



29 mai 2019

« Islamisation » ou « enrichissement » de l'éducation publique ?

Analyse critique du discours médiatique
dans la polémique concernant
l'enseignement de la langue arabe en France

K.V. van der Schans, BSc. | 4253892

MEMOIRE FIN D'ETUDES | INTERCULTURELE COMMUNICATIE (MA)
| UNIVERSITEIT UTRECHT

Sous la direction de Dr. M. Steffens | Seconde lecture : Dr. Michèle
Kremers-Ammouche | Note : 7,75/10

ABSTRACