi sul piano sociale e culturale, ci sono ancora margini di miglioramento nel modo in cui le donne sono rappresentate.

La rappresentazione della donna, tra (nuovi) media e tecnologie innovative

Diversamente da quanto succede a scuola, il tema della rappresentazione della donna nella lingua e nei discorsi è molto presente nei media, sia in quelli tradizionali (quotidiani o periodici, stampati su carta o diffusi in formato elettronico) sia sui social (per un'analisi di questi ultimi, cfr. Gheno 2019). Nel discorso mediatico ci si chiede per esempio quale sia il modo linguisticamente più adeguato – anche per via del suo impatto sull'intelligibilità dei testi – di riferirsi a una donna. La discussione ruota – anche qui – spesso ancora attorno alle denominazioni di professioni, in particolare di mestieri fino a poco tempo fa riservati agli uomini.

I media, sia quelli tradizionali, sia (e forse con maggiore pervasività) i social media sono non solo una fonte di informazione ma possono essere anche un luogo di manipolazione, o perlomeno un veicolo per i modelli e gli atteggiamenti dominanti. Inoltre, quante volte per acquisire velocemente informazioni nella nostra lingua, ricorriamo agli strumenti di traduzione automatica? Ma quali risultati linguistici otteniamo rispetto alla questione del linguaggio di genere? Ecco dunque l'importanza di sviluppare attenzione e riflessione (anche in prospettiva didattica) sulle

strategie discorsive, la rappresentazione, l'argomentazione, le forme linguistiche riscontrabili nei media o ricavabili con i mezzi facilmente disponibili online.

I media costituiscono un ambito privilegiato per esempio per sondare come sono presentati e percepiti specifici gruppi di donne. Sara Greco, Chiara Mercuri, Barbara De Cock indagano il dibattito (multilingue) e le strategie argomentative nei social media sul tema della sostenibilità (questioni ambientali e diritti) dell'industria della moda. Il dibattito si intreccia con le questioni di genere per una serie di ragioni: si tratta di un'industria che impiega molte lavoratrici, le donne sono viste come le principali consumatrici di moda e sono spesso alla guida delle ONG e dei marchi che si battono per una moda sostenibile. Per lo più le donne sono presentate come agenti che contribuiscono a una soluzione piuttosto che come 'vittime' passive dell'azione di qualcun altro.

Nicla Mercurio ci offre un'analisi contrastiva di un corpus di articoli apparsi nei giornali della Svizzera romanda e italiana, mettendo in evidenza i procedimenti linguistici a cui ricorrono i giornalisti per rappresentare le donne che partecipano alle manifestazioni femministe: dalla sua analisi lessicale e sintattica emerge una differenza macroscopica nell'uso del termine *manifestante*, meno presente nei testi in italiano; emerge anche (in tutti i giornali) la tendenza a rappresentare le donne manifestanti senza connotazioni negative e senza stereotipi.

Da ultimo, ma non in importanza, ci sono nuove frontiere comunicative da esplorare, come la traduzione automatica basata su sistemi con reti neurali. È noto che italiano, tedesco e inglese sono lingue che si comportano diversamente per quanto riguarda l'espressione del genere. Se per il tedesco esiste un modello grammaticale affermato (l'aggiunta del suffisso *-in/-innen*), per l'italiano esistono diverse forme per marcare il genere femminile: la scelta non è dunque "automatica" ed è spesso oggetto di discussione. Date queste premesse, Lorenza Pescia si chiede come si comporta Google Translate rispetto alla traduzione in italiano di agentivi riferiti a donne. Analizzando un ampio corpus di profili Wikipedia di donne, l'autrice osserva quali sono gli elementi che facilitano o ostacolano il riconoscimento del genere.

La questione del linguaggio inclusivo e delle nuove proposte grafico-linguistiche

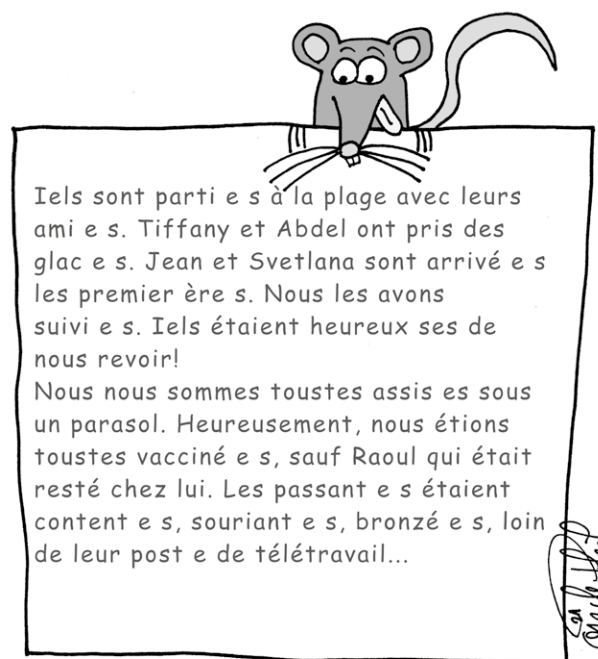
In quest'anno 2021, tra le questioni più discusse (nei media, a livello istituzionale, fra linguisti ecc.) spiccano anche le proposte grafico-linguistiche innovative che ruotano attorno al linguaggio inclusivo, sensibile all'identità di genere di gruppi finora trascurati (individuati dalla sigla LGBTQIA+). Si tematizzano in questo caso questioni che trascendono il tema della rappresentazione della donna, incentrato su un concetto binario di genere (donna vs uomo).

Nel campo del linguaggio inclusivo suscitano un grande interesse soprattutto le proposte di natura grafica, come l'asterisco egualitario (it. *car* tutt**; ted. *Autor*in*), lo schwa (it. *carə tuttə*), i punti mediani (fr. *Les étudiant-e-s sont engagé-e-s pour...*) o ancora i due punti (ted. *Liebe Professor:innen und Mitarbeiter:innen*). Queste soluzioni – discusse peraltro anche in ambito specialistico: cfr. Diewald / Steinhauer 2020 e Daloso/Mezzadri (a c. di) 2021 – pongono evidenti problemi di decodifica dei testi, sia all'utente umano che legge ad alta voce sia alla macchina di cui si è attivata la modalità di sintesi vocale. Inoltre, sono suscettibili di creare nuove discriminazioni, emarginando per esempio chi ha problemi di dislessia. Notevole, dunque, la proposta di Elena Fierli e Sara Marini di integrare lo schwa nel libro scolastico *Scosse in classe. Percorsi trasversali tra il nido e la scuola secondaria per educare alle relazioni* (Cagli [PU], Settenove, 2021). Un esempio tratto dal libro: "Imprevisti. Cose che ti hanno colto di sorpresa, stupità, lasciato perplessə." (p. 21).

Va anche notato che il dibattito in particolare su questo aspetto non è scetro da derive ideologiche, ed è molto acceso in particolare in Francia e a proposito del francese (dove per altro da molto tempo si discute sulle questioni ortografiche – e non solo), al punto che è stata presentata all'Assemblée nationale (il 23 marzo 2021) una "Proposition de loi visant à interdire et à pénaliser [con multe salate, n.d.r.] l'usage de l'écriture inclusive dans les administrations publiques et les organismes en charge d'un service public ou bénéficiant de subventions publiques".

Sulla questione del linguaggio (di genere, inclusivo) – con un tono decisamente più pacato (e con un velo di autoironia) – nel numero trovate anche un gustoso racconto di Giuliana Santoro: per festeggiare il cinquantenario dell'introduzione del diritto di voto una insegnante d'italiano riflette sui suoi usi linguistici e decide di ripulire la sua lingua dalle espressioni maschiliste antiche e recenti di cui essa è intrisa.

E Babylonia, come si pone sulla questione? Volutamente, a partire dalla pubblicazione dell'appello a contributi e durante il processo di revisione e discussione dei testi, la redazione della rivista e chi ha curato il numero ha deciso di non dare indicazioni e norme di scrittura di nessun tipo. Volevamo però anche, nello spirito di sperimentazione e di riflessione continua sui fatti di lingua che caratterizza da sempre Babylonia, che questo numero fosse l'occasione per chiarire la posizione della rivista rispetto a questo aspetto delle norme redazionali. Da qui la richiesta a Karine Lichtenhauer di analizzare le pratiche di scrittura adottate dalle autrici e dagli autori che hanno contribuito a questo numero, e che ringraziamo qui. Infine, e sempre nell'ottica di stimolare la riflessione, vi proponiamo un ampio riquadro con ulteriori indicazioni per approfondire un tema rilevante e che ci sta a cuore. Buona lettura!



Tels sont parti e s à la plage avec leurs ami e s. Tiffany et Abdel ont pris des glac e s. Jean et Svetlana sont arrivé e s les premier ère s. Nous les avons suivi e s. Iels étaient heureux ses de nous revoir!

Nous nous sommes toustes assis es sous un parasol. Heureusement, nous étions toustes vacciné e s, sauf Raoul qui était resté chez lui. Les passant e s étaient content e s, souriant e s, bronzé e s, loin de leur post e de télétravail...

Exercice 3

La petite souris mâle cisgenre a mangé tous les points médians. Remplace-les dans le texte en appuyant sur les touches "Alt+250" de ton clavier. (Attention! Il y a des pièges!)

Bibliografia citata e alcuni spunti per approfondire

Ayoun, D. [ed.] (2022). *The Acquisition of Gender. Crosslinguistic perspectives*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.

Biemmi, I. (2017). *Educazione sessista: Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Biemmi, I. & Leonelli, S. [a c. di] (2016). *Gabbie di genere: Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Corbett, G. G. [ed.] (2013). *The Expression of Gender*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Daloiso, M. & Mezzadri, M. [a c. di] (2021). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6>

Diewald, G. & Steinhauer, A. (2020). *Handbuch geschlechtergerechte Sprache. Wie Sie angemessen und verständlich gendern*. Berlin: Duden.

Elmiger, D., Tunger V. & Schaeffer-Lacroix E. (2017). *Geschlechtergerechte Behörden-texte. Linguistische Untersuchungen und Stimmen zur Umsetzung in der mehrsprachigen Schweiz*. Genève: Université de Genève.

Gheno, V. (2019). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Firenze: Effqu.

Gygax, P., Zufferey, S. & Gabriel, U. (2021). *Le cerveau pense-t-il au masculin?* Paris: Le Robert.

Hellinger, M. & Bußmann, H. [eds.] (2001-2003). *Gender Across Languages. The Linguistic Representation of Women and Men*. Vols 1-3. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.

Michard, C. (2019). *Humain/femelle de l'humain. Effet idéologique du rapport de sexage et notion de sexe en français*. Montréal: Les Éditions sans fin.

Ondelli, S. (2020). *Le italiane e l'italiano: quattro studi su lingua e genere*. Trieste: EUT. <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/31168>

Tota, A. L. (2020). *Ecologia della parola. Il piacere della conversazione*. Torino: Einaudi.

Documentari sul suffragio femminile in Svizzera

OUI: 50 ans de suffrage féminin, 2021 [VO Rumantsch grischun]

50 ans droit de vote des femmes, 2021 [VO français]

Le corset catholique, 2021 [VO Deutsch]

1971-2021: 50 anni di voto alle donne, Dal diritto di voto a livello federale nel 1971 a oggi, mezzo secolo ripercorso da RSI con programmi speciali e documenti d'archivio, 2021 [VO italiano]

Il tema della lingua inclusiva nei media svizzeri (giornali, radio, podcast)

La langue française est-elle sexiste? - rts.ch - Culture, 26.02.2021.

Le langage inclusif - Radio - Play RTS, 07.06.2021.

L'écriture inclusive encouragée dans les écoles romandes - rts.ch - Suisse, 18.06.2021.

Se utilizzo lo schwa, non mi blastare! - RSI Radiotelevisione svizzera, s.a.

La lingua batte dove il... genere duole - RSI Radiotelevisione svizzera, 04.03.2021.

Parlare e scrivere senza discriminare - RSI Radiotelevisione svizzera, 14.06.2021.

Das *innen wird die Welt verändern - SWI swissinfo.ch (également disponible en traduction anglaise), 22.01.2021

Gendergerechte Sprache - Das Gendersternchen ist erst der Anfang - Radio SRF 1 - SRF, 26.04.2021.

Gendergerechte Sprache: «Ist doch gut, wenn uns die Jungen korrigieren» | Annabelle, 07.07.2021.

Do you think gender-neutral language can promote more gender diversity? - SWI swissinfo.ch (également disponible en traduction française, allemande, espagnole et chinoise), 2021.

Gender-neutral language: an issue for the ballot box? - SWI swissinfo.ch (également disponible en 6 traductions), 01.06.2021.

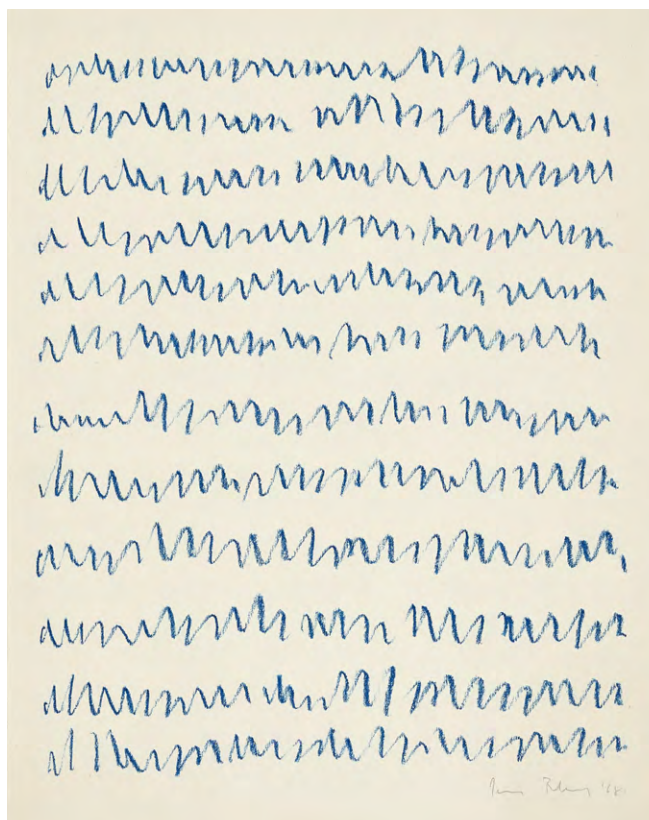
Le illustrazioni

Questo numero è ulteriormente impreziosito da alcune opere artistiche. Prima di introdurle brevemente cogliamo qui l'occasione di ringraziare per aver gentilmente concesso la riproduzione delle opere:

Irma Blank e la galleria P420 di Bologna (www.p420.it) (nonché Carole Haensler e Barbara Fibbioli di Villa de Cedri, Bellinzona per aver fatto da mediatrici);

Sara Pellegrini (<https://www.sarapellegrini.ch/fotografia-photography/>);

Vivian Greven e Christina Wigger, direttrice della galleria Kadel Willborn. <http://www.viviangreven.de>



Eigenschriften

1968

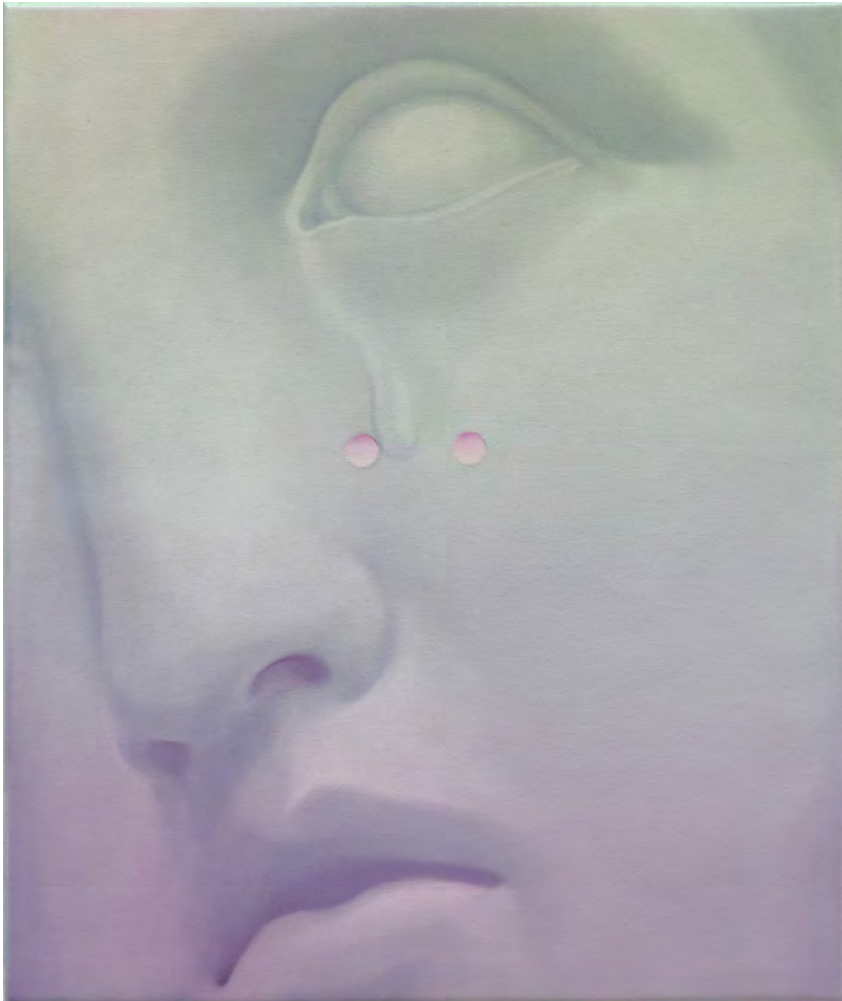
pastel on paper

23.5 x 19 cm

Tutto il lavoro di ricerca artistica e visiva di **Irma Blank** è attraversato da una profonda dialettica tra scrittura e pittura; vive su una costante tensione tra possibilità di dire e necessità di esistere. Le dichiarazioni a fianco chiariscono le intenzioni dell'artista e i motivi per cui abbiamo scelto, per illustrare questo numero di *Babylonia*, alcune opere dalle serie di lavoro *Eigenschriften* e *Global Writings* (<http://www.p420.it/it/artisti/blank-irma>).

«When I was very young I moved to Sicily, a faraway country by the standards of the time, with another language, another history, other traditions, habits and customs. A sunny, hospitable country, of generous, warm people. Yet something was lacking. This lack determined the evolution of my entire career. I recorded the distance between persons, the sense of the incommunicable, of impotence, for reasons of education, social and cultural reasons. I suffered from this. I began to fill this gap by covering pages and pages with small signs, micro-signs, fragments of imaginary alphabets. At the time I was not fully aware that I was creating a parallel world, filling the great void of linguistic inadequacy. The inward gaze, a voyage inside myself, a voyage in the world of questions that were lacking answers, a sort of diary, written by me, for me. So I called them *Eigenschriften*».

«All my visual research is not about writing in the narrower sense, or its origins. The writing is a medium with which to analyze the self, the relationship between me and you, the meaning of social existence. The experimentation has led me to discover new materials and combinations. (...) Technological development has changed our existence. Distances have gotten smaller, languages and customs have lost some of their weight, the virus of general standardization has spread. I have constructed a new alphabet. An alphabet reduced to eight letters, only consonants, no vowels. Pronounceable, legible, but not understandable in the conventional sense. *Global writings*. A text for everyone».



Vivian Greven's painting is based on an adept play with various notion of bodies, being and representation, with concepts of classical antiquity merging with pop art and digital image worlds. Vivian Greven's painting is characteristic of our present times, which are shaped by the internet and social media and thus dissolve the hierarchies between original, reproduction and simulation. The art historical and contemporary historical nestling corresponds with Greven's painterly treatment of surfaces. Parts of her painting rise as actual reliefs that encounter sprayed or painted fictions of bodies and space. The aesthetic of her pictures vacillates between the vocabulary of physical painting and the ethereal illusion of LCD windows.

Stilla IV

2021

oil on canvas

60 × 50 cm

“The human body has been the subject of art since pre-history and notions of beauty have been closely associated with this. Contemporary body politics has created a dramatic shift away from 'classical' representations of the human body in favour of more inclusive and diverse portrayals of the body.”

Art Maze Mag: *The figures in your paintings are for the most part androgynous. Can you tell us more about this?*

VG: *I like my figures to be representations of human being in a universal sense. Gender distinctions seem to be too explicit, too narrow, to earthly.*

(source: <https://artmazemag.com/celestial-bodies-in-conversation-with-vivian-greven/>)



Sara Pellegrini è nata a Lugano (Ticino, Svizzera). Ha studiato architettura presso il Politecnico Federale di Losanna e si è laureata nel 1995. Da sempre appassionata di fotografia, dal 2004 inizia a presentare la sua opera in mostre pubbliche. Per illustrare questo numero abbiamo scelto alcuni lavori dalla serie *perledonne*, che l'artista introduce nel modo seguente:

«*perledonne* riassume un lavoro quotidiano di ricerca interiore nell'approfondimento dell'eterno femminile che dà vita al mondo, agli esseri umani e che come un immenso cerchio non si esaurisce mai. Diversi sono i mezzi di espressione usati: l'installazione, la fotografia, la serigrafia, la pittura, la tela tessuta (*hymen*), come lenzuoli e fazzoletti, ma soprattutto l'utilizzo del filo da cucito (e/o dei capelli). Tutti esprimono il desiderio di far parlare dei materiali che caratterizzano oggi e ieri gli intrecci e i nodi così come le peculiarità della storia fisica e spirituale delle donne. L'intervento con il filo sui ritratti parla di tracce che sgorgano dagli occhi: ciglia, parole o lacrime? Forse è solo la voce del cuore... *perledonne* è una preghiera a essere donna, a diventarlo perché nascere femmina non basta... un invito a risalire al proprio albero genealogico matriarcale, per essere coscienti che esistiamo grazie a chi ci ha preceduto, alle nostre ave e ai nostri avi (*Lares familiares*) in questo tentativo incessante di svelare o di avvicinarci ai misteri più profondi dell'anima, legati anche alla nostra storia».

lisa #1

2014

fotografia digitale stampata
e ricamata con filo cotone

42 x 30 cm

LA REPRÉSENTATION DES FEMMES DANS LES MANUELS DE FRANÇAIS POUR L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES EN ALLEMAGNE

Im folgenden Beitrag wird die Darstellung von weiblichen Personen in FLE-Lehrbüchern analysiert und deren (Un-)Gleichbehandlung mit männlichen Personen untersucht. Dabei werden die Sprache, Abbildungen und Themenfelder mittels eines entwickelten Fragenkatalogs analysiert. Als Ausgangspunkt wird der Forschungsstand zu geschlechterbezogenen Untersuchungen in der Französischdidaktik kurz skizziert und die Bedeutsamkeit von Lehrbüchern für die Förderung eines Genderbewusstseins bei Lernenden aufgezeigt. Im Anschluss werden zentrale Ergebnisse der Analyse vorgestellt, Implikationen für Lehrkräfte abgeleitet sowie Empfehlungen formuliert, wie das Genderbewusstsein der Lernenden gefördert und vertieft werden kann.

● Johanna Lea Korell | Université Justus Liebig



Johanna Lea Korell est associée de recherche et candidate au doctorat à l'Institut d'études romanes de l'Université

Justus Liebig (Gießen). Ses intérêts de recherche se situent dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères romanes, en particulier la recherche des livres de cours théorique et empirique ainsi que la didactique du multilinguisme.

Introduction : état de la recherche et contexte

Depuis les années 1990, les études de genre se sont développées comme une discipline de recherche distincte qui se penche sur « l'analyse et la critique des relations asymétriques entre les sexes » (Schößler, 2008 : 9) et « fait la distinction entre le genre en tant que construction sociale façonnée par des pratiques discursives et des négociations et le sexe biologique » (Elsner & Lohe, 2016 : 9).

Dans de nombreux domaines et disciplines de recherche académique, les approches théoriques du genre se voient attribuer une importance de plus en plus centrale alors que, dans la recherche en didactique française, elles sont moins au centre des investigations (Grein, 2012 : 170).

Si l'on s'intéresse plus spécifiquement à la structure et au contenu de l'enseignement des langues étrangères, on remarque que ceux-ci sont contrôlés

et sélectionnés par le matériel utilisé en classe, notamment par les manuels (Michler, 2017 : 5). Par conséquent, les manuels scolaires ne servent pas seulement à enseigner la matière aux apprenants, mais contribuent également à la construction de nouvelles connaissances et de nouveaux comportements (Benitt & Kurtz, 2016 : 171) et doivent donc être pris en compte en tant qu'une des « sources des normes et des valeurs qui s'appliquent dans notre société, ces dernières incluant avant tout la relation entre les sexes » (Elsen, 2018 : 178).

En raison de cette fonction centrale des manuels scolaires ainsi que des avancées insuffisantes de la recherche, deux séries de manuels pour l'enseignement du français dans les écoles secondaires en Allemagne sont soumises à une analyse sexospécifique de la langue, des illustrations et des sujets. L'accent est mis sur la représentation des personnages féminins et leur (in)égalité avec les hommes.

Analyse : la représentation des personnages féminins dans les manuels de FLE

L'objet de l'analyse est constitué de deux manuels scolaires français largement utilisés, pouvant être désignés comme appartenant à la génération moderne des manuels scolaires (période de 2016 à 2019) et provenant de grandes maisons d'édition en Allemagne: *À plus ! Nouvelle édition Méthode intensive 1/ 2* (Cornelsen, 2018/ 2019) et *Le Cours intensif 1/ 2* (Klett, 2016/ 2017).

Conformément à l'objectif de l'étude, la question de recherche générale suivante peut être formulée : Comment les femmes sont-elles représentées dans les manuels de FLE actuels (par rapport aux hommes) dans les domaines de la langue, des illustrations et des champs thématiques. D'autres sous-questions spécifiques sont formulées dans les différents domaines (Tab. 1):

Domaine d'analyse	Question
I. Langue	<ul style="list-style-type: none">• Les personnages féminins sont-ils linguistiquement visibles dans le manuel ?• Y a-t-il des méthodes de spécification/abstraction du genre ? Lesquelles ? À quelle fréquence ? De quelle manière ?
II. Illustration	<ul style="list-style-type: none">• Comment les personnes de sexe féminin sont-elles représentées dans les illustrations ? À quelle fréquence ? Où ? De quelle manière ?• Quel est le rapport en nombre d'apparitions entre les personnes de sexe féminin et les personnes de sexe masculin ?
III. Champ thématique	<ul style="list-style-type: none">• Dans quels domaines thématiques les personnages féminins sont-ils représentés ? À quelle fréquence ? De quelle manière ?• Quelle est la répartition en nombre de la mention des personnes de sexe féminin et masculin dans ces domaines thématiques ?

La présente série de questions permet d'avoir une vue d'ensemble de la représentation des femmes dans les manuels de FLE dans différents domaines, étant donné que le niveau linguistique et la représentation des sujets liés au genre sont au centre de l'enquête et sont liés. Cela permet de mettre en évidence les similitudes et les différences entre les trois domaines d'analyse et de montrer quelles tentatives sont faites pour réaliser une représentation égale des femmes et des hommes ainsi que pour remettre en question les stéréotypes, les clichés et les simplifications.

Il est particulièrement pertinent que les enseignants abordent la question, découvrent et contrecarrent les limites des manuels scolaires afin que les stéréotypes, les simplifications stéréotypées et les possibilités limitées de pensée, de sentiment et d'action puissent être remises en question et brisées .

Tableau 1

Liste de questions pour l'analyse

Les approches théoriques du genre se voient attribuer une importance de plus en plus centrale alors que, dans la recherche en didactique française, elles sont moins au centre des investigations.

Langue

Afin de déterminer si et comment le langage sensible au genre est utilisé dans les manuels sélectionnés, nous avons analysé les formulations des tâches, les textes et les représentations du vocabulaire. Les quatre manuels analysés contiennent des formulations différentes des tâches, qui sont présentées à titre d'exemple dans le tableau 2:

culin générique au pluriel se retrouve également dans de nombreuses autres formulations (2), mais n'est pas utilisé de manière cohérente, parfois plutôt de manière arbitraire au singulier (3, 4). Comme contre-exemple au masculin générique, le nom de l'exemple 6 est arbitrairement féminisé.

Dans *Le Cours intensif*, les femmes ne sont souvent pas visibles sur le plan linguistique. Pourtant, des études montrent bien que les femmes sont plus susceptibles d'être mentalement associées au sujet donné lorsqu'un langage équitable du point de vue du genre est utilisé dans les textes pertinents (Garnham et al., 2012: n.d.).

Dans les tâches comme dans les textes, la fréquence et l'ordre dans lequel les noms masculins et féminins sont mentionnés sont équilibrés dans les deux manuels (*Maxime et Célia; Lina, Yanis, Rose et Samuel*).

En examinant la composition des formulations de référence personnelle substantive, on remarque que dans le domaine des relations familiales, des termes collectifs tels que « famille » sont utilisés avec une fréquence variable selon le manuel. Dans la présentation des membres de la famille, ils sont soit nommés individuellement (*la mère; le frère*), soit présentés par des termes neutres (*les parents*).

Dans *Le Cours intensif*, pour éviter de mentionner les noms de professions, on présente les personnes et leurs intérêts dans divers lieux de travail (*Je pourrais faire mon stage dans une menuiserie/une banque...*). Dans l'autre manuel étudié, un mélange de noms de professions et de domaines est utilisé. Lorsque des professions concrètes sont nommées, elles sont présentées sous une forme linguistiquement intégrée selon une compréhension binaire du genre (*avocat/e, éducateur/-trice*).

Dans la section vocabulaire, on présente les termes de parenté et de profession soit comme des mots séparés, soit, suivant une compréhension binaire du genre, en orthographiant sous formes de doublet (*un mécanicien/une mécanicienne*), de sorte que la forme féminine du mot est aussi visiblement mentionnée.

Tableau 2

Formulations des tâches

Le Cours intensif 1 + 2 (sélection)	À plus ! Méthode intensive 1 + 2 (sélection)
1. Faites des dialogues avec <u>votre voisin</u> .	9. Présente <u>ces personnes</u> .
2. Vous la montrez à <u>vos copains</u> qui ne comprennent rien.	10. Vous rencontrez <u>un/e jeune français/e</u> [...]
3. Jouez à deux. A est <u>le vendeur</u> , B <u>le client</u> .	11. Réponds à <u>ton/ta partenaire</u> .
4. <u>Votre professeur de français</u> a découvert sur la page de l'Institut français de Munich...	12. <u>Un/Une</u> élève donne des consignes comme... <u>Les autres</u> réagissent.
5. [...] <u>L'un</u> de vous est <u>le maître du jeu</u> . Il écrit les mots de la page 177...	13. <u>Il/Elle</u> t'explique le chemin...
6. <u>Votre copine</u> qui ne parle pas français a vu cette BD sur Internet. [...]	14. C'est l'anniversaire d' <u>un copain</u> . Qu'est-ce que vous faites ?
7. Formez des groupes de 5 à 6 <u>personnes</u> .	15. [...] Quelles sont les idées de cadeaux de <u>ses copains</u> ?
8. <u>Chacun</u> note les prénoms de <u>six copains/copines</u> sur une feuille. Posez des questions.	

Le tableau 2 montre qu'il existe des différences non seulement dans les méthodes utilisées pour établir l'égalité des sexes dans la langue en spécifiant et en faisant abstraction des différents genres, mais aussi dans leur étendue, leur consistance et leur cohérence. Par exemple, il existe des formes qui font référence aux deux sexes en termes linguistiquement distincts (8, 12) ainsi que des termes collectifs qui incluent tous les sexes (7, 9). Dans les deux manuels, ces derniers sont utilisés assez rarement, bien que pour *À plus ! Méthode intensive* on constate une utilisation plus cohérente et plus systématique des méthodes spécifiques au genre.

Le masculin générique est utilisé systématiquement au pluriel dans *À plus ! Méthode intensive*. Dans *Le Cours intensif*, il y a une certaine confusion car le masculin générique est utilisé à la fois au singulier et au pluriel, ce qui rend difficile de se référer clairement à un genre et/ou à l'autre (1, 3, 4, 5). Le mas-

Illustrations

Le nombre d'hommes et de femmes dans les illustrations est équilibré dans les deux séries de manuels, bien que les femmes soient plus fréquemment représentées dans *Le Cours intensif* (Tab. 3 et 4).

Illustrations (%)	Genre
74,62%	Femme (entre autres en combinaison avec un homme)
25,13%	Femme (exclusivement)
25,38%	Homme (exclusivement)

Tableau 3

Présence du genre dans les illustrations dans Le Cours intensif

Illustrations (%)	Genre
61,39%	Femme (entre autres en combinaison avec un homme)
22,95%	Femme (exclusivement)
38,61%	Homme (exclusivement)

Tableau 4

Présence du genre dans les illustrations dans À plus! Méthode intensive

La plupart des illustrations montrent des groupes mixtes. Dans les deux séries de manuels, les personnes de sexe féminin sont représentées dans différents lieux, en grande partie non spécifiques au sexe (piscine, skate park, école, musée, restaurant, stade de football). Les personnages féminins apparaissent ainsi dans une large mesure aux mêmes endroits que les personnages masculins.

Si l'on regarde de plus près le positionnement des personnes dans les illustrations, on constate un mode de représentation équilibré. La diversité des lieux de représentation est la même pour les personnes de sexe masculin et de celles de sexe féminin.

Les activités menées par les personnes figurant dans les illustrations témoignent de la volonté de rompre avec les stéréotypes par le biais d'activités non spécifiques au sexe. En particulier, les personnes de sexe masculin sont positionnées dans les domaines du ménage et des achats.

En outre, dans *À plus ! Méthode intensive*, dans la leçon sur les vêtements et la mode, seules des personnes de sexe masculin sont présentées. L'attribution des personnes représentées à des activités individuelles est un peu moins stéréotypée dans *À plus ! Méthode intensive*. On y voit des personnes de sexe féminin

dans diverses activités sportives à dominante masculine (le football, le hockey sur glace) et de la même façon des personnes de sexe masculin dans des activités à dominante féminine (la couture, l'équitation, la danse).

Dans *Le Cours intensif*, en outre, les personnages féminins sont représentés dans des organes politiques ainsi que dans des manifestations.

Des considérations similaires peuvent également être faites pour les deux séries de manuels dans le domaine de l'apparence. Les personnages féminins sont représentés de différentes manières en termes d'habillement (sweat-shirt à capuche, chemise à carreaux, jeans, baskets, robe) et aucune attribution stéréotypée des couleurs ne peut être identifiée. Les bijoux et le maquillage sont largement évités. Par ailleurs, on retrouve une grande diversité dans les coiffures, les couleurs et longueurs de cheveux des personnages féminins.

Toutes les personnes représentées peuvent être clairement attribuées au sexe masculin ou féminin. Dans *À plus ! Méthode intensive*, une personne peut, sur la base de son apparence, être potentiellement assignée aux deux sexes (cheveux attachés en tresse avec un bandeau). Cependant, sur la base du nom, une attribution au sexe masculin peut être faite.

Champs thématiques

Les thèmes ont été sélectionnés sur la base de leur importance en termes de genre. Ainsi, les domaines suivants se sont avérés centraux : Famille/Relations, Monde du travail, Ménage, Activités (de loisirs) et intérêts, et Vêtements.

Dans *Le Cours intensif*, on retrouve les structures familiales traditionnelles (cellules familiales de trois à cinq personnes). Les relations se conforment exclusivement à une norme hétérosexuelle. Dans *À plus ! Méthode intensive*, les partenariats homosexuels (deux hommes) et les familles recomposées avec enfants biologiques et adoptés sont également représentés. La répartition en nombre de la mention des personnes de sexe féminin et masculin est équilibrée.

Dans *Le Cours intensif*, l'attribution des professions aux deux sexes se fait directement, par exemple avec des termes comme politiciens / politiciennes, athlètes et vendeurs / vendeuses. Néanmoins, il existe également des attributions stéréotypées, illustrées par le fait que les femmes ne sont pas représentées dans les professions mathématiques/scientifiques, comme les professions d'ingénieur, de développeur de logiciels. En outre, seules les personnes de sexe féminin sont affectées à des professions telles que cuisinière et femme de chambre. Dans *À plus ! Méthode intensive*, peu d'attributions de professions au genre sont faites. On (re) trouve deux hommes dans le secteur de l'éducation et dans le secteur médical et deux femmes sont représentées comme architecte et agricultrice. Comme dans le premier domaine thématique, la répartition en nombre des noms de personnes féminines et masculines est équilibrée.

Dans le domaine du ménage, la mise en œuvre d'une représentation non stéréotypée des sexes devient très claire. On s'abstient largement de représenter des personnes de sexe féminin dans des contextes de ménage et de shopping. Les hommes préparent les repas pour la famille, mettent la table, s'occupent des enfants, jouent avec eux et sortent les poubelles.

Dans le domaine des activités (de loisirs) et des intérêts, il est également montré à certains endroits comment une attribution stéréotypée en fonction du sexe peut être évitée. Conformément aux résultats de l'analyse des illustrations, les hommes et les femmes sont représentés dans différentes activités (de loisirs). En particulier dans *À plus ! Méthode intensive*, on retrouve les individus de sexe féminin dans des activités à dominante masculine.

Dans *Le Cours intensif*, les centres d'intérêt des adolescents français sont d'abord présentés sous la forme d'un diagramme à barres sans distinction de sexe (les cosmétiques, les jeux vidéo, les smartphones, etc.). Les pourcentages du diagramme à barres sont complétés par des exemples utilisant des personnes concrètes, comme les femmes qui s'intéressent aux jeux vidéo et aux téléphones portables et les hommes aux chaussures. Cependant, on y trouve également des attributions plus spécifiques au sexe, comme l'intérêt de deux filles pour les produits cosmétiques. Dans *À plus ! Méthode intensive*, les personnages féminins montrent également de l'intérêt pour les matières mathématiques/scientifiques.

Comme dans les domaines ci-dessus, la répartition en nombre des mentions de personnes féminines et masculines est équilibrée.

La leçon sur la mode et les vêtements concerne aussi bien les femmes que les hommes dans *Le Cours intensif*. Dans *À plus ! Méthode intensive*, par contre, seules les personnes de sexe masculin sont incluses. En outre, divers vêtements sont représentés, mais ils ne sont pas spécifiques au sexe et ne sont pas portés par une personne.

Dans *Le Cours intensif*, la proportion de mentions de personnes de sexe féminin est plus élevée dans ce domaine.

Ce n'est qu'avec une sensibilité au genre appropriée que les enseignants sont en mesure de réfléchir sur le sujet au niveau des décisions pédagogiques, d'ouvrir les yeux sur la diversité des jeunes et de réfléchir de manière constante à leur propre pratique d'enseignement.

Conclusion et implications

Les résultats actuels montrent que, bien que les manuels de FLE soient sensibles au genre dans certaines dimensions, ils contribuent toujours à la construction sociale de l'inégalité entre les sexes de manière subtile. Le langage sensible au genre est mis en œuvre différemment dans les deux séries étudiées. Dans *À plus ! Méthode intensive* on trouve un langage presque constant et cohérent de différenciation des genres, alors que *Le Cours intensif* présente fréquemment des mélanges de formes d'égalité des genres et de masculin générique.

En ce qui concerne les champs thématiques et encore davantage dans les illustrations, cependant, on pourrait montrer que ceux-ci sont représentés de manière moins stéréotypée dans les manuels et que, de plus en plus, on voit des personnages féminins apparaître aussi dans des domaines dominés par les hommes ou des personnages masculins évoluer dans des domaines précédemment attribués aux femmes. En outre, les professions, les activités (de loisirs) et les centres d'intérêt sont présentés d'une manière moins typique du genre.

Cependant, l'analyse montre aussi clairement que les séries de manuels FLE étudiées suivent une compréhension binaire du genre et que les évolutions autour du troisième genre ne jouent pas de rôle. Dans *À plus! Méthode intensive*, l'homosexualité est aussi exclusivement pensée dans le contexte des hommes. En règle générale, les manuels sont orientés vers l'hypothèse d'une hétérosexualité naturelle et l'idée d'une différence entre les personnes de sexe masculin et féminin (hétéronormativité).

Selon Linke (2012 : 163), toutefois, ce qui est important, ce n'est pas seulement de savoir si un texte ou un matériel linguistique contient des formes ou des représentations équitables du point de vue du genre, mais aussi de savoir comment le potentiel de problématisation et de sensibilisation est utilisé en classe par les enseignants.

Par conséquent, il est particulièrement pertinent que les enseignants abordent la question, découvrent et contrecarrent les limites des manuels scolaires afin que les stéréotypes, les simplifications sté-

réotypées et les possibilités limitées de pensée, de sentiment et d'action puissent être remises en question et brisées (Elsen, 2018 : 178).

Pour évaluer la représentation des sexes dans les manuels, les enseignants peuvent utiliser une variété d'outils, tels que le Bias Evaluation Instrument (2001) du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse ou la liste de questions du présent document axée sur la représentation des femmes (Tab. 1).

En outre, les approches didactiques basées sur la littérature, le cinéma et les images peuvent être particulièrement adaptées si on veut promouvoir la sensibilisation aux questions de genre. Les textes littéraires, les films et les images fonctionnent comme des formes d'expression culturelles et audiovisuelles qui ouvrent aux apprenants de nouvelles perspectives, différentes de leurs propres expériences et modes de pensée, et les guident vers un examen (auto-)réflexif.

Ce n'est qu'avec une sensibilité au genre appropriée que les enseignants sont en mesure de réfléchir sur le sujet au niveau des décisions pédagogiques, d'ouvrir les yeux sur la diversité des jeunes et de réfléchir de manière constante à leur propre pratique d'enseignement (Lewin, 2015: 306).

Bibliographie

- Benitt, N., & Kurtz, J.** (2016). Gender Representation in Selected EFL Textbooks – A Diachronic Perspective. In: D. Elsner & V. Lohe (eds.), *Gender and Language Learning*. Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 169-188.
- Bernklau, S. et al.** (2016). *Le Cours Intensif 1*. Stuttgart: Klett.
- Bernklau, S. et al.** (2017). *Le Cours Intensif 2*. Stuttgart: Klett.
- Elsen, H.** (2018). Gender in Lehrwerken. *Feministische Studien*, 36 (1), 178-187.
- Elsner, D. & Lohe, V.** (2016). Introduction to Teaching Gender in the EFL Classroom. In: D. Elsner & V. Lohe (eds.), *Gender and Language Learning*. Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 9-18.
- Garnham, A. et al.** (2012). Gender representation in language and grammatical cues: When beauticians, musicians and mechanics remain men. *Discourse Processes* 49, 481-500.
- Grein, M.** (2012). Geschlechterforschung und Fachdidaktik Französisch (mit Hinweisen auf Fachdidaktik Spanisch). In: M. Kampshoff et al. (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 169-183.
- Jorißen, C. et al.** (2018). *À plus! Nouvelle édition Méthode intensive 1*. Berlin: Cornelsen.
- Lewin, S.** (2015). Mit Bildern das Thema Gender bearbeiten. Praxisanregungen für den Englisch- und Französischunterricht der Sekundarstufe II. In: J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript, pp. 289-312.
- Linke, G.** (2012). Geschlechterforschung und Fachdidaktik Sprachdidaktik Englisch. In: M. Kampshoff et al. (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 155-168.
- Michler, C.** (2017). *Lehrwerke für den Unterricht der romanischen Schulsprachen. Begutachtung ausgewählter Untersuchungsfelder*. Stuttgart: ibidem.
- Nikolic, L. et al.** (2019). *À plus! Nouvelle édition Méthode intensive 2*. Berlin: Cornelsen.
- Nova Scotia Department of Education** (2001). *Bias Evaluation Instrument*. https://srce.ca/sites/default/files/bias_eval_ss.pdf [22.03.2021]
- Schöblier, F.** (2008). *Einführung in die Gender Studies*. Berlin: Akademie-Verlag.

WOMEN AT WORK: STEREOTYPES IN ENGLISH AND FRENCH FOR BUSINESS COURSEBOOKS

Cet article examine les stéréotypes récurrents dans les manuels d'anglais et de français des affaires concernant la manière dont les femmes sont représentées au travail. À partir d'une analyse linguistique des textes supports qui constituent les manuels, des images et des représentations récurrentes des expériences professionnelles, des rôles et du statut des personnages féminins sont identifiées. La représentation des sphères publique et privée, ainsi que de la frontière entre elles, est également une source de stéréotypes relatifs aux différences entre les femmes et les hommes. Menée dans un cadre comparatif, l'analyse révèle que l'activité professionnelle des femmes est présentée de manière similaire dans les manuels des deux langues. Cet article montre, par ailleurs, que même si des progrès ont été réalisés sur le plan socioculturel quant à la visibilité des femmes, la façon dont les femmes sont représentées dans les supports pédagogiques peut encore être améliorée.

● Elaine Anderson
Joseph | Université de
Paris



Dr. Elaine Anderson Joseph is a lecturer in Linguistics and English in the Language

Sciences Department of the University of Paris. Her research interests include second language acquisition, intercultural and cross-cultural contrastive approaches, critical discourse analysis and language and gender studies.

Introduction

Since the end of the 1970s, the representation of women in language coursebooks has been an area of particular interest in second and foreign language education. Early studies were often focused on issues such as omission and exclusion (Hartman & Judd, 1978), the allocation of professional roles and corresponding status (Hellinger, 1980), or what Porreca (1984) calls “male-firstness”, the initial position of a masculine subject in a coordinated pair (i.e. *man and woman, boys and girls*). In these early studies, a quantitative analysis of the number of female and male characters could be combined with an analysis of the types of jobs presented to arrive at conclusions regarding the level of visibility of female characters, as well as their corresponding roles and social status. Since the 1990s, interventions, such as “gender-inclusive language reform” (Winter & Pauwels, 2006) and the formalization at the social level of norms linked to non-sexist language, have had a concrete impact on

the development of educational materials. Although the use of gendered language seems to have been minimized or eliminated from English coursebooks, more recent studies (notably Lee, 2018) indicate that gender stereotypes persist.

Even if progress has been made and the visibility of women is no longer the central issue, it is necessary to consider how gender-linked stereotypes continue to be embedded in language coursebooks. This article will provide some insight on this question by presenting the persistent stereotypes identified in current English and French for business language coursebooks and will show how these stereotypes become encoded in the texts. While the studies previously cited focused mainly on English language coursebooks, the points that will be discussed in this article are part of a larger comparative study of English and French for business coursebooks that sought to identify how women are represented (Anderson, 2019). This contribution is situated within a larger movement in the field of textbook

studies oriented towards a cross-cultural approach that takes into consideration diverse linguistic contexts, as well as the analysis of textbooks and coursebooks in languages other than English (see notably Fuchs & Bock, 2018).

A Cross-Cultural Discourse Analysis of Business Language Coursebooks

This analysis falls more broadly within the theoretical and methodological framework of Cross-Cultural Discourse Analysis (CCDA) (von Münchow, 2004, 2018), a discipline developed at the intersection of text linguistics and discourse analysis in the French tradition. In this discipline, the contrastive approach is dependent upon the existence of texts, documents or other semiotic content of the same discursive genre produced in different linguistic communities. An initial identification of linguistic, textual or pragmatic features in the texts allows the analyst to observe how objects, social actors, themes or other phenomena are represented, rendered visible, evaluated, or conversely, relegated to the background or erased entirely. Comparisons can then be made between the texts originating from different linguistic communities to observe how the textual genre is realized, as well as observe how different images or representations emerge and can be connected to larger social, historical or cultural contexts.

From six coursebooks of each language¹, published between the years 2001 and 2016, and designed for language learners at the intermediate level, a corpus of texts (dialogues, first-person accounts, grammar and vocabulary exercises, letters, résumés, job postings) was gathered. The analysis that followed focused on the description of recurring linguistic markers, grammatical structures and lexical items within the texts. After this initial descriptive phase, a second interpretative phase led to the identification of recurrent images of the roles, responsibilities and professional experiences of women and men as they are represented throughout the pages of the coursebooks. In the following section, the results of this contrastive analysis will be presented, focusing on the common points between the coursebooks of both languages to highlight the recurrent representations and stereotypes. In English and in French

similar linguistic markers and discursive operations were identified throughout the analysis of the texts which ultimately leads to the embedding of similar stereotypes in the coursebooks.

Even if progress has been made and the visibility of women is no longer the central issue, it is necessary to consider how gender-linked stereotypes continue to be embedded in language coursebooks.

Representing action, reflection and hierarchies

The first area where a persistent and underlying stereotype was observed pertains to the way that female characters present their jobs and their past professional experiences. An important point of entry into the analysis of the texts was the verb and the resulting syntactic structure of the sentence. When speaking about previous work experience, it is possible to do so by describing the concrete actions that formed the basis of the job, using verbs that represent the grammatical subject as actor and agent. It is also possible to present one's previous work experience through the feelings or thoughts associated with the job, or additionally, mentioning what was learned by doing the job. The action denoted by the verb is consequently situated at the emotional or cognitive level and represents the grammatical subject as a reflective and introspective being, removed from the action.

To illustrate this point, examples (1) and (2) are extracts of two dialogues from the same coursebook and found in the same unit addressing the topic of recruitment. Each character, Nicolas in (1) and Nathalie in (2), discusses their job search with an expert. The male character is represented as actor and agent of the concrete actions encoded by verbs such as *travailler*, *vendre*, *augmenter* and *conseiller*, while the female character presents her past work experiences through the emotions felt (*aimer*) and the learning that occurred (*apprendre*).

¹ See in the bibliography Bloomfield & Tausin (2001), Cherifi *et al.*, (2009), Cotton *et al.* (2010), Dubois & Tausin (2016), Grant & McLarty (2006), Hughes & Naunton (2014), Koester *et al.*, (2012), Mitchell & Fleuranceau (2011), Penfornis (2011), Rosillo *et al.*, (2013), Trappe & Tullis (2005), Whitby (2013).

- (1) **FLORENCE BROCHARD** – Alors, je vois sur votre CV que vous avez fini vos études de finances en 2001 et que vous avez immédiatement été engagé par Alt Bank.
NICOLAS CAGNON – Oui, c'est bien ça. J'y ai travaillé pendant trois ans au total. J'ai d'abord vendu des assurances-vie et j'ai augmenté les ventes de 5% !
FLORENCE BROCHARD – Hmm. Très bien !
NICOLAS CAGNON – Puis, j'ai demandé ma mutation au service épargne-retraite. J'ai conseillé les clients sur les meilleurs plans d'épargne jusqu'en août 2004.
 [...] (Cherifi *et al.*, 2009: 15)

- (2) **BERTRAND** – Comment se passe votre recherche d'emploi ?
NATHALIE – A vrai dire, pas très bien...
BERTRAND – Où avez-vous travaillé auparavant ?
NATHALIE – En 2003, j'ai occupé mon premier poste chez Tarty. J'ai été embauchée immédiatement après mes études. A cette époque-là, j'ai- mais beaucoup mon activité car mes tâches étaient variées. Un an après, j'ai eu l'opportunité de travailler dans différents services pour élargir mes compétences. J'ai commencé comme vendeuse au service électroménager et j'ai fini à la gestion des stocks. Pendant trois ans, j'ai beaucoup appris. Puis, j'ai demandé ma mutation en province et, là, ça ne s'est vraiment pas bien passé. Je suis au chômage depuis quatre mois.
 [...] (Cherifi *et al.*, 2009: 9)

Throughout the analysis of the texts of both languages, the professional experiences of female and male characters were found to be represented differently. The male characters were often represented as the grammatical subject of verbs that denote a tangible action or process, while the female characters were often represented as reflective and introspective beings which served to further represent them as outside observers, situated on the sidelines of their own professional experiences. This form of positioning relative to their professional experiences also denotes a certain level of passivity from a grammatical and semantic standpoint but also ideologically, given the age-old stereotype that sees women as emotional and introspective beings while men are seen as active beings.

Talking about one's work inevitably allows the speaker to affirm their professional identity and their place in the hierarchies that characterize the business world. The verbs *to be* or *to have*, as they allow for the affirmation of professional identities and the declaration of one's responsibilities, also contribute to differentiating the professional experiences represented in the coursebooks. In example (3), a vocabulary review exercise where the learner matches the sentence to the corresponding job title, the majority of the sentences present the concrete actions related to a particular job. The exception is sentence 3 ("I am the senior executive") which matches with the job title of "chief executive officer". This type of structure is what Hyland & Tse (2012) qualify as an "identity claim", an affirmation of a unique and specific identity which is more or less permanent. Even if the identities of the subjects of the other sentences are undetermined, the possessive determiner "his" in sentence 6 provides a clear indication that the chief executive officer is a male character. In sentence 6, the job of the personal assistant is presented via the relationship to the chief executive officer and the tasks and objects that are associated with "his" work.

The female characters were often represented as reflective and introspective beings which served to further represent them as outside observers, situated on the sidelines of their own professional experiences.

(3)

chief executive officer
personal assistant
sales representative
training manager
purchasing manager
laboratory technician
quality control manager

1. I **organize** training courses for all employees – languages, computers, etc.

2. I **set up** the equipment and do experiments and tests.

3. I **am** the senior executive.

4. I **check** that products are made to the right standards.

5. I **visit** customers and try to increase business.

6. I **work** with the chief executive officer. I **am responsible** for his date-book, **organize** his travel, and **take** calls for him.

7. I **buy** everything the company needs, from raw materials to stationery.

(Grant & McLarty, 2006: 50)

In the hierarchy implied through these sentences, the person with the highest level of responsibility and occupying the highest position is a male character. According to the American sociologist Joan Acker (1990, 2006), who studied the connections between class, race and gender in the context of the business world, a job title confers upon its holder a role and a position in a hierarchy. The level of responsibility and the complexity of the tasks associated with the job are also reflected by the position within the hierarchy. Hierarchies, though, are ultimately reflective of larger social and economic processes and, as such, provide a mirror on long standing social realities. The hierarchies that are represented in the coursebooks often present the female characters in the lowest positions, with the least complex tasks. Their tasks and responsibilities are also often represented in relation to their superior. In example (4), an exercise that requires the learner to identify the job title of each character from a corresponding organizational chart, the job of Sophie Nguyen is presented not through what she does but through her relationship to her supervisor. When each character is placed in the organizational chart, Sophie Nguyen occupies the lowest position.

The hierarchies that are represented in the coursebooks often present the female characters in the lowest positions, with the least complex tasks.

(4)

Yves Bérard dirige le laboratoire et les achats. C'est le directeur technique.

a. Xavier Simon **dirige** l'entreprise.

b. Sophie Nguyen **travaille sous la direction du** responsable marketing.

c. Marc Delfino **dirige** trois services.

d. Lisa Henry **gère** la comptabilité.

e. Ethan Widal **participe** au développement de l'entreprise.

f. Louis Caron **dirige** le service

(Rosillo *et al.*, 2013: 42)

The coursebooks of both languages consistently display what could be described as “status hierarchies related to gender” (McHugh & Hambaugh, 2010), which have the effect of placing women in an inferior position. Discursive operations like *functionalization* (which will be presented below), further contribute to the reinforcement of this stereotype that sees women’s work as less complex and less qualified and, as a result, the work done by women is perceived as being less valuable.

Functionalization and the representation of women’s work as a temporary activity

Throughout the texts of both languages, the structure *to work as/travailler comme* is often used by female characters to present their job. When contrasted with the identity claim seen previously in (3) constructed around the verb *to be* (“I am the senior executive”), *to work as* is often indicative of a professional activity that is transitional in nature, possibly done while waiting for another opportunity. The verb *to be* allows for the affirmation of one’s professional identity, while *to work as* allows the speaker to describe what they do while avoiding any affirmation of a permanent connection to a profession. In the coursebooks, the jobs of secretaries, administrative assistants or personal assistants are often presented in this way, as illustrated in example (5).

- (5)
- a. Personnel
 - b. Accounts
 - c. Technical support
 - d. Quality control
 - e. Sales
 - f. Marketing
 - g. Research and development
 - h. Production

1. Mr Mitchell is a marketing executive who has received several complaints from customers about faulty goods.

2. Mr Davies is a consultant who thinks he has not been paid for an invoice.

3. Mr Ivanov has just received the results of some laboratory tests on a possible new product.

4. Ms Santoro is a sales executive who is interested in working for the company.

5. Ms Evans works in the company as a secretary and she has a problem with her computer.

6. Mr Chen is a retailer who is interested in stocking the company's products.

(Whitby, 2013: 11)

- (6)
- [...]
- EMMA** : Je m'appelle Emma, ça s'écrit avec deux M. E – deux MA. J'étudie le commerce international dans une école à Amsterdam. Pour gagner ma vie, **je travaille comme serveuse** dans un restaurant.
- TOM** : Je suis Thomas Glaser, mais on m'appelle Tom. Je suis originaire de New York, mais maintenant je vis à Montréal, au Québec. Je travaille dans la haute couture. **Je suis styliste.**
- [...]
- (Penfornis, 2011: 10)

Representing public and private spheres

A last area that will be presented here relates to the representation of public and private spheres. The public sphere within the context of the coursebooks is that of the company and the corresponding activities and tasks of the people that inhabit that space, while the private sphere is that of the family and all the activities related to one's personal and family life. In the texts, the private sphere is most frequently integrated through what van Leeuwen (2008) calls "relational identification", a discursive operation which represents social actors according to their personal, familial or professional relationships and is realized in discourse through a limited set of nouns that are indicative of these relationships (*friend, aunt, colleague, etc.*). In the texts, kinship terms introduced by a possessive determiner (*my daughter, my son, my wife, my husband, etc.*) form the basis of the relational identifications observed and contribute to highlighting aspects of the characters' identities while at the same time integrating elements of one's private life into the public and professional sphere. In the texts, female characters will most frequently refer to their children or to their husbands, and as a result, different dimensions of their identities (as a mother, as a wife) become evident. This discursive operation contributes furthermore to the representation of a porous boundary between professional and private life for working women in the coursebooks of both languages, as well as the representation of traditional gender roles and the obligations that result from the biological differences between women and men.

Female characters will most frequently refer to their children or to their husbands, and as a result, different dimensions of their identities (as a mother, as a wife) become evident.

In (5), the other characters in the exercise are represented by their roles of *marketing executive, consultant, sales executive* and *retailer*, a discursive operation called functionalization (van Leeuwen, 2008), which allows for the representation of social actors in discourse according to their activities, their occupation or the roles that they occupy in society. Additionally, social actors who are functionalized in discourse often benefit from a higher social status. In the coursebooks, male characters are most frequently functionalized, while the roles of female characters are represented as temporary activities lacking any real qualification and corresponding social status. Example (6), an excerpt of a recording where several characters present themselves, provides a further illustration of this point.

Conclusion

This article presented some of the ways gender-linked stereotypes continue to be embedded in the texts of English and French for business coursebooks, most notably through the representation of action and reflection, hierarchies and professional status, as well as public and private spheres. These stereotypes emerge as a direct result of linguistic markers and various discursive operations identifiable at the level of the text. Multiple factors can influence the creation of the texts, such as the underlying linguistic or communicative objectives, as well as the role of the texts in the overall structure of the coursebooks. The coursebooks themselves also likely undergo several revisions before they are published. The authors, and those involved in the creation of these coursebooks, surely do not intend to represent female characters in stereotypical ways. However, through the process required to create the coursebook, these images and representations become embedded in the linguistic and discursive content. Regarding the identity of the authors, they are predominantly men as far as the English coursebooks are concerned (12 out of 14) and mainly women as for the French coursebooks (9 out of 13). While this variable was not taken into account during the analysis of the texts, it is interesting to note that similar stereotypes emerge from the texts of both languages. It is almost as if the representations, mental images and stereotypes of what it is to be a woman at work are so deeply ingrained that they go unnoticed by the authors, and as a result, remain unchallenged. An analysis, therefore, that seeks to deconstruct the texts and identify the underlying stereotypes is one way that long-held assumptions can be challenged and questioned, and eventually lead to improvements in the ways that women are represented. Since the 1970s much progress has been made when it comes to the visibility of women in educational materials. The results of this analysis illustrate, however, that there is still room for improvement when it comes to representing the professional experiences of women in business language coursebooks.

References

- Acker, J.** (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: a Theory of Gendered Organizations. *Gender and Society*, 4 (2), 139-158.
- Acker, J.** (2006). Inequality Regimes: Gender, Class and Race in Organizations. *Gender and Society*, 20 (4), 441-464.
- Anderson, E.** (2019). *Représenter les femmes au travail : une analyse du discours contrastive de manuels d'anglais et de français des affaires*. Doctoral thesis in Language Sciences. Université de Paris.
- Fuchs, E. & Bock, A.** [Dirs] (2018). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hartman, P. & Judd, E.** (1978). Sexism and TESOL Materials. *TESOL Quarterly*, 12 (4), 383-393.
- Hellinger, M.** (1980). For Men Must Work, and Women Must Weep: Sexism in English Language Textbooks Used in German Schools. *Women's Studies International Quarterly*, 3, 267-275.
- Hyland, K. & Tse, P.** (2012). 'She has received many honours': Identity construction in article bio statements. *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 155-165.
- Lee, J.F.K.** (2018). Gender Representation in Japanese EFL Textbooks – a corpus study. *Gender and Education*, 30 (3), 379-395.
- van Leeuwen, T.** (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University Press.
- McHugh, M. & Hambaugh, J.** (2010). She Said, He Said: Gender, Language, and Power. In: J. Chrisler & D. McCreary (Dirs), *Handbook of Gender Research in Psychology Vol 1*. New York: Springer, pp. 379-410.
- von Münchow, P.** (2004). *Les journaux télévisés en France et Allemagne : Plaisir de voir ou devoir s'informer*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- von Münchow, P.** (2018). Penser le non-dit en Critical Discourse Analysis, Analyse du Discours Française et Analyse du Discours Contrastive. In: D. Ablali, G. Achard-Bayle, S. Reboul-Touré & M. Temmar (Dirs), *Texte et discours en confrontation dans l'espace européen*. Berne: Peter Lang, pp. 431-445.
- Porreca, K.** (1984). Sexism in Current ESL Textbooks. *TESOL Quarterly*, 18 (4), 705-724.
- Winter, J. & Pauwels, A.** (2006). Men Staying at Home Looking After Their Children: Feminist Linguistic Reform and Social Change. *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (1), 16-36.
- ### French Coursebooks
- Bloomfield, A. & Tausin, B.** (2001). *Affaires à suivre*. Paris: Hachette.
- Cherifi, S., Girardeau, B. & Mistichelli, M.** (2009). *Travailler en français en entreprise*. Paris: Les Éditions Didier.
- Dubois, A-L. & Tausin, B.** (2016). *Objectif Express 2 : le monde professionnel en français*. Vanves: Hachette Livre.
- Mitchell, M. & Fleuranceau, A.** (2011). *Pour parler affaires : Méthode de français professionnel*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- Penfornis, J-L.** (2011). *Français.com*. Paris: CLE International.
- Rosillo, M., Maccotta, P., & Demaret, M.** (2013). *Quartier des affaires*. Paris: CLE International.
- ### English Coursebooks
- Cotton, D., Falvey, D., & Kent, S.** (2010). *Market Leader*. Essex: Pearson Education Limited.
- Grant, D. & McLarty, R.** (2006). *Business Basics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hughes, J. & Naunton, J.** (2014). *Business Result*. Oxford: Oxford University Press.
- Koester, A., Pitt, A., Handford, M. & Lisboa, M.** (2012). *Business Advantage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trappe, T. & Tullis, G.** (2005). *Intelligent Business Coursebook*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Whitby, N.** (2013). *Business Benchmark*. Cambridge: Cambridge University Press.

WHO GETS TO BE THE HERO(INE)? ANALYSING FEMALE AND MALE ROLE MODELS IN JAPANESE TEXTBOOKS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

En termes de représentations de genres et d'ethnies, les manuels d'anglais langue étrangère (EFL) au Japon sont encore loin d'atteindre une égalité et ce malgré une amélioration dans les dernières années. L'objectif de cet article est de montrer de quelle manière le genre des « personnages exemplaires » dans les manuels japonais d'EFL pour le lycée contribue à la diffusion de modèles inégalitaires, renforçant des idéologies et représentations biaisées des diversités. Les résultats tendent à montrer une sous-représentation de personnages féminins et étrangers, souvent limités à des archétypes soumis ou liés à la nature et au respect de l'environnement, au lieu de modèles plus actifs (gagnants, athlètes ou personnes de succès), plus souvent réservés aux personnages masculins.

● Martina Ronci | Université de Paris



Martina Ronci is a Doctor of Linguistics (discourse analysis) at Université de Paris; she is also a teacher of French as a foreign language. Her research interests include textbooks analysis, foreign language teaching, gender studies and storytelling in teaching contexts.

Introduction

For the last twenty years, scholars have shown an increasing interest in the representation of gender and ethnicity in textbooks of English as a Foreign Language (EFL) in Japan (Sano & al., 2001; Smiley, 2015; Lee, 2016 and 2018; Cook, 2015; Otlowski, 2003). These studies show the presence of gender-biased implicit messages, stereotypes as well as an underrepresentation of female characters or ethnic diversity. They also report on recent improvements in the field, with textbook authors recognising in the last decades the importance of gender-inclusive vocabulary and neutral titles (e.g.: *Ms*). However, while gender and ethnic representation may have become more balanced than in the past, equal representation is still to be achieved.

The distribution of female, male and undefined characters

In order to contribute to the aforementioned discussion, an analysis was con-

ducted on a corpus of eight recent EFL textbooks currently used in Japanese high schools. The first issue to address is the distribution of characters and their nature: while analysing social actors through van Leeuwen's framework (1996), female (F) and male (M) characters were observed, as well as characters that could not be defined by this binary division. For instance, in some texts the characters' gender is undefined (?) because of a functionalisation (such as 'researchers'); in other cases it is not a relevant feature (/) (for example, in texts dealing with subjects such as software or a space mission). It is also important to point out that other gender expressions such as non-binarity or gender fluidity are never shown in the textbooks. The reason why I decided to take into consideration undefined or non-gendered characters is because they are roughly as present as female ones in the textbooks (16% versus 20% of all characters), as can be seen in Table 1.

Sex	EXERCISES			READING (P)			READING (NN)			READING (N)			TOTAL		
	Occ.	Tot	%	Occ.	Tot	%	Occ.	Tot	%	Occ.	Total	%	Occ.	TOT	%TOT
?	3	34	8,8 %	7	77	9 %	8	31	25,8 %	2	54	3,7 %	20	196	10,2 %
/	0	34	0 %	8	77	10,3 %	1	31	3,2 %	4	54	7,4 %	13	196	6,6 %
F	7	34	20,5 %	13	77	16,8 %	5	31	16,1 %	16	54	29,6 %	41	196	20,9 %
M	24	34	70,5 %	49	77	63,6 %	17	31	54,8 %	32	54	59,2 %	122	196	62,2 %

Table 1

Distribution of characters in the corpus from peripheral parts of the textbook (exercises) to pivotal ones (narrative sequences in reading texts).

In this table, we distinguished *where* the characters appear in the textbooks, from peripheral places to more important ones. In the first column, the characters appearing in grammar or vocabulary exercises were listed (in these places there is no space left for explaining who the characters are, meaning the reference needs to be immediately understood). The following columns are reserved for characters appearing in reading texts, either in a peripheral place (P) or as the main characters of narrative sequences (N), following Adam's definition (2017), or non-narrative ones (NN). As we can see, female characters are underrepresented in comparison to male characters and they appear approximately as often as characters whose gender is undefined or not relevant, meaning that generally speaking, a chess software or a group of people have as many chances of appearing as agents in an EFL textbook as any determined woman. On the contrary, men tend to be more present and individualised, appearing frequently as singular characters both in peripheral and important places. In terms of representation, it is important to point out that the most visible characters are Japanese men occupying an important role as scientists or artists, while more diverse ethnic representations and jobs are scarcer.

Archetypes and role models

One of the reasons behind the distinction between the narrative (N) and non-narrative (NN) categories in Table 1 is the presence of a specific narrative genre in the EFL textbooks that appears to be very frequent and allows for more space for female characters. This genre will be referred to as 'the role model'. Indeed, every narrative sequence in the reading material of the corpus is built around a main character facing a series of obstacles

before the end of the plot. In doing so, the character usually conveys a moral message and is thus portrayed as a role model, whether implicitly or explicitly. All the stories in the narrative category were analysed through Adam's framework for the analysis of textual sequences (2017) in order to break them down in terms of general plot schemes. This allowed for the establishment of five archetypes (reaction schemes), which were further developed into eight archetypal images (actualisation(s) of each archetype). Both the names of the archetypes and archetypal images were chosen in order to give an approximate idea of the content of the plot at first sight and do not follow traditional storytelling patterns.

As shown in Table 2, some of these images are more popular than others (the most frequent archetype being 'do your best' and the less frequent 'respect nature') and the distribution of female, male and non-gendered or undefined characters among them is not consistent. The distribution of main characters of narrative sequences is mostly coherent with the results in Table 1 in terms of female/male balance: male characters are more prominent than female ones; undefined or non-gendered characters appear in some cases just as much as their female counterparts. However, two archetypal images stand out in this analysis: the 'character in distress' and the 'environmental soul'. The former emerges because of the total lack of female characters, while the latter shows the opposite pattern.

Female characters are underrepresented in comparison to male characters and they appear approximately as often as characters whose gender is undefined or not relevant: generally speaking, a chess software or a group of people have as many chances of appearing as agents in an EFL textbook as any determined woman.

Archetype	Archetypal image	Sex distribution		%	Overall %
Respect nature	Environmental soul	/ or ?	-	0 %	F = 60% M = 20% / or ? = 20%
		F	2	100 %	
		M	-	0 %	
	Successful person (learn from nature)	/ or ?	1	33,3 %	
		F	1	33,3 %	
		M	1	33,3 %	
Help others	Good Samaritan	/ or ?	-	0 %	F = 38,4% M = 61,5% / or ? = 0%
		F	5	38,4 %	
		M	8	61,5 %	
Believe in yourself	Unrecognised genius	/ or ?	-	0 %	F = 37,5% M = 62,5% / or ? = 0%
		F	1	20 %	
		M	4	80 %	
	Redeemed person	/ or ?	-	0 %	
		F	2	66,6 %	
		M	1	33,3 %	
Do your best	Winner	/ or ?	3	27,2 %	F = 22,7% M = 59% / or ? = 18,1%
		F	2	18,1 %	
		M	6	54,5 %	
	Successful person	/ or ?	1	9 %	
		F	3	27,2 %	
		M	7	63,6 %	
Let others help	Character in distress	/ or ?	1	16,6 %	F = 0% M = 83,3% / or ? = 16,6%
		F	-	0 %	
		M	5	83,3 %	

Table 2

Distribution of characters in narrative sequences from more female-friendly to male-dominated ones.

The gender gap related to the 'character in distress'

In the case of the 'character in distress', the plot revolves around a main character who needs the help of others to achieve a goal or some specific aim. The observation that this role is never portrayed by a female character in our corpus of eight EFL textbooks suggests two possible and not-mutually exclusive hypotheses. First, this choice could reveal the intentions of the authors in avoiding the well-known 'damsel in distress' image. By deciding to only represent male characters (and one non-gendered character) as in need of help, all of the authors take a clear stance in not perpetuating gender stereotypes. Another possible explanation lies within the duplicity of these particular characters. Three out of five 'distressed' characters also actualise the 'good Samaritan' archetypal image, meaning that the same reading text provides two distinct narratives, with the main characters both helping and being helped by others. One example is the character of Anpanman, a Japanese superhero made out of a sweet roll that feeds hungry people by giving them parts of his body, thus becoming weaker and weaker until he needs to get help from his friends to stand up again. This mirrored narrative (to help and to ask for help) could have provided a double representation of female characters, yet the authors' choice results in only male characters conveying how, in order to help others, they need to seek and accept help first. Despite this interpretation allowing room for conscious approaches against gender stereotypes, the overall lack of female representation in the whole corpus suggests that the absence of 'distressed' female characters is not to be understood as an indication of a feminist stance from the authors.

The representation of female characters as 'environmental souls'

The second example would lead to similar conclusions. The 'environmental soul' plots revolve around characters who either fight for the preservation of the environment from the danger of industrialisation (e.g., Beatrix Potter) or who achieve their dreams by learning to respect nature (e.g., Uchino Kanako). In both cases the moral message is clear: nature needs to be respected and protected. The message of environmental care is a common topic in EFL textbooks in Japan, but it is more often expressed in expli-

cative or argumentative sequences (Adam, 2017). The choice of presenting this theme in narrative sequences is less common. Even if the number of occurrences found in the corpus is low, it is interesting to note that the environmental theme is the only one where female characters prevail. Indeed, the linkage of women and nature has been an important part of the debate within feminist research, whether in the field of ecofeminism (Shiva, 2016) or other feminist studies that take different stances (Argawal, 1992; Diamond and Orenstein, 1990; Warren, 1987; Warren & Erkal, 1997). Despite disagreements between them, all these studies are based on the common postulate that women are traditionally associated with nature, be it because of their ability to give birth (thus the association with animals or even 'Mother Earth' herself), because of patriarchal systems that bound them to agricultural fields instead of more industrial or intellectual occupations (reserved for men) or even because of the leading roles women often take in the preservation of environmental causes (although the reasons for this stance can differ).

The lack and fragility of female 'winner' models

The archetype where female characters are less represented (besides the 'character in distress') is the 'winner', which is one of the more common archetypes identified in the corpus. In this archetype, athletes participate in a competition despite a prior issue (e.g., sickness) and end up losing. However, they either figuratively win the hearts of the audience in the ongoing competition or achieve success later on by not giving up. One of the two unique examples where female winners are included is the narration of the Japanese football team's victory against the United States in 2011, presented in a reading activity based on a newspaper article that starts as follows:

Nadeshiko Japan Victory a Boost for Whole Nation

2011年ドイツで開催されたFIFA女子ワールドカップでは、サッカー日本女子代表（なでしこジャパン）が見事に優勝。東日本大震災直後の日本を大いに勇気づけました。彼女たちが心に秘めていた想いは、どんなものだったのでしょうか。[Crown II: 46]

"In 2011, the Japanese feminine football team (Nadeshiko Japan) marvelously won the FIFA Women's World Cup held in Germany. It was a great encouragement to Japan in the aftermath of the Great East Japan Earthquake. What could these women have felt in their hearts?" (our translation)

The way the authors name the women's team provides some interesting clues in terms of status. The team is known in Japan by the name 'Nadeshiko Japan', with the name of the team being coreferent¹ to the phrase 'the female national football team'. In this example, the coreferential expressions need no further explanation, given that their reference should be immediately understood. We can compare our example, for instance, to 'Elizabeth II' and its coreferential expressions 'the Queen of the United Kingdom'. When writing about 'Her Majesty', a journalist would not need to explain either of these phrases. However, in the textbook example, the authors repeat the referent in parenthesis, thus showing that the information does not appear to be evident in their eyes. Indeed, the more a representation is evident or dominant in a discursive community, the less it is linguistically highlighted (von Münchow,

Even if female characters do appear as winners in this case, their presence needs to be overly asserted in fear that the readers might not recognise who these role models are.

¹ Coreference is a phenomenon whereby two linguistic items have the same referent (e.g. 'Barack Obama' and 'The 44th president of the United States'); an anaphora, more specifically, refers to a noun or pronoun the reference of which depends on the existence of another one (e.g. 'Agnès wants to sell *her* share of the family inheritance') (Schneidecker, 2019).

2018). By overly asserting and specifying the denomination of the women's team, the authors give us a hint of the fragile status that this information holds in their eyes.

By comparison, no author would feel the need to specify twice that 'Die Mannschaft' is the male German national football team, that 'Gli azzurri' is the Italian team and 'Les bleus' is the French team. While the women's teams bear similar names in Europe (e.g., 'Le azzurre' and 'Les bleues'), the same does not hold true in Japan, where the male team is named 'Samurai Blue', holding no morphological similarity to the female 'Nadeshiko Japan'. So, because female athletes usually have less visibility than male athletes (especially in football) and their team's name cannot be easily associated with their male counterpart, the authors signal the possibility that the readers might not know the referent of the phrase 'Nadeshiko Japan' by adding the coreferential expression in parenthesis. In short, even if female characters do appear as winners in this case, their presence needs to be overly asserted in fear that the readers might not recognise who these role models are.

Conclusions

The analysis of the distribution of female, male, non-gendered and undefined characters in Japanese high-school EFL textbooks tends to suggest that equality is still to be achieved. Indeed, women seem to be underrepresented, especially when it comes to specific genres such as the 'role model' narrative in reading activities, where Japanese male characters prevail. Messages such as 'doing one's best' are mostly portrayed in relation to men in the textbooks, whereas women tend to cover stereotypical roles, such as those who care for nature, or are bestowed with submissive roles (they often *learn from*, instead of *act on*). Even in the rare cases when women are represented as active heroines or winners, their presence is not self-evident and needs to be over-asserted.

In the end, the distribution and analysis of characters in recent textbooks point to the reinforcement of gender inequalities, as well as the perpetuation of stereotypical and patriarchal representations. These issues need to be actively addressed to improve both language textbooks and teaching.

The distribution and analysis of characters in recent textbooks point to the reinforcement of gender inequalities, as well as the perpetuation of stereotypical and patriarchal representations. These issues need to be actively addressed to improve both language textbooks and teaching.

References

Adam, J.-M. (2017). *Les Textes : types et prototypes*. Paris: Armand Colin.

Argawal, B. (1992). The Gender and Environment Debate: Lessons from India. *Feminist Studies*, 18 (1), 119-158.

Cook, M. (2015). Gender Bias in ESL/EFL Textbooks: 10 Years Later. *JALT Materials Writers SIG. Between the Keys*, 23 (3), 4-7.

Diamond, I. & Orenstein, G. F. (1990). *Reweaving the world: The emergence of ecofeminism*. San Francisco: Sierra Club Books.

Lee, J. F. K. (2016). Gender representation in Japanese EFL textbooks – a corpus study. *Gender and Education*, 30 (3), 379-395.

Lee, J. F. K. (2018). In the pursuit of a gender-equal society: do Japanese EFL textbooks play a role? *Journal of Gender Studies*, 28 (2), 204-217.

Otlowski, M. (2003). Ethnic diversity and gender bias in EFL textbooks. *Asian EFL Journal*, 5 (2), 1-15.

Sano, F., Iida, M. & Hardy T. (2001). Gender representation in Japanese EFL textbooks. *JALT 2001 Conference Proceedings*, 899-906.

Schnedecker, C. (2019). De l'intérêt de la notion de *chaîne de référence* par rapport à celles d'*anaphore* et de *coréférence*. *Cahiers de praxématique* [online], 72, 1-19.

Shiva, V. (2016 [1988]). *Staying Alive: Women, Ecology and Survival in India*. London: Zed Books/New Delhi: Kali for Women.

Smiley, J. (2015). Applying the Bechdel Test to EFL Textbooks in Japan. *JALT Materials Writers SIG. Between the Keys*, 23 (3), 16-21.

van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. In: C. R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard [Eds], *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis*. Routledge, 32-70.

von Münchow, P. (2018). Theoretical and Methodological Challenges in Identifying Meaningful Absences in Discourse. In: M. Schröter & C. Taylor [Eds], *Exploring Silence and Absence in Discourse. Postdisciplinary Studies in Discourse*. Palgrave Macmillan, 215-240.

Warren, K. J. (1987). Feminism and ecology: making connections. *Environmental Ethics*, 9 (1), 3-20.

Warren, K. J. & Erkal, N. [Ed] (1997). *Ecofeminism. Women, Culture, Nature*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.

Corpus of EFL textbooks

Crown I New Edition. (2018). Sanseidō.

Crown II. (2015 [2014]). Sanseidō.

My Way New Edition. (2018 [2016]). Sanseidō.

My Passport (2018). Bun-Eidō.

New One World Revised Edition. (2018 [2017]). Kyōiku.

Prominence. (2017). Tōkyō Shoseki.

Unicorn. (2017). Bun-Eidō.

Vision Quest Standard Revised. (2017). Keirinkan.

SECONDO VOI CHI HA UCCISO LA SIGNORA ALTIERI?

AFFRONTARE IL TEMA DELLA VIOLENZA DI GENERE NELLE LEZIONI DI ITALIANO (L2)¹

Femizide und geschlechtsspezifische Gewalt sind in der Schweiz leider sehr aktuell. In Schulen und Lehrmitteln wird das Thema jedoch nur selten angemessen behandelt. Welche Rolle sollte die Schule bei der Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen spielen? Und wie können Fremdsprachenlehrpersonen einen Beitrag dazu leisten? Der Artikel geht auf diese Fragen ein und schliesst mit einigen didaktischen Vorschlägen zur Behandlung des Themas im Italienischunterricht (L2).

● Tessa Consoli | UZH



Tessa Consoli ha insegnato italiano come lingua straniera in diversi licei svizzeri

e lavora come dottoranda all'Institut für Erziehungswissenschaft dell'Università di Zurigo. I suoi interessi di ricerca sono la digitalizzazione del livello secondario II e le competenze trasversali (21st Century Skills).

La violenza di genere e i femminicidi in Svizzera

Sebbene la situazione giuridica delle donne in Svizzera sia migliorata negli ultimi decenni, un'effettiva parità di genere in termini di divario salariale, conciliazione tra famiglia e carriera, partecipazione sociale e politica e divisione del lavoro di cura non è ancora stata raggiunta. Inoltre, la società in cui viviamo è ancora fortemente influenzata da una cultura di matrice patriarcale in cui gli stereotipi di genere influenzano le nostre interazioni quotidiane e la violenza contro le donne (o persone trans e intersessuali che vengono interpretate come tali) è all'ordine del giorno.

Per farsi un'idea di quanto la violenza contro le donne sia ancora una questione di attualità in Svizzera si può dare un'occhiata alle statistiche sulla violenza domestica dell'Ufficio federale di statistica UST (2021a). Nel 2019 in Svizzera sono stati registrati 15 omicidi e 36 tentati omicidi all'interno della coppia o ex

coppia. Tutti e 15 gli omicidi sono stati commessi da persone di sesso maschile, mentre 14 delle 15 vittime erano persone di sesso femminile. Durante il periodo di confinamento dovuto alla pandemia da Covid-19 sembra inoltre che i casi di femminicidio e di violenza contro le donne siano aumentati. Il Rapporto annuale dei reati registrati dalla polizia del 2020 (UST, 2021b) riporta un aumento del 22% (rispetto al 2019) dei casi di tentato omicidio in un contesto di violenza domestica e un aumento del 15% dei reati di molestie sessuali. Nelle prime undici settimane del 2021, inoltre, nell'ambito del progetto di ricerca StopFemizid (stopfemizid.ch) si sono contati 10 casi di femminicidio, quasi il doppio dei casi dell'anno precedente.

I femminicidi, sono tuttavia soltanto la forma più estrema – la punta dell'iceberg – della violenza contro le donne che permea la nostra cultura. All'interno dell'iceberg troviamo diverse altre forme di violenza, visibili e invisibili, quali la violenza sessuale, le minacce, la svalorizzazione e l'invisibilità delle donne

¹ Si ringraziano Georgiana Ursprung di Brava e Natalie Andres di education21 per gli ottimi consigli ricevuti.

e del loro lavoro, le battute sessiste, il sessismo nei media e nel linguaggio. Le forme di violenza più sottili e quotidiane non vanno banalizzate: esse hanno una funzione normalizzante e legittimante nei confronti di quelle più gravi.

Secondo un'indagine sulla violenza sessuale in Svizzera svolta da gfs.bern e Amnesty International nel 2019, il 22% delle donne ha subito degli atti sessuali non consensuali dopo aver raggiunto i 16 anni e il 12% delle donne hanno avuto un rapporto sessuale contro la propria volontà. Dall'indagine emerge anche che almeno il 47% delle donne non racconta a nessuno l'episodio di violenza vissuto e che soltanto l'8% lo denuncia alla polizia (gfs.bern, 2019).

Quando si parla di violenza di genere e femminicidio è importante sottolineare che non si tratta di casi di violenza isolati, ma di un particolare tipo di violenza sistemica che affonda le sue radici "in sistemi sociali e culturali fortemente segnati da rappresentazioni e percezioni del femminile come subalterno e/o antagonista e dalla legittimità sociale dell'uso della violenza da parte degli uomini come risorsa per fronteggiare conflitti e disagi" (Creazzo & Bianchi, 2009:17).

Il ruolo della scuola e degli insegnanti di lingua straniera nella lotta alla violenza di genere

Nel 1997 la Svizzera ha ratificato la *Convenzione per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne* (CEDAW). L'articolo 10 della convenzione riguarda l'educazione e sancisce che "gli Stati si impegnano (...) a eliminare ogni concezione stereotipata dei ruoli futuri dell'uomo e della donna, non solo a tutti i livelli e in ogni forma di insegnamento, ma anche nei metodi pedagogici e nel materiale scolastico utilizzato" (UFU, 2009:34).

Dal 2018, inoltre, in Svizzera è entrata in vigore la *Convenzione di Istanbul* (2011). Questo trattato internazionale obbliga le Parti ad adottare misure di prevenzione tra cui anche una misura (Art. 14) che riguarda l'educazione: "Le Parti intraprendono, se del caso, le azioni necessarie per includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado dei materiali didattici su temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco

rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all'integrità personale, appropriati al livello cognitivo degli allievi".

Raggiungere l'uguaglianza di genere e l'autodeterminazione di tutte le donne e ragazze è inoltre uno degli obiettivi dell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) e pertanto una tematica che si presta per un approccio sociale all'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS) nelle scuole (education21.ch)².

la scuola dovrebbe svolgere un ruolo esemplare nella lotta alla violenza contro le donne, nel raggiungimento della parità di genere e nella riflessione sui ruoli e gli stereotipi di genere.

In seguito a questi impegni presi dalla Confederazione, la scuola dovrebbe svolgere un ruolo esemplare nella lotta alla violenza contro le donne, nel raggiungimento della parità di genere e nella riflessione sui ruoli e gli stereotipi di genere. Questi temi, oltre ad essere di estrema attualità (si pensi per esempio al 50esimo anniversario dell'introduzione del diritto di voto e di eleggibilità delle donne), sono ancorati nei piani di studio di tutti i cicli (si veda per es. il dossier tematico *Genere-parità* pubblicato da éducation 21), sebbene purtroppo non sempre in modo abbastanza esplicito. La scuola come luogo di lavoro, di vita e di apprendimento è inoltre un luogo privilegiato per riflettere sui meccanismi di discriminazione, agire contro di essi e favorire lo sviluppo dell'identità dei giovani al di là degli stereotipi di genere.

L'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole del secondario II è, secondo chi scrive, un'attività particolarmente adatta per affrontare queste tematiche. Questo per le seguenti ragioni:

- Gli allievi e le allieve hanno l'età, le conoscenze e le competenze necessarie che permettono di trattare tematiche complesse e delicate, come per esempio quella del femminicidio o della violenza sessuale.

- 2 L'ESS è un approccio pedagogico trasversale che ha come obiettivo lo sviluppo delle competenze e conoscenze necessarie affinché le allieve e gli allievi siano in grado di partecipare alla trasformazione della società verso uno sviluppo sostenibile (Durgnat, 2021).

- Le riflessioni su stereotipi, discriminazione, usanze, tradizioni sono parte integrante delle lezioni di lingua straniera nonché il punto di partenza per ogni riflessione coerente sul sessismo e la violenza di genere.

- In ogni cultura la violenza di genere e il sessismo si esprimono in maniera diversa e diventare consapevoli di queste variazioni è un passo importante nell'acquisizione di solide competenze interculturali.

- In queste lezioni vengono spesso usati materiali autentici (video, pubblicità, film, canzoni, ecc.) ed è dunque molto probabile doversi confrontare con contenuti sessisti o con delle rappresentazioni stereotipate dei ruoli di genere.

- Sia nei film che nella letteratura troviamo numerose rappresentazioni della violenza di genere che si prestano molto bene per approfondire la tematica in classe senza dover forzare le allieve e gli allievi a condividere delle esperienze personali che magari hanno intenzione di tenere per sé.

- Il modo in cui i media raccontano e rappresentano i femminicidi e la violenza di genere e le parole scelte per farlo giocano un ruolo fondamentale nella lotta contro questo tipo di violenza. Analizzare questi elementi può essere un ottimo modo per insegnare a usare le parole in modo consapevole e promuovere lo sviluppo del pensiero critico nei confronti dei media.

- Si può riflettere sulla lingua stessa e su come essa possa veicolare stereotipi e sessismo.

La (mancata) tematizzazione della violenza di genere a scuola e nei materiali didattici

Purtroppo nella realtà dei fatti nelle scuole viene dedicata scarsa attenzione alle tematiche della parità e dei ruoli di genere (Fassa Recrosio, 2014; Durnat, 2021) e ancora di meno al sottotema della violenza di genere. Sintomatico di questa mancata presa di coscienza del sistema educativo è il fatto che in diversi libri di testo e manuali di italiano utilizzati nelle scuole secondarie svizzere queste tematiche sono assenti o trattate marginalmente. Alcuni manuali di italiano contribuiscono addirittura a consolidare gli stereotipi di genere (Urru, 2021; Angiolini & Tarantola, 2020; Kološ, 2018) o a banalizzare tematiche quali quella del femminicidio. A questo proposito consideriamo, a titolo di esempio, un esercizio tratto da un manuale utilizzato, a nostra saputa, in diversi licei svizzeri per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.

Il manuale di italiano *Azzurro A1-A2* contiene un esercizio in cui compare un femminicidio ma esso non viene né designato in quanto tale, né tematizzato. Nell'esercizio, che ha lo scopo di introdurre le differenze tra l'uso dell'imperfetto e del passato remoto ed esercitare la comprensione e la produzione orale, allieve e allievi devono identificarsi con il commissario Stirpa e indagare su un omicidio avvenuto in un palazzo a Milano. Alle allieve e agli allievi vengono fatte ascoltare delle testimonianze degli inquilini del condominio e in seguito viene loro chiesto di fare delle ipotesi sul possibile assassino e sul movente del crimine. Alla fine dell'esercizio il commissario Stirpa rivela che l'assassino è il signor Orlandi: questi avrebbe ucciso la signora Altieri perché la donna era la sua amante segreta, aspettava un figlio da lui e voleva rendere pubblica la loro storia contro il suo volere. In entrambi i volumi del manuale (*Azzurro A1-A2* e *Azzurro B1+*) la violenza di genere non viene tematizzata. Troviamo solo un breve testo sulla condizione delle donne che spiega che le donne in Italia lavorano sempre di più e svolgono ogni tipo di lavoro.

Nel caso appena illustrato il signor Orlandi uccide la signora Altieri perché lei non si sottomette al suo volere. Il signor Orlandi non tratta la signora Altieri come un proprio pari e ricorre all'uso della violenza invece che al dialogo per risolvere i propri problemi. Il fatto che il femminicidio non venga nominato è problematico. Proprio perché il femminicidio, come abbiamo detto sopra, non è un atto di violenza slegato da aspetti di ordine sociale e culturale, è anche importante che venga riconosciuto e designato in quanto tale. Inoltre, siccome l'esercizio presenta alcuni aspetti ludici, c'è anche il rischio che il femminicidio della signora Altieri venga banalizzato e visto come una semplice storiella che fa da sfondo a un gioco di ruolo. Non tematizzare il femminicidio è infine anche un'occasione educativa persa per affrontare il tema della violenza di genere in classe.

Esempi come questo evidenziano quanto è importante che gli insegnanti siano critici nei confronti dei materiali didattici usati e che sappiano usare simili esercizi come punto di partenza per sviluppare dei percorsi didattici più approfonditi.

Purtroppo nella realtà dei fatti nelle scuole viene dedicata scarsa attenzione alle tematiche della parità e dei ruoli di genere e ancora di meno al sottotema della violenza di genere.

Spunti e materiali per attività in classe

Nella *Tabella 1* si possono trovare alcune idee per affrontare il tema della violenza di genere nelle lezioni di italiano come lingua straniera. Si spera in questo modo di dimostrare che anche tematiche difficili e complesse come quella del femminicidio e della violenza di genere

possano venire trattate nelle lezioni di italiano suscitando l'interesse delle allieve e degli allievi e senza banalizzarle. Si noti che le proposte non sono ancora "pronte all'uso", ma si tratta piuttosto di idee che vanno ancora elaborate e adattate al contesto di insegnamento.

Tabella 1

Spunti e materiali per affrontare il tema della violenza di genere in classe

Attività	Descrizione	Materiali e link	Livello linguistico
La narrazione del femminicidio nei giornali svizzeri e italiani	<p>Sotto la guida dell'insegnante le allieve e gli allievi leggono diversi articoli di giornale e controllano se vengono rispettate le linee guida per la segnalazione dei femminicidi pubblicate su stopfemizid.ch.</p> <p>In seguito in classe si discutono i risultati e si prova a trarre delle conclusioni. Qual è il livello di consapevolezza dei diversi giornali? Sono più consapevoli i giornali italiani o quelli svizzeri (o è impossibile trarre delle conclusioni a riguardo)? Infine si possono segnalare gli articoli problematici sulla pagina web del progetto #SagsWieslsch. L'attività non si prefigge soltanto di sensibilizzare le allieve e gli allievi alla tematica del femminicidio, ma anche di aumentare la loro consapevolezza linguistica e le loro competenze mediatiche e interculturali.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Scelta di diversi articoli di giornale che narrano i fatti di un femminicidio provenienti da diversi giornali svizzeri e italiani (eventualmente anche articoli in diverse lingue provenienti da diverse aree linguistiche). Gli spunti di riflessione per la segnalazione dei femminicidi pubblicati su: https://www.stopfemizid.ch/italiano Linee guida per la segnalazione di femminicidi: https://www.dropbox.com/s/s62qvtva8vwb1d/doc-DE.pdf?dl=0 Pagina web del progetto #SagsWieslsch per segnalare gli articoli problematici: https://saegswieslsch.ch/ 	B2 -C2
La storia di Amy e Faust	Le allieve e gli allievi recitano un breve pezzo teatrale in cui vengono messi in scena alcuni tipici comportamenti possessivi da parte di un partner violento. L'attività si propone di sensibilizzare gli allievi e le allieve a riconoscere i fenomeni di violenza di genere nel quotidiano e attivare processi di riflessione sulle relazioni violente e abusive, identificandone le caratteristiche.	<ul style="list-style-type: none"> La Scheda attività 1 – Amy e Faust (Amnesty, 2020: 50-53): https://www.amnesty.it/pubblicazioni/io-lo-chiedo/ 	A2
#permeviolenzaè un'iniziativa social di Michela Murgia per combattere la violenza di genere	Dopo avere discusso il concetto dell'iceberg della violenza di genere le allieve e gli allievi guardano il video dell'iniziativa social #permeviolenzaè lanciata da Michela Murgia e cercano di inserire tutti gli esempi di violenza menzionati all'interno di un iceberg disegnato su un foglio A3. In seguito in classe si confrontano e discutono i risultati. Per concludere si potrebbero discutere delle idee per partecipare all'iniziativa social #permeviolenzaè o per lanciare una nuova iniziativa adatta al contesto delle allieve e degli allievi.	<ul style="list-style-type: none"> Illustrazione del concetto dell'iceberg della violenza di genere: https://www.lenius.it/pandemia-e-violenza-sulle-donne/iceberg-violenza-genere/ Il video di Repubblica: https://video.repubblica.it/dossier/sempre25novembre/permeviolenzae-parole-gesti-divieti-ecco-quello-che-le-donne-non-sopportano-piu/371717/372322 Il disegno di un Iceberg 	B1-B2
La violenza di genere nella letteratura	Anche se forse non ce ne rendiamo conto, dai classici fino alle opere minori e dalle sue origini fino ai giorni nostri, la letteratura italiana è colma di narrazioni sul femminicidio e sulla violenza di genere. Si pensi per esempio a Francesca da Rimini (<i>Divina Commedia</i>) che viene uccisa dal marito per avere commesso adulterio, al racconto <i>Tentazione</i> di Verga su uno stupro di gruppo, a <i>La Storia</i> di Elsa Morante, in cui la protagonista viene stuprata da un soldato tedesco o ai più recenti romanzi di Elena Ferrante, in cui la violenza di genere è un tema ricorrente. Ognuna di queste opere può fungere da punto di partenza per andare ad approfondire la tematica della violenza di genere. In particolare si segnalano qui due raccolte di racconti contemporanei che rendono il tema particolarmente accessibile.	<ul style="list-style-type: none"> Le raccolte di racconti <i>Questo non è amore. Venti storie raccontano la violenza domestica sulle donne</i> (AA.VV., 2013) e <i>Vite senza paura. Storie di donne che si ribellano alla violenza</i> (Cucinotta, 2020). 	A2-C2

Fonti e bibliografia

AA.VV. (2013). *Questo non è amore. Venti storie raccontano la violenza domestica sulle donne*. Venezia: Marsilio, 2013.

Amnesty International Italia, Rete Educare ai diritti umani (2020). *#iochiedo. Guida didattica per docenti ed educatori per affrontare in classe le tematiche del consenso e del rispetto nelle relazioni*. URL: <https://www.amnesty.it/pubblicazioni/io-lo-chiedo/>

Angelini, E. & Tarantola, S. (2020). La rappresentazione dell'immagine di genere (maschile e femminile) nei manuali di italiano L2. *Bollettino Itals*, 18(85). URL: https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/settembre2020/angelini_tarantola.pdf

Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica (Convenzione di Istanbul) (2011).

Creazzo, G. & Bianchi, L. (2009). *Uomini che maltrattano le donne: che fare? Sviluppare strategie di intervento con uomini che usano violenza nelle relazioni di intimità*. Roma: Carocci.

Cucinotta, M. G. (2020). *Vite senza paura. Storie di donne che si ribellano alla violenza*. Milano: Mondadori.

Durnat, C. (2021). Un nuovo spazio di riflessione all'interno della scuola. L'ESS al servizio del genere e dell'uguaglianza tra i sessi. *ventuno*, (1), 8-9. URL: https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/ventuno_i/ventuno_1-2021_IT_8-9.pdf

éducation21 (2021). *Genere – parità. Dossier tematico*. URL: <https://www.education21.ch/it/dossiers-tematici/genere-parita>

Fassa Recrosio, F. (2014). Enseignement de l'égalité à l'école: pratiques et représentations enseignantes. Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) et PNR 60 Égalité entre hommes et femmes.

Fratter, I., Troncarelli, C. (2006). *Azzurro A1-A2*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

gfs.bern (2019). *Befragung sexuelle Gewalt an Frauen im Auftrag von Amnesty International Schweiz*. URL: <https://cockpit.gfsbern.ch/de/cockpit/sexuelle-gewalt-in-der-schweiz/>

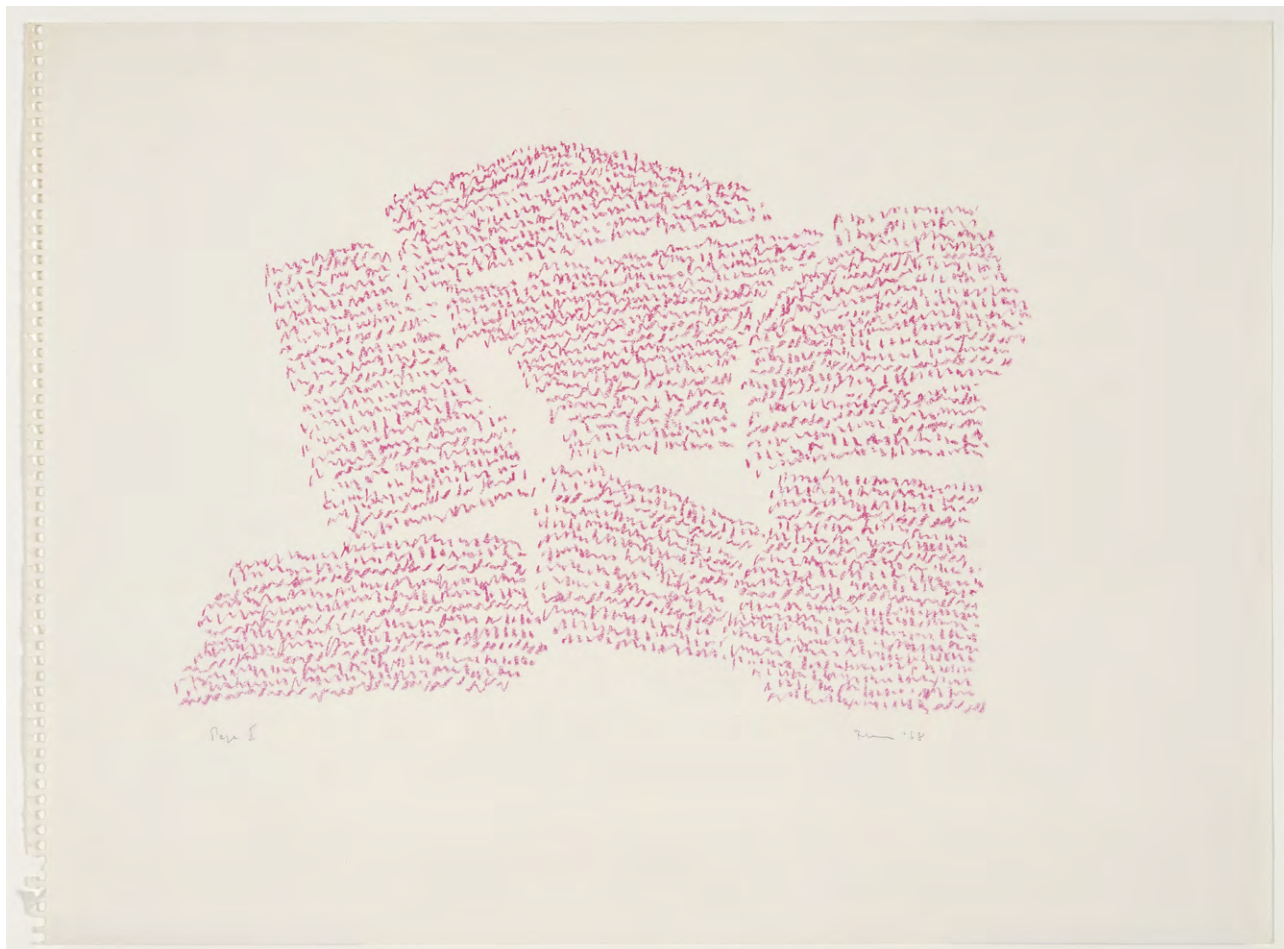
Kološ, S. (2018). *Gli stereotipi di genere nei manuali d'italiano*. Diploma Thesis. Filozofski fakultet u Zagrebu, Department of Italian Language and Literature.

Ufficio federale di statistica UST (2021a). *Violenza domestica*. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/criminalita-diritto-penale/polizia/violenza-domestica.html>

Ufficio federale di statistica UST (2021b). *Statistica criminale di polizia (SCP). Rapporto annuale 2020 dei reati registrati dalla polizia*. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.16464403.html>

Ufficio federale per l'uguaglianza fra donna e uomo UFU (2009). *Dall'idea all'azione – che cos'è la CEDAW. Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti della donna*. URL: <https://www.eda.admin.ch>

Urru, C. (2021). Tra le righe delle grammatiche: il sessismo linguistico nei libri di testo. *Italiano a Scuola*, 3(1), 67–82. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/12936>



Irma Blank
Eigenschriften, Page I

1968
pastel on paper
30 x 40.3 cm

IL SESSISMO NELLA COLLOCAZIONE DEL LESSICO DEI MANUALI DI ITALIANO L2

In this essay we propose the results of research on the presence of sexist language within the school manuals for teaching Italian as L2, based on a representative sample of textbooks. In particular, a corpus has been created for a sample of 50 Italian L2 textbooks, selected with a publication date after 2015, in order to evaluate the most recent language solutions.

The corpus has been interrogated to explore linguistic sexism in syntactic collocations (Nitti, 2020).

● Paolo Nitti | Uni-Insubria



Paolo Nitti, PhD in Diritto e Scienze Umane all'Università degli Studi dell'Insubria, dove insegna Psicolinguistica e Glottodidattica. I suoi principali

ambiti di ricerca riguardano la linguistica educativa, gli usi sessisti della lingua, l'acquisizione e l'insegnamento dell'italiano L1/L2 e della lettoscrittura. Dal 2018 è il Direttore del Master di I livello in Nuova Didattica delle Lingue per l'Università eCampus.

La collocazione del lessico

Il sessismo nella lingua “definisce gli usi linguistici che risultano discriminanti in base al sesso, come quelli che non valorizzano o addirittura, molto spesso inconsapevolmente da parte dei parlanti, denigrano e offendono le donne” (Robustelli, 2017: 7). Il sessismo linguistico, pertanto, “indica una pratica di offesa, denigrazione e mancanza di rispetto e di considerazione nei confronti delle donne, all'interno delle lingue, rispecchiando andamenti misogini e androcentrici caratteristici di altri aspetti della cultura” (Nitti, 2018: 124). La consapevolezza del sessismo linguistico può essere quasi del tutto assente da parte degli individui, poiché “la maggior parte dei parlanti è portata a pensare al comportamento linguistico come ad un fatto asettico e pertanto asessuato. Tuttavia, indipendentemente dal grado di consapevolezza, la lingua ci coinvolge quotidianamente attraverso le scelte, mai neutre, di cui siamo responsabili. Opzioni che assumono una valenza culturale e sociale importante

sia nel contesto dell'educazione linguistica sia in quello della comunicazione istituzionale e di massa. Quale lingua si insegna, attraverso quali filtri linguistici si fanno passare le informazioni, quali contenuti si trasmettono celandoli sotto forme linguistiche che si vogliono credere non marcate?” (Fusco, 2009: 206).

Un modo per indagare il significato sociale che assume il lessico, ovvero il “significato che un segno può avere in relazione ai rapporti fra i parlanti, ciò che esso rappresenta in termini di dimensione sociale” (Berruto & Cerruti, 2017: 197), è esaminarne il contesto semantico, vale a dire “l'insieme degli elementi adiacenti a una parola dal punto di vista delle loro proprietà semantiche. Soprattutto questa [...] accezione di contesto è importante quando affrontiamo il problema del significato delle parole: infatti, [...] quando le parole si combinano, il significato di una influenza il significato dell'altra. [...] Proprio l'analisi delle modalità in cui ha luogo questa influenza tra i significati delle parole può consentirci di chiarire in

che modo le parole acquistano un significato e non un altro in un determinato contesto” (Ježek, 2005: 65). In linguistica, si definiscono collocazioni le unioni di parole che hanno subito un processo di fissazione nell’uso, ma non una cristallizzazione completa, e che manifestano una “preferenza di occorrenza congiunta” (Squillante, 2016: 11). La collocazione del lessico, sulla base di quanto descritto, rappresenta un aspetto significativo per l’analisi linguistica relativa al significato sociale (Rossi, 1978) e può contribuire a indagare la presenza degli stereotipi e delle forme discriminatorie: “un termine collocato rigidamente a un altro, lo richiama, contribuendo alla facilitazione del ricordo delle espressioni. Nella mente di un parlante, se consideriamo le associazioni di una parola rispetto alla collocazione, emergerà una lista di occorrenze ordinate tassonomicamente in base alla frequenza” (Nitti, 2015: 1). In effetti, per quanto concerne la proposta di testi a uso didattico, “gli aspetti linguistici connessi con le descrizioni stereotipate [...] sono relativi ai testi di accompagnamento [delle illustrazioni], caratterizzati per collocazioni sintagmatiche fisse (“la mamma cucina”, “il papà torna dal lavoro”), mancanza di trattazione dei femminili di professione (“ingegnere” *versus* “infermiera”), utilizzo del maschile come neutro o come serbatoio inclusivo (comprendente sia il maschile sia il femminile)” (Nitti, 2019: 27). Come si è visto, dunque, sia i testi che accompagnano le illustrazioni che l’assenza di una descrizione della possibilità di declinare al femminile costituiscono elementi significativi per l’apprendimento delle lingue.

La ricerca

Le premesse poste nel paragrafo precedente contribuiscono a delineare le seguenti domande di ricerca:

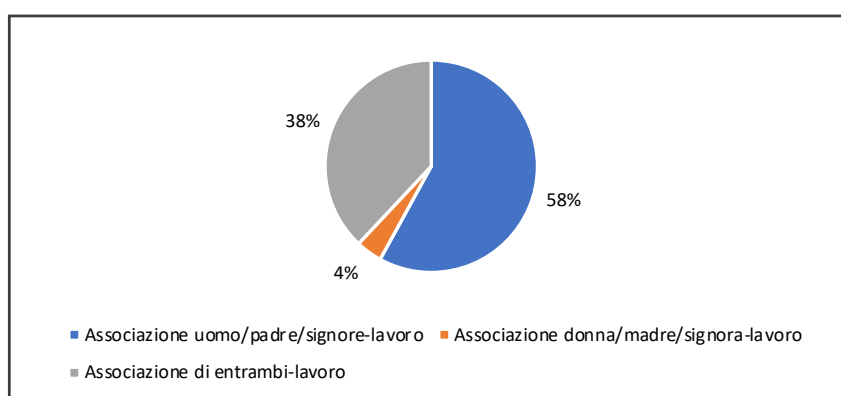
1. In che misura è presente il sessismo linguistico all’interno dei manuali dedicati all’insegnamento dell’italiano come L2?
2. Quali sono le eventuali forme sessiste?
3. Quali ricadute possono avere gli usi sessisti in merito alla formazione dell’apprendente?

Al fine di rispondere ai quesiti della ricerca, si è creato un corpus di 50 manuali di italiano come lingua seconda, selezionati sulla base dei diversi profili di apprendente (Diadori, 2019), a prescindere dalle lingue materne e dal livello linguistico da raggiungere, con data di pubblicazione o di nuova edizione successiva al 2015, per intercettare le tendenze più recenti. I libri di testo sono stati esaminati senza avvalersi di *software* per l’analisi linguistica a causa della variabilità delle forme e dei significati sull’asse sintagmatico e su quello paradigmatico.

Si è stabilito di interrogare il *corpus* per quanto concerne la collocazione sintattica di alcuni lessemi (“mamma”, “papà”, “signore”, “signora”, “uomo”, “donna”, “ragazzo”, “ragazza”) e ambiti di vita (il lavoro, le professioni e la casa), selezionati sulla base dell’impiego potenzialmente sessista (Nitti, 2020). Si è deciso, invece, di trascurare il piano grafico perché, seppur attinente ad analoghe ricerche di carattere semiotico, esula rispetto all’indagine linguistico-educativa *stricto sensu*.

L’analisi dei dati

I parametri considerati nell’analisi riguardano la dimensione professionale, quella domestica e i nomi di professione.



Nel grafico 1 emerge che i manuali che associano la sfera professionale all’uomo sono pari al 58% del *corpus* interrogato, quelli che si riferiscono esplicitamente alla donna il 4% e quelli che non si riferiscono a un genere preciso o che si riferiscono a entrambi i generi rappresentano il 38%.

Grafico 1
Associazione genitori - lavoro

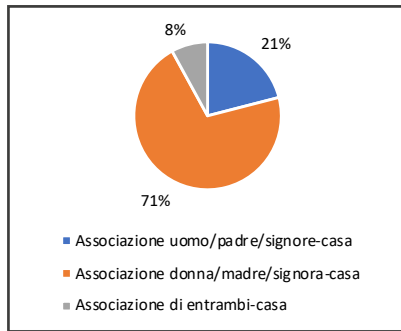


Grafico 2
Associazione genitori - casa

Il grafico 2 è speculare al primo: descrive la relazione fra i generi e la casa, all'interno delle collocazioni sintattiche presenti nella manualistica. Rispetto al grafico 1, questa volta è la donna a essere legata alla casa, mentre l'uomo - perlopiù inserito in frasi scarsamente indicative dell'effettiva connessione con la sfera domestica, ma di cui comunque si è preso atto, come "il padre torna a casa dopo il lavoro" - è in presenza minoritaria.

Il grafico 3 mostra la collocazione dei lessemi che veicolano l'idea di uomo e di donna rispetto ai verbi principali con i quali sono combinati. Anche in questo caso emerge un livello di sessismo linguistico (e concettuale) molto alto, giacché la donna sorride, fa le coccole, prepara il cibo e svolge le faccende domestiche, mentre l'uomo fuma, guarda la televisione, torna o va al lavoro, legge il giornale e aggiusta o ripara gli oggetti.

Se tali collocazioni sono probabilmente frequenti nell'immaginario stereotipato comune e il compito dell'insegnamento della lingua seconda è quello di restituire in classe la realtà linguistica che esiste *de facto*, ne risulta che l'obiettivo della linguistica educativa sarà di sviluppare la capacità riflessiva sulle scelte linguistiche, operando attivamente sulla società.

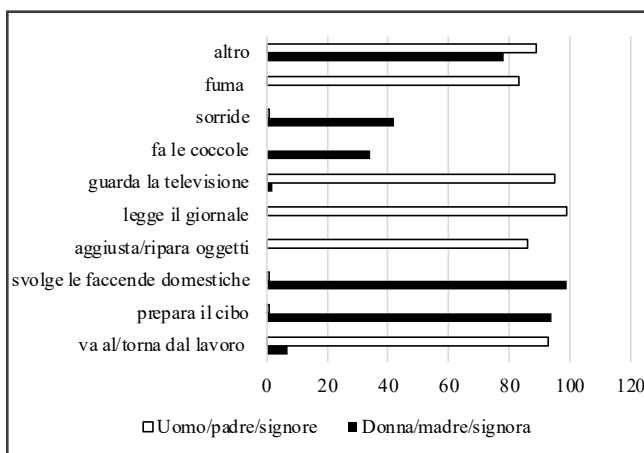


Grafico 3
Le azioni compiute dalle donne e dagli uomini

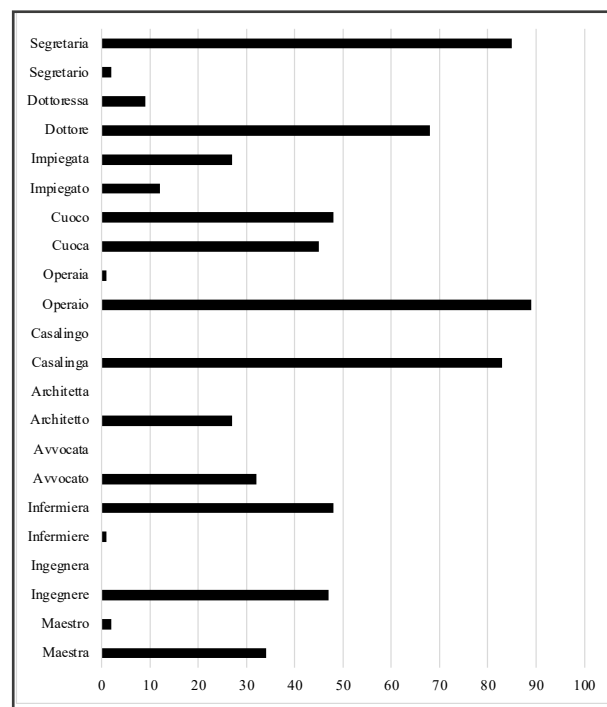


Grafico 4
I nomi di professione

In merito alle professioni, nel grafico 4 si evidenzia un tasso elevato di sessismo (Luraghi & Olita, 2006), in quanto emerge una correlazione abbastanza stretta fra il tipo di professione e il sesso. Si nota, infatti, che la donna è prioritariamente segretaria, casalinga, infermiera, maestra, impiegata, mentre l'uomo è operaio, dottore, ingegnere, avvocato, architetto. Le professioni associate agli uomini sono generalmente più prestigiose, ad eccezione di operaio. Invece, la parità è abbastanza vicina rispetto alle professioni di cuoco/a e impiegato/a. Il caso di "segretario" è da riferire alla professione di segretario di Stato e non alla dimensione impiegatizia, diversamente da quanto accade per "segretaria"; trattandosi di un'altra professione, il dato sarebbe da considerare con valore pari a zero.

La proposta di collocazioni linguistiche sessiste all'interno della manualistica rischia di favorire la fissazione di tali strutture nella mente dell'apprendente.

Conclusioni

I materiali utilizzati nell'ambito di una lezione di lingua, qualora motivanti e graduati sul piano didattico rispetto al livello linguistico da raggiungere da parte dell'apprendente, favoriscono i processi di memorizzazione e di fissazione delle strutture linguistiche. A tale proposito, numerosi studiosi di carattere psico-linguistico (tra gli altri Pawley & Syder 2000; Wray, 2002; Nesselhauf, 2005) stabiliscono che, generalmente, il cervello umano presenta prestazioni migliori in merito alla memorizzazione rispetto all'elaborazione delle informazioni. Così, la disponibilità di strutture linguistiche prefabbricate, introdotte all'interno di situazioni comunicative, riduce lo sforzo di elaborazione e facilita la memorizzazione da parte dell'apprendente. Si ribadisce ancora una volta l'importanza delle strutture linguistiche all'interno del loro contesto sintattico e testuale, al fine della fissazione da parte dell'apprendente. Pertanto, la proposta di collocazioni linguistiche sessiste all'interno della manualistica rischia di favorire la fissazione di tali strutture nella mente dell'apprendente, soprattutto nel momento in cui la consapevolezza metalinguistica non è ancora sufficientemente matura per poter selezionare attivamente i contenuti oggetto dell'apprendimento.

L'editoria scolastica dovrebbe interrogarsi nuovamente e con maggiore rigore, alla luce degli studi di carattere accademico (tra gli altri Martyna, 1980; Cardinaletti & Giusti, 1991; Fresu, 2008; Corbisiero, Maturi & Ruspini, 2015; Geiger, 2015), riguardo alle scelte più opportune in merito alla rappresentazione del genere nella manualistica. Una proposta didattica apparentemente inoffensiva rischierebbe di fissare nella mente degli apprendenti uno stereotipo ed "è ben noto che nella letteratura di ambito sociale gli stereotipi costituiscono un insieme rigido e semplificato di credenze che un determinato gruppo sociale condivide e replica in maniera acritica su un oggetto, un evento, un comportamento o su un altro gruppo sociale, talora facendo del medesimo una base per formulare pregiudizi, cioè giudizi aprioristici, per lo più negativi, fondati su dati empirici parziali e insufficienti" (Fusco, 2009: 207). In conclusione, l'editoria scolastica italiana deve ancora operare un processo di riforma significativo per la proposta di materiali non stereotipati (Businaro, 2010; Robustelli, 2017), sicu-

ramente più vicini alle caratteristiche del mondo contemporaneo.

Bibliografia

- Berruto, G. & Cerruti, M.** (2017). *La linguistica. Un corso introduttivo*. Novara: De Agostini.
- Businaro, C.** (2010). Buone prassi per la creazione di materiali didattici non sessisti: il caso di Nove Passi. *Quaderni del CIRSIL*, 9: 1-15.
- Cacciari, C. & Padovani, R.** (2007). Further evidence of gender stereotype priming in language: Semantic facilitation and inhibition in Italian role nouns. *Applied Psycholinguistics*, 28 (2): 277-293.
- Capecchi, S.** (2006). *Identità di genere e media*. Roma: Carocci.
- Cardinaletti, A. & Giusti, G.** (1991). Il sessismo nella lingua italiana. Riflessioni sui lavori di Alma Sabatini. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 23: 169-189.
- Corbisiero, F., Maturi, P. & Ruspini, E.** (2015). *Genere e linguaggio. I segni dell'uguaglianza e della diversità*. Milano: FrancoAngeli.
- Diadori, P.** [ed.] (2019). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- Fresu, R.** (2008). Il gender nella storia linguistica italiana 1988-2008. *Bollettino di italianistica*, 1: 86-111.
- Fusco, F.** (2009). Stereotipo e genere. Il punto di vista della lessicografia italiana. *Linguistica*, 49 (2): 205-225.
- Fusco, F.** (2012). *La lingua e il femminile nella lessicografia italiana tra stereotipi e (in)visibilità*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Geiger, G.** (2015). *Il linguaggio delle donne. La comunicazione al femminile*. Milano: Tecniche Nuove.
- Ježek, E.** (2005). *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Lepschy, G.C.** (2008). *Parole, parole, parole e altri saggi di linguistica*. Bologna: Il Mulino.
- Luraghi, S. & Olita, A.** (2006). *Linguaggio e genere*. Roma: Carocci.
- Martyna, W.** (1980). Beyond the "He/Man" Approach: The Case for Nonsexist Language. *Signs* 5 (3): 482-493.
- Nesselhauf, N.** (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Nitti, P.** (2015). La collocazione della paura, uno studio sul lessico. *Griseldaonline*, 15 (1): 1-11.
- Nitti, P.** (2018). "La vigile e la sindaca". Uno studio sul sessismo nella lingua italiana. *Educational Reflective Practices*, 8 (1): 122-141.
- Nitti, P.** (2019). Lingua italiana e sessismo: una proposta per la glottodidattica. *Scuola e Didattica*, 6: 27-29.
- Nitti, P.** (2020). Il sessismo nella collocazione del lessico dei manuali di lingua italiana per la scuola primaria. In: P. Biavaschi, P. Bozzato & P. Nititi (a cura di), *Infirmitas sexus. Ricerche sugli stereotipi di genere in prospettiva multidisciplinare*, Quaderni Di Expressio, 3, Milano-Udine: Mimesis, pp. 21-37.
- Pawley, A. & Syder, F.H.** (2000). The One-Clause-at-a-Time Hypothesis. In: H. Riggenbach (Ed.), *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, pp. 163-199.
- Robustelli, C.** (2017). *Sindaco e sindaca: il linguaggio di genere*. Roma: GEDI.
- Rossi, R.** (1978). *Le parole delle donne*. Roma: Editori Riuniti.
- Schmidt, R.** (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11: 129-158.
- Squillante, L.** (2016). *Polirematiche e collocazioni dell'italiano. Uno studio linguistico e computazionale*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Wray, A.** (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.



UNTERRICHT IN DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE UND KINDERGARTEN: ZWEI MARGINALISIERTE BILDUNGSBERUFE IM SPIEGEL DER GESCHLECHTERGESCHICHTE

● Irène Zingg |
PH-Bern



Irène Zingg hat einen Abschluss in Sozialanthropologie, Neuerer Geschichte und Linguistik von der Universität Bern, Schweiz. Seit 2005 ist sie Dozentin an der PHBern mit den Schwerpunkten Migration und Bildung sowie Zwei- und Mehrsprachigkeit.

Dans une conversation, l'anthropologue sociale Irène Zingg et l'historienne de l'éducation Christina Rothen suivent les traces de deux professions éducatives marginalisées et se demandent où nous en sommes en cette année du 50e anniversaire de l'introduction du droit de vote des femmes. Aujourd'hui encore, les femmes dominent la didactique des langues de la petite enfance. L'article présente les raisons sociales, linguistico-politiques et les conditions historiques qui ont conduit à cette domination dans le domaine de l'éducation. L'histoire du genre est le point central pour discuter des questions actuelles d'égalité des salaires et de hiérarchie dans les langues de migration.

● Christina Rothen |
Institut Primarstufe



Christina Rothen ist Primarlehrerin und Bildungshistorikerin. Momentan arbeitet sie an einer Geschichte zum Kindergarten in der Schweiz. Sie freut sich über Hinweise zu Archivbeständen.

Christina Rothen: *Lehrpersonen des Kindergartens besuchen oft Weiterbildungsangebote, wie das Beispiel der vertieften Qualifikation mittels Certificate of Advanced Studies Deutsch als Zweitsprache (CAS DaZ) der Pädagogischen Hochschule Bern zeigt. Irène Zingg, du hast dieses Weiterbildungsangebot initiiert und entwickelt. Kannst du mir erzählen, wer dieses Angebot in Anspruch nimmt und wie dieser Ausbildungsgang aussieht?*

Irène Zingg: Der Kanton Bern gehörte zu den Vorreiterinnen, als 2008 das Certificate of Advanced Studies Deutsch als Zweitsprache CAS DaZ am Institut für Weiterbildung und Medienbildung lanciert wurde. Dieses Angebot entsprach dem starken Bedürfnis der Basis, war quasi die Antwort einer *bottom up*-Initiative der Lehrpersonen. Ich mag mich gut an die erste Informationsveranstaltung erinnern, bei der wir regelrecht überrannt wurden: die ersten Durchführungen waren innert Stunden ausgebucht. Bis dahin fristeten die überaus engagierten Lehrpersonen des Faches DaZ ein Schattendasein in ihren Kollegien. Sie wurden – analog zu ihren unterrichteten Schülerinnen und Schülern – oftmals selbst marginalisiert. Es benötigte viel Pioniergeist auf allen Ebenen, um die CAS-DaZ auf den Weg zu bringen: gestandene Berufsfrauen konnten ihre langjährigen Erfahrungen als Förderlehrpersonen endlich anerkennen lassen und mit aktuellem Wissen ergänzen. Auf Ebene der Konzipierung brauchte es viel Überzeugungskraft, um den anfänglichen Widerstand des Kantons, der Pädagogischen Hochschule und des Instituts für die Etablierung dieses Lehrgangs zu überwinden. Erst mit den überlaufenden Kursgruppen konnte sich der CAS DaZ durchsetzen. Es ist interessant, sich die Zusammensetzung dieser Lehrgangsguppen näher anzuschauen. Zur Hälfte bestanden und bestehen sie aus Lehrpersonen des Kindergartens, und aus Lehrpersonen der weiteren Stufen der Volksschule. Dies muss als Hinweis verstanden werden für das wachsende Bewusstsein um die Bedeutung einer frühen Sprachbildung in Kindergarten und Primarschule. Vereinzelt bereichern Kolleginnen aus Sprachspielgruppen, Heilpädagoginnen, Lehrpersonen der ausserschulischen Kurse in Heimatli-

cher Sprache und Kultur (HSK) sowie Kolleginnen aus der Erwachsenenbildung die Lehrgangsguppen.

Der modular aufgebaute Lehrgang CAS DaZ hat zum Ziel, Praxis und Forschung miteinander zu verknüpfen. Ausgehend von der Sprachlernbiografie wird der eigene „monolinguale Habitus“ in der Migrationsgesellschaft reflektiert; das Wissen zu Migration und Integration aktualisiert und erweitert. Im zweiten Modul geht es darum, das eigene Repertoire in der (Zweit-)Sprachdidaktik zu ergänzen, um die gestiegene sprachliche Vielfalt in Schule und Unterricht produktiv zu nutzen. Das Modul drei widmet sich der Sprachdiagnostik und der daraus abzuleitenden Förderplanung. Das erweiterte Handlungsrepertoire der Lehrpersonen zielt auf die herrschende Bildungsgerechtigkeit von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen insbesondere in den Migrationssprachen.



Gerade in einer postmigrantischen Gesellschaft wäre es grundlegend, dass vermehrt männliche Sprachvorbilder fungieren würden.

Christina Rothen: *Der Anteil Männer in dieser Weiterbildung ist sehr klein. Wie viele männliche Lehrpersonen haben diese besucht und welche gesellschaftlichen Strukturen spiegeln sich in diesen Zahlen?*

Irène Zingg: Seit 2008 haben über 250 Lehrpersonen ein Zertifikat CAS DaZ erhalten, darunter sind nur zwei männliche Absolventen zu finden, das sind weniger als 1%!

Der 99%ige Frauenanteil in dieser sprachdidaktischen Weiterqualifizierung ist Ausdruck einer heute weiblich dominierten Lehrpersonenausbildung auf Kindergarten- und Primarschulniveau. Hier spiegeln sich gesellschaftliche und inhaltliche Strukturen, die von Lohngefälle bis zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie reichen und eine vermeintliche Sprachbegabung von Frauen implizieren. Inhaltliche Ver-

änderungen in Bildungsinstitutionen herbeizuführen, erfordert Hartnäckigkeit. So geht die Schule noch immer von einem „monolingualen Selbstverständnis“ aus, obwohl die Schülerschaft zu einem grossen Teil zwei- und mehrsprachig ist. Etwas mehr Dynamik täte dem Bildungswesen gut, um sich den gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen. Die massive Übervertretung von Absolventinnen eines CAS DaZ zeigt, dass trotz Professionalisierungsschub in der Sprachbildung eine ausbalancierte Gleichstellung zwischen den Geschlechtern in weiter Ferne liegt. Gerade in einer postmigrantischen Gesellschaft wäre es grundlegend, dass vermehrt männliche Sprachvorbilder fungieren würden.

Bei den Absolvierenden überschneiden sich Berufsfelder der frühen Bildung, der Sprachförderung und der Migration. Sie werden noch immer Frauen zugewiesen, häufig in – noch immer – unterbezahlter Lohnarbeit oder aber in unsicheren Arbeitsverhältnissen. Überdurchschnittlich sind Lehrpersonen für DaZ in befristeten Arbeitsverhältnissen anzutreffen und ihr Arbeitspensum ist oft von kontinuierlichen Schwankungen geprägt. Diese Überschneidungen, respektive die Schnittmenge dieser Arbeitsrealitäten können als Form von Diskriminierung betrachtet werden, also eine Form von Intersektionalität. Lohnmässig erhält die Anerkennung des CAS DaZ eine Position am unteren Rand einer Weiterbildung. Andere,

vergleichbare Lehrgänge wie beispielsweise Schulleitung, Qualitätsmanagement oder das CAS Digitale Medien im Unterricht erhalten mehr zusätzliche Gehaltsstufen nach der qualifizierenden Weiterbildung. Wobei diese unterschiedlichen Anerkennungen weder systematisch erforscht noch transparent dargelegt sind – ein Aspekt von vielen verborgenen, wenn wir von geschlechtergeprägten Gesellschaftsstrukturen sprechen.

Christina Rothen: *Wie hängt die Sprachbildung in unserer Migrationsgesellschaft mit der Geschichte der Frauenrechte, der Frauenhabita und der pädagogischen Berufsrollen zusammen?*

Irène Zingg: Da sehe ich extrem viele Zusammenhänge und Parallelen. Sprachbildung benötigt Zeit und Hartnäckigkeit, um Erfolge zu verbuchen. In unserer Migrationsgesellschaft stellt die Sprachbildung eine besondere Herausforderung in der Pädagogik dar. Heute gilt es wissenschaftlich als anerkannt, dass Sprachbildung so früh wie möglich im Bildungssystem stattfindet, d.h. im Kindergarten und in der Primarschule und liegt damit in erster Linie in der Hand von Pädagoginnen. Eine weitere gemeinsame Realität ist, dass Sprachhierarchien und Machtstrukturen im Verhältnis der Geschlechter zueinander oft im Verborgenen liegen und deshalb umso wirkmächtiger sind. So erlebt die Mehrsprachigkeit in der viersprachigen Schweiz gerade einen Paradigmenwechsel in Richtung Wertschätzung und Anerkennung, Mobilitätsprojekte werden propagiert und bilinguale Schulmodelle erfreuen sich grosser Beliebtheit. Diametral zu dieser erwünschten Mehrsprachigkeit in Französisch, Italienisch und Englisch steht die mangelnde Anerkennung der sogenannten Migrationssprachen im Schulunterricht. Diese sprachlichen Hierarchien innerhalb des Bildungswesens werden meist unhinterfragt hingenommen, oft kaum bemerkt (vgl. Zingg 2019). Berufliche Tätigkeiten in diesen unterprivilegierten Feldern, wie der Sprachförderung im Migrationskontext, erfahren eine geringere Wertschätzung, die sich auch im Gehalt der Lehrenden und damit bei den Frauen niederschlägt.

Diametral zu dieser erwünschten Mehrsprachigkeit in Französisch, Italienisch und Englisch steht die mangelnde Anerkennung der sogenannten Migrationssprachen im Schulunterricht. Diese sprachlichen Hierarchien innerhalb des Bildungswesens werden meist unhinterfragt hingenommen, oft kaum bemerkt.

Diese Diskrepanz und die unausgesprochenen Hierarchien können in etlichen Etappen der Geschichte der Gleichstellung der Geschlechter identifiziert werden: einerseits sind heute Mädchen und Frauen mindestens so gut ausgebildet und erzielen durchschnittlich höhere Bildungsabschlüsse als Knaben und Männer, trotzdem sind Frauen im Kader von Unternehmen oder Bildungseinrichtungen noch immer untervertreten oder aber übervertreten in lohnmässig weniger attraktiven Sektoren. Folgeschwer für die Ungleichheit ist die Korrelation zwischen Frauenanteil und Bildungsstufe: je jünger die Kinder sind, desto mehr Frauen sind vertreten und desto geringer ist der Lohn im entsprechenden Berufsfeld. Wie die geschlechterspezifische Aufschlüsselung der Abschlüsse des CAS DaZ zeigt, liegt die sprachliche Bildung insbesondere die frühkindliche fest in den Händen von Frauen. Aber da bin ich mitten in deinem Forschungsfeld angelangt.

Irène Zingg: *Du forschst zur Geschichte des Kindergartens. Wo erkennst du Parallelen dieser ersten Stufe der Bildung mit der Schweizer Geschichte der Gleichberechtigung der Frau?*

Christina Rothen: Die Geschichte der Kindergartenbewegung in der Schweiz ist seit Ende des 19. Jahrhunderts eng mit der Frauenbewegung verknüpft. Der Kindergarten war bis zur Änderung des Verfassungsartikels von 2006 und dem damit verbundenen HarmoS-Konkordat nicht Teil der obligatorischen Schulzeit (vgl. Geiss & Westberg 2020). Ja, bis in die 1980er-Jahre war der Kindergarten in der Deutschschweiz auch nicht unter staatlicher Aufsicht, sondern lokal durch die Gemeinde, die Kirche oder privat durch Vereine organisiert. Die Tätigkeit als Kindergärtnerin, als „Tante“ oder als Lehrschwester (Frauen die der Klosterkongregation der Schwestern vom Hl. Kreuz in Ingenbohl, Schwyz, Baldegg oder Menzingen angehörten) in Kleinkinderschulen eröffnete Frauen aus unterschiedlichen sozialen Schichten ein selbstständiges Handlungsfeld mit beruflicher Verantwortlichkeit. Die Tätigkeit als der Lehrerin in einer Kleinkinderschule oder als

Dies hat sicherlich mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen wie der Frauenemanzipation der 1970er-Jahre zu tun, aber auch mit der beginnenden internationalen early childhood Forschung.

Kindergärtnerin bot die Möglichkeit, das öffentliche Leben mitzuprägen, als politische, aber auch berufliche Selbstbestimmung den Frauen noch weitgehend verwehrt waren. Gleichzeitig führte aber die Zuordnung des Berufsfeldes in die weibliche Handlungssphäre zu einer Konsolidierung der Entlohnung, die weit unter dem Niveau der Lehrergehälter lag und nie als Hauptlohn für eine Familie gedacht war, sondern auf dem Niveau einer Entschädigung für eine Nebenbeschäftigung stagnierte. In der Berufsrolle der Kindergärtnerin kam es zu einer Gleichzeitigkeit von sozialer Ermöglichung und geschlechterspezifischer Begrenzung, welche für die Geschichte der modernen Frauenrechte durchaus charakteristisch ist (vgl. Uhlmann 2021: 48).

Irène Zingg: *Wie erklärst du diese starke geschlechterspezifische Prägung des Personals dieser ersten Stufe der formalen Bildung?*

Christina Rothen: Obwohl im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auch Männer für die vorschulische Erziehung eintraten, wurde den Frauen die Praxis überlassen. In Anlehnung an die Reformpädagogik Friedrich Fröbels (1782-1852), Begründer des Kindergartens, galt die „angeborene“ oder die „geistige Mütterlichkeit“ als ideale Bedingung, um den Beruf auszuüben. Das führte in der Folge zu einer geschlechtsspezifischen Festbeschreibung des Berufs und entrückte im Verlaufe des 20. Jahrhunderts dieses Handlungsfeld den Männern (vgl. Uhlmann 2021). Wiederholt lehnte der Regierungsrat des Kantons Bern Gesuche von willigen Männern ab, die den Beruf des Kindergärtners ergreifen wollten. Erst 1985 durfte der erste Mann im Kanton Bern das Kindergartenseminar besuchen.

Ich würde hier auch von unsichtbaren Strukturen sprechen, die zu einer langjährigen Tradierung dieser geschlechterspezifischen Zuschreibung geführt haben. Gerade auch die sehr aktiven, engagierten Frauen haben diese Zuschreibungen weitergetragen.

Das professionelle Wissen zum Kindergarten und zur Kleinkinderschule wurde im 20. Jahrhundert in einem reinen Frauennetzwerk aufgebaut, dem sowohl Praktikerinnen als auch Ärztinnen oder Seminarlehrerinnen angehörten. Über hundert Jahre war der Schweizerische Kindergartenverein Knotenpunkt dieses Netzwerkes, das sowohl eine Standardisierung als auch eine Professionalisierung des Berufsstandes vorangetrieben hat. Zeitgleich mit der Tradierung des weiblichen Berufsfeldes haben diese Frauen aber auch stetig dafür gekämpft, dass der Kindergarten Teil des öffentlichen und obligatorischen Bildungssystems wird. Obwohl viele der Frauen für Emanzipation kämpften, hat der Berufsverband teilweise auch die karitative Berufsrolle vertreten und tradiert.

Irène Zingg: *Trotz der geringen Anerkennung des Berufs der Kindergärtnerin, haben Kolleginnen in den vergangenen Jahren einiges erreicht. Ich denke dabei an die gewonnenen Lohnklagen in einzelnen Kantonen oder an die Aufwertung des Berufsfeldes mittels Tertiarisierung der Ausbildung. Was können Kolleginnen und Kollegen der sprachlichen Bildung aus den gemachten Erfahrungen der Geschichte des Kindergartens lernen?*

Christina Rothen: Die Anerkennung des Berufsfeldes Kindergärtnerin war zu keinem Zeitpunkt gering. Die Ausbildung ermöglichte es jungen Frauen schon früh, eine moralisch-humanistisch hoch anerkannte Tätigkeit auszuüben. Aber wie auch in der Krankenpflege klafften Anerkennung und Entlohnung sowie berufspolitische Selbstbestimmung weit auseinander. Dem Beruf haftete lange etwas Karitatives an, was zu einem Amalgam von hoher Anerkennung für die Fürsorge und schlechter Entlohnung führte. Diese Verflechtung löste sich

seit den späten 1970er-Jahren immer stärker auf. Dies hat sicherlich mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen wie der Frauenemanzipation der 1970er-Jahre zu tun, aber auch mit der beginnenden internationalen *early childhood* Forschung, welche die Bedeutung der frühen Bildungs- und Entwicklungsjahre thematisierte. Seit den 1990er-Jahren haben viele Kindergärtnerinnen in unterschiedlichen Kantonen ihre Löhne vor dem Bundesgericht angefochten. Grundlegend dafür war der 1981 verankerte Verfassungsartikel 8, wonach Mann und Frau denselben Anspruch auf gleichen Lohn bei gleichwertiger Arbeit haben. 1994 erkämpften sich die Basler Kindergärtnerinnen, Hauswirtschafts- und Textillehrerinnen einen Lohnanstieg von zwei Lohnstufen, da das Bundesgericht zum Schluss kam, dass die drei Frauenberufe ohne sachlich gerechtfertigte Gründe tiefer eingereiht worden waren als Primarlehrkräfte oder andere Fachlehrpersonen (vgl. Bollag 1994). In der Folge wurden in vielen Kantonen Lohnklagen eingereicht und wenn nicht das Bundesgericht die Löhne als diskriminierend eingestuft hat, so wurden die Löhne der Kindergartenlehrpersonen in den folgenden Jahren über allgemeine Lohnanpassungen angehoben. Ironischerweise geschah dies oftmals zeitgleich mit der Öffnung des Berufsfeldes für Männer.

Von äusserst weitreichender Bedeutung ist zudem die bildungssystematische Eingliederung des Kindergartens in die kantonalen Schulsysteme. Im Unterschied zur Kindergarten-Pädagogik der deutschsprachigen Nachbarländer gehören erst seit etwa fünfzehn Jahren zwei Kindergartenjahre zur obligatorischen Schulzeit; die Ausbildung zur Kindergartenlehrperson findet in allen Kantonen etwa zeitgleich auf tertiärem Ausbildungsniveau statt. Dieser Integration des Kindergartens in das Schulsystem und die Tertiarisierung der Ausbildung sind gut dreissig Jahre der zunehmenden Verstaatlichung, der Säkularisierung und des wissenschaftlichen Agendasettings vorausgegangen.

Die Kantone haben seit den 1970er-Jahren vermehrt Kindergartenprojekte durchgeführt, obwohl diese Bildungsstufe nicht in ihrer Kompetenz lag. In verschiedenen Studien wurde die Wichtigkeit frühkindlicher Bildung untersucht, die Resultate haben das staatliche Handeln in diesem Bildungsbereich legitimiert. In der katholischen Schweiz haben die Klosterkongregationen zwar noch immer die Kindergärtnerinnen ausgebildet, die Anzahl junger Frauen, die das Klostergelübde abgelegt haben und in der Schwesterntracht unterrichten, hat aber stetig abgenommen. Gleichzeitig haben die Gemeinden die Kleinkinderschulen vermehrt von den Kirchgemeinden übernommen und einen konfessionell neutralen Unterricht angeboten (vgl. Rothen et al. 2019a, b).

Die Entwicklungen der letzten Jahre müssen vor dem Hintergrund komplexer gesellschaftlicher und geschlechterspezifischer Entwicklungen interpretiert werden. Es braucht intensives bildungswissenschaftliches Agendasetting, grundlegende und gesamtgesellschaftliche Emanzipationsbestrebungen sowie systematisches bildungspolitisches Engagement, um den DaZ-Unterricht und den Kindergartenunterricht nachhaltig aus der Frauendomäne zu lösen. Nur dann kann die diesem Unterricht immer noch anhaftende Nebensächlichkeit endgültig als historische Fehleinschätzung ad acta gelegt werden.

Referenzen

- Bollag, Y.** (1994). Die Basler Lohnklage – Ein Musterprozess in Sachen Gleichstellung. In Basler Stadtbuch, Basel: Christoph Merian, S. 56-58. [https://www.baslerstadtbuch.ch/stadtbuch/1994/1994_2333] (4.8.2021)
- Rothen, C., Kessler, S. & deVries, R.** (2019a). Von privat und konfessionell zu öffentlich, säkular und obligatorisch: Kindergärten im Kanton Uri. Schulblatt des Kanton Uri, Dezember 2019, S. 8-12. [https://www.ur.ch/_docn/196448/A85237_Schulblatt_249_Dezember_2019_WEB.pdf] (4.8.2021).
- Rothen, C., Kessler, S. & Heinzer, L.** (2019b). Kinder bilden und bewahren. Geschichte der frühen Kleinkinderschulen und Kindergärten in beiden Appenzell. Appenzellische Jahrbücher, H. 146, S. 52-57. [http://www.aggesellschaft.ch/wp-content/uploads/AGG_AJb2019.pdf] (4.8.2021)
- Uhlmann, N.** (2021). «Geistige Mütterlichkeit» als Argument für die Etablierung des Berufes der Kindergartenlehrperson als «Frauenberuf»? Wie das Argumentationsmuster von Henriette Schrader-Breyman (ca. 1850) das Berufsfeld der Kindergartenlehrperson massgebend und über hundert Jahre lang geprägt hat. Bachelorarbeit am Institut Primarstufe, PHBern.
- Geiss, M. & Westberg, J.** (2020). Why do training regimes for early childhood professionals differ? Sweden and Switzerland compared. *European Educational Research Journal*. 19(6):544-563. doi:10.1177/1474904120909652 (23.11.2021)
- Zingg, I.** (2019). Sprache - Macht - Schule. Dekoloniale Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit. *Tsantsa*, Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft (24), 58-66. [<https://bop.unibe.ch/Tsantsa/article/view/6904/9800>] (4.8.2021).

Intersektionalität

Der Begriff Intersektionalität leitet sich aus dem englischen Wort *intersection* ab und beschreibt multiple Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnisse, die sich gleichzeitig gegen eine Person richten. Das Besondere daran ist, dass sich Benachteiligungsformen nicht additiv aneinanderreihen lassen, sondern dass sie in ihren komplexen Verbindungen und Wechselwirkungen zu betrachten sind. Als Analyseinstrument ermöglicht Intersektionalität eine diversitätsbewusste Perspektive, auch in migrationsgesellschaftlichen Zusammenhängen.

L'ÉCOLE DE L'ÉGALITÉ : POUR QUE TOUTES LES DISCIPLINES SCOLAIRES SOIENT VECTRICES D'ÉGALITÉ

Il materiale pedagogico *L'école de l'égalité*, progetto della Conferenza romanda delle pari opportunità (egalite.ch), è innovativo in vari modi. Si tratta del primo materiale pedagogico che miri allo sviluppo di una pedagogia egualitaria tra ragazzi e ragazze che allo stesso tempo coinvolga l'insieme delle principali discipline scolastiche e si rivolga a tutti i livelli della scolarità obbligatoria, in stretto collegamento con il « Plan d'études romand (PER) ». Condotta dall'Ufficio delle pari opportunità tra donne e uomini del canton Vaud, questo progetto rispecchia una riflessione sulla rappresentazione egualitaria delle donne e degli uomini, sia al livello dei testi che delle illustrazioni, e ciò in tutti i tipi di attività proposte.

● Sandra Weber | BEFH,
Diana dos Santos Pêgo
| BEFH

- 1 Pour plus d'informations à ce propos, se référer à la page Choix professionnels et des études de l'Office fédéral de la statistique : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-femmes-hommes/formation/choix-professionnels-etudes.html>
- 2 L'autrice définit la socialisation différenciée comme étant l'« Ensemble des moyens par lesquels une société prescrit ou encourage auprès des filles et des garçons des comportements systématiquement différenciés de telle sorte qu'ils et elles intériorisent progressivement des rôles sexués distincts et en viennent à considérer qu'ils leur sont naturels. » (2008)

Tout dans *L'école de l'égalité* témoigne de l'ampleur du projet de matériel pédagogique de la Conférence romande de l'égalité (egalite.ch), réalisé par le Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes du canton de Vaud (BEFH). En premier lieu son volume, quatre brochures pour un total de plus de mille pages, et les protagonistes impliqués, soit les Bureaux de l'égalité romands, les Départements de l'instruction publique des cantons concernés, des enseignant-e-s, des chercheuses ainsi que des formatrices de Hautes écoles pédagogiques. En second lieu, et c'est en cela que réside l'aspect le plus novateur du projet, sa portée. Il s'agit du premier matériel suisse visant à développer une pédagogie égalitaire entre les filles et les garçons qui mobilise à la fois l'ensemble des principales disciplines scolaires et qui s'adresse à tous les degrés de la scolarité obligatoire, en lien étroit avec le Plan d'études romand (PER). Ce matériel a été distribué à la plupart des établissements scolaires romands et peut être téléchargé gratuitement sur le site d'egalite.ch.

Le domaine de la formation occupe une place fondamentale dans l'action pour atteindre l'égalité entre les femmes et les hommes. L'acquisition des connaissances menant à un emploi qualifié doit pouvoir se faire dans des conditions égales. Or le constat demeure : les différences de trajectoire considérables entre les jeunes femmes et les jeunes hommes au niveau de leur formation expliquent encore de nombreuses inégalités sur le marché du travail (Fassa, 2016). Les choix de formation professionnelle et de profession sont très marqués par l'appartenance sexuelle¹. Ceci est dû principalement à la socialisation différenciée des filles et des garçons dès leur plus jeune âge (Dafflon Nouvelle, 2008)². Ces comportements, subtilement et profondément acquis, influencent les choix d'orientation scolaire et de formation et peuvent résulter en une limitation des potentialités. Les jeunes hommes continuent de s'orienter plus fréquemment que les jeunes femmes vers les domaines techniques, notamment, alors que ces dernières se dirigent plutôt vers les domaines de la santé et du social.

Dans le domaine de l'apprentissage par exemple, les chiffres du canton de Vaud montrent que les jeunes femmes font leur choix parmi une palette de métiers beaucoup plus restreinte que les jeunes hommes³ (Statistique Vaud, 2016). Les études récentes font le constat d'inégalités persistantes à l'école, susceptibles de restreindre la pleine réalisation de soi des élèves, filles comme garçons. Parmi ces études, on peut citer les enquêtes de l'OCDE du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves PISA, qui font état de résultats différenciés, mais aussi d'une confiance en soi inégale selon les sexes dans certains domaines (en particulier l'enquête PISA de 2012). Le guide du deuxième Observatoire (Nanjoud et Ducret, 2018) montre que les inégalités constatées au niveau européen sont reproduites aussi dans les classes romandes (socialisation genrée, manuels scolaires comportant des représentations inégalitaires en termes de genre, répartition inégale de la parole entre filles et garçons, etc.). Les résultats de la recherche du Programme national de recherche PNR 60 sur l'égalité entre les hommes et les femmes (FNS, 2014) font également état d'inégalités à l'école et des faibles connaissances du corps enseignant en la matière. C'est également à des fins de prévention de la violence de genre que l'égalité doit être abordée à l'école. La Convention du Conseil de l'Europe sur la prévention et la lutte contre la violence à l'égard des femmes et la violence domestique (dite Convention d'Istanbul), approuvée par l'Assemblée fédérale et entrée en vigueur en Suisse le 1er avril 2018, affirme à l'article 14 que « du matériel d'enseignement sur des sujets tels que l'égalité entre les femmes et les hommes, les rôles non stéréotypés des genres [...] doit être inclus dans les programmes d'étude officiels et à tous les niveaux d'enseignement. ».

L'école de l'égalité n'a pas pour seule ambition de proposer du matériel pédagogique qui ne reproduise pas les stéréotypes de genre habituels, même s'il est bien entendu porteur d'une réflexion sur une représentation égalitaire des femmes et des hommes, tant au niveau des textes que des illustrations et ceci dans tous les types d'activités (y compris le chant avec deux chansons créées spécifiquement pour ces brochures). Ce matériel permet en effet également d'acheminer la thématique de l'égalité directement

dans les principales disciplines scolaires, évitant ainsi aux enseignant-e-s de devoir composer un cours sans lien direct apparent avec la matière enseignée. Il permet de sélectionner des activités correspondant au programme relatif à la discipline enseignée et au degré de la classe. À noter que *L'école de l'égalité* figure au catalogue de ressources de la fondation éducation21. La première brochure a en outre obtenu le statut de « ressource complémentaire » auprès de la Conférence latine de l'enseignement obligatoire (CLEO).

Structure du matériel

Une introduction intitulée *Éclairages théoriques et implications pratiques* permet en quelques pages de se familiariser ou d'approfondir des notions de base relatives au domaine de l'égalité entre les femmes et les hommes, de manière à permettre à l'enseignant-e d'adopter une posture affirmée face à la classe. Un lexique permet de compléter au besoin les informations de l'introduction.

Chaque brochure propose une entrée dans les activités soit par discipline du PER soit par thématique. Chacune des séquences contient l'entier des documents pratiques nécessaires, tels que des fiches pour les élèves, des textes de mise en situation, des illustrations ou des marches à suivre. Les enseignant-e-s peuvent librement faire des choix dans les séquences pédagogiques, lesquelles sont indépendantes les unes des autres. Plusieurs activités sont proposées pour chaque discipline présente. Des tableaux croisés permettent de mettre en lien chaque séquence avec les domaines disciplinaires et les thématiques. Ces dernières sont très diverses : la famille, les métiers, l'apparence, la représentation des femmes en politique ou encore différentes problématiques du vivre-ensemble et de la citoyenneté comme le harcèlement de rue et le sexting.

Les séquences pédagogiques débutent par un résumé de quelques lignes intitulé *La séquence en deux mots*, qui consiste en une présentation du contenu relativement à la discipline scolaire et à la thématique de l'égalité. Les objectifs du PER corrélés sont ensuite listés. Un déroulement de séquence est proposé, comportant une mise en situation et diverses activités. Une brève conclusion indique les élé-



Au bénéfice d'un master en lettres de l'Université de Lausanne et d'une formation de journaliste au Centre de formation au journalisme et aux médias (CFJM), Sandra Weber a travaillé durant dix ans en tant que journaliste auprès de publications romandes. Elle occupe le poste de cheffe de projet au Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes (BEFH) du canton de Vaud.



Titulaire d'un Master en sciences sociales de l'UNIL, Diana dos Santos Pêgo a approfondi, en théorie et en pratique, la thématique du transfert de connaissances dirigé à un public scolaire. Spécialisée en politiques sociales, mais aussi sur les questions des inégalités et des parcours de vie, elle est actuellement chargée de projet au sein du BEFH.

3 Plus de 50% des jeunes femmes en apprentissage se répartissent dans quatre professions, alors qu'environ 50% des jeunes hommes se regroupent dans douze professions.

ments permettant de clore la séquence avec les élèves. Des prolongements aux activités sont également proposés. Une rubrique intitulée *Visées égalitaires*, destinée aux enseignant-e-s, approfondit les éléments relatifs à l'égalité travaillés dans la séquence et précise la base théorique sur laquelle elle s'appuie.

des brochures de manière générale et la forme que celle-ci prend, Seema Ney explique que le choix était de se focaliser sur la question de l'égalité entre femmes et hommes, étant donné l'importance centrale de cette mission pour les Bureaux de l'égalité. Néanmoins d'autres questions concernant des thématiques d'inclusion ont également été intégrées, comme par exemple celle de la diversité affective et sexuelle ou encore l'identité de genre. Seema Ney relève que la construction des brochures s'inscrit dans l'évolution de la thématique de l'égalité dans la société. L'élément commun des quatre brochures est celui du lexique : Seema Ney souligne en effet qu'il était important de poser les termes de façon précise, dès la première brochure. Grâce au lexique, la clarification de ceux-ci doit permettre aux enseignant-e-s qui ne sont pas nécessairement expert-e-s des questions d'égalité, de ne pas buter sur des terminologies qui leur seraient inconnues. Il y avait une « volonté de produire des documents qui ne soient pas une charge en plus pour les enseignant-e-s, mais des séquences qui peuvent se faire à la place d'un autre contenu pour atteindre des objectifs du PER que les enseignant-e-s auraient de toute façon dû remplir dans leurs enseignements ».

Les séquences de langues et la représentation des femmes

Comment l'apprentissage des langues peut-il se conjuguer avec celui de l'égalité ? De la même manière que pour toutes les autres disciplines présentes dans le matériel *L'école de l'égalité*, les séquences pédagogiques de langues permettent à la fois de progresser dans l'apprentissage linguistique et de déjouer les stéréotypes de genre ou d'acquérir des connaissances sur l'égalité entre les femmes et les hommes dans la société. Seema Ney explique que les séquences de langues retenues sont basées sur ce que les enseignant-e-s ont rédigé. Une vérification a été faite à chaque fois dans le but d'assurer une cohérence thématique entre le PER et les séquences proposées, afin « d'être en accord avec le PER ou que ces séquences puissent en être des prolongements ».

Seema Ney donne l'exemple de la séquence d'allemand *Hobbys* (brochure du Cycle 2, 5^e-6^e années) : le contenu de cette séquence est similaire à ce qui est proposé dans le matériel scolaire officiel,

Agir tôt dans le cursus de formation permet de déconstruire les stéréotypes qui renforcent une vision inégalitaire des femmes et des hommes et orientent les choix professionnels.

Articulation du projet *L'école de l'égalité*

Seema Ney, qui a été la cheffe du projet de *L'école de l'égalité* au sein du Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes du canton de Vaud (BEFH), explique l'articulation de ce projet d'envergure, ainsi que la manière dont le groupe de travail a conçu les séquences de langues.

Ce nouveau matériel pédagogique a été pensé en intégrant la dimension inter-cantonale. Un comité de pilotage a réuni des représentant-e-s des différents Bureaux de l'égalité ainsi que des Départements de l'instruction publique des sept cantons concernés. Au niveau opérationnel, toutes les séquences ont été supervisées en collaboration avec ces entités, en termes de contenus relatifs à l'égalité et pédagogiques. Concernant la réalisation concrète, les séquences ont été rédigées par un groupe de travail réunissant notamment des enseignant-e-s, des représentantes des HEP et des spécialistes des questions de genre. Seema Ney souligne la complexité d'un projet qui intègre concrètement les représentant-e-s de différents cantons : « chaque activité et séquence a été relue et validée par chacun des services » et il s'agissait alors d'intégrer les différents commentaires de chaque entité cantonale et des professionnel-le-s prenant part à ce projet. Il y avait la « volonté d'avoir plusieurs regards et de les croiser tant au niveau du contenu du domaine de l'égalité, qu'au niveau pédagogique ».

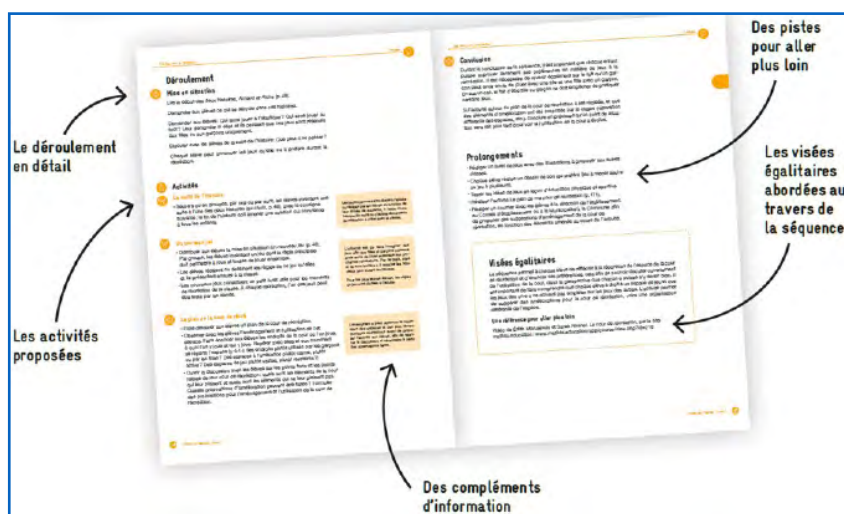
En ce qui concerne la façon dont la notion d'égalité a été pensée dans les séquences

en termes d'objectifs du PER, avec en plus la visée égalitaire. Dans le cadre des séquences de langues, Seema Ney indique que le projet a pu « bénéficier des expertises de la part de spécialistes de la direction pédagogique » et que ces étapes de consultation ont permis « d'être au plus juste quant à la façon de présenter ces séquences dans le matériel pédagogique » ainsi que « de moduler ou adapter le contenu pour que ce soit plus conforme aux attentes ». Elle souligne également que « toutes les séquences du matériel se veulent interdisciplinaires » car il s'agit d'un élément central de ces brochures, l'objectif étant de « faire dialoguer les disciplines entre elles. Le matériel est pensé comme une somme de propositions faites aux enseignant-e-s qui doivent pouvoir choisir » et construire leur enseignement. Ainsi, dans la séquence proposée par Seema Ney comme illustration, il est possible de faire un lien entre le vocabulaire allemand et l'histoire. On y apprend en effet que la course à pied a été interdite aux femmes jusqu'à une époque récente.

réalisée en collaboration avec des spécialistes des questions de genre de la HEP Valais et de la Société Pédagogique Valaisanne. Les thématiques abordées sont notamment l'histoire des droits des femmes, les stéréotypes de sexe, le rôle de l'école, le curriculum caché ou encore la posture enseignante. Les séquences pédagogiques de *L'école de l'égalité* sont disponibles directement sur la plateforme, en lien avec les thématiques, comme l'explique Olivier Solioz, président de la Société pédagogique valaisanne (SPVal). Un « passeport égalité » informel conçu par l'Office cantonal de l'égalité et de la famille du Valais avec l'entreprise spécialisée MobileTic est délivré en fin de parcours. À terme, il pourrait être reconnu comme attestation de formation continue. Ce cursus en ligne, réalisable au rythme souhaité par l'enseignant-e, n'a pas pour ambition de remplacer la formation sur les questions de genre données dans les HEP, mais de permettre d'approfondir ou revoir certains aspects.



Seema Ney cite plusieurs séquences de langues qui l'ont particulièrement marquée, comme par exemple la séquence de français *Femmes d'exception* de la brochure du Cycle 2, 7^e-8^e années. Cette séquence se présente sous la forme de biographies permettant de faire découvrir des personnalités féminines. Pour Seema Ney, « les biographies peuvent encourager les élèves à aller chercher d'autres modèles » que ceux habituellement proposés dans les manuels scolaires. Cette séquence de français visant à travailler le genre biographique permet ainsi aussi d'augmenter la représentation des femmes, par le biais de leur histoire personnelle, dans les activités pédagogiques proposées aux élèves.



Formations innovantes

Afin de permettre aux enseignant-e-s d'utiliser au mieux le potentiel de *L'école de l'égalité*, des formations continues ont été mises en place dans les HEP romandes, dont certaines peuvent être effectuées directement au sein des établissements scolaires. L'Office cantonal de l'égalité et de la famille du Valais a quant à lui développé une formation innovante en ligne appelée *e-campus de l'égalité*⁴. Il s'agit d'une auto-formation visant à soutenir et préparer les enseignant-e-s à travailler les thèmes abordés dans ce matériel pédagogique. Elle a été élaborée

Images

L'école de l'égalité se décline en quatre brochures, destinées à l'ensemble de la scolarité obligatoire. La 1^{re} brochure s'adresse au Cycle 1 (1^{re}-4^e HarmoS), les 2^e et 3^e brochures s'adressent au Cycle 2, respectivement aux années 5^e -6^e et 7^e-8^e HarmoS, la 4^e brochure s'adresse au Cycle 3 (9^e-11^e HarmoS).

⁴ Office cantonal de l'égalité et de la famille. L'e-campus de l'égalité : <https://ecole-egalite.mobiletic.com/#/connexion>

Bibliographie

Confédération suisse – Office fédéral de la statistique. *Choix professionnels et des études.* <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-femmes-hommes/formation/choix-professionnels-etudes.html>

Dafflon Nouvelle, A. (2008). *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?*. PUG : Grenoble.

éducation21. Education en vue d'un Développement Durable (EDD). *Genres – Egalité.* <https://www.education21.ch/fr/dossiers-thematiques/genres-egalite>

egalite.ch. La Conférence romande des bureaux de l'égalité (2019). *L'école de l'égalité. Répertoire d'activités pour une pédagogie égalitaire entre filles et garçons.* Cycle 1, 1^{er} – 4^e années.

egalite.ch. La Conférence romande des bureaux de l'égalité (2019). *L'école de l'égalité. Répertoire d'activités pour une pédagogie égalitaire entre filles et garçons.* Cycle 2, 5^e – 6^e années.

egalite.ch. La Conférence romande des bureaux de l'égalité (2019). *L'école de l'égalité. Répertoire d'activités pour une pédagogie égalitaire entre filles et garçons.* Cycle 2, 7^e – 8^e années.

egalite.ch. La Conférence romande des bureaux de l'égalité (2020). *L'école de l'égalité. Répertoire d'activités pour une pédagogie égalitaire entre filles et garçons.* Cycle 3, 9^e – 11^e années.

Fassa, F. (2016). *Filles et garçons face à la formation. Les défis de l'égalité.* PPUR : Lausanne.

Fonds national suisse de la recherche scientifique FNS (2014). Programme national de recherche PNR 60 : Egalité entre hommes et femmes. *Résultats et impulsions. Rapport de synthèse.*

Nanjoud, B. & Ducret, V. (2018). *Le ballon de Manon & la corde à sauter de Noé. Guide pour prévenir les discriminations et les violences de genre destiné au corps enseignant du primaire et aux professionnel-le-s de l'enfance.* Le deuxième Observatoire.

Office cantonal de l'égalité et de la famille. *L'e-campus de l'égalité.* <https://ecole-egalite.mobiletic.com/#/connexion>

Organisation de coopération et de développement économiques OCDE. Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves PISA. <https://pisa.education.ch/fr/>

Organisation de coopération et de développement économiques OCDE. Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves PISA (2012). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent.* Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves PISA.

Statistique Vaud (juin 2016). L'orientation des jeunes au terme de la scolarité obligatoire et des filières de transition. *Numerus, Hors-Série.*

L'école de l'égalité : « Agir tôt, afin de déconstruire les stéréotypes »

Questions à Maribel Rodriguez, cheffe du Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes du canton de Vaud, lequel a piloté le projet de L'école de l'égalité pour la Conférence romande de l'égalité.

Quelle importance revêt le projet de L'école de l'égalité pour les Bureaux romands de l'égalité relativement à leurs objectifs ?

Les discriminations et donc les inégalités qui en résultent trouvent leur fondement principal dans le processus de socialisation primaire. Celle-ci s'articule autour de deux piliers principaux, la famille et l'école. En tant qu'administration publique, seule l'école entre dans notre sphère de compétence, alors que la famille relève du cadre privé. Agir tôt dans le cursus de formation afin de déconstruire les stéréotypes qui renforcent une vision inégalitaire entre les femmes et les hommes et qui orientent les choix professionnels nous donnera une base solide pour avancer vers une société plus égalitaire, plus libre dans les options choisies par les jeunes et plus respectueuse.

Ce projet s'est-il parfois heurté à des résistances ? Si oui, lesquelles ?

Le matériel pédagogique que nous avons élaboré a pour objectif de faire prendre une distance critique vis-à-vis de stéréotypes largement présents dans notre culture, qui se retrouvent dans certains supports mais également dans notre vision du monde. Cette prise de recul peut amener une remise en question bienveillante de nos acquis. Un exercice qui n'est pas anodin. Le matériel met en avant des figures féminines dans des domaines divers tels que la science, la culture ou la politique afin de souligner le fait qu'elles y ont en réalité joué un rôle important, bien qu'historiquement peu visible. Le fait de mettre des femmes en avant a parfois suscité un sentiment d'étrangeté débouchant sur une critique paradoxale. En effet, il a été reproché au moyen pédagogique d'invisibiliser les hommes.

En quoi ce matériel pédagogique répond-il à une attente de la part du corps enseignant de Suisse romande ?

L'accueil qui a été fait par le corps enseignant, qui s'est traduit par un épuisement du tirage de la première brochure en moins d'un an, illustre bien l'intérêt que ce matériel a suscité sur le terrain sans aucune démarche de promotion active de la part d'egalite.ch. Ceci s'explique certainement par le fait que ce matériel amène aux enseignant-e-s un cadre théorique accessible, et des exemples de mise en œuvre pratique clé en main pour la majorité des disciplines enseignées sur le terrain.

Peut-on vraiment transmettre des notions sur l'égalité entre les sexes au travers de toutes les disciplines scolaires ? Comment parler d'égalité en enseignant les langues, par exemple ?

En effet, toutes les disciplines peuvent se prêter à aborder la réflexion sur les inégalités entre les femmes et les hommes. En éducation physique par exemple, se questionner sur les sports qui favorisent la mixité ou sur la manière de configurer des équipes mixtes valorisant les compétences de chacune et de chacun, figurent parmi les pistes qu'offre ce matériel. L'égalité peut également être intégrée dans l'enseignement des langues, par exemple en évitant d'illustrer le vocabulaire avec des exemples confortant les stéréotypes de genre.



Quelle séquence pédagogique conseilleriez-vous en particulier ?

Tout dépend de la matière enseignée et du cycle concerné. La meilleure séquence pour moi sera celle que les enseignant-e-s créeront, inspiré-e-s par *L'école de l'égalité*.

« Je salue la manière dont ce projet a été conduit par les Bureaux de l'égalité »

Françoise Pasche Gossin, membre du groupe de projet de L'école de l'égalité, fait part de son expérience dans la mise en place du projet en tant que professeure à la Haute Ecole Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) :

Comment avez-vous appréhendé ce projet au départ ?

De façon très positive. J'ai salué cette initiative. Mais il faut faire très attention lorsqu'une thématique représente une préoccupation sociale inscrite à l'agenda politique, car tout le monde veut s'en emparer. On entend que tout est de la faute de l'école et certain-e-s pensent savoir comment l'école doit traiter certaines problématiques. Je salue la manière dont ce projet a été conduit par les Bureaux de l'égalité : il y a eu dès le départ une volonté de collaborer avec les HEP, les enseignant-e-s ainsi que les départements de la formation des cantons. Il s'agit d'une collaboration essentielle que j'ai tout de suite approuvée. Tout le monde veut entrer dans l'école en disant comment on doit faire. Il ne faut pas créer des groupes de travail séparés du monde scolaire, mais travailler avec les professionnel-le-s compétent-e-s ainsi que les personnes de la formation et de la recherche. Les séquences ont été réalisées avec des enseignant-e-s du terrain dans un esprit collaboratif qui se poursuit actuellement avec les formations continues. Il était aussi essentiel que les cantons soient respectés et que ce matériel ne soit pas imposé. Si l'on veut opérer des changements, il faut que les personnes concernées soient directement impliquées, sinon cela ne marche pas, quelle que soit la qualité du produit. Les HEP doivent précisément pouvoir garantir la qualité du matériel que leurs étudiant-e-s utilisent. *L'école de l'égalité* a été validée par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) comme matériel complémentaire et les cantons l'ont distribué dans les établissements scolaires : tout ceci constitue également une garantie pour présenter ces ressources à nos étudiant-e-s.

Tou-te-s les enseignants et enseignantes ne sont pas formé-e-s à la question de l'égalité entre les femmes et les hommes. L'école de l'égalité et son côté très didactique peut-elle contribuer à enrichir leurs connaissances en la matière ?

Pour celles et ceux qui n'auraient pas suivi de formation complète en la matière, c'est un apport intéressant. Cependant, ce matériel seul ne suffit pas pour comprendre ce que l'on entend par pédagogie de l'égalité. Il est nécessaire de former les étudiant-e-s sur cette question et de leur fournir ensuite des outils. *L'école de l'égalité* en est un. Ce qui importe quand on enseigne, c'est de suivre le Plan d'études romand (PER) et se rapporter à ses objectifs qui mentionnent l'égalité et l'équité comme principes fondateurs de l'enseignement. Effectuer des séquences clé en main, c'est très bien, mais ce n'est pas suffisant : l'enseignant-e doit aussi faire attention aux stéréotypes qui peuvent se cacher dans l'ensemble de sa pratique, comme par exemple dans certains moyens d'enseignement et dans la littérature. Nous formons nos étudiant-e-s à ceci, tout comme les autres Hautes écoles pédagogiques.

De quelle manière ce matériel s'intègre-t-il à la pratique quotidienne des enseignant-e-s, aux moyens officiels existants ?

L'école de l'égalité est un matériel riche. Il simplifie le travail des enseignant-e-s, qui apprécient le fait de voir allégée la tâche compliquée de créer des séquences d'enseignement. Surtout en ce qui concerne les degrés primaires, lorsque les enseignant-e-s gèrent toutes les disciplines. Cela permet de varier les types de ressources. Le revers d'activités clé en main peut être celui de se sentir obligé-e de suivre une marche à suivre trop stricte. Mais ce matériel a aussi un aspect illustratif, celui de montrer comment on peut procéder et inciter les professionnel-le-s à créer librement leurs propres séquences en intégrant la dimension de l'égalité.

Points de vue de trois enseignantes sur l'utilisation du matériel

Afin d'avoir une idée plus concrète de l'utilisation de ce matériel pédagogique tant au niveau de la thématique égalitaire que des matières enseignées, l'avis d'enseignant-e-s l'ayant employé avec leurs classes est particulièrement éclairant. Dans le cadre de cet article, trois enseignantes ont accepté de partager leur expérience. Deux enseignantes l'exposent en particulier au sujet des séquences de langues. Léa Gremion enseigne l'histoire, la géographie, les arts visuels et l'anglais auprès d'élèves de 7^e et 8^e HarmoS (et a également utilisé des séquences de citoyenneté et, pour une classe de 4^e HarmoS, des séquences de mathématiques dans le cadre de remplacements). Catherine Rime enseigne l'anglais, l'allemand, le français ainsi que la formation générale pour des élèves de 9^e-11^e HarmoS. Une troisième enseignante, Monique Henchoz, aborde la manière d'intégrer l'utilisation de ce matériel pédagogique dans le programme annuel de la classe en ce qui concerne l'histoire et les mathématiques.

Dans le cadre de leur utilisation du matériel, il est intéressant de noter que les deux enseignantes de langue ont mis en pratique des séquences de différentes disciplines tant du volume correspondant au degré scolaire de leurs élèves que d'autres volumes, soit des degrés précédents ou suivants. Il est possible de relever un élément commun à ces entretiens qui est particulièrement intéressant par rapport à la thématique de la langue : la question du langage épïcène.

L'apport du langage épïcène

Dans le cas de l'exercice d'une profession, le fait de décliner un métier uniquement au masculin invisibilise la présence de femmes (ou inversement) dans ce domaine spécifique. En plus d'avoir un impact en termes d'identification et d'orientation professionnelle, notamment, la rédaction uniquement au masculin aurait par ailleurs un effet sur le cerveau des individus dans leur façon de comprendre et de percevoir le monde (Gygax et al., 2021). Le langage épïcène permet de dépasser les biais sexistes qui sont propres aux usages et pratiques langagières et de mettre en avant une représentation des femmes et des hommes en reflétant leur présence dans la société au travers de la manière de rédiger (en employant la double désignation ou par le biais du point médian). Dans le cas de l'exercice d'une profession par exemple, afin de montrer que tant les femmes que les hommes peuvent avoir les compétences et la légitimité d'exercer un métier précis, la rédaction épïcène permet de préciser « une infirmière et un infirmier » (ou inversement) ou « un-e infirmier-ère ».

Réel vecteur d'égalité et de représentativité des femmes et des hommes, la rédaction épïcène est employée dans l'ensemble des brochures de *L'école de l'égalité* et permet de retravailler le langage et la langue française. Les enseignantes interrogées apprécient beaucoup la présence de la rédaction épïcène dans toutes les disciplines, alors qu'elle est absente de la plupart des manuels scolaires. Léa Gremion a toutefois constaté l'emploi du langage épïcène dans un moyen d'enseignement officiel, mais uniquement pour l'anglais et, plus précisément, dans le volume réservé aux enseignant-e-s. La rédaction épïcène est un élément central de la manière d'enseigner de Léa Gremion, qui ne contraint toutefois pas ses élèves à l'employer, et qu'elle apprécie de retrouver dans les brochures de *L'école de l'égalité*.

Dans le cadre de l'ensemble de ces brochures, l'égalité et la représentation des femmes se fait donc en partie par le biais de la langue et du langage épïcène qui est un procédé « nécessaire » selon Catherine Rime. Cette forme de communication utilisée quotidiennement dans le cadre d'enseignements variés permet de sensibiliser les enseignant-e-s au travers de leur lecture des séquences de *L'école de l'égalité* – mais aussi les élèves avec qui les enseignant-e-s emploieraient le langage épïcène – à une forme d'égalité. Ce matériel est l'un des moyens permettant aux enseignant-e-s de prendre connaissance de la rédaction épïcène, ou de continuer à utiliser ce vocabulaire pour celles et ceux qui souhaiteraient l'utiliser davantage. Dans le cas précis de l'utilisation du langage épïcène dans ces brochures, la représentation des femmes se fait donc déjà par le biais d'une représentation langagière. Cette manière de rédiger permet de mettre en avant la force de représentation des femmes et des hommes. Il y a une transversalité du langage qui permet une forme d'enseignement et sensibilisation à l'égalité tout au long des quatre brochures.

Représentation visuelle

Dans le prolongement de la question de la représentation des femmes, Léa Gremion met également en avant le fait que les femmes sont très peu représentées dans les manuels scolaires et qu'en plus de la rédaction épïcène, la représentation visuelle des femmes dans les brochures de *L'école de l'égalité* constitue un élément important pour elle et qui justifie son intérêt pour celles-ci.

Intégration de L'école de l'égalité dans les enseignements

En ce qui concerne son enseignement des langues, Catherine Rime explique que les séquences d'allemand du Cycle 3 peuvent être réalisées de façon intéressante si l'objectif premier de l'enseignant-e est d'aborder la question de l'égalité de genre. Cependant, elle considère que ces séquences ne permettent pas à elles seules d'enseigner l'allemand en termes de vocabulaire. Dans le cadre de son utilisation des séquences de langues, Catherine Rime met également en avant qu'elle reste proche de la brochure officielle prévue dans le cursus scolaire, afin de respecter au mieux le PER. Néanmoins, cette enseignante explique avoir utilisé plusieurs séquences de la Formation Générale car il est plus aisé pour elle de les intégrer dans son enseignement de formation générale étant donné qu'il n'y a « pas de notes et pas de programme formulé », ce qui lui procure une certaine liberté. Ainsi, il est ressorti de son entretien que son utilisation plus ou moins étendue des séquences de langues de *L'école de l'égalité* semble être en grande partie liée au PER et à ses objectifs précis.

Dans le prolongement de ce propos, Catherine Rime et Léa Gremion estiment que les brochures de *L'école de l'égalité* sont intéressantes dans leur contenu à la fois pédagogique et égalitaire. Elles ont en effet toutes deux relevé que ce support est une bonne porte d'entrée pour les professionnel-le-s qui souhaitent aborder la question de l'égalité entre femmes et hommes, et de façon pédagogique avec leurs élèves. Ces deux enseignantes indiquent également avoir utilisé du matériel pédagogique de *L'école de l'égalité* pendant la « Journée oser tous les métiers » (« Futur en tous genres »). De manière générale, Catherine Rime utilise ces brochures parallèlement à d'autres supports qui abordent la question de l'égalité. Faisant écho aux propos de

Françoise Pasche Gossin dans l'entretien ci-dessus, Catherine Rime souligne qu'il serait pertinent de sensibiliser les élèves en amont des séquences à différents termes employés dans un registre de sensibilisation aux questions d'égalité entre femmes et hommes, notamment concernant les rôles sociaux et attentes différenciées entre femmes et hommes (cf. la séquence *L'île déserte*, brochure Cycle 2, 7^e-8^e années).

Sur l'aspect plus particulier de l'intégration du matériel pédagogique *L'école de l'égalité* dans les enseignements et relativement au programme scolaire, Monique Henchoz a particulièrement apprécié l'utilisation des activités en mathématiques avec des élèves de la 3^e à la 8^e Har-moS. Elle les a trouvées faciles à intégrer de manière « non artificielle » et d'autant plus utiles qu'elle observe une certaine difficulté dans cette discipline auprès de certain-e-s élèves. Elle estime par contre difficile d'intégrer les séquences d'histoire dans un programme « qui ne fait aucune place à des questions d'égalité » ; les activités et portraits de femmes lui semblent en quelque sorte « décrochées ». Elle précise que les élèves s'impliquent fortement dans les activités pédagogiques de *L'école de l'égalité* proposées.

Exemples de séquences mettant en avant la représentation des femmes au niveau politique

En ce qui concerne les droits politiques des femmes et leur représentation en politique, Seema Ney met en évidence la séquence des mathématiques nommée *La politique : au Conseil national*. Celle-ci permet d'aborder la question de la représentation des femmes en politique et de souligner la date d'introduction du droit de vote des Suissesses en 1971 afin d'ouvrir une discussion à ce propos (brochure Cycle 2, 7^e -8^e années).

En outre, Catherine Rime et Léa Gremion ont également utilisé une activité pédagogique de citoyenneté de la brochure portant sur *Le droit de vote des femmes* (Cycle 2, 7^e -8^e années) ; pour Léa Gremion, cette séquence aborde une question importante dont elle souhaitait parler avec ses élèves. Monique Henchoz a apprécié cette séquence ainsi que de pouvoir entrer dans les mathématiques par la citoyenneté avec les activités au sujet de la répartition des sièges au Conseil national.

Dans le cas de ces expériences, les entretiens ont pu mettre en exergue le fait que même si les enseignant-e-s sont en charge de certaines disciplines, il est possible d'utiliser des séquences d'autres disciplines. Ces témoignages mettent ainsi en avant l'interdisciplinarité de ce matériel pédagogique, qui constitue un objectif également important dans le cadre de ces brochures, comme l'a relevé Seema Ney. En effet, l'égalité étant un thème qui concerne différents domaines et qui les influence de différentes manières, il est important pour les Bureaux de l'égalité entre les femmes et les hommes de pouvoir mettre en place une transversalité et interdisciplinarité dans les actions et projets menés. Le projet de *L'école de l'égalité* en est un bon exemple.

Bibliographie

egalite.ch. La Conférence romande des bureaux de l'égalité (2019). *L'école de l'égalité. Répertoire d'activités pour une pédagogie égalitaire entre filles et garçons*. Cycle 1, 1^{re} – 4^e années.

egalite.ch. La Conférence romande des bureaux de l'égalité (2019). *L'école de l'égalité. Répertoire d'activités pour une pédagogie égalitaire entre filles et garçons*. Cycle 2, 5^e – 6^e années.

egalite.ch. La Conférence romande des bureaux de l'égalité (2019). *L'école de l'égalité. Répertoire d'activités pour une pédagogie égalitaire entre filles et garçons*. Cycle 2, 7^e – 8^e années.

egalite.ch. La Conférence romande des bureaux de l'égalité (2020). *L'école de l'égalité. Répertoire d'activités pour une pédagogie égalitaire entre filles et garçons*. Cycle 3, 9^e – 11^e années.

Gygax, P., Zufferey, S. & Ute, G. (2021). *Le cerveau pense-t-il au masculin ? Cerveau, langage et représentations sexistes*. Le Robert : Paris.

“I’LL STILL KICK YOUR ASS EVEN IN MY SKIRT”. FEMINISTISCHE MUSIKVIDEOS IM ENGLISCHUNTERRICHT MIT TRAVIS GO ANALYSIEREN.

This article outlines an English lesson for secondary schools, bringing together perspectives from teaching methodology in foreign language acquisition, media studies, and teaching practice. We describe how students of a secondary school (3rd year, Gymnasium) engaged in-depth with the topic of feminism in music videos. Working in collaboration, the students analyzed music videos they selected themselves, and uncovered gendered representations in the video, song text and music. For this inquiry they used the digital tool TRAVIS GO, a web app specifically designed for schools. We describe how TRAVIS GO helps to engage critically with modern media products in language teaching, furthering the aim of initiating discussions of controversial topics with authentic materials.

● Elke Schlote | UniBas,
Stefan Keller | FHNW,
Benedikt Schülin | SBL,
Niklaus Meier | UniBas



Dr. phil. Elke Schlote ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel



Prof. Dr. Stefan Keller leitet die Professur Englische Didaktik (Sekundarstufe I & II) an der Pädagogischen Hochschule FHNW

Musikvideos als audiovisuelle Kunstwerke

“You’re talkin’ to me like a child, but my words are growin’ stronger. And my legs keep gettin’ longer. (...) I’ll still kick your ass even in my skirt.” Die 16-jährige Frontfrau und Sängerin der Band “The Regrettes”, Lydia Night, findet klare Worte. Im Musikvideo zu *Seashore* performt sie mit ihrer Band vor dem projizierten historisch-dokumentarischem Filmmaterial eines Frauenprotests. In Spielszenen inszeniert sich die Sängerin in verschiedenen weiblichen Rollen: als Angeklagte vor einem historischen Gericht, als Hexe auf einem Scheiterhaufen und als Politikerin am Rednerpult des US-amerikanischen Weissen Hauses. Dieses Beispiel weist typische Elemente des audiovisuellen Kurzformats “Musikvideo” auf: In einem Musikvideo wird ein Musikstück durch Bildelemente visualisiert. Die musikalische Performance der Interpret*innen wird gezeigt (d.h. Gesang, Instrument spielen) sowie Bilder, die eine Geschichte erzählen können.

Andere Musikvideos verzichten ganz auf Performance-Szenen und zeigen eine mehr oder weniger zusammenhängende Geschichte oder reine Illustrationen (Objekte, Farben, Formen). In Musikvideos deuten sich Bilder, Songtext und Musik wechselseitig aus (Jost et al., 2013: 21ff.). Daraus kann im Einzelfall eine “enorme Komplexität der Musik-Bild-Text-Ver-schränkung” entstehen, welche “in extremer Verknappung zum Teil äußerst anspruchsvolle Diskurse” eröffnen kann (Keazor & Wübbena, 2017: 176).

Warum sollten Musikvideos im Fremdsprachenunterricht behandelt werden?

Fremdsprachendidaktische Überlegungen

Ein zentrales Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts (FSU) ist die Diskursfähigkeit junger Menschen. Dieser Begriff bezieht sich auf die kulturelle und gesellschaftliche Verhandlung von relevanten Themen und Fragestellungen (Hallet, 2011: 97). Etwas verkürzt ge-

fasst bedeutet dies, dass Schüler*innen im FSU nicht nur die Grammatik und das Vokabular der Fremdsprache erwerben, sondern dazu befähigt werden, sich zu wichtigen gesellschaftlichen und individuellen Fragen gehaltvoll zu äussern. An diesem Grundziel orientiert sich auch die Auswahl der Texte, Medien und Diskurse für das Lernen. Diese müssen

- (inter-)kulturell und in der Erfahrungswelt der Lernenden relevant sein, damit diese sich zu den Inhalten in Beziehung setzen können;
- bedeutsam und bedeutungshaltig ("meaningful") sein, und sich nicht ohne Verstehensanstrengung erschliessen lassen;
- problemhaltig sein, sodass die Beschäftigung mit ihnen diskursive Aushandlungsprozesse in der Fremdsprache erfordert und auslöst;
- (Selbst-)Reflexionen auslösen, die zu sinnvollen diskursiven Handlungen und Interaktionen führen (Hallet, 2011: 98).

Musikvideos sind durch die Verbindung von Text-, Bild- und Musikebene ideal dazu geeignet, die Auseinandersetzung der Schüler*innen sowohl mit sprachlichen, ästhetischen wie auch kulturellen und gesellschaftlichen Aspekten der fremdsprachigen Diskurswelt anzuleiten (Meyer & Keller, 2017). In diesem Unterrichtsbeispiel wurden die Medien (zwei Musikvideos) wie auch der Inhalt (Feminismus und weibliche Selbstverwirklichung) von den Lernenden ausgewählt. Dadurch sind sowohl Relevanz wie auch Bedeutung der verwendeten Medien gegeben. Aus didaktischer Perspektive besteht die Herausforderung, nicht auf der Ebene des "Etwas-cool-Findens" zu verharren, sondern die Lernenden durch sinnvolle Lernaufgaben zu einer detaillierten Analyse und einem kritischen Verständnis der Diskurse anzuleiten, welche in den ausgewählten Musikvideos aufscheinen.

Fachwissenschaftliche Überlegungen

Möchten Lehrpersonen diese Diskurse im Unterricht anhand von Musikvideos vertieft behandeln, können sie auf Methoden der Musikvideoanalyse zurückgreifen (s. Tabelle 1). Diese Methoden bieten medienwissenschaftlich fundierte Kategorien

und Dimensionen für eine analytische Beschreibung (Jost et al., 2013). Die Beschreibung der formalen und inhaltlichen Merkmale eines Musikvideos – auch in ausgewählten Aspekten – bietet die Grundlage für eine anschliessende gemeinschaftliche Interpretation des Dargestellten.

Ebenen der Musikvideoanalyse	Analysedimensionen
Bildebene: visuelle Repräsentation	Handelnde; gezeigte Handlungen; Performance (Wer singt wie?)
Textebene: Songtext	Form und Inhalt(e) des Songs; künstlerische Besonderheiten (Autor des Songs?)
Tonebene: Musik, Sound Design	Genre; Instrumentierung und Darbietung (Wer spielt die Instrumente?)
Synthese: Bild-, Text- und Tonebenen deuten sich gegenseitig aus	Wie beziehen sich die Ebenen aufeinander? Sind sie gleich- oder gegenläufig?

Das digitale Lernwerkzeug TRAVIS GO kann eine solche Analyse im Unterricht unterstützen (Klug, Schlote & Eberhardt, 2017). Dieses Werkzeug für digitales Medienlernen im Klassenzimmer wurde an der Universität Basel entwickelt, um an Schulen fächerübergreifend Videos zu analysieren, zu diskutieren und gemeinsam Medienwissen zu erweitern (Klug & Schlote, 2021).¹

TRAVIS GO ermöglicht es, ein ausgewähltes Video individuell anzusehen, um Stellen zu markieren und zu beschreiben und um diese gemeinschaftlich zu diskutieren. TRAVIS GO gibt die Ebenen Bild, Text, Ton als Analysekatoren zur Auswahl vor und erlaubt die Annotation an das Video, das heisst, die freie Beschreibung sowie die Zuordnung von Hashtags/Schlagwörtern.

Mediendidaktische Überlegungen

Mit dem Einsatz von TRAVIS GO lassen sich mediale Anwendungskompetenzen und überfachliche Kompetenzen im Unterricht trainieren. Die Schüler*innen lernen TRAVIS GO während der Einstiegsphase kennen und handhaben. Darauf aufbauend nutzen die Lernenden die Web-App während der Erarbeitungsphase interaktiv als Analysewerkzeug. In der Phase der Ergebnissicherung geht es darum, die gewonnenen Erkenntnisse zu präsentieren und im Plenum zu reflektieren. Mit TRAVIS GO kann in jeder Phase

Tabelle 1
Ebenen der Analyse und Diskussion von Musikvideos



MA Benedikt Schülin

arbeitet als Lehrer für Deutsch und Englisch am Gymnasium Munchenstein (Kanton Basel-Landschaft)



MA Niklaus Meier ist Sekundarschullehrer im Kanton Luzern und studiert berufsbegleitend am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel

¹ TRAVIS GO ist im Internet verfügbar unter www.travis-go.org. Die Web-App ist kostenfrei, es sind weder Installation noch eine Registrierung nötig, sodass der Datenschutz gewährleistet ist.

“TRAVIS GO enables a unique form of millennial interaction in the classroom, allowing each and every student’s voice to be heard.”

kooperativ oder in Einzelarbeit gelernt oder gearbeitet werden. Lernende können z.B. zeitgleich allein, zu zweit oder als Gruppe eine jeweils unterschiedliche Sequenz eines Musikvideos in TRAVIS GO analysieren, kommentieren oder Recherchen dazu anstellen. Die Lehrperson kann dabei direkt oder zeitlich versetzt in die Lernaktivitäten der Schüler*innen eingreifen, indem sie entweder selbst an einer Kollaboration teilnimmt oder nach Beendigung der Kollaboration auf die gespeicherten schriftlichen Notizen zurückgreift. Die zweite Option ist für die Ergebnissicherung bzw. eine differenzierte Begutachtung von individuellen und Gruppen-Arbeitsbeiträgen bedeutsam.

Im vorliegenden Fall wurden drei Lektionen für eine dritte Immersionsklasse am Gymnasium zusammen mit Schüler*innen entwickelt und durchgeführt. Bei solchen partizipativen Lernformen im Unterricht wird es zur Aufgabe der Lehrperson, Richtlinien für die Arbeit zu bestimmen, Kategorien für die Analyse einzubringen oder den Lernenden Rückmeldungen zu ihren Arbeiten zu geben (scaffolding und feedback). Zudem brauchen Lernende bei diesem Thema Werkzeuge im Sinne von Metavokabular, um Songs zu analysieren bzw. ihre Merkmale zu beschreiben (Meyer & Keller, 2017: 14).

Auswahl der Musikvideos

In der Vorbereitung dieser Einheit gaben die Gymnasialschüler*innen an, welche Musikvideos sie gerne aus feministischer Perspektive besprechen würden. Sowohl die Musikerzeugung als auch die Produktionsabläufe in der Musikindustrie sind gegenderte Praxen (Werner, 2019), und daher können Genderaspekte in jedem Musikvideo zum Thema der Auseinandersetzung werden. Aus den Vorschlägen traf die Lehrperson gemeinsam mit dem Autorenteam dieses Beitrags die Auswahl, die Musikvideos zweier US-Performerinnen vergleichend zu betrachten: *Gods & Monsters*² (2012) von Lana del Rey

und *Seashore*³ (2016) von The Regrettes. In den ausgewählten Musikvideos stehen Frauen im Mittelpunkt der Bild-, Text- und Songproduktion. Wir bezeichnen sie hier pointiert als "feministische Musikvideos", weil die Performerinnen darin feministische Positionen verhandeln. The Regrettes inszenieren sich im Musikvideo zu *Seashore* als Nachkommen feministischer Bewegungen, was sich musikalisch in Anlehnungen an Punk Rock ausdrückt (Braidotti, 2015) und auf der Bildebene über die Verwendung feministischer Symbole gestaltet ist. Lana del Rey's Selbstdarstellung als Sängerin ist im Spannungsfeld von Sexualisierung und sexueller Selbstermächtigung von in Musikvideos performenden Frauen verortet (Besigiroha, 2010; Karsay, 2019).⁴

Lana del Rey und die Bandmitglieder der The Regrettes inszenieren sich auf Bild-, Text- und Tonebene widerständig, (politisch) einflussreich und sexuell selbstbestimmt. Sie handeln damit im Kontext eines feministisch inspirierten Empowerments, brechen diese Darstellungen jedoch zumindest teilweise auf bzw. erweitern diese um (klassisch) feminin markierte Inszenierungselemente. Beispielsweise singt Lana del Rey den Songtext, der sexuelle Selbstermächtigung thematisiert (Text) in sinnlich-lasziver Weise (Audio). The Regrettes ergänzen die markige Formulierung "I'll still kick your ass" um den Verweis auf ein klassisch feminines Kleidungsstück "even in my skirt" (Text) und performen den Punk Rock "girly" und "clean" (Bild, Audio). Dementsprechend wurde die Auseinandersetzung mit den feministischen Musikvideos im Spannungsfeld von Fragen nach "Breaking the rules of society/breaking the rules of feminism" geplant.

Unterrichtsbeispiel: *Breaking the rules* im Musikvideo

Entlang der Unterrichtsphasen Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung und Vertiefung wird nun aus der Unterrichtseinheit berichtet, die im Englischunterricht an einer 3. Gymnasialklasse im Kanton Basel-Landschaft durchgeführt wurde. Die Arbeit an den Musikvideos, unterstützt von der Web-App TRAVIS GO, umfasste innerhalb dieser Einheit drei Lektionen.⁵

2 <https://youtu.be/UsbV61KhNZ4>

3 <https://youtu.be/liqf2R462lo>

4 "The new image of ultimate empowerment seems to be that of the 'stripper' or pole dancer as the exotic, alluring woman who dances for money, to be watched but not to be touched." (Besigiroha, 2010: 251). Analysen aktueller Musikvideos zeigen, dass auf der Bildebene die Grenzen zwischen weiblichem Empowerment und sexueller Objektivierung zunehmend ununterscheidbar werden (Karsay et al., 2019). Beide Musikvideos können zudem vor dem Hintergrund postfeministisch inspirierter Musikvideoanalysen gedeutet werden. Diese Analysen verweisen auf neue Femininitäten, die sich als autonom, selbstbewusst und resilient präsentieren (Litosseliti, Gill & Favaro, 2019).

5 Voraussetzung für die Durchführung ist die Verfügbarkeit einer ausreichenden Zahl an Computern, Laptops oder Tablets mit Internet-Zugang zu TRAVIS GO über den Browser Google Chrome.

Einstieg

Als Einstieg wurde ein Bild eines Spiels zum Erlernen der englischen Pronomen gezeigt mit der Überschrift "the Pronoun Game". Darin sollten die Pronomen "he/she/they" den Abbildungen von Kindern zugeordnet werden. Die Erwartung der Schüler*innen wurde damit zunächst bewusst in eine falsche Richtung geleitet, um sie zu einer kritischen Reflektion über die Grenzen der Zuordnung von Genderrollen rein über Äusserlichkeiten anzuregen, und um auf die Verwendung von "he – she – they/them" in der Genderlinguistik hinzuweisen (Bjorkman, 2017). In einer kurzen Diskussionsrunde erarbeiteten die Schüler*innen, dass Feminismus und Sprache eng zusammenhängen. Sie problematisierten, inwiefern die sprachliche Vagheit, die durch die Verwendung von "they/them" entsteht, den Ausdruck sprachlicher und performativer "femininity" verhindere. Dies wiederum warf die Frage auf, ob es ein feministisches Statement sein könnte, solcherlei Regeln bewusst zu brechen. Mit dieser Frage wurde die Überleitung zu den Musikvideos geschaffen.

Erarbeitungsphasen mit TRAVIS GO

Das Musikvideo, die Arbeitsaufträge und die analyseleitenden Hashtags wurden in TRAVIS GO auf der Benutzeroberfläche angezeigt. Die Musikvideos waren über den Youtube-Link in TRAVIS GO eingebunden. Der Analysefokus lag auf der Frage, inwiefern das jeweilige Musikvideo die Regeln bricht, und zwar in Bezug auf: feminism, society, music videos. Die Schüler*innen konnten für die Analyse ihrer Videos auf Hashtags als Stützhilfe zurückgreifen. Diese halfen ihnen dabei, in ihren Beobachtungen Schwerpunkte zu setzen.⁶

Im Gegensatz zum Abspielen des Musikvideos im Plenum und dem Einholen mündlicher Beiträge konnten die Schüler*innen in ihrem individuellen Lerntempo mit differenzierenden Hilfen arbeiten und das Musikvideo arbeitsteilig erschliessen. Dies wurde von der Lehrperson vorbereitet, ebenso die Gruppeneinteilung in sechs Gruppen à 3-4 Schüler*innen. Je drei Gruppen bearbeiteten eines der beiden Musikvideos. Dabei konzentrierte sich je eine Gruppe auf eine Ebene des Videos, Bild, Text oder Ton. Die Schüler*innen trafen sich in den Kleingruppen und sahen sich ihr Video individuell auf TRAVIS GO an. In dieser Phase arbeiteten die Schüler*innen

mehrheitlich still und in Einzelarbeit, durch die Sichtbarkeit der Posts ihrer Mitschüler*innen und die Möglichkeit mit Kommentaren in TRAVIS GO auf diese reagieren zu können, ergab sich bereits an dieser Stelle eine Kollaborationsmöglichkeit.

Zu Beginn der 2. Lektion trafen sich jeweils zwei Gruppen zu einem Expertenaustausch über TRAVIS GO, um ihre Ergebnisse zu vergleichen. Dabei wurden die Gruppen nach Analyseparametern kombiniert (d.h. Bild mit Bild etc.), um Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen beiden Videos zu finden. Mit TRAVIS GO konnte eine Gesamtdatei für jedes Musikvideo erstellt werden, in dem die Ergebnisse für Bild, Text, Ton zusammengeführt wurden.

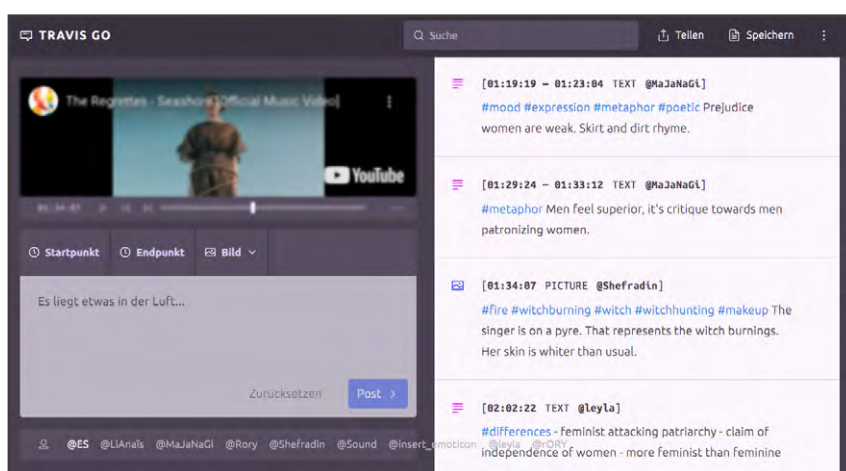


Abb. 1

Ausschnitt der Beiträge zum Musikvideo von The Regrettes Seashore in TRAVIS GO
© Screenshot Universität Basel

Wie Abb. 1 zeigt, konnten die Schüler*innen in TRAVIS GO dank der Filterfunktion nach Beitragenden, Ebenen oder Hashtags für den anschliessenden Austausch suchen.

Präsentation und Plenumsdiskussion

Um die Ergebnisse aus den Vergleichsgruppen allen zugänglich zu machen, stellten jeweils zwei Schüler*innen aus diesen Expertengruppen ihre Resultate in der 3. Lektion im Plenum vor. Die Ergebnissicherung erreichte dadurch eine inhaltlich und organisatorisch höhere Intensität, denn alle Beiträge liegen in TRAVIS GO als schriftliche Notizen vor und sind per Beamer für die Plenumsarbeit einsehbar. Bei Bedarf war der direkte Rückgriff auf das Videomaterial möglich. Der Vergleich zwischen den Musikvideos erwies sich als fruchtbar, da die Schüler*innen darüber den Wechsel von den analysierten Mikrostrukturen des Videos

⁶ Für die Bildebene war z.B. #performance, #costume, #light angegeben, für die Textebene #speaker, #expression, #slang, für die Audioebene #chorus, #instrument, #genre. Hashtags können in TRAVIS GO frei vordefiniert oder in der Analysetätigkeit entwickelt und hinzugefügt werden.

auf die Makroebene vornehmen konnten und die Darstellungen gesamthaft diskutierten. Die Schüler*innen hatten bereits in der Diskussion der Musikvideos in TRAVIS GO kontroverse Standpunkte eingenommen, etwa dazu, inwiefern die Darstellungen in den Musikvideos Regelbrüche zu (feministischen) Positionen darstellten (s. Abb. 2).

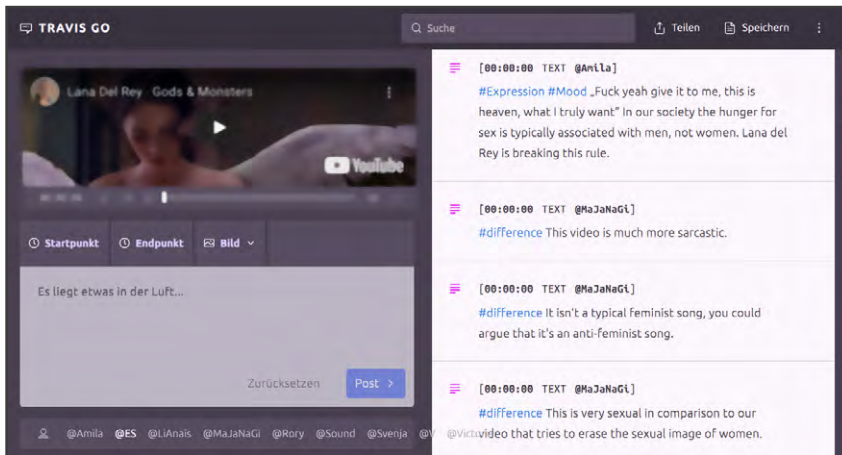


Abb. 2

Kontroverse Einschätzungen von Lana del Reys Gods & Monsters in TRAVIS GO
© Screenshot Universität Basel

Diese Diskussionen wurden im Klassengespräch aufgenommen und mit der provokanten These "Feminism ≠ femininity" verbunden. Von der Lehrperson moderiert, tauschten die Schüler*innen Argumente und Standpunkte aus.

Fazit der beteiligten Lehrperson und der Schüler*innen

Bislang hatte sich die Arbeit mit Videos im Unterricht immer als etwas umständlich erwiesen, zumal die Schüler*innen keine Möglichkeit hatten, ihre Beobachtungen auf einfache Weise festzuhalten. Dank TRAVIS GO wird die Arbeit vereinfacht und die einzelnen Unterrichtsschritte können gestrafft werden. So bleibt mehr Zeit für Diskussionen auf der Basis dessen, was die Schüler*innen zuvor in der Analyse erarbeitet haben.

Die Schüler*innen empfanden die Bedienung von TRAVIS GO einfach und intuitiv und hoben sowohl die Möglichkeit zur Annotation zentraler Stellen als auch die gemeinschaftliche Arbeitsweise positiv hervor. Eine Schülerin drückte das so aus: "TRAVIS GO enables a unique form

of millennial interaction in the classroom, allowing each and every student's voice to be heard." Die Unterrichtsbeobachtung bestätigte, dass TRAVIS GO das selbstgesteuerte und kollaborative Arbeiten unterstützte und den Schüler*innen in den schriftlichen Analyse- und mündlichen Präsentationsphasen als Strukturierungshilfe diente. Das Ziel, sich im FSU vertieft mit einem gesellschaftlich relevanten Thema auseinanderzusetzen, wurde erreicht, denn der von den Schüler*innen selbst ausgewählte Fokus auf feministische Musikvideos führte zu intensiven Diskussionen in der Fremdsprache. Die Analyse von Musikvideos war ein Novum für die Schüler*innen und trug nach Wahrnehmung der Lehrperson wie auch ihrer eigenen Einschätzung zum Aufbau ihrer Methodenkompetenz bei.

Literaturangaben

Braidotti, R. (2015). Punk Women and Riot Grrls. *Performance Philosophy*, 1 (1), 239-254, <https://doi.org/10.21476/PP.2015.1132>

Besigiroha, L. (2010). Independent Women? Feminist Discourse in Music Videos. In: M. Gymnich, K. Ruhl & K. Scheunemann (Hrsg.), *Gendered (Re)Visions*. Göttingen: V&R, pp. 227-251.

Bjorkman, B. (2017). Singular *they* and the syntactic representation of gender in English. *Glossa*, 2 (1), 1-13, <https://doi.org/10.5334/gjgl.374>

Hallet, W. (2011). *Lernen fördern Englisch*. Seelze: Klett, Kallmeyer.

Jost, C. et al. (2013). *Computergestützte Analyse von audiovisuellen Medienprodukten*. Wiesbaden: Springer VS.

Karsay, K. et al. (2019). Increasingly sexy?, *Psychology of Popular Media Culture*, 8 (4), 346-357. <https://doi.org/10.1037/ppm0000221>

Keazor, H. & Wübbena, T. (2017). Musikvideo. In: T. Hecken & M. Kleiner (Hrsg.), *Handbuch Popkultur*. Stuttgart: Metzler, pp. 173-177. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05601-6_33

Klug, D., Schlote, E. & Eberhardt, J. (2017). Musikvideos im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia*, 26 (3), 34-37.

Klug, D. & Schlote E. (2021). Designing a Web Application for Simple and Collaborative Video Annotation that Meets Teaching Routines and Educational Requirements. *Proceedings of the 19th European Conference on CSCW*. https://doi.org/10.18420/ecscw2021_ep15

Litosseliti, E., Gill, R. & Favaro, L. (2019). Postfeminism as a critical tool for gender and language study. *Gender and Language*, 13 (1), 1-22. <https://doi.org/10.1558/genl.34599>

Meyer, O. & Keller, S. (2017). Songs im Zentrum des Englischunterrichts auf der Oberstufe. *Babylonia*, 26 (3), 10-14.

Werner, A. (2019). What Does Gender Have to Do With Music, Anyway?, *Per Musi*, 39, 1-11. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2019.5266>



Vivian Greven

Vira V

2021

oil and acrylic on canvas

156 × 200 cm

EXPLORING REPRESENTATIONS OF WOMEN IN A FOREIGN LANGUAGE CLASS

Cet article présente une unité didactique intitulée "Représentations des femmes (entre impositions et choix)", conçue par l'enseignant pour aborder le thème de l'identité, prescrit par le programme scolaire, et fournir aux étudiants l'occasion de pratiquer la langue cible à travers l'exploration de la représentation des genres dans la société. Cette unité a été enseignée pour la première fois à un groupe de sept étudiants avancés en EFL dans une école secondaire de Serbie. Pour aider ces étudiants à examiner la représentation des femmes et la manière dont les stéréotypes sont communiqués, l'enseignant a présenté trois histoires courtes. Ces histoires ont servi de point de départ à une discussion qui a incité les étudiants à examiner la réponse des femmes aux exigences de la société, la présentation stéréotypée des femmes et la manière dont ces stéréotypes se reflètent dans le langage.

● Olja Milosevic | The International School of Belgrade



Olja Milosevic, from the International School of Belgrade, has been involved in second

and foreign language teaching at all levels in primary, secondary and tertiary education. She holds a PhD in Applied Linguistics and is primarily interested in second language acquisition intercultural learning.

Introduction

Sensitive topics are those that are found disturbing or unsettling and their level of controversy could depend on social or cultural contexts. Topics related to gender equality and the representation of women are considered sensitive particularly in patriarchal societies such as in Serbia (Schubert, 2016). When controversial topics are introduced in conversations, participants "may either avoid answering sensitive questions altogether or provide untruthful responses" (Isaqzadeh et al. 2020:173). Thus miscommunication often occurs when sensitive issues are discussed with adolescent students. They notoriously hold strong opinions and are seen as immature when dealing with topics that could provoke heated debates, and that is the reason why "many teachers feel uncertain and underprepared" to introduce sensitive topics to secondary students (Kello, 2016:35).

A foreign language classroom could provide "the perfect scenario for teaching and learning about pressing issues in the social world" (Santos, 2012:89). In order to develop students' communication skills and encourage awareness of differing cultural perspectives, the foreign language syllabus integrates global issues. However, textbooks do not ensure a balance of topics. Publishers opt to include 'safe' topics, and lessons that deal with sensitive topics, including gender equality, are not often found in textbooks (see for example, Gray 2002, Melliti 2013, Appleby 2017). Since the majority of teachers rely on textbooks for teaching materials, the representation of women is often neglected or inadequately treated. Learning and instructional materials in textbooks are insufficient or biased, therefore, it is up to teachers to "adapt, reject, sidestep and supplement them" (Prior & Woodward, 2017: 57). Although there may be concerns and risks, students need opportunities to learn and share

views about those issues despite the unpleasant feelings they may evoke and, in the process, make “visible and vocal the underlying assumptions” (Bell, 2007:11) that are deeply rooted in society.

Advanced foreign language classes allow an exchange of opinions and provide opportunities for students to gain and share new understandings whilst simultaneously helping them to develop language and thinking skills. This process leads to developing communicative competence, but also creates opportunities for language classes to become an arena where sensitive issues are explored. The unit “Representations of Women (From Imposed to Chosen)” was an attempt to implement “cultural pedagogy”, a term that Snowden (2010: 158) uses to refer to the ways “students learn about [...] social characteristics through their representations in literature, film, visual art, and popular culture media”. Accompanied by an emphasis on mutual respect, it was hoped that the unit would start a genuine exploration of both how women are represented and how gender stereotypes develop.

The context

The unit “Representations of Women (From Imposed to Chosen)” was taught to seven seventeen-year-old students enrolled in the International Baccalaureate (IB) Diploma Programme (DP). The DP is a two-year program and the students were in their first year of the course. They attended English B, a language acquisition course. Their English language proficiency level was B2 - C1 according to the Common European Framework of Reference (CEFR). There were four female and three male students in the group. The DP English B units of study are designed around the following themes: identity, experiences, social organization, human ingenuity, and sharing the planet. The unit “Representations of Women (From Imposed to Chosen)” was linked to the topic of identity and it was taught for several reasons. First, the school promotes diversity, equity, and inclusion and the unit presented an opportunity to promote school ethos. Second, it was hoped that the learning engagements would encourage students to critically consider differences in civic rights for men and women. Finally, as “gender is reflected by language and language helps to shape

gender” (Aydınöğlü, 2014: 233) students would become aware of gender-biases in language and explore different ways of avoiding it.

The unit was taught over four weeks from mid-January to mid-February 2021. It consisted of eight 60-minute lessons. Throughout the unit, visible thinking routines were used to help students activate their thinking and verbalize ideas. To introduce the concept of gender equality and to encourage discussion about different perspectives, three short stories were used. As the students engaged with the texts, they interpreted events and discussed opinions. A summative assessment writing task documented students’ views and was used to see if they had developed new understandings through this curriculum.

The unit design

The coursework consisted of four stages (see Tab. 1): (1) reading and discussing literary texts; (2) exploring how different stereotypes are communicated and the reasons that gender power issues are sustained; (3) a summative assessment: creating a blog post in which students communicated their views; and (4) a reflection on learning.

Table 1
The unit plan

	Coursework	Sequence of learning engagements
Stage 1	Reading and discussing literary texts	Visible thinking routine: Color - Symbol - Image Composing the list of terms Readings ("The Birthmark" (Hawthorne, 1843), "Unpopular Gals" (Atwood, 1993), "She Unnames them" (Le Guin 1985)) • Two pairs and one group of three read one story each • Sharing ideas with the whole group Visible thinking routine: The 4 C's
Stage 2	Exploring how different stereotypes are communicated	Stereotypes - Researching commercials to explore representations of women Report findings - presentations (pair work) Whole group discussion: Where else do we find these stereotypes?
Stage 3	Summative assessment	Introducing the text type (students examine two blogs and identify key features) In-class assignment: Writing a blog post on gender representation
Stage 4	Reflection on learning and on the topic	Feedback - discussing the opinions: Have our perspectives changed? Re-addressing Color-Symbol-Image Thinking routine

Students need opportunities to learn and share views about those issues despite the unpleasant feelings they may evoke.

Stage 1: Exploration of the topic through literature

The unit started with the Color-Symbol-Image visible thinking routine (see Table 2). Students were asked to use one color, one symbol, and one image that came to mind when thinking about how women are represented in modern society. Their comments were recorded and used to understand students' initial views.

After the introductory activity, students were asked to work in groups and compose a list of terms that they expected to be used in the unit. This activity was not only geared towards eliciting terms but also was a way for students to 'own the vocabulary' for that topic. Next, the teacher shared three stories with the students. All three stories dealt with the representation of women and their position in the society on three different levels: women accepting the role assigned by men, women conscious of their status and not reconciling with it, and women playing with their position and changing it. Students worked in two pairs and one group of three and read different stories. Each pair had one male and one female student, and the group of three consisted of two female and one male student. The first pair read, "The Birthmark," by Nathaniel Hawthorn, a story about a scientist who talks his wife into removing her

birthmark which causes her to die. They were instructed to discuss what price people are prepared to pay for conforming to society. The second pair read "Unpopular Gals" by Margaret Atwood. The story consists of three short monologues told by three 'unpopular gals': Cinderella's ugly stepsister, a wicked witch, and a stepmother. Students were instructed to discuss the perspective of women characterized as antiheroes. The group of three read the story "She Unnames Them" by Ursula K. Le Guin. The text explores how Eve distanced herself from the ideas created by Adam who showed his power by labeling all creatures with a name. By 'unnaming' animals, Eve rejected Adam's power. The goal was to engage students with the topic, challenge them and generate discussion.

Students read stories, discussed their content, and shared ideas with the whole group. When discussing the stories students were prompted by the question "What (else) do you notice?" They were invited to think about why some women were not acceptable and what one should be prepared to do to conform to the norms. They were also encouraged to consider how the stories convey different aspects of the representation of women, think about how women were portrayed in the three stories and if they could find similar portrayals today.

The final activity of this stage was the 4 C's thinking routine (see Table 2) which prompted students to consider connections between the texts and life, extract important ideas from the texts or those they wanted to challenge, and suggest changes in attitudes they would like to see.

Table 2
Visible Thinking Routines from Project Zero

Strategy	Procedure
Color - Symbol - Image	Students choose a color, a symbol and an image that best show the representation of women. Students share their choices and provide explanations.
The 4 C's	The 4 C's stand for Connections, Challenge, Concepts and Changes. After students have read texts, they discuss how these texts refer to each of the C's.

Students' reactions

Imposed Representations

Throughout the unit, students noticed socially constructed ideas about gender depiction and questioned them. After reading the stories, they discussed what happened when women did not fulfill societal expectations. The three 'unpopular gals' were seen as rejected by the community and experiencing difficult times of which others may be unaware. "Like a cruel sister... from what we know, she might have been constantly told that she is ugly... and people avoid those who are ugly." The story "Birthmark" prompted students to talk about expectations, both in terms of looks and roles.

Stage 2: Exploring stereotypes through advertisements

The second stage was devoted to a critical exploration of gender depictions in the media. Students were shown several advertisements and asked to consider how genders were represented in them. They were encouraged to identify how society imposes perspectives on the viewers. The next step was to find modern advertisements or commercials, discuss how they represent the divide between genders and why that was the case. Students analyzed advertisements from a qualitative perspective by looking into the presence of female and male characters, and some other aspects, for example, distribution of jobs for female and male characters or locations where they appear in commercials or advertisements.

Stage 3: Summative assessment task

The summative assessment task for the unit was to write a blog post in which one aspect of gender representation would be explored. This text type was chosen for two reasons. First, the purpose of a blog post is mostly to express strongly felt personal views and to share them with the world. It made sense to assign this text type that allows its writer to make a public statement and at the same time to provide personal experiences. Furthermore, it is one of the assigned text types for the DP English B exam and students need to be familiar with its conventions.

Stage 4: Reflection on the unit

To encourage students to reflect on the unit, the teacher asked them to complete the Color-Symbol-Image visible thinking routine again and to consider how their answers had changed from those that they had at the beginning of the unit.

Students considered how tradition and society shape our beliefs and disadvantage women and how stereotypes create ideas of what genders can and cannot do. Although they were not required to do so, some were willing to share personal examples as seen in this comment on the roles that society imposes on women: "Women should stay at home to look after their children. My mom is a perfect example since she stopped working when I was born." When asked if women should live according to these expectations, students acknowledged that often women do not have a choice. "You have to be a strong person not to do what you are supposed to." It was recognized that "the system of patriarchy is reproduced inside women's consciousness" (Bell 2007: 7), and our beliefs related to gender definitely affect our reactions.

Students also identified the concept of privilege. One male student pointed out that "Women can be sexist towards men," and that prompted another student to remark that privileges might be taken for granted. "You often do not realize that you have privileges... But you feel bad if you do not have them." This student also explained that being female means the lack of privileges and not being in a position to change societal expectations and representations.

As students used images and metaphors to explore the topic, some highlighted how difficult it may be to identify which representations of women were imposed by our community. One student pointed out, "I chose white to represent inequality, mostly because white is everywhere.

Our beliefs
related to gender
definitely affect
our reactions.

It blends with other colors and you do not see it. It is the same with inequality.” This comment emphasizes the pervasiveness of gender stereotypes. They may even become a part of the tradition and are assumed to be unquestionably true. Another student’s comment shows how it may not be easy to notice discrimination immediately. “I put the rabbit/duck image¹ since you see what you want to see and I see only certain things. You are not aware in the beginning that there are two animals... Inequality is there but you just don’t see it.” Changing perceptions can be difficult if one is not aware there are discriminatory practices.

Conclusion

The unit “Representations of Women (From Imposed to Chosen)” was an attempt to raise awareness about how women are portrayed and how that affects opportunities for them to realize their potential. The students were encouraged to consider if it was possible to achieve gender equality. The stories were used as meaningful material to engage students with a relevant topic. The unit required students to focus both on language and on content. After being engaged with a topic that was challenging and prompted students to share personal experiences, the students had to organize and present their ideas in the target language. Discussing sensitive topics inevitably prompted students to agree and disagree with one another, and to express and justify their opinions. This took place throughout the unit: students used language structures with an argumentative function and practiced critical thinking skills that are all vital for successful communication.

One goal of the unit was to prompt critical reflection by providing opportunities for teachers and students to work together to recognize sources of stereotypes and to understand their role in creating the representation of women. The teacher expected that a unit dealing with the representation of women would provoke strong emotional reactions from students coming from a patriarchal background. Instead of generating extreme responses, the three short stories provided a safe starting point for reflection on the content and afterwards led to reflection on gender roles in general. Both female and male students genuinely attempted to examine reasons for different perceptions and how the views of their community impacted the way women view themselves. The teacher expected the topic to be sensitive, however, the patriarchal context did not prevent students from questioning gender roles in their communities and pointing out practices that should change. As the unit ended with student reflection of learning, it was encouraging to see students thinking beyond their point of view and considering multiple perspectives on the topic.

Changing perceptions can be difficult if one is not aware there are discriminatory practices.

Towards Chosen Representation

While exploring the origins of representations, one student commented that they come from those who hold power. “The male population demands women to be perfect and create the ideals to their liking and the females are the ones that have to oblige and follow.” Another student thought that they often come from the media and women do not have many choices. “You either marry, have family, and take care of children while your man builds his dreams... or you are considered undesirable.”

Some comments show the rejection of traditional roles despite the pressure to conform. For example, a student who has a female friend who plays football shared her friend’s struggle, “People have negative opinions of her choice. She had difficulties finding friends but she decided not to give up the sport she likes.”

There were also attempts to find a solution on how to change the representation that is imposed by society and what could be done to eliminate inequalities. There was also a more optimistic approach, “Just like Eve in the story ... she cuts herself off from preparing dinner, the same way one must decide not to accept labels”. Interestingly, this student was not only thinking about what contributed to the current representation of women but also offering an idea of abandoning the imposed roles as a way for creating a future, chosen representation.

¹ The student refers to rabbit/duck optical illusion.

References

- Appleby, R.** (2017). Addressing Sexual Moralities in ELT Materials: When Diverse Cultures Meet. In: H. Widodo, J. Mukandan, L. Canh, M. Perfecto & A. Buripakdi (Eds.), *Situating moral and cultural values in the ELT materials: The Southeast Asian context*, pp. 15–28. London: Springer.
- Atwood, M.** (1993). Unpopular Gals. *Mississippi Review*, 21(1/2), 72–74. Retrieved May 31, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/20134561>
- Aydinoğlu, N.** (2014). Gender in English language teaching coursebooks. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 158: 233–239.
- Bell, L.** (2007). Theoretical Foundations for Social Justice Education. In: M. Adams, L. Bell & P. Griffin (eds.), *Teaching for diversity and social justice*. Routledge/Taylor & Francis Group. pp. 1–14.
- Color-Symbol-Image.** *Project Zero*, Harvard Graduate School of Education. <http://www.pz.harvard.edu/resources/color-symbol-image>, Accessed May 31, 2021.
- Gray, J.** (2002). The global coursebook in English language teaching. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge, pp. 151–167.
- Hawthorne, N.** (1843). *The Birthmark*. The Pioneer. Available at <http://www.online-literature.com/hawthorne/125/>
- Isaqzadeh, M., Gulzar, S. & Shapiro, J.** (2020) Studying Sensitive Topics in Fragile Contexts. In: J. Hoogeveen & U. Pape (eds) *Data Collection in Fragile States*. Palgrave Macmillan, Cham. pp. 173–192.
- Kello, K.** (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching: theory and practice*. pp. 35–53.
- Le Guin, U. K.** (1985). She Unnames Them. (1985) *The New Yorker*. Retrieved May 31, 2021, from <https://www.newyorker.com/magazine/1985/01/21/she-unnames-them>
- Melliti, M.** (2013). Global Content in Global Coursebooks: The Way Issues of Inappropriacy, Inclusivity, and Connectedness Are Treated in Headway Intermediate. *SAGE Open*, October–December, pp. 1–12 from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244013507265>
- Prior, J. & Woodward, T.** (2017). Achieve gender equality and empower all women and girls. In: A. Maley and N. Peachey, *Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals*. British Council, pp. 57–64.
- Santos, D.** (2013). 'This activity is far from being a pause for reflection': An Exploration of ELT Authors', Editors', Teachers' and Learners' Approaches to Critical Thinking. In: J. Gray (ed.). *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Palgrave Macmillan. pp. 88–121.
- Schubert, G.** (2016). Women in the Balkans / Southeast Europe. In: G. Schubert & J. Deimel (Eds.) *Women in the Balkans / Southeastern Europe*. Biblion Media, Leipzig. pp. 23–33.
- Snowden, K.** (2010). Fairy Tale Film in the Classroom: Feminist Cultural Pedagogy, Angela Carter, and Neil Jordan's *The Company of Wolves*. In: P. Greenhill & S. E. Matrix. *Fairy Tale Films*, University Press of Colorado; Utah State University Press, pp. 157–177.
- The 4 C's.** *Project Zero*, Harvard Graduate School of Education, pz.harvard.edu/resources/the-4-cs. Accessed May 31, 2021.

LA TRANSMISSION DES LANGUES FAMILIALES : UN RÔLE GENRÉ ?

EXEMPLE DE PÈRES FRANCOPHONES EN VILLE DE BERNE

The field of languages, their study or teaching are traditionally more invested by women than by men. The same is true for sectors dealing with intimacy and children's education. Being intersectional, are the practices of family language transmission doomed to be gendered? What do testimonies of fathers who speak French in the city of Bern teach us on the matter in 2021?

● Jésabel Robin | PH-Bern



Jésabel Robin travaille en didactique des langues et des cultures et en sociolinguistique à la PHBern depuis

2007. Ses travaux portent sur les dynamiques entre acteur.e.s et dispositifs de formation, les expériences de mobilité, les politiques linguistiques familiales, le bi/plurilinguisme et les rapports entre communautés linguistiques.

Introduction

À la fois capitale d'une Confédération helvétique plurilingue et d'un canton bilingue (allemand-français) mais commune germanophone, la ville de Berne a inauguré en 2019 sa toute première offre de scolarisation bilingue. Si de nouvelles dynamiques liées aux langues nationales et à leurs enjeux dans les milieux éducatifs y semblent à pied d'œuvre, tous.tes ne semblent pas partager l'enthousiasme pour la « nouvelle idéologie dominante » du plurilinguisme (Maurer, 2011). Certain.e.s francophones semblent exprimer de la méfiance à l'encontre de ce type de formations dont ils.elles estiment qu'elles présentent avant tout des avantages pour les alémaniques. Allant à l'encontre de l'engouement actuel pour les formations bi/plurilingues, cet apparent décalage invite à envisager le point de vue de ces parents francophones, issus d'une communauté linguistique triplement minoritaire (aux niveaux fédéral, cantonal et communal) : comment les parents parmi les quelques 7% de francophones/bilin-

gues de la ville envisagent-ils.elles leur rôle et celui de l'école dans la transmission des langues à leurs enfants ? En quoi les représentations de francophones suisses diffèrent-elles (ou non) de celles de francophones étranger.e.s ? Ces questionnements sont à la base de l'actuel projet de recherche qualitative « *Politiques linguistiques familiales et institutions scolaires : le cas de parents francophones à Berne* » (2019-23)¹ qui se penche sur les politiques linguistiques familiales (dorénavant PLF), à savoir, les modalités de transmission des langues au sein de familles francophones/plurilingues en contexte alémanique.

Collaboration entre trois chercheuses de disciplines différentes (sociolinguistique/didactique des langues, anthropologie sociale et sociologie), plurilingues fonctionnelles mais issues de différents groupes linguistiques (respectivement francophone, germanophone et albanais), ce projet articule interdisciplinarité et plurilinguisme. Trois types de corpus sont recueillis à l'occasion de deux ren-

¹ Voir le site en ligne du projet.

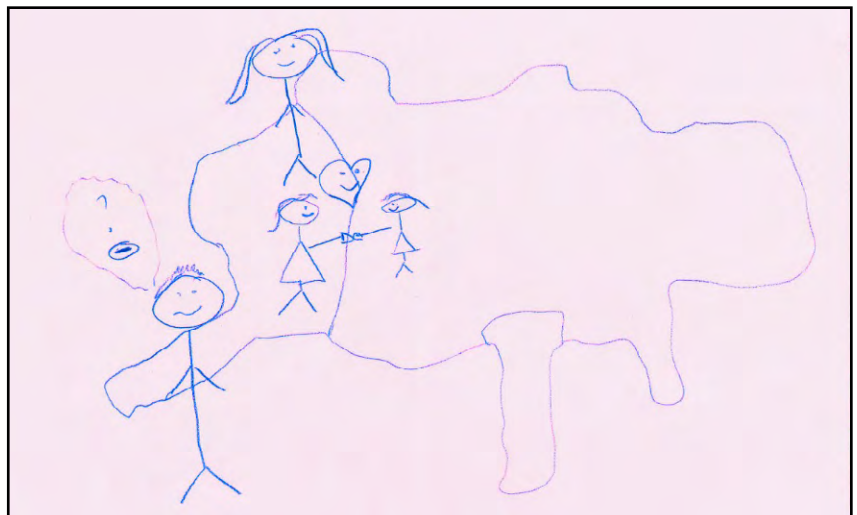
Si l'on retrouve toutes les caractéristiques classiques des politiques linguistiques familiales, (...) on ne retrouve en revanche pas forcément la répartition genrée des rôles attendue.

contres : une « carte » (Robin, 2014) dessinée représentant « Les langues dans notre famille » et un questionnaire lors de la première rencontre puis un entretien semi-directif en auto-confrontation avec les corpus précédents lors de la seconde. Le cadre méthodologique est basé sur une approche compréhensive en co-construction avec la douzaine d'acteur.e.s sélectionné.e.s.

Les analyses thématiques en cours ne semblent pas corroborer à ce stade ce que la littérature scientifique portant sur les PLF a jusqu'à présent mis en lumière (Heller & Levy dès 1994, Deprez, 1996, puis plus récemment Cognigni, 2019 et Parade, 2019), à savoir que la prise en charge de la transmission des langues familiales est principalement assumée par les mères. Si l'on retrouve toutes les thématiques classiques des PLF (choix des prénoms, paradigme langue privée vs. langue publique, stratégies de compensation, la langue comme capital à transmettre, etc.), on ne retrouve en revanche pas forcément la répartition des rôles genrée attendue. On sait pourtant que le domaine des langues, de leur étude ou de leur enseignement est traditionnellement plus investi par les femmes que par les hommes (à l'exception des postes prestigieux des niveaux universitaires où l'on retrouve des hommes) et qu'il en va de même pour les secteurs touchant à l'intimité du foyer et de l'éducation des enfants. À l'intersectionnalité, c'est-à-dire subissant ici simultanément plusieurs formes d'assignation au genre féminin, les politiques linguistiques familiales semblent ainsi vouées à être genrées. Nous proposons ci-après d'interroger le rôle des pères pour éclairer la répartition des genres². Bien qu'ils n'aient pas été interrogés précisément sur ce point, que nous disent entre les lignes les témoignages de pères recueillis dans le cadre de ce projet de recherche ? En retour, que nous disent ces témoignages des acteurs interrogés ? Morceaux choisis...

Le cas de Greg

Greg³ est Suisse-romand, il a 45 ans, son épouse est Suisse-romande et leurs deux enfants sont scolarisés au sein de la nouvelle école bilingue (allemand-français). Voici comment il justifie ce choix de scolarité, en s'appuyant sur sa carte :



Carte de Greg

« Ça, c'est les deux filles. Les deux filles, elles sont vraiment à cheval sur la frontière. Elles ont ce double aspect. Elles sont nées les deux ici [à Berne]. Elles ont vraiment la culture francophone. Avec nous elles parlent français. Mais elles sont très attachées à la ville où elles ont grandi, où elles sont nées, je crois. Et puis, R. [sa première fille], elle est très à l'aise en suisse-allemand. (...) Pour elles, cette frontière est un plus, quoi ! Et pour moi, c'est de leur offrir une chance plus tard de choisir de quel côté elles voudront être. »

Pour Greg, la frontière entre Suisse romande et Suisse alémanique est réelle, aussi bien sur sa carte que dans ses propos. Il souhaite offrir à ses enfants un choix entre deux espaces linguistiques

² Afin d'éclairer vraiment cette question, il faudrait comparer de manière plus systématique le rôle des pères et des mères, mais cela n'étant pas possible dans l'espace restreint de cet article, il s'agit ici d'une synthèse.

³ Tous les prénoms sont fictifs, les acteur.e.s proposent eux-mêmes leur prénom d'emprunt dans le cadre de l'enquête.

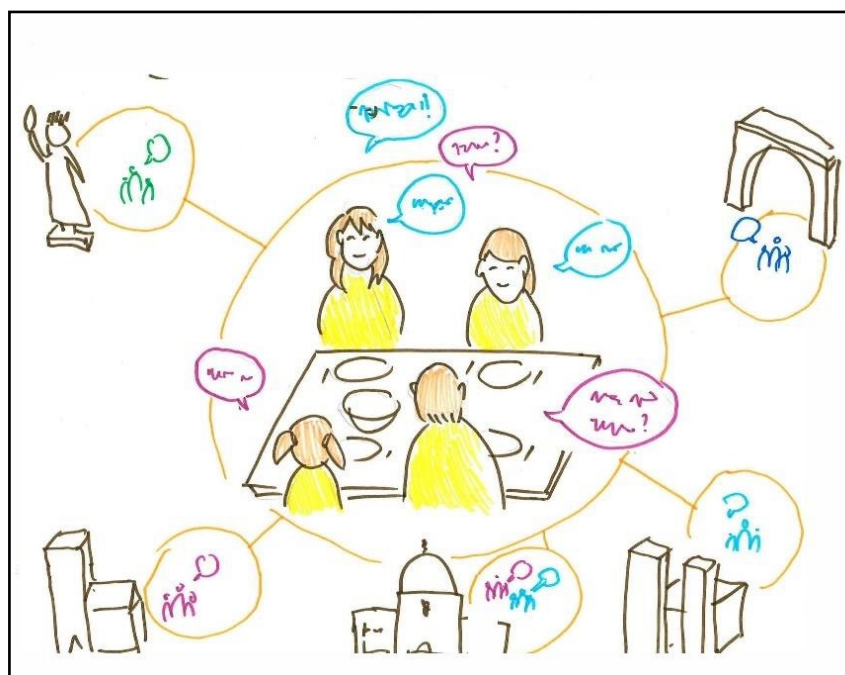
pour lesquels l'enseignement bilingue semble faire office de pont (les enfants se donnent la main par-dessus la frontière). Il s'agit de combiner d'un côté la famille (francophone) et d'un autre l'environnement (alémanique) :

« Qu'elles puissent accéder à la vraie littérature, parce qu'en parlant français avec nous, c'est un bon niveau, mais pour la lecture et tout, ben... c'est l'école ! Nous, quand on lisait des livres en allemand à l'école, c'était déjà la galère. Et puis, on ne comprend pas toutes ces subtilités. »

Ce père porte une attention particulière aux compétences passives écrites de ses filles (compréhension de textes très complexes). Il s'agit d'un objectif ambitieux dans un contexte de ce type. Si Zeiter désigne le choix d'une école bilingue comme une volonté de « femmes transplantées » de maintenir leur langue « en exil » (2018 : 149), le choix correspond plutôt dans le cas de ce père transplanté à une volonté de transmission d'un capital culturel (Zarate, 2004) intimement lié à la langue, en l'occurrence une littérature et ses subtilités.

Le cas d'Eric

Eric est Suisse-romand, il a 40 ans, son épouse est Suisse-allemande et leurs deux enfants sont scolarisés en allemand. Il décrit sa carte, sur laquelle chaque langue est représentée par une couleur :



Carte d'Eric

« C'est une situation à table... où les langues se mélangent, selon la discussion. On n'a jamais une langue complète pour toute une conversation. Je pense, par contre, qu'entre elles, elles vont toujours parler suisse-allemand. »

Dans cette famille-là, les pratiques de communication sont dynamiques et typiquement bilingues, au sein de l'intercompréhension. Chacun parle la ou les langues de son choix, tout le monde comprend la langue des autres, même si tous.tes ne produisent pas forcément dans les deux langues. Selon le modèle Grammont-Ronjat, c'est-à-dire que chaque parent parle « sa » langue.

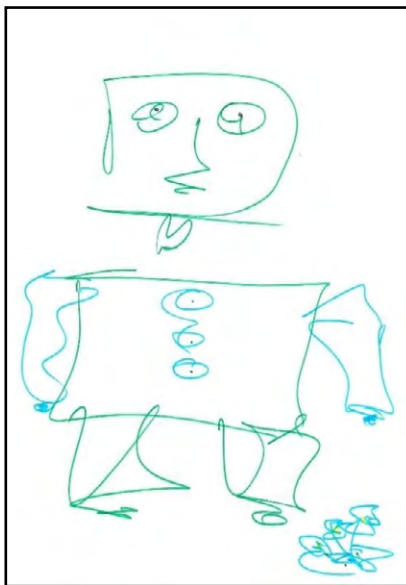
« Ça me touche évidemment, j'aimerais bien qu'elles aient une certaine maîtrise de la langue, on va dire, une certaine affinité ou bien un lien avec le français même si je dois accepter que ce sera peut-être pas le même lien que moi... (...) Ce que j'espère pouvoir leur transmettre c'est une affinité pour pouvoir naviguer un peu dans le monde, pour arriver à communiquer, pour faire des contacts avec des gens francophones sans avoir de problème ou de friction avec la langue. Je pense que ça va être possible, elles vont maîtriser la langue et ... et son utilisation dans le contexte social. Après, elles auront pas toute la culture qui va avec, parce que c'est difficile de transmettre toute la culture qui est liée à une langue, mais elles auront d'autres points de référence, c'est comme ça... »

Interrogé sur son ressenti envers les compétences en français de ses filles, Eric met l'accent sur les interactions et la socialisation.

M. Bertrand se présente comme tout aussi impliqué dans la préparation des ressources nécessaires à l'ascension sociale des enfants traditionnellement attribuée aux mères.

Le cas de M. Bertrand

M. Bertrand⁴ est suisse-romand, il a 63 ans, son épouse est bilingue et leurs trois enfants, symbolisés sur sa carte par les trois boutons de son veston, ont été scolarisés en allemand (ses trois petits-enfants le sont actuellement aussi), par choix :



Carte de M. Bertrand

« Nous, on a fait le choix de mettre nos enfants dans l'école du pays. (...) Quand on a déménagé [de Suisse romande], ils avaient l'âge d'aller en scolarité, 7 ans. Et on est venus en fait à Berne pour mon travail ici, mais aussi pour les mettre à l'école suisse alémanique. J'ai travaillé 4-5 ans à 30% avant, on a choisi ça dans notre couple, ma femme travaillait à 100%, (...) et puis moi je me suis occupé de la famille. Et puis après, quand on est venus ici [à Berne], on a fait l'inverse. Et comme ma femme est bilingue et qu'elle, elle a fait l'école primaire en français et l'école secondaire en allemand, on s'est dit : c'est mieux que ce soit elle qui s'occupe de l'école ».

L'implication dans la vie de famille est présentée comme égalitaire, les PLF comme le fruit de réflexions communes au sein du couple. Les enfants de M. Bertrand, aujourd'hui en couple avec des partenaires germanophones, s'expriment en allemand avec leurs enfants mais ont délégué la transmission du français au grand-père :

« Ils aimeraient bien que je parle à mes petits-enfants en français, chose que je fais du reste. Et ça marche très bien ! Parfois, M. [5 ans], il m'appelle au téléphone et puis c'est en français. »

Se basant sur l'exemple de l'un de ses fils qui, à concurrence égale sur le marché du travail, a été avantagé par son bilinguisme, M. Bertrand présente le français comme un capital (Calvet, 2002), c'est-à-dire une ressource concurrentielle :

« Quand on dit que c'est plus aussi important que ça, le français, ça revient un peu quand même... et de l'avoir, pour moi, c'est pas seulement un plus, c'est un double plus ! »

Ainsi M. Bertrand se présente comme tout aussi impliqué que son épouse dans la préparation des ressources nécessaires à l'ascension sociale des enfants, traditionnellement attribuée aux mères (Merle & Matthey, 2010).

⁴ M. Bertrand est le seul parent romand à ne pas avoir proposé le tutoiement dans le cadre de l'enquête et à n'être ainsi pas appelé par un prénom.

Notre étude esquisse un trait commun, à savoir une répartition qui se veut équilibrée dans les couples des politiques linguistiques familiales, de la prise de décisions à la mise en pratique.

Conclusion

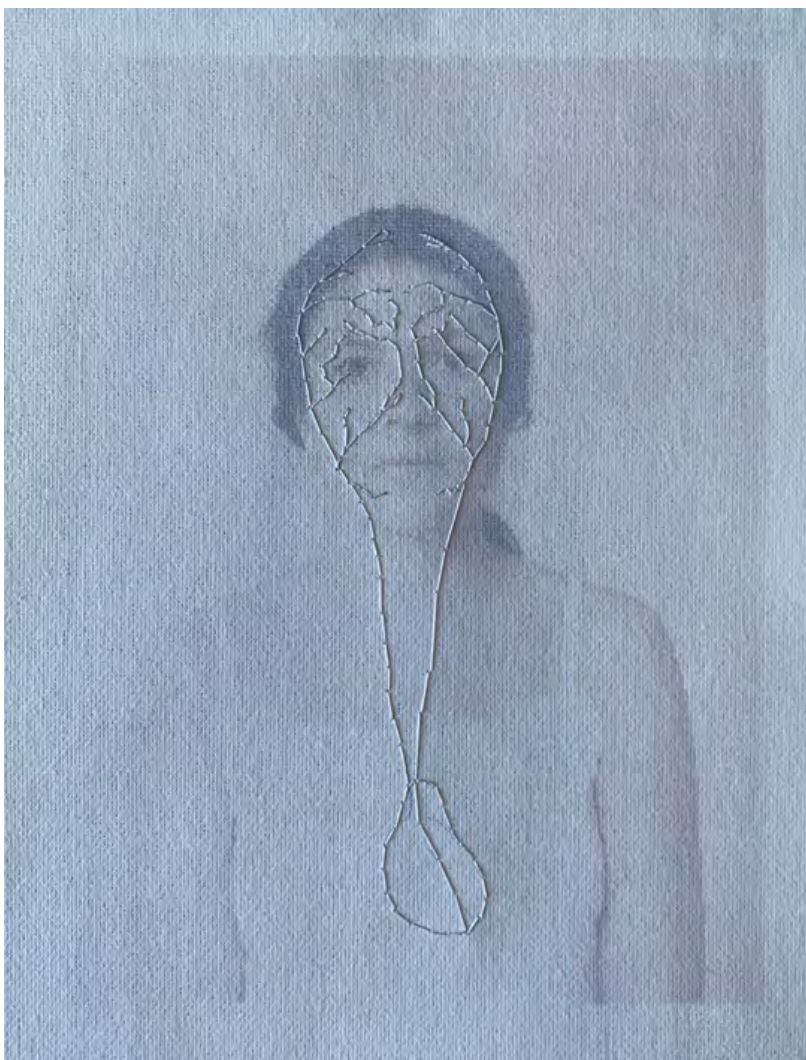
Les trois pères évoqués ci-avant sont, certes, tous romands mais leurs constellations linguistiques familiales respectives sont différentes : épouse Suisse-romande, épouse Suisse-allemande, épouse bilingue. Ils appartiennent à deux générations et résident dans différents quartiers de la ville. Les enfants sont scolarisés en allemand ou en mode bilingue, les PLF ont donc été de nature très différente chez les uns et les autres et pourtant, sans aller jusqu'à dire avec Legendre (2019 : 136)⁵ que les porteurs principaux de la langue d'origine sont les hommes, notre étude esquisse un trait commun à tous, à savoir cette répartition pensée comme équilibrée dans les couples des PLF, de la prise de décisions à la mise en pratique.

Allant à l'encontre de ce que l'intersectionnalité pourrait laisser supposer, ces résultats interpellent : les pères sont-ils habituellement autant interrogés directement que les mères dans les études scientifiques portant sur les fonctionnements familiaux du quotidien ou bien s'adresse-t-on en général plus naturellement aux mères, ne donnant ainsi que leur voix à entendre ? Les pères participant à notre enquête sont-ils, malgré une apparente diversité des profils professionnels, représentatifs d'une catégorie sociale (en l'occurrence urbaine) particulièrement impliquée dans les PLF ? Le statut de la langue française à Berne, officiellement langue étrangère (littéralement *Fremdsprache*) mais relativement valorisée et légitimée en comparaison des langues de la migration traditionnellement associées aux études sur les PLF, incite-t-il davantage les pères à s'impliquer et s'appliquer dans la transmission de la langue ? Autant de questions pour lesquelles les deux années à venir du projet ne seront pas de trop.

⁵ Legendre se penche sur le contexte très précis du breton, langue stigmatisée, au siècle dernier et dont le statut n'a rien à voir avec celui du français en ville de Berne. Il s'agit néanmoins de la seule étude à notre connaissance avançant que ce sont plutôt les pères qui s'assurent de la pérennité des langues familiales.

Bibliographie

- Calvet, L.-J.** (2002). *Le marché aux langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris : Plon.
- Cognigni, E.** (2019). Migrant family language policies and plurilingual practices : from mothers' representations to language education policies, In S. Haque (Dir.) *Politique linguistique familiale. Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire*. Munich: LINCOM, pp. 67-77.
- Deprez, C.** (1996). Une politique linguistique familiale: le rôle des femmes. *Éducation et sociétés plurilingues*, 1, 35-42.
- Heller, M., & Levy, L.** (1994). Les contradictions des mariages linguistiquement mixtes : stratégies des femmes franco-ontariennes. *Langage et société*, 67, 53-88.
- Legendre, M.-T.** (2019). *Le breton. Langue des mères, langue des frères*. Fouesnant : Yoran Embanner.
- Maurer, B.** (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris, Editions des Archives Contemporaines.
- Merle, et al.** (2010). De la langue d'origine à la langue héritée : le cas des familles espagnoles à Bâle et à Genève. *TRANEL*, 52, 9-28.
- Robin, J.** (2014). Cartes de langue(s) et de mobilité(s) de futurs enseignants du primaire à Berne : quand une dynamique dialogique entre les corpus dévoile des représentations du français. *Glottopol*, 24, 64-79.
- Zarate, G.** (2004). Pour l'amour de la France : la construction d'un capital pluriculturel en contexte familial. In M. L. Lefebvre & M.-A. Hily (Dir.), *Situations plurilingues et leurs enjeux*. Paris : L'Harmattan, pp. 25-34.
- Zeiter, A.-C.** (2018). *Dans la langue de l'autre. Se construire en couple mixte plurilingue*. Lyon: ENS Éditions.
- Site du projet « Politiques linguistiques familiales et institutions scolaires » <https://www.phbern.ch/forschung/projekte/politiques-linguistiques-familiales-et-institutions-scolaires-les-cas-de-parents-francophones-a-berne>



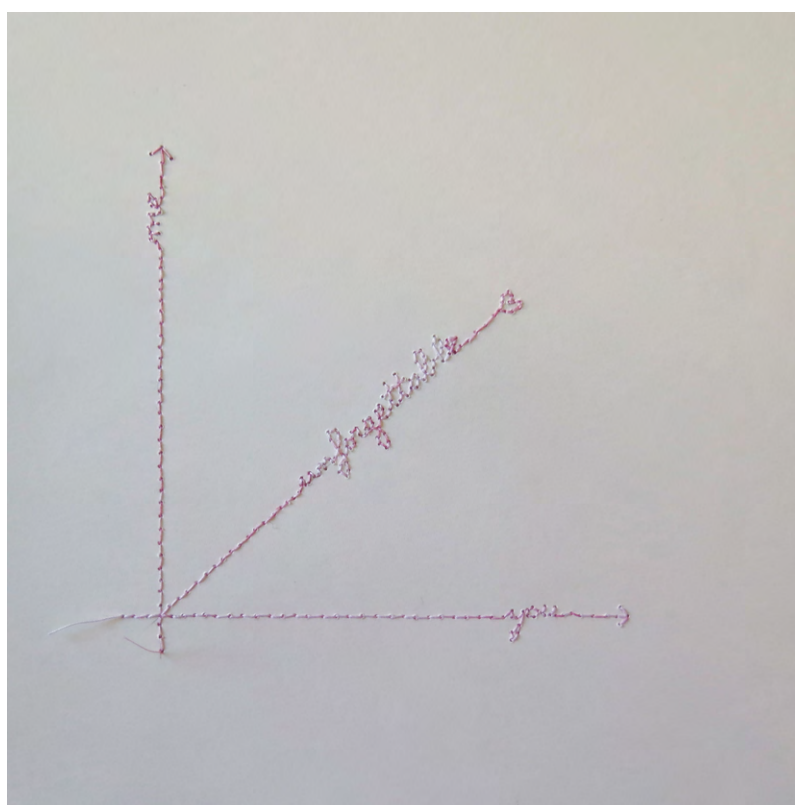
Sara Pellegrini

flussi

2015

fotografia digitale con vernice e filo di cotone ricamato

15 x 21 cm



Sara Pellegrini

diagramma you&me

2013

filo di cotone bianco tinto con rossetto
e ricamato su cartoncino

20 x 20 cm

GESCHLECHTERGERECHTE SPRACHE: ANALYSE DER LEITFÄDEN FÜR GESCHLECHTERGERECHTE SPRACHE VON SCHWEIZER HOCHSCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

Depuis la publication des premiers guides pour une langue inclusive dans les années 80, les choses ont bougé. Dans un grand nombre d'institutions, il est de bon ton de mettre à disposition un tel guide. Partant de ce constat, on aimerait se demander la chose suivante: quelle est la situation dans les universités et hautes écoles suisses? La présente contribution analyse les guides pour une langue inclusive émanant de ces institutions dans le but d'illustrer pour qui leur application est obligatoire et quelles stratégies de langue inclusive y sont proposées. Les résultats montrent que les guides ne sont souvent que contraignants pour la rédaction des documents officiels et qu'ils mettent plutôt l'accent sur la féminisation et la neutralisation et non pas sur les stratégies pour rendre visibles des identités de genre diverses.

● Aline Siegenthaler | UNIGE



Aline Siegenthaler est assistante doctorante au département d'allemand et à l'IUFE de l'Université de Genève. Actuellement, elle travaille sur sa thèse avec le titre (provisoire): *Geschlechtergerechte Sprache – gender inclusive language – langage inclusif. Analyse actuelleur deutsch-, englisch- und französischsprachiger Leitfäden für geschlechtergerechte Sprache.*

Feministische/queer-feministische Sprachpolitik

Die feministische Sprachpolitik lässt sich in verschiedene Phasen unterteilen, wobei diese nicht strikt aufeinanderfolgen, sondern teilweise parallel verlaufen oder miteinander in Konflikt stehen (vgl. Ivanov, Lange & Tiemeyer, 2018: 263). Die erste Phase, seit den 1970er/80er-Jahren, lehnt sich stark an die zweite feministische Welle an (vgl. ebd.: 263). In diesen Jahren kommen vermehrt Diskussionen auf, welche Rolle die Sprache in der (Un) Gleichstellung der Geschlechter spielt. Die Ziele der feministischen Sprachpolitik sind es zu zeigen, wie die bestehenden (ungleichen) Verhältnisse gefestigt werden (Wetschanow & Doleschal, 2013: 306), indem Frauen in der Sprache oft unsichtbar gemacht oder sogar diskriminiert werden; beispielsweise durch die Verwendung des sogenannten 'generischen Maskulinums'. So kritisiert zum Beispiel Trömel-Plötz (1978) «die Wahl der maskulinen Form für geschlechtsunspezifische Zwecke, obwohl es femini-

ne Formen [...] durchaus gibt» (40) und kommt zum Schluss: «Der Mann dominiert auch in der Sprache» (44). Auch Pusch (1980) kritisiert diese «Asymmetrie» und bezeichnet dieses System als «absurd und unökonomisch» (53-54).

Mit dem Ende der 1980er-Jahre beginnt eine weitere Phase, die erste staatliche Massnahmen und gesetzliche Festlegungen beinhaltet und dadurch einen Beitrag zur Umsetzung der geforderten gerechteren Sprache leistet (vgl. Ivanov, Lange & Tiemeyer, 2018, Wetschanow, 2017). Dank dieser Massnahmen gewinnt die geschlechtergerechte Sprache in unterschiedlichen Institutionen an Bedeutung. Allerdings führen sie auch zu einer «zunehmenden Institutionalisierung und Dezentralisierung von Gleichstellungsbelangen» (Wetschanow, 2017: 36). In der Schweiz wird das Thema der geschlechtergerechten Sprache ab Anfang der 1990er-Jahre konkretisiert. Eine Arbeitsgruppe des Bundes veröffentlicht den Bericht *Sprachliche Gleichbehandlung von Frau und Mann in der Gesetzes- und*

Verwaltungssprache, in dem «die Möglichkeiten und Grenzen geschlechtergerechter Sprache» illustriert werden (Elmiger, Tunger & Schaeffer-Lacroix, 2017:10). Im Jahr 1993 erlässt der Bundesrat schliesslich einen Beschluss, der «verfügt, dass 'Grundsätze der sprachlichen Gleichbehandlung mit Rücksicht auf die zur Verfügung stehenden Sprachmittel in allen drei Amtssprachen umgesetzt' werden sollen» (Adamzik & Alghisi, 2015: 12).

Seit Ende der 1990er-Jahre wird mit der dritten feministischen Welle vermehrt die Zweigeschlechtlichkeit, von der man zuvor selbstverständlich ausging, infrage gestellt. Im Zentrum steht die «De-Konstruktion von Gender» (Wetschanow, 2017: 34) und damit die Rücksichtnahme auf vielfältige Genderidentitäten. Mithilfe einer queer-feministischen Sprachpolitik soll eine «sprachliche Anerkennung der Diversität von Geschlecht» (Ivanov, Lange & Tiemeyer, 2018: 264) erreicht werden.

Leitfäden

Die feministische/queer-feministische Sprachpolitik beinhaltet nicht nur Kritik an der Sprache, sondern auch konkrete Vorschläge, wie geschlechtergerechte Sprache erreicht werden könnte; denn dadurch wird eine «argumentative Auseinandersetzung und ein Handlungspotential» erst möglich gemacht (Wetschanow & Doleschal, 2013: 308). Die ersten deutschsprachigen Leitfäden werden in den 1980er-Jahren von Linguist*innen erstellt (z. B. Guentherodt, Hellinger, Pusch & Trömel-Plötz 1980, Wodak, Feistritzer, Moosmüller & Doleschal 1987). Auch die ersten französischsprachigen und englischsprachigen Leitfäden werden zu dieser Zeit veröffentlicht (siehe z. B. Lamothe 1987, Dumais 1988, Miller & Swift 1980). Ihr Ziel ist es, basierend auf den grammatischen Voraussetzungen der jeweiligen Sprache(n), um die es geht, einen Überblick über mögliche sprachliche Mittel zur Sichtbarmachung von Frauen und zur symmetrischen Anrede und Bezeichnung von Männern und Frauen zu geben. Seither haben sich Leitfäden für geschlechtergerechte Sprache vervielfacht und werden von vielen Institutionen bereitgestellt. Sie enthalten meist eine Erläuterung, warum es geschlechtergerechte Sprache braucht und eine Anleitung zur praktischen Umsetzung der geschlechtergerechten Sprache

mit konkreten negativen und positiven Beispielen sowie einer Aufteilung in verschiedene Strategien (vgl. Ivanov, Lange & Tiemeyer, 2018, Elmiger, 2020). Thematisch fokussieren sie durchgehend auf die Anrede und Bezeichnung von Personen (vgl. Schlichting, 1997: 6), wobei seit einigen Jahren nicht mehr nur die Sichtbarmachung von Frauen thematisiert wird, sondern vermehrt auch die Sichtbarmachung unterschiedlicher Genderidentitäten und somit die De-Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit. Diese unterschiedlichen Ziele stehen «in einem Spannungsverhältnis» zueinander (Wetschanow, 2017: 34). Wie verbindlich diese Leitfäden sind ist ausserdem oft unklar. Die Bandbreite reicht von «vorsichtigen Empfehlungen bis zu strikten Vorschriften» (Schlichting, 1997: 6).

In der Schweiz erhielten die Sprachleitfäden der Bundeskanzlei (Deutsch: 1996/2009, Französisch: 2000, Italienisch: 2012) und die Sprachregeln der ETH (1996) besonders viel Beachtung. Entsprechend wurden diese von zahlreichen Institutionen wieder aufgegriffen. Mittlerweile stellen viele Schweizer Institutionen, besonders im universitären und hochschulischen Bereich, einen Leitfaden für geschlechtergerechte Sprache zur Verfügung und aktualisieren diesen auch regelmässig.

In der Schweiz wird das Thema der geschlechtergerechten Sprache ab Anfang der 1990er-Jahre konkretisiert.

Strategien

In den Leitfäden werden verschiedene Strategien beschrieben, um eine geschlechtergerechte Sprache zu erreichen. Da sowohl die deutsche als auch die französische und italienische Sprache mehrere grammatische Genera haben, ähneln sich die Strategien. Zusammengefasst geht es dabei einerseits um Sichtbarmachung (von Frauen und Männern und/oder von vielfältigen Genderidentitäten) und Neutralisierung (vgl. Ivanov, Lange & Tiemeyer, 2018: 268). Unter Neutralisierung sind verschiedene Strategien zu verstehen, «bei denen das referentielle Geschlecht unspezifiziert bleibt» (ebd.:

269), z. B. Partizipialformen (Deutsch) und *noms épiciènes* (Französisch) im Plural (bspw. *die Studierenden, les responsables*), unpersönliche Formulierungen, Kollektivformen (bspw. *Team, corpo studentesco*) oder auch geschlechtsneutrale Nomen wie *Mensch/personne/individuo*. Die Sichtbarmachung von Frauen und Männern beinhaltet die klassische ausgeschriebene Paarform/Beidnennung (z. B. *Lehrerinnen und Lehrer, étudiants et étudiantes*), aber auch Kurzformen wie der Schrägstrich mit oder ohne Bindestrich (*Lehrer/-innen, un/a collaboratore/trice*), das Binnen-I/Grossbuchstaben¹ (*LehrerInnen, étudiantEs*), der Mediopunkt (*professeur-es*) und andere (Punkt, Bindestrich, etc.). Die Kurzform mit Klammer gilt nicht mehr als geschlechtergerecht, da «das feminine Suffix in der Klammer wie ein Anhängsel wirke und symbolisch abgewertet würde» (Ivanov, Lange, Tiemeyer & Ptok, 2019: 4). Strategien der Sichtbarmachung unterschiedlicher Genderidentitäten sind sehr vielfältig. Am bekanntesten sind jedoch der Unterstrich (*Lehrer_innen*) und der Genderstern (*Lehrer*innen*), besonders im Deutschen (vgl. ebd.: 5), sowie Formen mit-x im Französischen (z. B. *étudiant-e-x-s*).

Methode

Im vorliegenden Beitrag analysiere ich die Leitfäden für geschlechtergerechte Sprache von Schweizer Universitäten und Hochschulen. Es werden Leitfäden von französischsprachigen, deutschsprachigen und italienischsprachigen (sowie zweisprachigen) Institutionen berücksichtigt. Die Daten werden mithilfe der Leitfadensammlung von Prof. Dr. Daniel Elmiger zusammengetragen². Berücksichtigt wird jeweils nur die aktuellste Version der Leitfäden (Ausnahme bildet der Leitfaden der Berner Fachhochschule, die 2020 ein Zusatzblatt zu ihrem bereits vorhandenen Leitfaden, der in Überarbeitung ist, erstellt hat). Insgesamt sind es 25 deutschsprachige, 11 französischsprachige und 2 italienischsprachige³ Leitfäden⁴. Um die Analyse zu vereinfachen und einen Überblick über die verschiedenen Strategien zu bekommen, werden die Informationen zu den Leitfäden in einer selbst erstellten FileMaker-Datenbank gespeichert. In der Analyse gehe ich der Frage nach, welche Strategien des geschlechtergerechten Schreibens (und Sprechens) an Schweizer Universitäten und Hochschulen empfohlen bzw.

vorgeschlagen werden (wie kann geschlechtergerechte Sprache je nach Kontext umgesetzt werden?) und für welche Anwendungsbereiche diese verbindlich sind. Dabei interessiert mich besonders, wie mit den teilweise in Konflikt stehenden Forderungen der Sichtbarmachung von Frauen und der Einbeziehung vielfältiger Genderidentitäten umgegangen wird. Zusätzlich soll aufgezeigt werden, wie Strategien, die nicht rechtschreibkonform sind (z. B. der Genderstern oder das Binnen-I), behandelt werden. Diese Übersicht hat zum Ziel zu erörtern, mit welchen Strategien des geschlechtergerechten Schreibens und Sprechens die Schweizer Universitäten und Hochschulen auch sprachlich eine Gleichstellung und Sensibilisierung für Geschlechtergerechtigkeit erreichen wollen.

Resultate

Verbindlichkeit und Anwendungsbereich

Aus den wenigsten Leitfäden geht hervor, wie verbindlich sie tatsächlich sind. Meist wird lediglich an die Mitarbeitenden und Studierenden appelliert, die Strategien zu berücksichtigen und anzuwenden und damit die Verantwortung wahrzunehmen, ein zeitgemässes Bild der Institution zu vermitteln. Manche präzisieren dabei zusätzlich den Anwendungsbereich, so z. B. die Universität Genf:

En accord avec ses textes de lois, chartes et règlements, l'Université de Genève (UNIGE) décide d'adopter une rédaction inclusive et épiciène dans l'ensemble de ses documents officiels, nouveaux ou en révision, en particulier dans ses règlements, directives, rapports, offres d'emploi. (Universität de Genève, 2020)

Ähnlich der Universität Genf haben ausserdem auch andere Hochschulen und Universitäten Gleichstellungsreglemente, die festlegen, dass offizielle Dokumente geschlechtergerecht verfasst werden müssen. Die höchste Verbindlichkeit ist somit in Bezug auf offizielle universitäts- und hochschulinterne Dokumente wie Reglemente, Berichte u. ä. festzustellen. In den meisten Fällen ist allerdings unklar, ob bei Nichteinhaltung dieser Vorgaben mit Sanktionen zu rechnen ist. Nur in einem Leitfaden wird zusätzlich auch mit Sanktionen gedroht, und zwar bezüglich studentischer Arbeiten:

- 1 Im Französischen funktioniert diese Lösung am besten, wenn die feminine Form sich lediglich durch die Endung *-e* von der maskulinen Form unterscheidet, zum Beispiel *étudiantE, professeurE*. Zuweilen werden aber auch Formen wie *tuTEs* verwendet. Im Italienischen wird diese Lösung nicht genannt, da die femininen und maskulinen Nomen sich in der Regel zu stark unterscheiden (*politico/politica, direttore/diretrice*).
- 2 Informationen zur Sammlung: https://www.unige.ch/lettres/alman/files/3316/0430/7675/2020_10_Leitfaden-sammlung_V_1.pdf
- 3 Die *Linee guida per valorizzare le differenze di genere nella comunicazione USI* der *Università della Svizzera italiana* wurden in der vorliegenden Analyse nicht berücksichtigt, da sie keine konkreten Vorschläge für eine geschlechtergerechte Sprache machen. In einem Abschnitt heisst es lediglich, dass «formulazioni inclusive» verwendet werden sollen; welche das sind bleibt unklar.
- 4 Die quantitativen Unterschiede zwischen den Sprachen ergeben sich aufgrund der Grösse der drei Sprachgebiete: Der deutschsprachige Teil der Schweiz ist flächenmässig am grössten, der französischsprachige am zweitgrössten und der italienischsprachige am drittgrössten. Dadurch gibt es im deutschsprachigen Teil mehr Hochschulen und Universitäten als im französischsprachigen und dort wiederum mehr als im italienischsprachigen. Ob die Unterschiede zusätzlich andere Gründe haben, lässt sich in diesem Rahmen nicht eruieren.

Die Verwendung geschlechtergerechter Sprache [sic] und Illustration an der BFH ist im Gleichstellungsreglement der BFH, Art. 15, verankert. Die Anwendung des Sprachleitfadens ist verbindlich und wird in einigen Departementen bei studentischen Arbeiten auch beurteilt. (Berner Fachhochschule, 2020)

Dieser Leitfaden ist damit der einzige, der explizit von Sanktionen in einem bestimmten Anwendungsbereich spricht. In manchen Leitfäden werden zwar Bereiche angegeben, in denen die Anwendung der geschlechtergerechten Sprache ebenfalls empfohlen wird (Newsletter, Webseiten, E-Mail, studentische Arbeiten...), aber die Entscheidung, ob dies tatsächlich so ausgeführt wird, liegt bei den Mitarbeitenden und Studierenden. Gesamthaft bleibt es bei der Mehrzahl der Leitfäden somit beim Ziel der Sensibilisierung, ohne Anspruch auf Verbindlichkeit.

Strategien

Zunächst ist festzustellen, dass keiner der insgesamt 38 Leitfäden das sogenannte 'generische Maskulinum' befürwortet. Die Generalklausel/Legaldefinition (d. h. die Erwähnung in einer Fussnote, dass die maskulinen Formen selbstverständlich Frauen und Männer einschliessen würden) wird hingegen noch von einem Leitfaden als Möglichkeit erwähnt, jedoch mit Einschränkungen bezüglich des Anwendungsbereichs:

Nei regolamenti e nelle direttive, viste le particolarità del linguaggio giuridico, è possibile non tenere in considerazione il femminile e il maschile; ma in tale caso è necessario specificare in una frase all'inizio del testo che le designazioni maschili si riferiscono a persone di entrambi i generi. (SUPSI, 2012)

Da alle Leitfäden Strategien der Neutralisierung befürworten, wenn auch teilweise mit dem Vermerk, dass diese unpersönlich wirken können, werden diese im Folgenden nicht weiter besprochen. Der Fokus liegt auf den Strategien zur Sichtbarmachung von Frauen, insbesondere den Kurzformen, und den Strategien zur Sichtbarmachung unterschiedlicher Genderidentitäten. In Bezug auf die Strategien zur Sichtbarmachung von Frauen wird in allen Leitfäden die

ausführliche Beidnennung empfohlen. Allerdings schränken manche Leitfäden diese Empfehlung ein, wie die folgenden Beispiele illustrieren:

Ausformulierte Doppelformen (Vollformen) können umständlich oder schwer lesbar werden. (Fachhochschule Zentralschweiz, 2005)

In der Einzahl gibt es gelegentlich Probleme mit der grammatikalischen Übereinstimmung von Bezugswörtern. (pädagogische Hochschule Thurgau, 2018)

Le doublet intégral est souvent utilisé dans les discours, en particulier lorsque l'on s'adresse directement aux personnes. Il faut éviter la répétition des doublets dans une même phrase. (IFFP, 2020)

Die Kurzformen werden in den verschiedenen Leitfäden und Sprachen sehr unterschiedlich behandelt. Lediglich die Klammern werden von allen abgelehnt oder gar nicht erst als mögliche Strategie erwähnt. Im Deutschen wird in 12 von 25 Leitfäden das Binnen-I vorgeschlagen, allerdings wird in sechs davon präzisiert, dass es «nur in persönlichen, informellen Texten» benutzt werden solle (Berner Fachhochschule 2014 und andere), während fünf dieser Leitfäden das Binnen-I nur für kurze Textsorten und Formulare empfehlen. Zusätzlich soll es nur verwendet werden, wenn die Form die Weglassprobe besteht (d. h. wenn nach Weglassen der Form *Innen* noch eine korrekte, vollständige Form bestehen bleibt). Keine französischsprachigen Leitfäden

Mittlerweile stellen viele Schweizer Institutionen, besonders im universitären und hochschulischen Bereich, einen Leitfaden für geschlechtergerechte Sprache zur Verfügung und aktualisieren diesen auch regelmässig.

Die höchste Verbindlichkeit ist somit in Bezug auf offizielle universitäts- und hochschulinterne Dokumente wie Reglemente, Berichte u. ä. festzustellen.

empfehlen die Kurzform mit Grossbuchstaben. Von drei der 11 Leitfäden wird sie explizit abgelehnt; die anderen erwähnen diese Form nicht. Erwartungsgemäss existieren solche Formen in den italienischsprachigen Leitfäden nicht (siehe Fussnote 1). Der Schrägstrich wird in der Mehrheit der deutschsprachigen Leitfäden empfohlen (22/25), allerdings in den meisten nur bei Platzmangel und wenn die Form die Weglassprobe besteht (20/25). Abgelehnt wird er nur von drei deutschsprachigen Leitfäden, während ihn aber sechs französischsprachige ablehnen, beispielsweise mit der Begründung, dass der Schrägstrich die feminine Form ausschliesse. Zwei französischsprachige Leitfäden empfehlen den Schrägstrich, wenn die femininen und maskulinen Wortendungen sich zu sehr unterscheiden (*le/la traducteur/trice*). Einer der italienischsprachigen Leitfäden erwähnt den Schrägstrich als einzige mögliche Kurzform, während der andere nahelegt, ihn nur zwischen den Artikeln zu verwenden, wenn diese sich zu sehr unterscheiden (*il/la*). Sprachlich gibt es bezüglich dieser Form also grössere Unterschiede. Im Deutschen sind die Klammern, das Binnen-I und der Schrägstrich die einzigen Kurzformen zur Sichtbarmachung von Frauen, die erwähnt werden. Im Französischen wird zusätzlich der Mediopunkt vorgeschlagen, welcher von sechs Leitfäden Befürwortung findet, wobei fünf davon seine Verwendungsmöglichkeiten etwas einschränken, z. B. folgendermassen:

Quand on veut faire court ou lorsque l'on a affaire à des mots dont les variantes féminine et masculine ne se distinguent que très légèrement. (Universität de Lausanne, 2018)

Il est important de noter que pour certaines personnes, l'utilisation du point médian peut parfois compliquer la lecture du texte. (École polytechnique fédérale de Lausanne, 2020)

Überdies wird in den französischsprachigen und italienischsprachigen Leitfäden auch der Bindestrich als mögliche Kurzform erwähnt. Empfohlen wird er von einem italienischsprachigen und sechs französischsprachigen Leitfäden, allerdings auch da teilweise mit Einschränkungen, beispielsweise, dass er nur bei maskulinen und femininen Formen, die sich minim unterscheiden, benutzt werden solle (*étudiant-e*), oder dass diese Form nur in kurzen Textsorten verwendet werden solle, um Platz zu sparen. Abgelehnt wird er von einem französischsprachigen Leitfaden.

In Bezug auf die Strategien zur Sichtbarmachung unterschiedlicher Genderidentitäten sind ebenfalls grosse Unterschiede festzustellen. In der Mehrheit der Leitfäden werden solche Formen allerdings (noch) gar nicht erwähnt. Der Genderstern und der Unterstrich werden in neun deutschsprachigen Leitfäden empfohlen, wobei die meisten beide Formen vorschlagen und die Wahl lassen, während ein Leitfaden nur den Unterstrich erwähnt. Zwei dieser Leitfäden behandeln diese Formen wie Kurzformen und präzisieren deshalb, dass sie nur bei Platzknappheit verwendet werden sollten. Ein anderer Leitfaden weist daraufhin, dass diese Formen ebenfalls die Weglassprobe bestehen müssen. Der Unterstrich wird nur von einem französischsprachigen Leitfaden empfohlen, und zwar mit der Erwähnung:

Lorsqu'il est important de considérer le genre dans un spectre large, et de l'expliquer ainsi, on pourra [...], à l'image des pratiques alémaniques, utiliser le tiret bas. (Universität de Berne, 2019)

Der Genderstern wird in einem italienischsprachigen Leitfaden vorgeschlagen, allerdings mit der Einschränkung, dass er nur verwendet werden solle, wenn es aufgrund des Kontexts begründbar sei. Im Französischen wird zudem in je einem Leitfaden der Bindestrich bzw. der Mediopunkt mit *-x* empfohlen (das *-x* soll vielfältige Genderidentitäten einschliessen, z. B. *étudiant-e-x-s*). Im Leitfaden der

École polytechnique fédérale de Lausanne (2020) werden zusätzlich kontrahierte Formen wie z. B. *cellui* anstatt *celle et celui, iel* anstatt *il et elle* vorgeschlagen und als mögliche Alternative zu den Formen mit Mediopunkt präsentiert. Der deutschsprachige Leitfaden der Universität Bern (2017) erwähnt ausserdem noch den dynamischen Unterstrich, der eine Variante des statischen Unterstrichs darstellt. Anstatt am Wortstamm kann der dynamische Unterstrich an verschiedenen Stellen des Wortes angebracht werden (z. B. *d_ie Leh_rerinnen*). Allerdings wird im Leitfaden vermerkt, dass diese Strategie die Lesbarkeit beeinträchtigen könne.

Insgesamt zeigt sich, dass die Strategien zur Sichtbarmachung von Frauen in den Leitfäden noch immer dominieren. Allerdings werden auch diesbezüglich eher Formen empfohlen, die weniger umstritten sind (ausführliche Beidnennung kombiniert mit Neutralisierung) als solche, die offiziell (noch) nicht der Rechtschreibung entsprechen (z. B. das Binnen-I). Zusätzlich werden Kurzformen meist nur bei Platzknappheit empfohlen und nicht in Laufformen. Die Mehrheit der Schweizer Leitfäden erwähnt noch keine Strategien zur Sichtbarmachung vielfältiger Genderidentitäten. Diese Beobachtung deckt sich mit den Resultaten der bisherigen Forschung zu Leitfäden (Acke, 2019, Wetschanow, 2017). Ivanov, Lange & Tiemeyer (2018) beobachten im universitären Bereich auch, «dass sich Leitfäden überwiegend auf 'klassische Forderungen' fokussieren, diese jedoch zusätzlich durch neuere Vorschläge ergänzen». (265) Tatsächlich koexistieren in den Leitfäden, die auch Strategien zur Sichtbarmachung vielfältiger Genderidentitäten vorschlagen, die unterschiedlichen Strategien, ohne dass erwähnt wird, dass diese teilweise auch in Konflikt zueinander stehen. Gesamthaft bleiben die Sichtbarmachung von Frauen und die Neutralisierung jedoch die Norm an den Schweizer Universitäten und Hochschulen und neuere Strategien finden nur langsam den Weg in die Leitfäden.

Fazit

Die Analyse der Leitfäden für geschlechtergerechte Sprache der Schweizer Universitäten und Hochschulen hat gezeigt, dass deren Vorschläge und Empfehlungen eher zurückhaltend und vorsichtig sind. Sie konzentrieren sich vor allem auf Strategien wie die Neutralisierung und die ausführliche Beidnennung und schränken den Anwendungsbereich umstrittenerer Formen ein, indem diese nur für bestimmte Textsorten empfohlen werden. Es ist zudem zu beobachten, dass neuere Formen, die vielfältige Geschlechtsidentitäten sichtbar machen sollen, in den Leitfäden bisher noch wenig Beachtung finden. Die Empfehlungen konzentrieren sich vor allem auf die Forderungen der feministischen Linguistik der 1980er Jahre und somit auf die Sichtbarmachung von Frauen. Es kann jedoch gut sein, dass einige der Hochschulen und Universitäten ihren Leitfaden in den kommenden Jahren überarbeiten werden, so wie es die Universität Zürich, Bern und andere bereits getan haben (oder gerade tun, so wie die Berner Fachhochschule). Da das Thema der geschlechtergerechten Sprache stetig neu diskutiert und verhandelt wird, lohnt es sich, die Entwicklungen diesbezüglich im Auge zu behalten. Neben den Leitfäden sollte dabei auch die tatsächliche Umsetzung der geschlechtergerechten Sprache analysiert werden, um ein ganzheitlicheres Bild der Gebrauchsnormen, die an Schweizer Hochschulen und Universitäten entstehen, zu bekommen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Strategien zur Sichtbarmachung von Frauen in den Leitfäden noch immer dominieren. Allerdings werden auch diesbezüglich eher Formen empfohlen, die weniger umstritten sind.

Referenzen

Forschungsliteratur

Acke, H. (2019). Sprachwandel durch feministische Sprachkritik. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 49, 303-320.

Adamzik, K. & A. Alghisi (2015). Normen für den behördlichen Sprachgebrauch in der Schweiz. *Bulletin VALS-ASLA*, 3 (numéro spécial), 119-35.

Dumais, H. (1988). Pour un genre à part entière. Guide pour la rédaction de textes non sexistes. Québec, Ministère de l'Éducation.

Elmiger, D., V. Tunger & E. Schaeffer-Lacroix (2017). *Geschlechtergerechte Behördentexte. Linguistische Untersuchungen und Stimmen zur Umsetzung in der mehrsprachigen Schweiz*. Forschungsbericht. Genf, 237 S.

Elmiger, D. (2020). Sammlung Leitfäden für geschlechtergerechte Sprache. Collection guides de langue non sexiste / inclusive. Collection guidelines for non-sexist / inclusive language. Genf, 22 S. Zu konsultieren unter https://www.unige.ch/lettres/alman/files/3316/0430/7675/2020_10_Leitfadensammlung_V_1.pdf (zuletzt besucht am 28.04.2021).

Guentherodt, I., M. Hellinger, L. Pusch & S. Trömel-Plötz (1980). Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs. *Linguistische Berichte* 69, 15-21.

Ivanov, C., M. Lange & T. Tiemeyer (2018). Geschlechtergerechte Personenbezeichnungen in deutscher Wissenschaftssprache. Von frühen feministischen Vorschlägen für geschlechtergerechte Sprache zu deren Umsetzung in wissenschaftlichen Abstracts. *Suvremena lingvistika*, 44 (86), 261-90.

Lamothe, J. (Hrsg.) (1987). *La féminisation des textes. Guide d'écriture*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Comité de féminisation, 27 S.

Miller, C. & K. Swift (1980). *The handbook of nonsexist writing. For writers, editors and speakers*. New York: Lippincott and Crowell.

Pusch, L. (1980). Das Deutsche als Männersprache. Diagnose und Therapieansätze. *Linguistische Berichte*, 69, 59-74.

Schlichting, D. (1997). Nicht-sexistischer Sprachgebrauch. Über Sprachratgeber für kommunikative Zwischmühlen. *Sprachreport*, 2, 6-11.

Trömel-Plötz, S. (1978). Linguistik und Frauensprache. *Linguistische Berichte*, 57, 49-69.

Wetschanow, K. & U. Doleschal (2013). Feministische Sprachpolitik. In: R. de Cillia & E. Vetter (Hrsg.): *Sprachenpolitik in Österreich*. Bern: Peter Lang, 306-40.

Wetschanow, K. (2017). Von nicht-sexistischem Sprachgebrauch zu fairen W_ortungen. Ein Streifzug durch die Welt der Leitfäden zu sprachlicher Gleichbehandlung. In: C. Spieß & M. Reisigl (Hrsg.): *OBST 90. Sprache und Geschlecht. Band 1. Sprachpolitiken und Grammatik*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 33-59.

Wodak, R., G. Feistritzer, S. Moosmüller & U. Doleschal (1987). *Sprachliche Gleichbehandlung von Frau und Mann*. Wien: Bundesministerium für Soziales.

Leitfäden der schweizerischen Bundeskanzlei

Cancelleria federale (2012). *Pari trattamento linguistico. Guida al pari trattamento linguistico di donna e uomo nei testi ufficiali della Confederazione*. Berna: Cancelleria federale, 64 S.

Chancellerie fédérale (2000). *Guide de formulation non sexiste des textes administratifs et législatifs de la Confédération*. Berne: Chancellerie fédérale, 28 S.

Schweizerische Bundeskanzlei (1996). *Leitfaden zur sprachlichen Gleichbehandlung im Deutschen*. Bern: Schweizerische Bundeskanzlei, 135 S.

Schweizerische Bundeskanzlei (2009). *Geschlechtergerechte Sprache. Leitfaden zum geschlechtergerechten Formulieren im Deutschen*. Bern: Schweizerische Bundeskanzlei, 192 S.

Analysierte Leitfäden

Berner Fachhochschule (2014). *Leitfaden für die sprachliche Gleichstellung*. Bern: Koordinationsstelle für Chancengleichheit, 16 S.

Berner Fachhochschule (2020). *Empfehlungen für eine gender- und diversitygerechte Sprache. Übergangslösung bis zur Überarbeitung des Sprachleitfadens gestützt auf die Diversity-Policy*. Bern: Fachstelle Chancengleichheit, 7 S.

Berufsschule für Detailhandel Zürich (2004). *Sprachliche Gleichbehandlung von Frau und Mann. Richtlinien der Berufsschule für Detailhandel Zürich*. Zürich: Schulleitung der Berufsschule für Detailhandel Zürich, 2 S.

Bildungszentrum Gesundheit Basel-Stadt (2011). *Geschlechtergerechte Sprache. Wirkungsvolle Kommunikation*. Münchenstein: Gendergruppe BZG, 9 S.

École polytechnique fédérale de Lausanne Epfl (2020). *Guide d'écriture inclusive*. Lausanne: Polyquity, commission agepoly, 7 S.

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB (2020). *Leitfaden für eine inklusive Sprache am EHB*. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, 4 S.

Eidgenössische Technische Hochschule Zürich (1996). *12 Spielregeln zur sprachlichen Gleichberechtigung*. Zürich: ETH Zürich, Stelle für Chancengleichheit von Mann und Frau (1. Auflage; 2. Auflage 1998), 7 S.

Fachhochschule Graubünden (2020). *Geschlechtergerechte Sprache und vielfältige visuelle Kommunikation. Leitfaden*. Chur: FH Graubünden Fachstelle Diversity, 12 S.

Fachhochschule Nordwestschweiz (2016). *Leitfaden für die sprachliche Gleichstellung*. Windisch: Koordination Diversity, 16 S.

Fachhochschule Ostschweiz (2016). *Leitfaden für eine geschlechtersensible Sprache*. Rapperswil: Institut für Gender und Diversity IGD-FHO, 4 S.

Fachhochschule St. Gallen (2005). *Leitfaden für die sprachliche Gleichstellung*. St. Gallen: Gleichstellungsbeauftragte der FH Ostschweiz, 7 S.

Fachhochschule Zentralschweiz (2005). *Die 13 Sprachregeln der FHZ - Ein Leitfaden. Zur sprachlichen Gleichbehandlung von und für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Studierende, Dozierende, Frauen und Männer der Fachhochschule Zentralschweiz*. Zürich: Gleichstellungsbeauftragte der FHZ, 7 S.

Haute École Pédagogique HEP BEJUNE (2018). *Guide du langage égalitaire*. Delémont: Prof. Dr. Françoise Pasche Gossin et al., 32 S.

Haute école pédagogique Vaud (2016). *Petit guide rédaction épïcène*. Lausanne: Haute école pédagogique Vaud, 2 S.

Haute école spécialisée bernoise (2015). *Fil rouge pour une communication épïcène*. Berne: Service de coordination de l'égalité des chances, 12 S.

Haute École spécialisée de Suisse occidentale HES-SO (2019). *Pour une communication inclusive*. Delémont: HES-SO Rectorat, Service Développement Institutionnel RH & diversité, 8 S.

Haute École Valaisanne / Hochschule Wallis (2006). *Ecrire les genres avec le langage épïcène*. Sion: Rektorat Haute École Valaisanne / Hochschule Wallis, 2 S.

Hochschule für Technik und Wirtschaft (2006). *Leitfaden für die sprachliche Gleichstellung*. Chur: Gleichstellungsbeauftragte FH Ostschweiz, 7 S.

Hochschule Luzern, Universität Luzern, PH Luzern (2018). *Sprache & Bild. Ein Leitfaden zur Gleichbehandlung aller Geschlechter. Für Mitarbeitende und Studierende auf dem Hochschulplatz Luzern*. Luzern: Fachstellen Chancengleichheit und Diversity, Campus Luzern, 39 S.

HSR Hochschule für Technik (2005). *Leitfaden für die sprachliche Gleichstellung*. Rapperswil: Gleichstellungsbeauftragte der FH Ostschweiz, 7 S.

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP (2020). *Guide pour un langage inclusif à l'IFFP*. Renens: Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, 5 S.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik HfH (2018). *Leitfaden Gender und Diversity in der Kommunikation*. Zürich: HfH Hochschulkommunikation & Marketing, 9 S.

Istituto universitario federale per la formazione professionale IUFPF (2020). *Guida per un linguaggio inclusivo allo IUFPF*. Lugano: Istituto universitario federale per la formazione professionale IUFPF, 5 S.

Kalaidos Fachhochschule Schweiz (2011). *Leitfaden für eine geschlechtergerechte Sprache*. Zürich: Büro für Chancengleichheit, 6 S.

Pädagogische Hochschule Bern (2010). *Geschlechtergerecht sprechen und schreiben. 7 Tipps für den Berufs- und Studienalltag*. Bern: Kommission für die Gleichstellung von Frauen und Männern, 12 S.

Pädagogische Hochschule Thurgau (2018). *Empfehlungen zum Sprachgebrauch an der PHTG*. Kreuzlingen: Rektorat Pädagogische Hochschule Thurgau, 3 S.

Pädagogische Hochschule Zug (2013). *Fräulein und Herrlein. Leitfaden zum geschlechtergerechten Formulieren im Deutschen*. Zug: Pädagogische Hochschule Zug, 13 S.

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) (2012). *Checklist. Misure per redigere documenti tenendo conto del genere femminile e del genere maschile*. Manno: Servizio Gender e Diversity, 2 S.

Universität Bern (2017). *Empfehlungen für die Universität Bern. Geschlechtergerechte Sprache*. Bern: Abteilung für die Gleichstellung von Frauen und Männern, 48 S.

Universität de Berne (2019). *Langage inclusif. Recommandations pour l'Université de Berne*. Berne: Bureau de l'égalité entre femmes et hommes, 16 S.

Universität de Genève (2020). *Rédaction inclusive et épïcène à l'UNIGE*. Genève : Service Égalité, 8 S.

Universität de Lausanne (2018). *Les mots de l'éaglité. Guide du langage féminisé et épïcène*. Lausanne: bureau de l'égalité, 12 S.

Universität de Neuchâtel (2019). *Langage en tous genres. Guide pratique pour l'utilisation d'un langage non discriminatoire*. Neuchâtel: UniNE - Bureau égalité des chances, 20 S.

Universität St. Gallen (2010). *Sprachliche Gleichbehandlung. Anregungen und Empfehlungen*. St. Gallen: Fachstelle für die Gleichstellung von Frauen und Männern. Frauenkommission, 8 S.

Universität Zürich (2018). *Leitfaden. Geschlechtergerecht in Text und Bild*. Zürich: Abteilung Gleichstellung Universität Zürich, 26 S.

Zentrum für Ausbildung im Gesundheitswesen (2018). *Sprachleitfaden Gender und Diversity*. Winterthur: ZAG Fachgruppe Gender und Diversity, 16 S.

Zürcher Fachhochschule ZFH (2015). *Leitfaden geschlechtergerechte Sprache*. Zürich: Erfa Chancengleichheit Zürcher Fachhochschule ZFH, 6 S.

Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW (2015). *Leitfaden sprachliche Gleichbehandlung von Frau und Mann*. Zürich: ZHAW, Rektorat, Stabsstelle Diversity, 7 S.



AUGURI E FIGLIE FEMMINE

Um sich auf das 50. Jubiläum der Einführung des Frauen-Stimmrechts am 07.02.2021 angemessen vorzubereiten, überprüft das Enkelkind zweier Frauen, die 1971 zu den Urnen gehen dürften, seine eigene Art und Weise sich auszudrücken, um herauszufinden, ob die Geschlechtergleichstellung ein halbes Jahrhundert später auch in der Sprache, die wir täglich sprechen, vorhanden ist.

● Giuliana Santoro | Hochschule Luzern



Giuliana Santoro, laureata in Lettere classiche all'università di Pavia, dal 2013 vive nella Svizzera centrale.

Appassionata insegnante d'italiano LS al centro linguistico della Hochschule di Lucerna, frequenta il dottorato in Linguistica italiana all'università di Basilea. Ama le lingue antiche e moderne e ha un debole per la scrittura in ogni sua forma.

Mancano ormai poche settimane all'anniversario e vorrei farmi trovare pronta, quasi sull'attenti, non fosse altro che per rispetto verso mia nonna e la mia prozia che ogni anno, il 7 febbraio, buttavano uno sguardo pieno di devozione alla foto di Emilie Gourd, pioniera dei **diritti delle donne**, e a tavola, con toni concitati, alzando e riabbassando le mani, rievocavano quel giorno memorabile in cui, finalmente, il suffragio femminile era diventato realtà e legge. Ancora di più si infervoravano rammentando ai commensali del pranzo domenicale la prima volta in cui avevano posato i loro piedini femminili, un 35 scarso, sul freddo pavimento della cabina elettorale per far sentire la loro voce con una matita in una mano e un foglio ripiegato nell'altra.

Fa uno strano effetto venire interrogate a 50 anni, sosteneva mia nonna: è come se all'improvviso – a tante lune di distanza dall'ultima volta sui banchi di scuola – qualcuno venisse a chiederti ufficialmente come la pensi e ti invitasse a prendere posizione. Il voto delle debut-

tanti: il primo giro di valzer di novelle maggiorenni con l'acne, con il pancino dei primi mesi d'attesa, dai primi fili bianchi o con le primavere che si affollano intorno agli occhi.

Il momento era arrivato: troppo presto, assai tardi, ma era arrivato. Fino a quel momento l'unico palcoscenico decisionale era stato quello delle mura domestiche: dal 7 febbraio 1971 in poi, invece – amava ricordare la prozia Alda – con la concessione del **suffragio universale** il sipario si era aperto e la scena del teatro si era fatta d'un tratto municipale, cantonale, nazionale. Poter scegliere e poter essere scelte. "Quel giorno mi è cambiata anche la voce", scherzava di sovente la nonna, che sosteneva di aver ritrovato il timbro argentino della sua infanzia nel giro di poche ore, abbandonando la sua raucedine di vecchia data all'entrata della scuola trasformata in seggio elettorale.

A dieci lustri di distanza, urge che anch'io mi metta in cammino per fare la mia parte, sulle orme delle donne che

mi hanno preceduto, caricandomi sulle spalle il bagaglio di un'eredità che mi chiama alla responsabilità come persona di genere femminile e come cittadina.

Ma da dove cominciare? Faccio un rapido controllo dell'equipaggiamento: mente sgombra da pensieri e pregiudizi, occhi ben aperti sulla strada da percorrere, naso all'erta, lingua semplice e pulita. Lingua pulita? D'istinto tenderei ad autocertificarmi un'espressione linguistica sobria, controllata e conforme alla società che sancisce la parità di genere: d'altronde, in 50 anni pure la lingua si sarà messa in pari con i diritti politici! *Dimmi come parli e ti dirò chi sei*; per scrupolo comincio l'esame di coscienza dalla grammatica: quante volte ho parlato di una donna dicendo *il presidente, l'ingegnere o l'avvocato*? Non ricordo, ma temo che il numero superi di gran lunga le dita di una mano. *Porca Eva*, una che è figlia del suffragio universale! E la colpa è forse tutta di Eva o magari anche Adamo ha fatto la sua parte?

L'altro giorno al matrimonio di Martina insieme ai chicchi di riso nell'aria volteggiavano anche parole euforiche, sentite: **auguri e figli** maschi gridavano i più. L'avrò detto anch'io, sovrappensiero? Ho un déjà vu: la nascita della mia terza sorella, parenti e amici intorno al letto di mia madre, esausta. Un'altra femmina? *Le femmine sono cambiali da pagare*.

Anni dopo, nel mettere a posto dopo un pranzo con il mio ragazzo: "Che confusione, non fare tutto così *alla femminile!*"

Dopo un piccolo incidente d'auto: *Donna al volante pericolo costante*, mi spiegò, bonario, l'assicuratore, mentre, tra il serio e il faceto, il mio ragazzo mi sussurrava nell'orecchio *Donne e motori: gioie e dolori*.

Al praticantato in un posto di lavoro prettamente maschile: *Chi dice donna dice danno*, sentenziarono con spirito i colleghi al mio arrivo.

"*Non fare la papessa!*" dissero a un'amica che era in disaccordo con il moderatore di un'assemblea studentesca.

Prima di uscire dalla *trance* linguistica, con frasi, volti e ambienti che si intrecciano tra di loro, mi scorre davanti ancora un'immagine, che distingo a fatica: ha un grembiule stretto intorno alla vita, la permanente ancora fresca e la tv accesa

su un programma nazionalpopolare. Non è mia nonna e neanche la prozia Alda. Sotto di lei scorre una didascalia di giornale: **la casalinga di Voghera**.

Per fortuna al 7 febbraio mancano ancora un po' di settimane. Non so se basteranno per un *repulisti* approfondito della lingua che parliamo ogni giorno e dei pensieri che la plasmano, pieni di anfratti insidiosi e retaggi culturali resilienti al tempo, ai suffragi e alla **parità di genere**.



La parità di genere passa anche dalla lingua che si usa per raccontare e rappresentare l'altra metà del cielo. A 50 anni di distanza dall'introduzione del diritto di voto e di eleggibilità delle donne sembra utile chiedersi come stia la lingua al femminile.

VICTIMS OR AGENTS OF CHANGE? THE REPRESENTATION AND SELF-REPRESENTATION OF WOMEN IN THE SOCIAL MEDIA DEBATE SURROUNDING SUSTAINABLE FASHION

Cet article analyse le débat sur les médias sociaux concernant la mode durable en se basant sur un jeu de données multilingue de messages Instagram et de tweets. Nous nous concentrons sur la façon dont les femmes sont représentées dans le discours en termes d'agentivité et sur la question de savoir comment ceci est associé à différentes stratégies argumentatives. Nos résultats montrent un lien clair entre l'argument de dénoncer le « mal » du système de la mode et la représentation des femmes comme victimes ; et entre les arguments proposant un « remède » au problème et la représentation des femmes comme recevant des actions positives ou comme des agentes causant un changement. La représentation positive des femmes comme agentes est souvent réalisée par le biais d'arguments basés sur des exemples concrets, qui montrent que le changement est déjà en cours.

● Sara Greco | USI,
Chiara Mercuri | USI,
Barbara De Cock |
Université catholique
de Louvain

Introduction

The recent lively debate on the sustainability of the fashion industry touches upon environmental damage and respect for garment workers' human rights. This debate, largely conducted on social media, is intertwined with questions of gender for a variety of reasons: many workers are women, women are seen as the main consumers of fashion and it is often women who are leading the NGOs and brands that advocate for sustainable fashion. This raises the question of *how women are discursively represented* in this debate. Women can be represented either as *victims* of an unfair supply chain, or as positive *agents* who bring about change and strive towards a more sustainable system in the fashion industry. Drawing on studies on the representation of *agentivity in discourse* (van Leeuwen, 1995; De Cock & Michaud Maturana, 2014, 2018) in general, and in the discourse around fashion sustainability in particular (Baker Jones, 2020), we analyze the (self-)representations of women in the

debate surrounding sustainable fashion. In order to examine how different categories of agentivity are related to different argumentative strategies, we link the different representations to different argumentative *stock issues* (Ihnen Jory, 2012), which define recurrent issues in the debate. Our analysis is based on a dataset of tweets and Instagram posts (henceforth: Ig posts) containing the hashtag *#fashionrevolution*, which were published during the 2020 Fashion Revolution Week, created to commemorate the 2013 Rana Plaza accident in Bangladesh, which killed more than a thousand garment workers (mostly women and children) and injured many others (De Castro, 2021).

Women's (self-)representations and argumentative strategies

Agents or victims?

The importance of representations of agentivity in discourse concerning societal problems has been demonstrated in studies on reports concerning human

rights violations (De Cock & Michaud Maturana, 2014, 2018), abortion debates (Pizarro Pedraza & De Cock, 2018), campaigns around HIV transmission (Avila & Gras, 2014) and sustainable fashion (Greco & De Cock, 2021). Indeed, the linguistic representation of situations can lead to participants being represented as agentive, that is, as deliberately carrying out certain actions in an intentional way, thus showing a causal link between their action and a particular impact.

Our approach in this paper goes well beyond strictly semantic-syntactic definitions of ‘agent’, which typically focus on the semantic role of the person intentionally carrying out the action or on the syntactic position of the agent complement. We distinguish between women who act as agents in a broad sense, namely as persons having an active function with respect to sustainable fashion vs. women being victims, i.e. persons who suffer physical, economic, social or psychological harm as a result of the fashion production system. Crucially, we analyze how women are represented in the analyzed tweets and Ig posts. This does not mean that the actual lives of these women may not be more complex. Thus, garment workers can be both agents and victims, but the way in which they are represented in the messages analyzed often very clearly privileges one facet, sometimes to the point of entirely erasing the other one.

An argumentation perspective: stock issues

Originally introduced in policymaking studies, stock issues have gone on to be considered by argumentation scholars as a useful tool for understanding what issues are addressed by a speaker when they discuss problems that exist in society (Ihnen Jory, 2012).

Stock issues relate to the fundamental matters that speakers need to tackle when arguing for a change in existing policies. Various different models have been proposed, and in our paper we adopt the framework identified by Ihnen Jory (2012). Drawing on this theory, we find that two stock issues are particularly relevant to our dataset: the *ill*, which refers to a problem that the speaker identifies in society, and the *cure*, which relates to the proposed solution to the problem identified. With regard to the *ill*, each

stock issue can be formulated through the question, “Does a problem exist in society”, whereas for the stock issue of *cure*, the question becomes “Will the proposed change solve the problem?” (Ihnen Jory, 2012: 41-46). In our analysis, the model of stock issues is used to identify argumentative strategies used in the Fashion Revolution social media campaign. In fact, the whole social media campaign relating to Fashion Revolution Week can be seen as a means of raising awareness of an existing problem and proposing solutions; it is likely, therefore, that the discourse used in the different messages will touch upon these two stock issues.

Dataset

The general dataset used for this article consists of 254 tweets and 3209 Ig posts in various languages. All contain the hashtag #fashionrevolution, and were published during the 2020 Fashion Revolution Week (20-26 April). Tweets were collected through the Centre de Traitement Automatique de Langage of UCLouvain (Naets, 2018), while Ig posts were collected through Picodash (<https://www.picodash.com>).

In order to address our research question of how women are represented in the debate and what stock issues are associated with the different representations, we restricted our general dataset to a women-related dataset, which contained words relating to women; we limited our search to seven languages (Table 1). The words and languages that form the basis of our selection are represented in Table 1; these terms are not always perfectly equivalent in translation but are selected because they were found recurrently in the various languages in our preliminary searches.



Sara Greco is Associate Professor of Argumentation at USI – Università della Svizzera italiana, Institute of Argumentation, Linguistics and Semiotics. She has published widely on argumentation theory, focusing on argumentation as an alternative to conflict and on the analysis of public controversies.



Chiara Mercuri is a PhD student at USI – Università della Svizzera italiana, Institute of Argumentation, Linguistics and Semiotics. She works on conflicting frames in the controversy surrounding fashion sustainability.



Barbara De Cock is Professor of Spanish Linguistics at the Université catholique de Louvain. Her main research interests are the pragmatics of Spanish person reference and impersonal constructions, and the discursive analysis of a variety of societal discourses including human rights reports and political discourse on social media.

Table 1

Words searched per language – in order of frequency in the dataset

Language	Noun(s)	Adjective(s)
English	Woman/en	Female
Spanish	Mujer(es)	Femenino(s)/a(s)
Portuguese	Mulher(es)	Femenino(s)/a(s)
Italian	Donna/e	Femminile/i
French	Femme(s), dame(s)	Féminin(e)(s)
German	Frau(en)	Weiblich(e), Feminin(e)
Dutch	Vrouw(en), dame(s)	Vrouwelijk/e

This selection resulted in a restricted dataset of 7 tweets (out of 254) and 278 Ig posts (out of 3209) that mention these words in the text and/or the hashtag of the post. We disregarded repetitions of identical posts and a few posts in other languages. The 7 tweets are in English, while the Ig corpus is multilingual. Overall, in the restricted dataset, English is predominant, followed by Spanish and Portuguese; Italian, French and German are less represented, while Dutch is not represented. Some posts are multilingual, with hashtags in English, and the body of the text in a different language.

We coded the occurrences against the following categories: the category of woman (e.g. garment workers); whether it was a general mention of the category of women or it referred to specific examples (e.g. providing the name of a woman working at a specific brand), and whether it was representation or self-representation; agentivity; and stock issues.

Findings

In a first step of our analysis, as we were examining the relation between women's representations in Fashion Revolution Week and related argumentation based on stock issues, we excluded purely commercial messages (54 Ig posts and 2 tweets), which only mentioned "women's collections" of clothes without having any relevant argumentative content related to Fashion Revolution.

In the resulting data, we did find some clear tendencies, which are indicated in Table 2, based on our qualitative analysis of the data. Table 2 provides a representation of tendencies in terms of the co-occurrence of the types of agentivity representations (victims, agents, recipients) and stock issues. When a post includes two stock issues or two different agentivity categories, it is inserted in both of the relevant columns. The results of our coding are striking in that they show that the stock issue of *ill* occurs exclusively in conjunction with the representation of women as victims; very often, these coincide with garment workers. The stock issue of *cure* involves two different representations. The first is with women-agents, who actively promote change. These might be artisans, designers, entrepreneurs, women in business, brands, activists or consumers. The second is women who are more passively represented as "recipients" of someone else's action, e.g. they are empowered or given an opportunity to work in different conditions.

The recent lively debate on the sustainability of the fashion industry touches upon environmental damage and respect for garment workers' human rights.

Table 2
Quantitative overview of findings

Stock issue	Victims		Agents		Recipients		Unclear		Not related to women's representations	
	IG	tweets	IG	tweets	IG	tweets	IG	tweets	IG	tweets
Ill tot. 56 IG = 54 tweet=2	49	2	0	0	0	0	2	0	0	0
Cure tot. 141 IG = 138 tweets =3	0	0	96	2	31	0	4	1	11	0

Table 2 relates to self-representations as well as representations made by others. However, it is notable that, while agents might be either represented by others or self-represented, victims and recipients are systematically found in representations (made by the writer, who tends to be a different person).

Example 1 shows the representation of women as victims associated with the stock issue of *ill*, where there is emphasis on the problem rather than on the cure.

Example 1. “Un 24 de Abril del 2013, un día como ayer hace 7 años, **péridas humanas en su mayoría mujeres**, murieron bajo una **causa injusta**. Dejando ver el lado oscuro de la industria de la moda. Personas que hacían servicios de confección por unos cuantos centavos o menos, **arriesgaban sus vidas** para alimentar y sostener a sus familias en Bangladesh, **TRAGEDIA DEL RANA PLAZA**. (...)” (IG, 25 April)¹

In Example 2, cure is correlated with an agent (referring to a sustainable fashion designer):

Example 2. “Sustainable **fashion designer @mrsemily** creates skirts of wonder truly for #everywoman with our #zerowaste #zerocarbon fabrics - the perfect end to our #fashionrevolutionweek posts! (...) (IG, 26 April)”

Example 3 is typical of women recipients, who are always associated with passive verbs (*rescued*, *getting paid*) and the word *recipients*. The stock issue is *cure* because the post shows that change is possible and indicates a way to achieve it.

Example 3. “(...) I'm still taking orders for Larimar bracelets made by **women rescued** from trafficking (...). The purpose of the drive is to provide orders for these women to continue **getting paid** during this time and encouragement for the **recipients** to know others have made it through similar difficulty, and they can too. (...)” (IG, 26 April)

This raises the question of how women are discursively represented in this debate.

Discussion

In general, we found two main categories of messages: those issuing an alarming warning about a huge problem (the *ill*) at the level of the environment and human rights, and those (the majority) that go a step further and present possible solutions (the *cure*) to that problem. In some of the posts (25) and one tweet, both stock issues appear; often these messages include a longer narrative that explains the problem and how to solve it. Notably, the two stock issues are connected as a *cure* presupposes an *ill*; as does the term *revolution* (as in the hashtag we looked at, #*fashionrevolution*), which calls for an overthrow of the *status quo*.

In some cases, the *cure* includes representations of women as passive recipients of someone else's action; but in the majority of cases, women are presented as agents who contribute to a solution. Notably, where there is a correlation between the *cure* and women as agents, in the significant majority of cases (70 out of 96 IG and 2 out of 2 Twitter examples), women are presented not only as a general category but also (or exclusively) as *concrete examples*. Specific mentions are made of individuals and brands, often giving the names of artisans or activists who are changing the situation (see Example 2). If we adopt a more fine-grained level of argumentation analysis based on inference in argumentation (Rigotti & Greco, 2019), this use of examples exploits an inferential rule or maxim stating that *a certain action or situation is possible, because it already happens* in specific concrete cases (Rigotti & Greco, 2019). Finally, it is noteworthy that women are never presented as the *cause* of the *ill*. In this sense, our dataset might be said to include an idealized representation of women, presenting them as victims of the fashion industry, sometimes as recipients of change, and sometimes as change agents – but never as co-responsible for the current situation.

¹ “On April 24th 2013, a day like yesterday 7 years ago, human losses, mainly women, died for an unjust cause. Showing the dark side of the fashion industry. Persons who did tailoring services for just a few pennies or less, were risking their lives to feed and support their families in Bangladesh, TRAGEDY OF RANA PLAZA. An April 24th of 2013.” (our translation)

Conclusions

Analyzing the social media debate surrounding fashion sustainability, this paper has shown that there is a clear link between types of women's (self-) representations and the presence of the argumentative stock issues of both *ill* and *cure*. We noted that mention of a *cure* is associated with women as agents, often including concrete examples that show that change is possible, rather than only focusing on an *ill*. In future research, this analysis could be extended to cover a broader dataset and include multimodal elements (such as images, videos and emoticons).

In some cases, the cure includes representations of women as passive recipients of someone else's action; but in the majority of cases, women are presented as agents who contribute to a solution.

Acknowledgements

The authors gratefully acknowledge the support of COST Action CA17132 'European Network for Argumentation and Public Policy Analysis' (www.publicpolicyargument.eu). We thank the Centre de traitement automatique du langage of the Université catholique de Louvain and especially Hubert Naets for downloading the tweets.

References

- Avila, R. & Gras, P.** (2014). "No sin él": análisis crítico del discurso de las campañas de prevención del VIH dirigidas a hombres que tienen sexo con hombres en España (2006–2011). *Discurso & Sociedad*, 8(2), 137–181.
- Baker Jones, K.** (2020). American Vogue and sustainable fashion (1990–2015): A multimodal critical discourse analysis. *Clothing and Textiles Research Journal*, 38(2), 104–118.
- De Cock, B. & Michaud Maturana, D.** (2014). La expresión de la agentividad en el *Informe Rettig* (Chile, 1991). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 13, 123–140.
- De Cock, B. & Michaud Maturana, D.** (2018). Discursive construction of human rights violations: the case of the Chilean Rettig report. *Text & Talk: An interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 38, 1–21.
- De Castro, O.** (2021). *Loved clothes last: How the joy of rewearing and repairing your clothes can be a revolutionary act*. London: Penguin Books.
- Greco, S. & De Cock, B.** (2021). Argumentative misalignments in the controversy surrounding fashion sustainability. *Journal of Pragmatics*, 174, 55–67.
- Ihnen Jory, C.** (2012) *Pragmatic argumentation in law-making debates: instruments for the analysis and evaluation of pragmatic argumentation at the second reading of the British Parliament*. Amsterdam: Sic Sat.
- Naets, H.** (2018). Techniques de collecte et d'archivage des tweets: Partage de pratiques et d'outils. In: A. François, A. Roekens, V. Fillieux & C. Derauw (Eds), *Pérenniser l'éphémère. Archivage et médias sociaux*. coll. Publications des archives de l'UCL, 215–237.
- Pizarro Pedraza, A. & De Cock, B.** (2018). Taboo effects at the syntactic level: reducing agentivity as a euphemistic strategy. *Pragmatics: Quarterly Publication of the International Pragmatics Association*, 28(1), 113–138.
- Rigotti, E., & Greco, S.** (2019). *Inference in argumentation: A topics-based approach to argument schemes*. Cham: Springer.
- van Leeuwen, T.** (1995). Representing social action. *Discourse & Society*, 6(1), 81–106.

Vivian Greven
EA III
2021
oil and acrylic on canvas
160 × 115 cm



LA REPRÉSENTATION DES FEMMES MANIFESTANTES DANS LA PRESSE DE LA SUISSE ROMANDE ET ITALIENNE : VERS UN AUTRE PARADIGME DE LA PROTESTATION?

Il discorso mediatico, essendo una potente fonte di (dis)informazione e talvolta di manipolazione (Alba-Juez & Mackenzie, 2019; SPR, 2019), veicola modelli dominanti e di genere attraverso strategie che includono tutti i livelli del linguaggio. Così, attraverso l'analisi contrastiva di 100 articoli di stampa, in francese e in italiano, lo studio mira a individuare i procedimenti linguistici utilizzati in alcuni giornali della Svizzera latina per rappresentare le donne che partecipano alle manifestazioni femministe. Partendo dalle categorie socio-semantiche per la rappresentazione degli attori e delle attrici sociali (van Leeuwen, 1996), intendiamo anche verificare se i processi identificati rientrano nel *protest paradigm* (Chan & Lee, 1984; McLeod, 2000) o se ne generano un altro, altrettanto discriminatorio e basato sullo stereotipo di genere.

● Nicla Mercurio |
Università de Naples
«Parthenope»



Docteure de recherche en «EuroLangages et terminologies spécialisées», elle s'occupe de la variété du français parlé

dans le canton du Jura – où elle a enseigné pendant deux ans. Ses recherches portent également sur la terminologie, les études interculturelles et l'analyse multimodale du discours.

Introduction¹

Le débat autour du statut des femmes et de l'égalité entre les sexes est plus vivant et nécessaire que jamais. Après une prise de conscience qui remonte conventionnellement aux mouvements sociaux des années 1960-1970 et qui a fourni le cadre de nouvelles revendications politiques et existentielles (Antonietti *et al.*, 2021), la recherche et l'approche féministes ainsi que les *gender studies* ont connu un essor de plus en plus marqué. Suivant une démarche interdisciplinaire, ces domaines ont inévitablement croisé ceux de la linguistique et des études du discours – on pense en particulier à la question du langage inclusif visant à éviter toute forme de discrimination genrée par des pratiques telles que la féminisation des noms de métiers.

En effet, la langue est bien plus qu'un simple instrument de communication : en reproduisant des modèles dominants elle en favorise la cristallisation dans l'imaginaire sociétal et se fait porteuse

d'une certaine représentation des identités de genre. Dans ce travail, nous nous intéressons notamment au discours médiatique de la presse écrite, caisse de résonance des rapports de pouvoir.

De nombreuses études ont abordé la représentation des femmes – surtout des politiciennes – dans les journaux ou dans les réseaux sociaux, en y constatant la forte présence d'un discours de haine et de dévalorisation (Sourd, 2005; KhosraviNik & Esposito, 2018). À l'occasion de l'anniversaire du droit de vote et d'éligibilité des femmes en Suisse, les actrices sociales sur lesquelles nous souhaitons nous concentrer sont les participantes aux manifestations féministes qui ont lieu au niveau mondial : compte tenu des spécificités du contexte suisse en matière de protestation (Frammery, 2019), nous explorons la façon dont elles sont représentées dans la presse. De plus, nous nous penchons sur la Suisse romande et italienne dans une perspective contras-

¹ Je remercie Manuel Meune pour sa précieuse relecture.

tive afin de vérifier dans quelle mesure la langue ainsi que la culture peuvent affecter la production de l'information et la représentation des groupes sociaux dans deux régions linguistiques du même pays.

Le protest paradigm : la représentation des manifestant.e.s dans les médias

L'étude s'inscrit dans le cadre de l'analyse critique du discours, une typologie d'investigation axée sur les pratiques linguistiques qui vise entre autres à révéler les jeux de pouvoir et de manipulation sociale reproduits dans certains textes (Fairclough, 1989 [2015]). De fait, on peut considérer comme puissant un groupe social qui est dans la situation d'orienter à son avantage l'opinion d'autres groupes, par exemple grâce à l'accès privilégié au discours public tel que la presse. La façon dont les acteur.trice.s sociaux.ales y apparaissent est l'un des éléments-clés de ce mécanisme de contrôle. Leur représentation au sein des protestations fait partie notamment de ce que les experts dénomment *protest paradigm* (Chan & Lee, 1984; McLeod, 2000), à savoir les valeurs et les procédés auxquels les journalistes ont recours afin d'informer sur les manifestations. Ce paradigme est un véritable système idéologique déclenché par les médias et qui contribue – de la production d'une information donnée à sa réception – à influencer la perception que le public a des groupes manifestants. Les stratégies linguistiques et discursives utilisées tendent généralement à les discréditer : on insiste ainsi sur la violence présumée des protestataires ou, vice-versa, on édulcore la responsabilité des groupes dominants. Outre cette «criminalisation de la protestation sociale» (Welch, 2000), une conséquence ultérieure attribuable au *protest paradigm* est la spectacularisation de l'évènement: souvent on accorde une plus grande attention au succès et à l'ampleur de la manifestation ainsi qu'aux affrontements avec les autorités plutôt qu'aux causes sous-jacentes auxquelles il faudrait songer (Colorado, 2012).

Ainsi, en nous appuyant également sur les catégories socio-sémantiques pour l'analyse de la représentation des acteur.trice.s sociaux.ales théorisées par van Leeuwen (1996) (v. encadré), nous voulons vérifier si le langage choisi pour représenter les femmes qui protestent dans la rue s'insère dans ce paradigme ou

s'il en produit un autre – lié par exemple aux différences que Pérusse-Roy & Mulone (2020) remarquent dans les actions policières envers les manifestantes, allant du paternalisme à la violence genrée.

La représentation des acteur.trice.s sociaux.ales dans le discours

Voici certaines des catégories de van Leeuwen (1996) que l'on rencontre dans notre analyse:

Inclusion et exclusion (*inclusion and exclusion*)²

Les textes peuvent inclure des acteur.trice.s sociaux.ales impliqué.e.s dans la même pratique sociale et en exclure d'autres, en vertu par exemple du destinataire cible et des buts de la narration.

Affectation des rôles (*role allocation*)

Les individus et les groupes peuvent jouer un rôle actif (*activation*) – s'ils sont l'agent de l'action – ou passif (*passivation*) – s'ils la subissent. Quand le rôle actif se réalise de manière directe l'acteur.trice social.e étant aussi le sujet grammatical de l'énoncé, on parle de *participation*.

Individualisation et assimilation (*individualisation and assimilation*)

Les acteur.trice.s sociaux.ales peuvent être représenté.e.s en tant qu'individus ou groupes. On parvient à l'*individualisation* par l'emploi du singulier, alors que l'*assimilation* privilégie le pluriel et les noms collectifs. L'*agrégation* et la *collectivisation* (*aggregation and collectivization*) sont deux types d'*assimilation*. En particulier, la première quantifie les groupes sociaux par l'emploi, par exemple, de quantificateurs définis (numéraux, pourcentages, etc.) ou indéfinis (pronoms et adjectifs).

Fonctionnalisation et identification (*functionalization and identification*)

Les individus et les groupes peuvent être définis selon leur occupation ou pour ce qu'ils sont. Dans ce dernier cas, ils sont représentés sur la base de certaines catégories (âge, sexe, race, religion, etc.) (*classification*), de relations personnelles qui existent entre eux (*relational identification*) ou de caractéristiques physiques (*physical identification*). Lorsqu'ils sont évalués en termes interpersonnels, on parle de *valuation* (*appraisement*).

Le protest paradigm est un véritable système idéologique déclenché par les médias et qui contribue – de la production d'une information donnée à sa réception – à influencer la perception que le public a des groupes manifestants.

² Pour la terminologie et les concepts ici condensés, nous faisons référence à la traduction française de l'article de van Leeuwen (2009).

Ces mots mettent en évidence surtout l'attitude combative des manifestantes, signe qu'elles sont impatientes et veulent des actions concrètes qui renversent les modèles dominants.

Méthodologie et collecte du corpus *Manifestations féministes*

La presse écrite étant l'une des principales sources de (dés)information et de manipulation (Alba-Juez & Mackenzie, 2019; SPR, 2019), nous avons décidé de collecter un corpus de 100 articles au total parus dans les versions en ligne de journaux parmi les plus lus en Suisse latine³ : *Le Matin*, *Le Temps*, *20 Minutes* et *20 Minuti*, *Corriere del Ticino*, *La Regione*. Nous les avons sélectionnés en effectuant d'abord une recherche avancée sur Google avec les suivants paramètres du moteur de recherche – dont la terminologie est reprise ci-après : mot exact (*manifestation féministe*, *manifestazione femminista*), langue (français, italien), région (Suisse) et domaine (sites Web des journaux choisis). Ensuite, nous avons vérifié que les manifestations et les grèves traitées abordaient des questions féministes et d'égalité de genre. Les événements dont il s'agit concernent le mouvement féministe en général et ont eu lieu entre 2012 et 2020 dans plusieurs pays, y compris les continents asiatique et américain – mais c'est évidemment la Suisse qui est la plus présente, dans plus de la moitié des articles dans les deux langues.

Cet ensemble de textes constitue le matériel de recherche. Nous avons eu recours aux méthodologies de la *corpus linguistics* (Tognini-Bonelli, 2001) et à la plateforme Sketch Engine (Kilgarriff *et al.*, 2014)⁴, dont le support est essentiel pour travailler sur une grande quantité de données comme la nôtre et y repérer les termes les plus fréquents et significatifs.

Extraction et analyse lexicale

En partant du prérequis que les femmes manifestantes sont évidemment incluses dans la narration que proposent les journaux (*inclusion*), nous illustrons d'abord les résultats quantitatifs de l'extraction effectuée par Sketch Engine. Ensuite, nous les interprétons pour identifier d'autres catégories et établir le paradigme à la base de la représentation des manifestantes dans la presse suisse en français et en italien.

Fréquence

Les listes de fréquence en figure 1 rapportent les 20 substantifs (noms communs et propres) les plus récurrents par ordre décroissant⁵, pour chacune des deux langues concernées. Le cas échéant (formes très proches dans la *wordlist* de Sketch Engine), nous avons regroupé le singulier et le pluriel d'un même lemme.

Termes-FR			
1	femmes	11	lausanne
2	grève	12	france
3	suisse	13	rues
4	violence.s	14	places
5	féministe.s	15	hommes
6	personnes	16	égalité
7	monde	17	marche
8	genève	18	journée
9	manifestantes	19	police
10	manifestation	20	manifestants

Termes-IT			
1	donna/e	11	persone
2	svizzera	12	giornata
3	sciopero	13	femminista
4	manifestazione/i	14	parità
5	ticino	15	violenza
6	bellinzona	16	diritti
7	piazza	17	uomini
8	lugano	18	lotta
9	mondo	19	collettivo
10	lavoro	20	coronavirus

Fig. 1: Listes des 20 termes plus fréquents en français et en italien (Sketch Engine).

3 Soit articles de la rédaction soit articles de l'agence de presse ATS.

4 Sketch Engine est un logiciel de gestion de corpus et d'analyse de texte (<https://www.sketchengine.eu/>).

5 Pour n'obtenir que ceux-ci, nous avons intégré Sketch Engine avec des listes d'exclusion contenant des mots vides.

Il est immédiatement évident que les listes sont similaires : dans la presse des cantons romands et italo-phones, les événements du mouvement féministe sont décrits linguistiquement d'une manière analogue.

On trouve premièrement les actrices sociales de ces manifestations, *femmes/donne*, dont le pluriel évoque la collectivité. D'ailleurs, le nom singulier italien *donna*, lorsqu'il apparaît dans des occurrences telles que *Giornata mondiale della donna* [«Journée mondiale de la femme»], peut renvoyer à la même dimension collective. Dans les articles en français, outre le lemme *manifestantes*, il faut mentionner aussi le moins récurrent mais néanmoins significatif *manifestants* : la présence du masculin générique pourrait suggérer que les raisons qui sous-tendent les manifestations pour les droits des femmes et l'égalité entre les sexes concernent tout le monde, y compris les hommes. Dans nos listes figurent en effet *hommes/uomini*, qui émergent du corpus en tant que supporters, interlocuteurs et bourreaux des femmes.

Les participant.e.s aux protestations sont aussi dénommé.e.s par les mots *personnes/personne* – précédés d'un chiffre ou d'un quantifieur – et *monde/mondo*, qui soulignent l'ampleur géographique et l'impact des événements en question. En raison de la typologie d'articles sélectionnés, il est évident que certains lemmes renvoient au champ sémantique de la manifestation, tels que *marche, grève/sciopero, journée/giornata*. En particulier, les termes *rues/strade, places/piazza* ainsi que les noms de villes et de pays localisent ces manifestations : c'est la scène de l'activisme de rue, qui prend souvent un caractère artistique et créatif (Bertolaccini, 2020: 79). Puis nous remarquons certaines des causes et certains des objectifs des protestations : *violence.s/violenza, égalité/parità*, auxquels s'ajoutent *diritti* [«droits»] et *lavoro* [«travail»] dans le corpus italo-phon.

Cooccurrences sémantiques et syntaxiques

La fonction sémantique des termes du corpus peut être explorée par l'option *Concordance* de Sketch Engine, qui permet d'afficher les mots dans leur contexte d'utilisation. Les cooccurrences principales et les plus nombreuses du lemme

manifestantes sont significatives : en français, on a *rues* et *colère* ; en italien, *centinaia* et *contro*. Ces mots mettent en évidence surtout l'attitude combative des manifestantes, signe qu'elles sont impatientes et veulent des actions concrètes qui renversent les modèles dominants. La lutte est donc très vive, ce qui se reflète dans les choix linguistiques des journalistes.

C'est une sorte de passage du singulier de l'expérience personnelle de la femme au pluriel de la dimension agrégative du mouvement social, de l'individualisation à l'assimilation

Connaître la fonction grammaticale et syntaxique des lemmes s'avère également très utile. La figure 2 indique les résultats en détail. Sur la base de l'affectation des rôles, nous remarquons que [*femmes*] *manifestantes* et [*donne*] *manifestanti* se présentent davantage comme sujet grammatical et agent dynamique (*activation*). Les verbes concernent notamment le domaine de la manifestation et de la revendication : *défiler, manifester, protestare, scandire*, etc. Nos termes-clés ont aussi la fonction de complément d'objet direct (COD) et d'objet affecté (*passivation*), mais moins fréquemment. Dans ce cas, nous observons des verbes corrélés aux actes violents et discriminatoires, tels que *tuer, minacciare* [«menacer»], *stuprare* [«violer»].

Fig. 2
Les cooccurrences syntaxiques en français et en italien (Sketch Engine).

	Femmes.s	Donna/e
Sujet/Agent	défiler, devoir, faire, manifester, prendre	accorrere, cantare, conquistare, contribuire, dire, fare, fermare, migrare, dimostrare, percepire, puntare [il dito], riunire, scandire, scendere, svolgere
COD/Objet affecté	toucher, tuer	costringere, ferire, invitare, minacciare, mobilitare, sollecitare, stuprare, umiliare, violentare
	Manifestante.s	Manifestante/i
Sujet/Agent	affluer, compter, converger, crier, défiler, dénoncer, écouter, estimer, exprimer, gagner, insurger, mettre, occuper, rappeler, relancer, revendiquer, scander, souhaiter, souligner, venir	portare, protestare, scrivere, volere
COD/Objet affecté	accueillir, trainer [de force]	

Pour ce qui est des adjectifs, ils renvoient, d'un côté, aux catégories d'*assimilation* (*paysannes, lyonnaises*) et d'*agrégation* (*nombreuses/tantissime*) – les manifestantes sont donc représentées en tant que groupe, comme l'emploi du pluriel et de quantifieurs le confirme ; de l'autre côté, on remarque aussi des procès d'*individualisation*, notamment de *classification* (*jeune, arabe*) – l'accent est mis, dans les exemples entre parenthèses, sur l'âge et la provenance d'une seule femme. Quant aux adjectifs qualificatifs, ils sont de nature positive et témoignent d'un procès de *valuation* : les manifestantes sont ainsi décrites comme *courageuses, pro-droit, dégne et pronte*.

Les procédés linguistiques adoptés semblent vouloir légitimer la lutte pour les droits sociaux et pour l'égalité entre les sexes, mais il y a encore un long chemin à parcourir.

La femme manifestante, une actrice sociale active et courageuse

Cette étude a voulu analyser la représentation des manifestantes dans un corpus d'articles de la presse de la Suisse latine du point de vue linguistique. Les lemmes les plus fréquents du corpus collecté, extraits à l'aide de Sketch Engine, montrent tout ce qui concerne la mise en scène médiatique de l'activisme de rue du mouvement féministe. En particulier, sur la base des cooccurrences identifiées, la manifestante sujet/agent et la femme COD/objet affecté incarnent les deux faces d'une même médaille – la deuxième faisant fonction de moteur pour l'action collective de la première. C'est une sorte de passage du singulier de l'expérience personnelle de la femme au pluriel de la dimension agrégative du mouvement social, de l'*individualisation* à l'*assimilation* (van Leeuwen, 1996).

En outre, contrairement au cadre du *protest paradigm*, la presse examinée n'associe pas des actions violentes aux manifestantes. Celles-ci ressortent des articles

comme des actrices sociales dynamiques qui se mobilisent pour leurs droits. Nous avons relevé un seul adjectif négatif qualifiant l'activité du mouvement féministe, *illégale*, qui d'ailleurs est suivi d'un point d'interrogation et semble viser plutôt à provoquer une réflexion parmi le lectorat. De même, les actions plus hors normes – comme *s'insurger, occuper, prendre [les rues]* – sont présentées comme plus que légitimes en raison des discriminations et des abus commis envers les femmes. Toutefois, plusieurs des lemmes issus de l'extraction terminologique renvoient certes à la portée de l'évènement et au succès de la manifestation dû au grand nombre de participant.e.s – ce qui rentre dans le paradigme de Chan & Lee (1984). Ces constats valent aussi bien pour le français que pour l'italien : le fait que la représentation médiatique des événements ne change pas de manière substantielle dans les journaux des deux régions linguistiques – et donc dans les deux langues en question – pourrait s'expliquer par l'envergure transversale et universelle du mouvement féministe, une lutte pour les droits et l'égalité qui dépasse toute frontière. En outre, il faut également tenir compte de l'hypothèse d'une source commune – l'agence de presse ATS – pour les manifestations se déroulant en Suisse et qui présenteraient donc la même narration de base. La divergence la plus frappante que nous avons remarquée concerne la fréquence d'emploi de *manifestante*, terme nettement moins utilisé dans le corpus en italien, où il est inclus dans le lemme *donna/e*. La langue et la culture étant indissociables, faut-il supposer que cette différence est liée à l'influence des cultures française et italienne voisines ? La France, fille de la Révolution et dont l'une des icônes est une femme – la Marianne –, a un système législatif plus favorable par rapport à l'Italie aux manifestations et aux grèves ; à cela on pourrait en outre ajouter la structure et le nombre réduit de syndicats ainsi que l'absence d'une tradition d'injonction à la paix sociale, qui encouragerait à négocier pour éviter les conflits.

Pour conclure, notre analyse a mis en évidence la possibilité d'un autre paradigme de la protestation, qui voit l'idéologie des journalistes – véhiculée par la valeur des mots utilisés – plaider pour les causes des manifestantes. Ce paradigme ne repose même pas sur le stéréotype de genre : l'analyse linguistique n'a relevé aucun

adjectif décrivant les femmes comme frivoles ou vulnérables, et les références à l'habillement des manifestantes, tout aussi rares, ne sont pas analogues à la pratique discriminatoire rencontrée dans la représentation des politiciennes, car les vêtements et accessoires violets évoqués dans les articles font partie intégrante du scénario de la protestation de rue. De plus, l'intervention de la police envers les manifestantes, un élément que Pérusse-Roy & Mulone (2020) identifient comme genre, n'est dénoncée que deux fois dans la totalité des articles. Les procédés linguistiques adoptés semblent vouloir légitimer la lutte pour les droits sociaux et pour l'égalité entre les sexes, mais il y a encore un long chemin à parcourir. De fait, bien que des termes tels que *violence.s/violenza* et *égalité/parità* soient très fréquents, cela n'implique pas une analyse profonde des facteurs déclenchants et des questions sociales en jeu – on pense au travail de Sepulchre (2019), qui souligne le paradoxe entre le nombre d'articles publiés en Belgique autour des violences à l'égard des femmes, traitées en tant que faits divers, et le manque de réflexion appropriée. Ainsi, nous espérons que notre contribution puisse suggérer des pistes de recherche ultérieures sur un thème essentiel qui se prête bien à des études interdisciplinaires et qui nécessite d'être exploré de façon approfondie.

Bibliographie

- Alba-Juez, L. & Mackenzie, J. L.** (2019). Emotion, Lies, and «Bullshit» in Journalistic Discourse: The Case of Fake News. *Ibérica*, 38, 17-50.
- Antonietti, L. et al.** (2021). Introduction. Un silence assourdissant : femmes aux multiples talents du début du XXe siècle à nos jours. *Cahiers d'études italiennes*, 32, <http://journals.openedition.org/cei/8380> [15.07.2021].
- Bertolaccini, M. L.** (2020). Plazas verdes. Estética y política en los activismos callejeros en torno a las demandas por aborto legal (Rosario, 2018). *Artefacto visual*, 5 (10), 65-91.
- Chan, J. M. & Lee, C. C.** (1984). Journalistic «Paradigms» on Civil Protests. A Case Study of Honk Kong. In: A. Arno & W. Dissanayake (éds), *The News Media in National and International Conflict*. Boulder: Westview Press, pp. 183-202.
- Colorado, C.** (2012). Categorización y agentividad de la protesta social en la prensa española. In: A. Mosquera et al. (eds), *Interlingüística*, 22 (1), Salamanca: Luso Española, 255-268.
- Fairclough, N.** (1989 [2015]). *Language and Power*. 3rd edition. London & New York: Routledge.
- Frammery, C.** (2019). La grève des femmes de Suisse expliquée au reste du monde. *Le Temps*, 13.06.2019, <https://www.letemps.ch/societe/greve-femmes-suisse-expliquee-reste-monde> [06.04.2021].
- KhosraviNik, M. & Esposito, E.** (2018). Online Hate, Digital Discourse and Critique: Exploring Digitally-mediated Discursive Practices of Gender-based Hostility. *Lodz Papers in Pragmatics*, 14 (1), 45-68.
- Kilgariff, A. et al.** (2014). The Sketch Engine: Ten Years On. *Lexicography*, 1 (1), 7-36.
- McLeod, D.** (2000). The Protest Paradigm and News Coverage of the «Right to Party» Movement. In: D. A. Schultz (éd.), *It's Show Time: Media, Politics and Popular Culture*. New York: Peter Lang, pp. 29-50.
- Pérusse-Roy, M. & Mulone, M.** (2020). Police, protectrice de l'ordre social (genre) : le cas des femmes manifestantes au Québec. *Lien social et Politiques*, 84, 239-259.
- Sepulchre, S.** (2019). La médiatisation paradoxale des violences à l'égard des femmes dans la presse quotidienne belge francophone. *French Journal for Media Research*, 11, <http://frenchjournalformediaresearch.com/lodel-1.0/main/index.php?id=1769> [09.04.2021].
- Sourd, C.** (2005). Femmes ou politiques ? La représentation des candidates aux élections françaises de 2002 dans la presse hebdomadaire. *Mots. Les langages du politique*, 78, <http://journals.openedition.org/mots/378> [06.04.2021].
- Swiss Propaganda Research (SPR)** (2019). *The Propaganda Multiplier*, <https://web.archive.org/web/20200513143245/https://swprs.org/the-propaganda-multiplier/> [19.07.2021].
- Tognini-Bonelli, E.** (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.
- van Leeuwen, T.** (1996). The Representation of Social Actors. In: C. R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (éds), *Texts and Practices. Reading in Critical Discourse Analysis*. London & New York: Routledge, pp. 32-70.
- van Leeuwen, T.** (2009). Représenter les acteurs sociaux. Traduction de A. Petitclerc. *Semen* [En ligne], 27, <https://journals.openedition.org/semes/8876> [19.04.2021].
- Welch, M.** (2000). *Flag Burning. Moral Panic and the Criminalization of Protest*. New York: De Gruyter.

LA FEMMINILIZZAZIONE DEGLI AGENTIVI NELL'ERA DIGITALE: LA RAPPRESENTAZIONE LINGUISTICA DELLE DONNE E GOOGLE TRANSLATE

Italienisch, Deutsch und Englisch verhalten sich bei der Verwendung feminisierter Formen unterschiedlich. Während es für Deutsch ein etabliertes Modell gibt, ist die Verwendung von markierten Formen im Italienischen nicht "automatisch". Angesichts dieser Prämissen haben wir uns gefragt, wie sich *Google Translate* in Bezug auf die italienische Übersetzung von feminisierter Formen verhält. Dank den Daten von drei Korpora, die auf den Wikipedia-Profilen von 200 Frauen basieren (ein Korpus bestehend aus Texten in italienischer Sprache sowie Übersetzungen aus dem Deutschen und Englischen), haben wir beobachtet, welche Elemente die Erkennung des Geschlechts erleichtern oder behindern, unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die neuen neuronalen Netze, auf denen *Google Translate* basiert, "trainiert" werden müssen.

● Lorenza Pescia | IAS,
Princeton



Dopo gli studi e il dottorato in linguistica italiana con Michele Loporcaro, Lorenza

Pescia è stata assistente al Romanisches Seminar di Zurigo e ha collaborato all'edizione degli *Scritti linguistici di Carlo Salvioni*. In seguito è stata collaboratrice scientifica all'Istituto di traduzione della ZHAW di Winterthur. Attualmente è visiting scholar all'Institute for Advanced Study (Princeton, USA).

1 Il termine *mozione* è un adattamento del corrispondente tedesco *Motion* o anche *Movierung* e designa il processo con il quale si derivano «sostantivi designanti esseri umani o animati di un certo sesso a partire dal nome che designa un essere della stessa specie o funzione ma di sesso opposto» (Thornton 2004: 218).

Quando si affronta l'argomento dell'uso di sostantivi al femminile per denominare mestieri, cariche, funzioni o titoli, la discussione cade sovente nella soggettività ed emerge una forte componente emotiva che si intreccia con il contesto sociale, le relazioni di potere, il riconoscimento dell'emancipazione femminile e del percorso formativo e lavorativo di una donna. Si tratta probabilmente del tema linguistico che più si è prestato, e ancor si presta, al giudizio e al gusto personale, anche se, da un punto di vista esclusivamente grammaticale, il problema non esiste: basta applicare la grammatica. Non mi occuperò qui di confutare argomenti contrari all'uso di sostantivi femminilizzati di tipo soggettivo ("a me non piace, non mi suona bene") e nemmeno di tipo socio-culturale ("un sostantivo al femminile ha meno prestigio e viene meno il rispetto") o comunicativo-funzionale ("si parla della funzione, del ruolo e dunque si usa il maschile"); in questo articolo vorrei concentrarmi unicamente sul livello linguistico, in particolare sulla relazione tra *mozione*¹ e traduzione automatica, uno strumento tecnologico accessibile

a tutti. Lo scopo di questo articolo sarà dunque quello di approfondire il tema del sessismo linguistico attraverso una prospettiva diversa e unicamente linguistica, prospettiva che ci potrà offrire elementi di riflessione alternativi rispetto a considerazioni di tipo storico, sociale, culturale o filosofico.

La traduzione automatica con *Google Translate*

Fino a cinque anni fa circa la traduzione automatica si basava su due approcci distinti: quello statistico (SMT = *statistical machine translation*, basato su corpora bilingui molto grandi) e quello ibrido, in cui venivano combinati l'approccio statistico e degli algoritmi basati su regole (Gomes de Oliveira & Anastasiou 2012: 118-136). *Google Translate* ha applicato questo principio fino a novembre 2016, per poi passare alla traduzione automatica neurale (NMT = *neural machine translation*), che è «a new breed of corpus-based machine translation (also called *data-driven* or, less often, *corpus-driven machine translation*)» (Forcada 2017: 292). Anche questo nuo-

vo sistema si basa su corpora, ma «It is trained on huge corpora of pairs of source-language segments (usually sentences) and their translation, that is, basically from huge translation memories containing hundreds of thousands or even millions of translation units» (ibid.). Va qui sottolineata la parola *trained*, messa in corsivo dall'autore: pur basandosi su corpora, la NMT usa un approccio matematico diverso, quello delle reti neurali, che permettono di "allenare" il sistema per ottenere risultati sempre più convincenti.

Il corpus

Questo articolo si basa sui primi risultati di una ricerca attualmente in corso. Inizialmente è stato creato un corpus con i profili di duecento donne, nate e/o morte nel XX secolo, la cui biografia è presente in italiano, tedesco e inglese nell'enciclopedia online *Wikipedia*. Si tratta di una raccolta eterogenea, che non intende esprimere in nessun modo un giudizio di valore nei confronti delle donne incluse o di quelle escluse. Nella formazione del corpus si è cercato di diversificare, per quanto possibile, l'ambito di attività delle donne considerate, in modo da raccogliere materiale linguistico il più vario possibile e che possa essere comparato nelle diverse lingue. I testi in tedesco e inglese sono stati successivamente tradotti in italiano con *Google Translate*, dando vita a tre distinti corpora:²

- Corpus 1, Wiki-it: testi in italiano, non tradotti, 15'855 parole;
- Corpus 2, Wiki-ted-it: testi in italiano tradotti dal tedesco, 12'664 parole;
- Corpus 3, Wiki-ing-it: testi in italiano tradotti dall'inglese, 31'974 parole.

La femminilizzazione dei sostantivi italiani in *Wikipedia* e la traduzione automatica dal tedesco e dall'inglese: prime osservazioni

In Wiki-it sono presenti 179 distinti sostantivi riferiti a donne (tra i quali troviamo ad esempio nomi di cariche o funzioni, mestieri, titoli), per un totale di 666 ricorrenze. Riportiamo queste forme qui di seguito nelle tabelle (1)-(4), suddivise in base alla presenza o meno di marcatezza di genere:³

Tabella 1

Elenco dei sostantivi italiani riferiti a donne presenti solo al femminile (corpus Wiki-it)

Categoria	Numero di forme	Elenco delle forme
Sost. solo al femm.	79 (44.1%)	accademica, assessora, astronoma, attrice, autrice, aviatrice, ballerina, baronessa, biochimica, bioinformatica, biologa, botanica, calciatrice, campionessa, cancelliera, cantautrice, cardiologa, chimica, coautrice, co-direttrice, co-fondatrice, collaboratrice, compositrice, conduttrice, conservatrice, contessa, coreografa, critica, cuoca, danzatrice, democratica, deputata, divulgatrice, dottoressa, eurodeputata, farmacologa, fisica, fondatrice, fotografa, ideatrice, illustratrice, immunologa, imprenditrice, infermiera, informatica, istitutrice, laureata, matematica, microbiologa, monaca, montatrice, narratrice, negoziatrice, neurologa, nuotatrice, oceanografa, oratrice, ostetrica, paleontologa, patologa, pattinatrice, poetessa, politologa, programmatrice, promotrice, proprietaria, psicologa, redattrice, ricercatrice, sceneggiatrice, scrittrice, sociologa, sostenitrice, suffragetta, traduttrice, veterana, vincitrice, virologa, zoologa.
Sost. ambigeni ⁴ accordati solo al femm. all'interno del SN	28 (15.6%)	ambientalista, antifascista, astronauta, cantante, centrocampista, cestista, circense, collega, corista, designer, dirigente, docente, ecofemminista, economista, esponente, femminista, fumettista, genetista, giavellottista, giornalista, insegnante, musicista, pianista, psichiatra, regista, saggista, sindacalista, socialista.

² Può colpire la differenza di grandezza dei corpora, ma questa dipende dal fatto che si è utilizzato solamente il testo introduttivo, il quale può variare molto in lunghezza: le descrizioni in tedesco tendono ad essere più sintetiche e a rimandare i dati biografici ai successivi capitoli, mentre i testi in inglese introducono già in apertura molte più informazioni. Lo stile dei testi in italiano richiama maggiormente quello tedesco. I tre corpora sono stati in seguito

inseriti e analizzati quantitativamente con il programma di analisi testuale Sketch Engine [<https://www.sketchengine.eu>; ultimo accesso 1.6.2021]. I risultati sono stati verificati manualmente perché i programmi informatici di riconoscimento grammaticale commettono ancora parecchi errori (soprattutto per l'italiano).

³ Abbiamo considerato unicamente le forme al singolare.

⁴ Gli ambigeni sono quei sostantivi la cui forma morfologica rimane invariata al maschile e al femminile. Nella maggior parte dei casi il genere di riferimento emerge grazie all'accordo con l'articolo e/o l'aggettivo all'interno del sintagma nominale (SN), come ad esempio *un'* e *spagnola* nella frase tratta dal corpus: «Marina Ginestà Coloma (Tolosa, 29 gennaio 1919 - Parigi, 6 gennaio 2014) è stata un'antifascista e traduttrice spagnola».

Tabella 2

Elenco dei sostantivi italiani riferiti a donne presenti solo al maschile (corpus Wiki-it)

Categoria	Numero di forme	Elenco delle forme
Sost. solo al masch.	14 (7.8%)	architetto, capitano, chirurgo, commentatore, decano, delegato, difensore, ingegnere, limnologo, portiere, rettore, sindaco, viceammiraglio, vicesegretario.
Sost. ambigeneri accordati solo al masch. all'interno del SN	0	-

Tabella 3

Elenco dei sostantivi italiani riferiti a donne presenti sia al femminile sia al maschile (corpus Wiki-it)

Categoria	Numero di forme	Elenco delle forme
Sost. che alternano masch. e femm.	41 (19 coppie, 1 tripletta) (22.9%)	ambasciatore/-trice, amministratore/-trice, avvocato-avvocata/-essa, commissario/-a, consigliere/-a, direttore/-trice, funzionario/-a, governatore/-trice, magistrato/-a, medico/-a, ministro/-a, pioniere/-a, politico/-a, presidente/-essa, procuratore/-trice, professore/-essa, scienziato/-a, segretario/-a ⁵ , senatore/-trice, vicerettore/-trice.
Sost. ambigeneri accordati sia al masch. sia al femm. all'interno del SN	5 (2.8 %)	attivista, giudice, giurista, leader, presidente ⁶ , vicepresidente.

Tabella 4

Elenco dei sostantivi (ambigeneri) italiani riferiti a donne per i quali non si può individuare il genere in base al contesto (corpus Wiki-it)

Categoria	Numero di forme	Elenco delle forme
Sost. ambigeneri senza accordo	12 (6.7%)	anestesista, golfista, interprete, neuropsichiatra, organista, pacifista, pedagogista, pediatra, solista, specialista, violinista, violoncellista.

Da queste quantificazioni si può notare che la maggior parte dei sostantivi riferiti a donne – anche quelli che designano professioni che hanno iniziato ad essere svolte dalle donne soltanto a partire dall'inizio del secolo scorso – sono femminilizzati, e che, nel caso dei nomi ambigeneri, il genere viene spesso evidenziato dall'accordo (con l'articolo e/o l'aggettivo interno al SN, v. nota 4). Piuttosto consistente, con una percentuale globale del 25.7%, è il gruppo di forme per le quali abbiamo variazione (v. tabella 3), mentre sono 14 (7.8%, v. tabella (2)) i sostantivi che ricorrono soltanto al maschile.⁷ Tra questi troviamo parole di ambito politico (*sindaco, delegato, commentatore (politico)*), di ambito accademico (*decano, rettore*), di ambito militare (*capitano, viceammiraglio*), di ambito tecnico-scientifico (*architetto, ingegnere, limnologo*) e anche sportivo (*difensore, portiere*). I motivi per cui queste forme ricorrono tuttora unicamente al

⁵ L'accezione di *segretario* e *segretaria* è, in questo corpus, la medesima.

⁶ *Presidente* è un sostantivo ambigenere ma è possibile trovare anche *presidentessa*. Per questo motivo è stato inserito in entrambe le categorie.

⁷ Molti di questi venivano usati in alternanza o comparivano unicamente al maschile già in precedenti ricerche svolte tra il 2007 e il 2010 (cfr. Pescia 2010 e 2011 e Pescia-Nocchi 2011). Si ricorda qui anche lo studio di Zarra (2017).

maschile andranno approfondite in altra sede, anche se si può supporre che, come sostenuto da diverse studiose, il prestigio della carica, come anche una certa sotto-rappresentanza numerica delle donne in queste posizioni, possano ancora giocare un ruolo importante.⁸

In Wiki-ted-it e Wiki-ing-it i sostantivi in italiano tradotti rispettivamente dal tedesco e dall'inglese che si riferiscono a donne si distribuiscono nelle varie categorie in modo differente rispetto a quanto visto sopra per il corpus Wiki-it, come mostrato nella tabella (5):

	Categoria	Wiki-it	Wiki-ted-it	Wiki-ing-it
1	a. Sost. solo al femm.	44.1%	30.8%	15.9%
	b. Sost. ambigenere accordati al femm. all'interno del SN	15.6%	13.2%	10.1%
2	a. Sost. solo al masch.	7.8%	14.5%	15.5%
	b. Sost. ambigenere accordati solo al masch. all'interno del SN	0%	1.9%	2.4%
3	a. Sost. che alternano masch. e femm.	22.9%	28.3%	43.5%
	b. Sost. ambigenere accordati sia al masch. sia al femm. all'interno del SN	2.8%	6.3%	5.3%
4	Sost. ambigenere senza accordo	6.7%	5%	7.2%

Tabella 5

Distribuzione dei sostantivi riferiti a donne nei tre corpora

Questi numeri suggeriscono che, pur essendoci in italiano un parziale ma consistente ricorso alla mozione, i sistemi NMT fanno fatica ad individuare il genere e a tradurre correttamente anche quei sostantivi attestati e comunemente usati alla forma femminile. Questo vale pure per le traduzioni dal tedesco, una lingua che, come già menzionato, marca morfologicamente i sostantivi sottoposti a mozione: in Wiki-ted-it le forme solo al femminile o sempre accordate al femminile (righe 1a e 1b) calano al 44% (dal 59.7% dell'italiano) e aumenta la presenza di sostantivi solo al maschile o accordati unicamente al maschile (dal 7.8% al 16.4%, righe 2a e 2b). In Wiki-ing-it scende drasticamente al 26% la percentuale di sostantivi marcati al femminile (righe 1a e 1b) e aumentano invece le forme che alternano il genere (righe 3a e 3b: 48.8% in Wiki-ing-it rispetto al 25.7% in Wiki-It).

La Neural Machine Translation usa un approccio matematico diverso, quello delle reti neurali, che permettono di "allenare" il sistema per ottenere risultati sempre più convincenti.

Da queste quantificazioni si può notare che la maggior parte dei sostantivi riferiti a donne sono e' femminilizzata, e che, nel caso dei nomi ambigenere, il genere viene spesso evidenziato dall'accordo.

⁸ Tra i tanti studi rimandiamo qui a Cardinaletti-Giusti (1991), Robustelli (2012) e si veda Zarra (2017, 108) per considerazioni riguardo all'inglese.

Questi dati tuttavia possono essere considerati incoraggianti in quanto il passaggio al sistema NMT ha migliorato notevolmente la traduzione di termini marcati rispetto al genere. In un mio precedente studio presentato nel luglio del 2016 a Roma nell'ambito del *XXVIII Congresso internazionale di linguistica e filologia romana* (v. Pescia 2016) avevo mostrato che la traduzione dall'italiano al tedesco e dal tedesco all'italiano tramite *Google Translate*, che allora si basava ancora su un sistema SMT, non teneva praticamente conto del genere (e si noti la traduzione di *Bürgermeisterin* come 'moglie del sindaco'), anche nel caso di parole ampiamente attestate e comunemente usate (alcuni esempi sono ripresi nella tabella (6)):

Tabella 6
Traduzione di sostantivi riferiti a donne dall'italiano al tedesco e viceversa con *Google Translate SMT* (dati del 2016)

Base italiana	Traduzione in tedesco	Base tedesca	Traduzione in italiano
(una brava) avvocatata	(ein guter) Anwalt	Anwältin	avvocato
avvocata	Rechtsanwalt	Kanzlerin	cancelliere
cancelliera	Kanzler	Rätin	assessore
(una brava) dermatologa	(ein guter) Dermatologe	die Direktorin	il direttore
direttrice	Geschäftsführerin	die Ministerin	il ministro
professoressa	Professor	(die gute) Gynäkologin	(il buon) ginecologo
		Bürgermeisterin	moglie del sindaco

Oltre le singole parole

In questo paragrafo amplieremo la nostra prospettiva oltre le singole parole, ma prima di tornare a dedicarci ai dati italiani osserviamo un esempio di traduzione dall'inglese al tedesco. Si consideri la traduzione automatica di una singola parola come l'ing. *attorney*, in ted. *Rechtsanwalt* oppure *Rechtsanwältin*. In *Google Translate* vengono proposte entrambe le forme, ma nella traduzione dall'inglese al tedesco di intere frasi, viene usato il sostantivo sottoposto a mozione (si vedano le forme sottolineate in (7b)):

(7a) Belva Ann Bennett Lockwood [...] was an American attorney, politician, educator, and author. [...] After college, she became a teacher and principal [...]. She [...] was a proponent of the Temperance movement.

(7b) Belva Ann Bennett Lockwood [...] war eine amerikanische Anwältin, Politikerin, Pädagogin und Autorin. [...] Nach dem College wurde sie Lehrerin und Schulleiterin [...]. Sie [...] war eine Befürworterin der Temperance-Bewegung.

I sostantivi *attorney, politician, educator, author, teacher e principal*, la cui morfologia non porta il tratto di genere, vengono tradotti in tedesco con sostantivi con il suffisso *-in*, come indicato dalla grammatica. Dal momento che la traduzione del singolo sostantivo (senza contesto) dall'inglese al tedesco si "sdoppia" e restituisce entrambe le forme, si può supporre che il sistema NMT sia stato "allenato" a riconoscere, all'interno della frase, quegli elementi grammaticali e lessicali dai quali è possibile risalire al genere – come il nome proprio o il pronome personale – e ad "adattare" la traduzione della singola forma applicando, eventualmente, la mozione.

Cosa succede invece in italiano, in cui, come abbiamo visto, l'uso della mozione non è altrettanto condiviso e regolare come in tedesco ma abbiamo comunque degli elementi grammaticali e lessicali che indicano il genere della persona alla quale ci si riferisce? Innanzitutto si può osservare che anche nel caso della traduzione verso l'italiano la NMT sofferisce alla difficoltà di tradurre il genere di singoli sostantivi ricorrendo al contesto di frase, anche se questo non avviene in modo sistematico. Si osservi, ad esempio, la traduzione italiana del ted. *Schriftstellerin*. La singola parola è tradotta da *Google Translate* con 'scrittore', ma se viene tradotta un'intera frase possiamo trovare sia 'scrittrice' (come in (8)) sia 'scrittore' (come in (9)):

(8) Elsa Morante [...] è stata una scrittrice italiana annoverata tra i più importanti rappresentanti della letteratura del dopoguerra.

(9) Adrienne von Speyr [...] era un medico svizzero, scrittore mistico e spirituale.

La traduzione dell'ing. *writer* in contesto di frase presenta anch'essa variabilità, come mostrato in (10) e (11):

(10) Sibilla Aleramo [...] è stata una scrittrice e poetessa italiana nota [...]

(11) Simone Lucie Ernestine Marie Bertrand de Beauvoir [...] was⁹ uno scrittore francese, intellettuale, filosofo esistenzialista, attivista politico, femminista e teorico sociale.

In (11) la presenza delle forme maschili potrebbe essere collegata alla non identificazione del genere femminile a causa del nome proprio *Simone*, come del resto è stato osservato per altri nomi di persona, in particolare cinesi o arabi. Questa è un'ipotesi che andrà approfondita, ma, in generale, si può affermare che la traduzione del genere non passa unicamente dall'uso di sostantivi sottoposti a mozione e sembrerebbe essere influenzata, oltre che dal nome proprio, anche dal cognome (se viene usato da solo, allora l'accordo predominante è quello maschile), dalla presenza di pronomi personali e di lessemi come 'moglie' e 'donna'.

Questi numeri suggeriscono che, pur essendoci in italiano un parziale ma consistente ricorso alla mozione, i sistemi Neural Machine Translation fanno fatica ad individuare il genere e a tradurre correttamente anche quei sostantivi attestati e comunemente usati alla forma femminile.

⁹ Riporto l'esempio così come tradotto da *Google Translate*. Nella traduzione italiana il verbo *was* rimane in inglese [ultima verifica 14.06.2021].

Riflessioni conclusive

Da queste prime analisi è emerso che, per quanto riguarda l'italiano, le donne i cui profili sono pubblicati in *Wikipedia* vengono spesso descritte e/o denominate con forme al femminile (in più del 50% dei casi), anche se attive in campi in cui in passato la presenza femminile era limitata se non nulla. Tuttavia si è anche osservato che alcuni dei sostantivi riferiti a donne sono sempre e solo al maschile, mentre altri alternano il femminile e il maschile.

Nella traduzione automatica verso l'italiano, sia dal tedesco sia dall'inglese, il dato relativo all'uso del solo femminile diminuisce, ma non si azzerava. Nel caso della traduzione dal tedesco all'italiano questa osservazione suggerisce dunque che il sistema NMT non sempre riesce a trovare una forma italiana al femminile corrispondente a quella tedesca. Dal momento che nella traduzione dall'inglese al tedesco non si osserva questo comportamento e che *Google Translate* traduce questi sostantivi con equivalenti che possiedono la morfologia corretta, si può supporre, ma ciò andrebbe ancora ulteriormente indagato, che in italiano l'uso sempre attuale anche se non maggioritario di forme maschili in riferimento a donne sia un limite che non permetta di "allenare" correttamente il sistema NMT ad usare con continuità e coerenza sostantivi accordati per genere.

La traduzione dall'inglese all'italiano, dunque da una lingua di partenza che non marca il genere attraverso la morfologia dei sostantivi, è caratterizzata dal calo – e ciò non sorprende – della percentuale relativa ai nomi solo al femminile; è tuttavia emersa anche l'importanza del contesto di frase, che con le diverse "spie" lessicali e grammaticali aiuta a restituire correttamente il genere in italiano e di conseguenza anche a inserire (anche se non in modo sistematico) sostantivi sottoposti a mozione. Per quanto riguarda dunque l'italiano, la qualità della NMT potrà migliorare se *Google Translate* riuscirà a identificare ancora meglio queste spie e se allo stesso tempo potrà basarsi su forme al femminile che siano usate stabilmente nel lessico dell'intera comunità linguistica italiana.

La traduzione del genere non passa unicamente dall'uso di sostantivi sottoposti a mozione.

Bibliografia

Cardinaletti, A. & Giusti, G. (1991). Il sessismo nella lingua italiana. Riflessioni sui lavori di Alma Sabatini. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 23, 169-189.

Forcada, M. L. (2017). Making sense of neural machine translation. *Translation Spaces*, 6(2), 291-309.

Gomes de Oliveira, R. & Anastasiou, D. (2012). Comparison of SYSTRAN and Google Translate for English→Portuguese. *Tradumàtica*, 9, 118-136.

Pescia, L. (2010). Il maschile e il femminile nella stampa scritta del Canton Ticino (Svizzera) e dell'Italia. In: M.S. Sapegno (a cura di), *Che genere di lingua? Sessismo e potere discriminatorio delle parole*. Roma: Carocci, pp. 57-74.

Pescia, L. (2011). Avvocato, avvocatessa o avvocatessa? La femminilizzazione dei titoli, delle cariche e dei nomi di professione nel linguaggio giornalistico ticinese. In: C. Albizu et al. (a cura di), *Anachronismen, Anacronismi, Anacronismos*. Atti del V «Dies Romanicus Turicensis» (Zurich, 19-20 giugno 2009). Pisa: ETS, pp. 39-53.

Pescia, L. (2016). Quando manca un modello di riferimento: femminilizzazione dei sostantivi e traduttori online. *Presentazione tenuta al XXVIII "Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza"*, Roma, 18-23 luglio 2016.

Pescia, L. & Nocchi, N. (2011). "Lo ha detto la cancelliera Angela Merkel". La femminilizzazione di titoli, cariche e nomi di mestiere nei quotidiani della Svizzera italiana. Influsso germanico o cambiamento in atto? In: G. Massariello Merzagora & S. Dal Maso (a cura di). *I luoghi della traduzione. Le interfacce*. Atti del XLIII Congresso Internazionale di Studi della SLI (Verona, 24-26 settembre 2009). Roma: Bulzoni, pp. 515-531.

Robustelli, C. (2012). "Politicamente corretto?" Maschile e femminile: usi correnti della denominazione di cariche e professioni. *Atti della X Giornata della Rete per l'Eccellenza dell'italiano istituzionale (REI)*, Roma, 29 novembre 2010, Commissione europea – Rappresentanza in Italia, Roma (https://people.unica.it/rachelefanari/files/2012/04/Robustelli-2012_Luso-del-genere-femminile.pdf; ultimo accesso 14.9.2021).

Thornton, Anna M. (2004). Mozione. In: M. Grossmann & F. Rainer (a cura di). *La formazione delle parole in italiano*. Tübingen: Niemeyer, pp. 218-227.

Zarra, G. (2017). I titoli di professioni e cariche pubbliche esercitate da donne in Italia e all'estero. In: Y. Gomez Gane (a cura di). «Quasi una rivoluzione». *I femminili di professioni e cariche in Italia e all'estero*. Firenze, Accademia della Crusca, pp. 19-49.

Irma Blank
Global Writings, Splitter AE-1

2009

ink and pencil on tracing paper

36.5 x 29 cm



DES NOMS PERNICIEUX AUX FORMULATIONS MERNICIEUSES

PRATIQUES INCLUSIVES ET SIGNALISATION DU GENRE : QUELS CHOIX ONT ÉTÉ RÉALISÉS POUR LE PRÉSENT NUMÉRO DE BABYLONIA ?

In der vorliegenden Nummer von *Babylonia* werden die Repräsentationen von Frauen in verschiedenerlei Hinsicht analysiert. Doch welche Schreibweisen wurden in den einzelnen Artikeln gewählt, um Personen, gemischte und nicht gemischte Gruppen zu benennen? Mit welchen sprachlichen Mitteln wurden die Geschlechter offengelegt bzw. unterschlagen? Diese kurze Analyse der Beiträge zeigt, dass das Streben nach inklusiven Formulierungen vielfältige Strategien hervorbringt, welche wiederum bestimmte zu lösende Schwierigkeiten bereiten können. Das Zusammenspiel zwischen sprachimmanenten Einschränkungen und Klarheitsbedarf bedingt zum Teil die redaktionellen Entscheidungen der Autoren und Autorinnen – Entscheidungen, die auch als Indizien zu deren Positionierung bzgl. den Machtverhältnissen zwischen den Geschlechtern gesehen werden können.

● Karine Lichtenauer | UniGE



Karine Lichtenauer est chargée d'enseignement en didactique de l'allemand à l'IUFE de l'Université de Genève.

Analyses de manuels et de corpus divers, descriptions de pratiques, propositions de séquences didactiques, récits – les contributions du présent numéro de *Babylonia* montrent que, si l'égalité des droits entre hommes et femmes est pour l'instant acquise en Suisse (Cst. art. 8¹), nous sommes encore loin de nous être *affranchis* de toutes les formes de domination *homme/femme*.

Oui, « *affranchis* » a été sciemment accordé dans la forme la plus simple autorisée par la norme de l'écrit, une forme qui représente pour moi l'indétermination de genre et donc l'inclusion des femmes, des hommes et des personnes qui ne se reconnaissent pas dans ces catégories. Cet accord a été choisi pour ne pas attirer l'attention sur le fait que ce sont les hommes *et* les femmes (ou le contraire) qui perpétuent les inégalités de fait et en pâtissent. Il réfère à un « nous » général, dans lequel je n'ai pas souhaité expliciter d'éventuels sous-groupes. Il s'agit donc d'un choix personnel qui repose sur des représentations du monde et de ce qu'il

pourrait idéalement être, qui donne des indices sur une posture, des idéologies plus ou moins conscientes et réfléchies – et qui donne l'occasion de rédiger ce paragraphe absurde qui met en valeur ce qu'il affirme dissimuler.²

Les 18 auteures et 4 auteurs des articles du présent numéro ont aussi dû se positionner lors de la rédaction et mettre en œuvre des stratégies de visibilisation, de neutralisation, ou autre. Toutes et tous ont fait le choix de se pencher sur le thème de la représentation des femmes dans la langue, les médias ou la didactique, parfois pour des projets de grande envergure comme des thèses de doctorat ou pour développer un ensemble d'outils didactiques. Certains décrivent et analysent les pratiques, tandis que d'autres s'attachent à les faire évoluer en intégrant leurs réflexions dans un matériel didactique ou le déroulement de leçons.

Comment les genres, thématisés dans ces articles, sont-ils représentés linguistiquement ?³ Quelles stratégies rédactionnelles

- 1 La Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 peut être consultée sous <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr>.
- 2 Par la suite, j'utiliserai la forme indéterminée pour les groupes potentiellement mixtes (*les auteurs, ils* par exemple).
- 3 Les éditeurs de *Babylonia* n'ont pas émis de directives rédactionnelles et les pratiques analysées dans le présent numéro relèvent donc du choix des auteurs.

ont été mises en œuvre pour éluder ou préciser les marques de genre dans les désignations de (groupes de) personnes ? Telles sont les questions que nous souhaitons discuter dans cet article de conclusion de ce numéro thématique.

Dans le corpus composé des articles du numéro, quatre langues sont représentées de manière à peu près équilibrée : quatre articles en français (F), dont l'un accompagné d'une interview, trois articles et un récit littéraire en italien (I), trois articles en anglais (E) et trois en allemand (D).⁴

Notre objectif n'est pas de présenter une liste complète de toutes les occurrences mais plutôt d'identifier les décisions auxquelles les auteurs ont été confrontés et les choix qu'ils ont effectués, suivant leur langue et l'effet visé. Les exemples cités dans les articles comme objet de leur étude ne sont donc pas pris en compte, de même que l'édito et l'introduction rédigés par les éditeurs. Plusieurs types de pratiques sont décrites dans les chapitres suivants selon leur fonction : signalisation du genre, quand il est précisé par exemple « women's team » (en opposition à un « male team ») dans un des articles du corpus, neutralisation du genre, par exemple par le choix d'une forme indéterminée comme « Lehrperson » ou encore mise en relief de la pluralité des genres, notamment à l'aide de doublets tels que « le allieve e gli allievi ».⁵

Signaler le genre pour établir une distinction

Le numéro de *Babylonia* portant sur la représentation des femmes, il n'est pas surprenant que les oppositions *hommes/femmes* soient largement utilisées pour désigner des groupes non mixtes ou les personnes en fonction de leur sexe. Les quatre langues du corpus ont lexicalisé la discrimination⁶ de genre par les paires opposant *uomo* à *donna*, par exemple, et cette distinction se retrouve dans toutes les langues du numéro. Le corpus contient d'autres paires qui ajoutent des caractéristiques à la distinction de genre. Il s'agit en l'occurrence du rôle familial (« les pères sont-ils habituellement autant interrogés directement que les mères ») ou de l'âge (« Mädchen [...] erzielen durchschnittlich höhere Bildungsabschlüsse als Knaben »), ce qui donne parfois lieu à des oppositions assez inattendues : « Les jeunes continuent

de s'orienter plus fréquemment que les jeunes femmes vers les domaines techniques ».

Il est intéressant de constater que la désignation des femmes par le lexème *femme* peut ne pas suffire. Ainsi, la précision « le donne in quanto donne » suggère que les femmes ont des pratiques ou subissent des pratiques qui ne relèvent pas nécessairement de leur appartenance au groupe des femmes, raison pour laquelle il peut être nécessaire de préciser *en tant que femmes* (« in quanto donne ») quand c'est le cas. Il s'agit donc d'une forme d'essentialisation de la femme que l'auteure a repérée dans les pratiques qu'elle analyse et qu'elle retranscrit de cette manière. Un autre type d'essentialisation des sexes est réalisée dans le texte littéraire par les désignations « Eva » et « Adamo ».

Tout aussi courantes dans les articles sont les paires où la distinction *homme/femme* est réalisée par la morphologie dans les langues qui l'ont conservée jusqu'à présent (« époux » vs. *épouses*, « Schülerinnen » vs. « Schüler », « allievi » vs. « allieve »). Toutefois, ces paires grammaticalisées peuvent parfois poser problème dans la mesure où le terme masculin (par ex. *Lehrer*) peut aussi avoir une valeur générique et désigner au pluriel un groupe mixte au même titre que les dénominations sans marque de genre. Ainsi sont évoquées des « männliche Lehrpersonen » et « männliche Absolventen ». *Lehrer* a, *stricto sensu*, la même dénotation que « männliche Lehrpersonen », mais pourrait aussi désigner un groupe mixte d'enseignants. Le choix opéré dans cet exemple met en évidence le fait que l'absence de marque de genre peut susciter des inférences contradictoires en termes de mixité. Dans la seconde construction, le masculin marqué par la morphologie (« Absolventen » est employé en alternance avec la forme neutralisée « Absolvierenden ») ne suffit pas à indiquer que les personnes évoquées sont des hommes, d'où un marquage complémentaire par le biais du lexique (ajout de l'adjectif *männlich*).

En anglais, où la plupart des substantifs désignant des personnes ou personnages ne comportent pas de marques de genre, le contraste est le plus souvent établi par l'adjectif *female* vs. *male* (« female characters », « the male population »), mais on rencontre aussi un « women's

4 Pour des raisons de place, les différents genres textuels n'ont pas été considérés dans l'analyse des usages, mais ce serait un aspect qu'il aurait été intéressant d'intégrer.

5 Les cas relevés dans le corpus sont entre guillemets. Les traductions de la présente contribution et les exemples sont en italique.

6 Le terme « discrimination » est employé ici dans son sens linguistique : procédé qui distingue, qui permet de résoudre une ambiguïté comme celle inhérente aux substantifs *vittime* ou *team* en termes de sexe par exemple. Cette discrimination n'implique donc pas d'inégalité de traitement en fonction de certaines caractéristiques des personnes elles-mêmes.

team » en contraste avec un « male team », ainsi que « women receivers » et « women-agents ». Ces procédés de discrimination sont utilisés quand la distinction est cruciale pour la compréhension du texte : « When it comes to narrative sequences in reading supports related to an environmental theme, the striking preference for female leads does not go unnoticed ». Dans d'autres constructions, la distinction *femme/homme* n'est pas marquée, soit parce qu'il s'agit d'un groupe que les lecteurs interpréteront probablement comme mixte de façon spontanée (« Since the majority of teachers rely on textbooks for teaching material »), soit parce qu'une précision de genre n'est pas pertinente (« [...] a useful tool to understand what issues are addressed by a speaker when discussing problems present in society »).

des *identités de genre multiples* constitue un des thèmes de recherche présenté dans ce numéro (« Dabei interessiert mich besonders, wie mit den teilweise in Konflikt stehenden Forderungen der Sichtbarmachung von Frauen und der Einbeziehung vielfältiger Genderidentitäten umgegangen wird »). Dans un second article est proposée une extension du groupe des femmes à toutes les personnes perçues comme telles : « la violenza contro le donne (o persone trans e intersessuali che vengono interpretate come tali) ». Enfin, une contribution analyse la fréquence *des personnages féminins, masculins, non-genrés ou de genre indéfini* dans des manuels : « the distribution of female, male and non-gendered or undefined characters among [the images] is not homogeneous ».

Neutraliser le genre

Aux procédés de discrimination et de signalement traités dans le premier chapitre s'ajoutent des procédés variés de *neutralisation* du genre pour désigner des groupes à considérer comme mixtes : 1) mots épïcènes au pluriel (« les élèves », « les spécialistes ») ou au singulier avec un article lui-même neutralisé du fait de la contraction de l'article devant la voyelle (« l'artista ») ; 2) formulations neutralisées sur la base de participes (« Studierende », « Mitarbeitende » ; « apprendenti »⁷) ; 3) termes collectifs (« Schülerschaft », « Primarlehrkraft » ; « le corps enseignant », « les groupes dominants » ; « l'editoria scolastica ») ; ou encore 4) substantifs désignant des personnes sans préciser leur sexe et dont le genre est fixe (« Kinder », « (Lehr-) Personen » ; « le vittime » ; « les personnes », « les individus »).

La neutralisation du genre peut aussi être réalisée par l'emploi de la forme morphologiquement non marquée, communément associée au masculin (*les enseignants* pour désigner femmes et hommes qui enseignent, par exemple). Actuellement controversée parce qu'elle invisibiliserait les femmes (Elmiger 2019 : 44–45), la forme non marquée est largement consacrée par l'usage, notamment oral, et représente la forme économique par excellence (Dister & Moreau 2020 : 26–27, 60–61).

En anglais, où la forme non marquée est fortement grammaticalisée (*teacher, direc-*

Les femmes ont des pratiques ou subissent des pratiques qui ne relèvent pas nécessairement de leur appartenance au groupe des femmes.

Des procédés de discrimination similaires sont employés à l'occasion dans les autres langues. Les oppositions sont réalisées par l'ajout de l'adjectif *weiblich* (« weibliche Handlungssphäre », en opposition à « Handlungssphäre der Männer »), *féminin* (« personnages féminins »), ou par l'ajout du lexème *Frauen-* (« Frauenemanzipation »), *donne* (« le vittime donne », *les victimes femmes*) ou *femmes* (« les femmes manifestantes »). Il serait intéressant d'analyser plus précisément quelles sont les informations saillantes suivant le type de construction (*vittime donne* vs. *donne vittime* par exemple). En règle générale toutefois, la discrimination *femme/homme* étant grammaticalisée pour nombre de dénomination de personnes, notamment les noms de profession (*enseignant* vs. *enseignante*, *Lehrer* vs. *Lehrerin*, *professore* vs. *professoressa*), ces occurrences de désambiguïisation lexicales et morphosyntaxiques pour des groupes non-mixtes restent isolées en allemand, italien et français.

Relevons enfin la caractérisation de personnes hors de la catégorisation dichotomique *homme/femme*. La prise en compte

⁷ Les termes allemands et italiens basés sur un participe, épïcènes, peuvent être soit masculins, soit féminins, soit indéterminés selon le cotexte. Ainsi, *un apprendente italiano* contraste avec *un'apprendente italiana* et *der Studierende* contraste avec *die Studierende*. Au pluriel, le genre n'est pas marqué dans la morphologie des articles et adjectifs en allemand (*die neuen Studentinnen / neue Studentinnen* vs. *die neuen Studenten / neue Studenten*) mais il peut l'être en italien par les accords des articles et adjectifs se rapportant au terme épïcène (masculin : *apprendenti studiosi*, féminin : *apprendenti studiose*).

tor), son emploi dans les articles suscite plutôt le besoin de mettre en œuvre des procédés de discrimination pour indiquer qu'un groupe de personnes n'est pas mixte (cf. ci-dessus). Le terme « anti-heros » utilisé dans une contribution en anglais pour désigner les anti-héroïnes fait exception, sauf dans le titre « Who gets to be the hero(ine)? » qui se dote ainsi d'une valeur appellative plus appuyée. Si le mot est encore inhabituel, n'est-ce pas justement parce que les anti-héroïnes elles-mêmes le sont ? Comme le montre l'article lui-même, la palette des comportements des personnages féminins socialement reconnus et représentés empiète peu à peu sur des terrains jusqu'alors réservés aux personnages masculins. On pourrait donc s'attendre à ce que l'usage de *anti-heroine* se répande parallèlement à l'augmentation de personnages qui répondraient à cette dénomination.

En allemand, les participes substantivés à l'origine de nombreuses formulations neutralisées (*Studierende* : [personne] qui étudie) concurrencent peu à peu certaines⁸ formes marquées en genre (*Student* vs. *Studentin*), notamment dans les documents officiels comme cela est exposé dans le présent numéro. Ces formes sont profusément utilisées dans les contributions et participent ainsi à renforcer la valeur sémantique [de sexe masculin] d'une catégorie morphosyntaxique qui peut de moins en moins être considérée comme non-marquée en genre. En effet dans ce numéro, le masculin générique n'a pu être identifié en allemand que dans des mots composés tels que « Lehrgerehälter » ou « Expertenaustausch ».

En italien, tous les articles contiennent au moins un masculin générique. Dans deux d'entre eux, une seule occurrence peut être relevée : « a tutti » dans le premier, et « [...] gli apprendenti » dans le second. Ce dernier cas exemplifie un phénomène intéressant dans lequel une construction au singulier serait neutralisée, tandis que le pluriel est marqué en genre. En effet, dans « nella mente dell'apprendente », *apprendente* est épique, et n'est pas marqué en genre par le déterminant, lui-même neutralisé puisque le terme commence par une voyelle⁹. Le singulier à valeur générique *apprendente* est employé six fois. Mais le pluriel est aussi employé dans une occurrence, avec un déterminant masculin

pluriel (« nella mente degli apprendenti »). Les deux autres textes emploient le masculin générique (« parenti e amici », « gli insegnanti »), dans un cas en alternance avec des procédés d'explicitation de la pluralité des genres tels que les doublets (cf. chapitre suivant).

En français, le masculin générique est employé dans deux des quatre articles, et ce, de façon systématique quand le sexe des personnes ne revêt pas d'importance. Il semble bien s'agir du choix délibéré de privilégier la forme morphologiquement non marquée, correspondant à l'oralité et plus aisée tant au niveau de la rédaction que de la lecture. C'est alors le pluriel (« les enseignants », « les adolescents », etc.) qui est utilisé. Peut-on conclure qu'en français, le pluriel rend mieux compte de la dimension générique et par là inclusive de la forme morphologiquement non marquée que l'italien ?

Ne pas mentionner les personnes, par exemple en utilisant la voix passive, constitue une autre stratégie de neutralisation du genre. Une des contributions en allemand recourt abondamment à ce procédé. Mais comment savoir s'il s'agit de tournures choisies dans une perspective inclusive, de simples procédés de démotivation (lexicale) des agents (Lyngfelt & Solstad 2006) ou même d'habitudes rédactionnelles individuelles ?

Insister sur la mixité d'un groupe

Les formulations neutralisées peuvent être employées à dessein, afin qu'aucun genre n'apparaisse, mais ces formulations peuvent aussi être employées parce que ce sont tout simplement les plus habituelles et les plus efficaces pour désigner un groupe de personnes, par exemple *les élèves* pour désigner enfants et jeunes comme cibles de l'instruction publique. Ces formulations laissent cependant planer le doute sur la composition réelle du groupe, et de ce fait ouvrent la porte à des inférences non souhaitées par les rédacteurs. Ainsi, des formulations sciemment redondantes pour souligner la mixité d'un groupe peuvent être relevées dans le corpus : « des élèves, filles comme garçons » et « tout le monde, y compris les hommes ». Dans les deux cas, le fait de préciser la mixité semble moins destiné à résoudre une possible ambiguïté qu'à mettre en valeur le fait que les inégalités

8 Par exemple, *Kochende* « [personne] qui cuit » pourrait *a priori* neutraliser *Koch* et *Köchin* (cuisinier et son équivalent féminin) mais la transitivité du verbe ne pouvant être marquée, l'effet serait plutôt comique (*personne qui cuit* avec un *cuire* intransitif).

9 La neutralisation est réalisée avec l'article défini uniquement. À l'écrit, le masculin *un apprendente* se distingue en effet du féminin *un'apprendente*.

nuisent aux deux sexes et les concernent. Ces deux occurrences suggèrent toutefois que les formulations dites inclusives ne sont pas toujours adaptées pour signaler la mixité. La deuxième montre par ailleurs que, suivant le co(n)texte, tant les hommes que les femmes peuvent être compris comme exclus du groupe.

L'emploi des doublets représente une autre stratégie de signalisation de la mixité, représentée dans deux contributions sur quatre en français, une contribution sur quatre en italien et dans deux articles sur les trois rédigés en allemand.¹⁰ L'analyse plus précise des occurrences soulève plusieurs questions quant au choix de doublets complets (*Schülerinnen und Schüler*) ou abrégés (*SchülerInnen*), au marqueur typographique utilisé pour les abréviations de doublets (suivant les langues et les pratiques individuelles le point, le point médian, l'astérisque, le trait d'union, etc.), ou encore la question des accords et des reprises pronominales¹¹.

Dans la contribution en italien, les doublets sont complets (« le allievi e gli allievi ») et utilisés en alternance avec la forme non marquée (« gli insegnanti », « i giovani »). Par contre, les doublets abrégés au moyen du point sont privilégiés dans les contributions en français. Dans l'une de celles-ci, les formes non marquées étaient employées en alternance avec des doublets dans une première version, notamment pour répondre aux injonctions de longueur maximum de l'article. Les doublets étaient alors utilisés uniquement dans les cas où la précision semblait nécessaire. Par exemple, dans « [le] succès de la manifestation dû au grand nombre de participant.e.s », il semble approprié de préciser que la manifestation pour le droit des femmes n'était pas suivie uniquement par des femmes, mais que nombre d'entre elles étaient aussi présentes. Les formes non marquées ont été corrigées par la suite pour adopter, selon les propos de l'auteure, un « langage plus inclusif »¹². Ainsi, les « acteurs sociaux » ont été remplacés par « les individus et les groupes » quand le contexte le permettait et par les « acteurs.trices sociaux.ales » dans les autres cas. En allemand, une contribution contient des doublets complets (« *Schülerinnen und Schüler* ») et une autre des doublets abrégés au moyen de l'astérisque (« *Schüler*innen* »).

Selon le contexte, les doublets abrégés peuvent indiquer la présence des deux sexes ou l'indétermination, contrairement aux doublets complets (*les enseignantes et [les] enseignants vs. les enseignantes ou [les] enseignants*). Ils résolvent donc une partie de l'ambiguïté de la forme non marquée, mais laissent planer le doute sur la présence effective des deux sexes dans le groupe. Par contre, en explicitant la mixité potentielle du groupe, ils attirent l'attention sur la question du rapport de force *homme/femme*.

La représentation des genres ou leur neutralisation a par ailleurs des conséquences sur les phénomènes d'accord et de reprise anaphorique. Ce problème se pose en particulier pour le français, où les pronoms à la 3^{ème} personne du pluriel sont nécessairement distingués (*ils* ou *elles*), contrairement à l'anglais (*they*), à l'allemand (*sie*) et à l'italien (*loro*). Dans une contribution, le procédé d'abréviation des doublets est ainsi appliqué aux reprises pronominales (« ils.elles ») et étendu aux adjectifs (« acteur.e.s sélectionné.e.s ») ainsi qu'aux déterminants (« certain.e.s francophones »). Les doublets abrégés y sont par ailleurs appliqués à la dichotomie *singulier/pluriel* (« leur.s enfant.s, la.es langue.s »). Dans le second article, révisé dans une perspective de rédaction plus inclusive, les occurrences d'accord sont plus rares (« Les participant.e.s [...] sont aussi nommé.e.s », « des acteur.trice.s sociaux.ales impliqué.e.s »). Les notes accompagnant la révision signalent toutefois la réticence de l'auteure à « alourdir visuellement le texte » (comparer avec Dister & Moreau 2020 : 46).

Comme en français, les participes sont marqués en genre et en nombre avec le verbe *être* en italien (*[loro] sono arrivati vs. [loro] sono arrivate*). Par contre, l'accord est facultatif en italien dans les constructions relatives selon les grammaires prescriptives (par ex. Bray 2012) et concurrence peu les constructions sans accord. En effet, une rapide recherche sur Internet montre que *le foto che ha scattate* accordé au féminin pluriel est utilisé 2'420 fois, alors que *le foto che ha scattato* à la forme non marquée en genre et en nombre assimilée au masculin singulier apparaît 66'900 fois. Dans l'article de ce numéro recourant aux doublets, les accords sont réalisés sur le modèle de la forme masculine : « [...] vengono spesso anche calcolati figli e figlie ». Faut-il voir

10 Le corpus est certes bien trop restreint pour tirer des conclusions de ces chiffres, mais il est intéressant de noter que l'emploi légèrement plus fréquent des doublets en allemand reflète une tendance soulignée dans une comparaison entre la *Bundesblatt* et la *Feuille fédérale*, son équivalent en français. Si l'emploi des doublets a augmenté en français au cours des dernières décennies, son emploi est bien plus fréquent et plus ancien en allemand dans les parutions citées ci-dessus (Elmiger & al. 2017 : 133 ; pour une discussion des étapes et des considérations ayant conduit à l'élaboration des guides de formulation de la Chancellerie pour une féminisation de la langue dans les textes administratifs et législatifs, voir Elmiger 2009). On peut donc se demander si ce sont les pratiques instaurées pour les administrations qui favorisent aussi un changement de pratiques dans d'autres domaines, tel que les publications scientifiques analysées dans la présente contribution.

11 La question de l'ordre des mots dans le syntagme (*allievi e allieve* ou *allieve e allievi*) aurait aussi sa place dans le présent article : ordre alphabétique, ordre aléatoire et alterné, ordre correspondant à des injonctions de « respect » qui (me) semblent terriblement sexistes aujourd'hui (féminin avant masculin), ou ordre inverse qui suggère une hiérarchisation tout aussi sexiste (masculin avant féminin) ?

12 Je remercie les éditeurs du numéro d'avoir bien voulu mettre à disposition la première version de l'article, ainsi que les réflexions sur la question des marques de genre ayant conduit à la seconde version.

là une sensibilité différente des italo-phones et des francophones par rapport au caractère marqué du masculin, une tendance à l'invisibilisation plus grande en français ? Ou est-ce à comprendre comme une interprétation plus stricte en italien de la maxime de manière de Grice « Be brief, avoid unnecessary proximity » (Grice, 1975 : 346), comme le groupe nominal est déjà suffisamment explicite ? On peut aussi supposer que la disparition progressive de certaines marques morphologiques est plus avancée en italien qu'en français en ce qui concerne ces accords et que la norme y est donc plus souple : plus souple pour appliquer la maxime de manière et plus souple pour inférer la mixité dans un accord à la forme masculine ?

En allemand, l'usage des doublets est sans incidence sur la rection des adjectifs et la reprise pronominale puisque le genre n'y est pas marqué au pluriel (voir note 7).

Une catégorie sémantique en étau entre contraintes linguistiques, représentations culturelles et postures individuelles

Que tirer de ce petit relevé des stratégies rédactionnelles employées dans le présent numéro ? Les systèmes linguistiques contraignent en partie les pratiques rédactionnelles : par exemple, comme les marques de genre y sont moins fréquentes, les stratégies de discrimination, de signalement explicite du genre, sont nécessairement plus fréquentes en anglais qu'en français où ce sont au contraire les stratégies de visibilité systématique des femmes qui prennent le dessus. Les choix restent toutefois individuels, mais influencés aussi par le thème des articles : un article thématissant les rôles des hommes et des femmes recourt plus aux stratégies de discrimination qu'un article dont les acteurs principaux sont des traducteurs automatiques. Le présent numéro est riche en pratiques rédactionnelles diverses quant à la représentation du genre, qui est justement le thème abordé. Les stratégies sont d'ailleurs souvent multiples – et pas toujours cohérentes – au sein d'un même article, selon la langue et suivant les significations et les effets visés. Des conclusions d'une effrayante banalité, mais qui soulèvent quelques questions sur la signification et les effets de l'écriture inclusive

Les systèmes linguistiques contraignent en partie les pratiques rédactionnelles : par exemple, comme les marques de genre y sont moins fréquentes, les stratégies de discrimination, de signalement explicite du genre, sont nécessairement plus fréquentes en anglais qu'en français où ce sont au contraire les stratégies de visibilité systématique des femmes qui prennent le dessus.

autant que sur l'évolution des rapports de force entre les personnes selon leur sexe. Imaginons un instant des linguistes d'un futur assez éloigné qui voient la langue comme un reflet de la société et qui étudient la langue et le contenu de parutions actuelles pour mieux comprendre comment la question des genres et la catégorie sémantique [sexe] sont traitées à notre époque pour en tirer des hypothèses sur notre société. Constatant d'abord dans le présent numéro que certains traits de l'écriture inclusive, comme les doublets abrégés, l'invisibilisation des agents (voix passive) ou le choix de termes collectifs abstraits, complexifient la lecture, notamment pour les plus jeunes ou les personnes moins habituées à la lecture (Dister & Moreau 2020 : 60 – 63), nos linguistes du futur penseront sans doute que ces publics ne sont pas les premiers visés par la revue. Sans doute s'interrogeront-ils également sur la prise en compte des personnes recourant à une oralisation automatique des écrits ou de celles qui sont moins à l'aise avec la lecture dans certaines des langues représentées, la dimension multilingue de *Babylonia* ne pouvant leur échapper. J'ose imaginer qu'ils seront admiratifs de la créativité linguistique déployée dans les stratégies mises en œuvre pour contrer les inévitables problèmes d'un choix ou de l'autre.

En élargissant radicalement leur corpus à la littérature portant sur ces questions, il est probable que les linguistes du futur soient confrontés eux aussi à une pluralité de pratiques rédactionnelles. Ne verront-ils pas, comme nous pourrions déjà le faire avec le petit relevé de pratiques ci-dessus, des créations correspondant à

de nouvelles réalités (*anti-heroine*) ? Des hésitations dans la posture à adopter entre des injonctions légitimes et contradictoires (visibilisation d'une partie de la société longtemps écartée de nombreux domaines et lisibilité / accessibilité des textes) ? De petites incohérences au sein d'un même texte qu'ils interpréteront peut-être comme indices d'un code émergent ? Verront-ils dans la diversité des pratiques dites inclusives des idéologies concurrentes qui visent à pointer du doigt les différences ou à neutraliser celles-ci pour focaliser sur ce qui est commun ? Interprèteront-ils la première comme une tendance de type « communautariste » et la seconde comme une idéologie universaliste qui viserait à une égalité basée sur le simple fait d'être humain, quelles que soient les catégorisations auxquelles nous recourons et sommes soumis (provenance géographique, âge, origine socio-culturelle, genre, ou toute autre prédisposition physique ou intellectuelle). Contrairement à ce qui peut être observé dans *Babylonia 3/21*, on peut s'attendre à ce que ces linguistes du futur recensent aussi des pratiques langagières simple-

ment conformes aux usages antérieurs, du temps où ces questions n'avaient pas encore la même ampleur, voire des pratiques suscitées par des positionnements en faveur des inégalités de traitement, de la hiérarchisation des personnes et de leurs droits. Pourront-ils interpréter nos tâtonnements linguistiques comme autant d'indices d'une actuelle évolution des pratiques sociales et interpréter la diversité des formulations comme autant de participations à un combat en cours pour une société plus égalitaire ? S'étonneront-ils de la vivacité des débats sur les représentations linguistiques du genre en comparaison aux maigres avancées réalisées pour parer aux inégalités de fait, voire même au recul des droits des femmes dans certains contextes ?

Pour en revenir aux contributions de ce numéro, j'espère que leur conclusion rejoindra la mienne : même si elles ne semblent pas toutes accompagnées des mêmes considérations sur l'accessibilité des textes, toutes les pratiques recensées dans ce numéro sont, quelles que soient leurs hésitations et les problèmes

qu'elles laissent en suspens, empreintes de respect pour les différentes « identités genrées » et semblent valoriser – ou valorisent explicitement – une évolution de la société vers des pratiques égalitaires. Plutôt que de visibiliser véritablement les femmes, il me semble que ces pratiques signalent surtout l'actualité du débat sur les inégalités (de genre ou autre), les changements sociétaux en cours et la solidarité des auteures et auteurs avec les personnes discriminées. En provoquant le débat, elles participent à la lutte contre des représentations et des postures hiérarchisantes et donc à l'émancipation des femmes et des personnes revendiquant un autre genre, mais aussi contre les types d'inégalités qui ne sont pas représentés linguistiquement dans les quatre langues de ce numéro.

Références

Bray, M. [ed.]. (2012). *La grammatica italiana*. Roma : Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.

Dister, A. & Moreau M.-L. (2020). *Inclure sans exclure – Les bonnes pratiques de rédaction inclusive*. Bruxelles: Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Direction de la langue française.

Elmiger, D. (2009). Féminisation de par la loi : la nouvelle « loi sur les langues » suisse et la formulation non sexiste. In: *LeGes : législation & évaluation*, 1, pp. 57–70.

Elmiger, D., Schaeffer-Lacroix, E. & Tunger, E. (2019). La rédaction non sexiste en Suisse : pluralité des discours et des pratiques. In: *Le discours et la langue*, vol. 11, n°1, pp. 125–150.

Elmiger, D. (2019). La rédaction législative et administrative incluse en Suisse et dans le monde germanophone. In: A. Flückiger (ed.). *La rédaction administrative et législative inclusive : la francophonie entre impulsions et résistances*. Berne: Stämpfli, pp. 41–56.

Grice, P. (1975). Logic and conversation. In: P. Cole & J. L. Morgan (Eds.). *Syntax and Semantics III: Speech Acts*. New York: Academic Press, pp. 41–58.

Lyngfelt, B. & Solstad T. (2006). Perspectives on Demotion – Introduction to the volume. In: B. Lyngfelt & T. Solstad T. (Eds.). *Demoting the Agent – Passive, middle and other voice phenomena*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 1–20.



Sara Pellegrini
(e)lisa #2

2014

fotografia digitale stampata e ricamata
con filo cotone
42 x 30 cm



Vocabulary and Digitalization
Wortschatz und Digitalisierung
Vocabulaire et numérisation
Vocabolario e digitalizzazione

“Words...don't come easy....” and they take a lot of work! In this upcoming issue of *Babylonia*, we take a look at how digital tools such as Instagram, DeepL and settings such as virtual reality support vocabulary acquisition and the advantages and disadvantages of such tools in language teaching. We hope you will enjoy this practical issue of ideas for all ages and stages of language learners.

I prossimi numeri di *Babylonia*

- 1 | 2022 Wortschatz und Digitalisierung
- 2 | 2022 Convegno Homo Digitalis
- 3 | 2022 Living Languages at Museum

IMPRESSUM

EDITORE

Association Babylonia Suisse

BABYLONIA È L'ORGANO D'INFORMAZIONE DI:

- LEDAFIDS | Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz
- APEPS | Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz

WWW.BABYLONIA.ONLINE

GRAFICA

Yannick Lambelet | lambeletyannick@gmail.com

CONCETTO GRAFICO

Filippo Gander | distillerie grafiche
www.distillerigrafiche.ch
filippo.gander@gmail.com

COPE

©2020 Vivian Greven

Matteo Casoni | OLSI, Bellinzona
matteo.casoni@ti.ch

Jean-François de Pietro | IRDP, Neuchâtel
Jean-Francois.dePietro@irdp.ch

Manfred Gross | PH Graubünden
Manfred.Gross@phgr.ch

Stefano Losa | CLIP
stefano.losa@supsi.ch

Amelia Lambelet | CUNY
a15130@hunter.cuny.edu

Laura Loder-Büchel | PH Zürich
laura.loder@phzh.ch

Jeanne Pantet
jeanne.pantet@gmail.com

Mathias Picononi | PH St. Gallen
mathias.picononi@phsg.ch

Elisabeth Peyer | Institut für Mehrsprachigkeit,
Fribourg

elisabeth.peyer@unifr.ch

Verónica Sánchez Abchi | IRDP
veronica.sanchez@irdp.ch

Ingo Thonhauser | HEP Vaud
ingo.thonhauser@hepl.ch

BABYLONIA

3|2021

Rappresentare le donne
Représenter les femmes
Frauen darstellen
Representing women
Represchentar las dunnas

AUTORI E AUTRICI DI QUESTO NUMERO

Elaine Anderson | Université de Paris
elaine.andersonjoseph@gmail.com

Tessa Consoli | UniZH
tessa.consoli@ife.uzh.ch

Anna-Maria De Cesare | Technische Universität
Dresden
anna-maria.decesare@tu-dresden.de

Barbara De Cock | Université Catholique de Louvain
barbara.decock@uclouvain.be

Diana dos Santos Pêgo | BEFH (VD)
diana.dos-santos-pego@vd.ch

Sara Greco | USI
sara.greco@usi.ch

Stefan Keller | PH FHNW
stefan.keller@fhnw.ch

Johanna Lea Korell | Justus-Liebig-Universität
Johanna.L.Korell@romanistik.uni-giessen.de

Karine Lichtenauer | UniGE
Karine.Lichtenauer@unige.ch

Niklaus Meier | UniBAS
nik.meier@stud.unibas.ch

Chiara Mercuri | USI
chiara.mercuri@usi.ch

Nicla Mercurio | Università degli studi di Napoli
Parthenope

nicla.mercurio@uniparthenope.it

Olja Milosevic | International School of Belgrade
omilosevic@isb.rs

Paolo Nitti | Università degli Studi dell'Insubria
pnitti@uninsubria.it

Lorenza Pescia | Institute for Advanced Study
(Princeton)

lorenza.pescia@sunrise.ch

Jésabel Robin | PH Bern
jesabel.robin@phbern.ch

Martina Ronci | Université de Paris
martina@ronci.it

Christina Rothen | PH Bern
christina.rothen@phbern.ch

Giuliana Santoro | HSLU
giuliana.santoro@hslu.ch

Elke Schlote | UniBAS
Elke.Schlote@unibas.ch

Benedikt Schülin | UniBAS
benedikt.schuelin@sbl.ch

Aline Siegenthaler | UniGE
aline.siegenthaler@unige.ch

Sandra Weber | BEFH (VD)
sandra.weber@vd.ch

Irene Zingg | PH Bern
Irene.zingg@phbern.ch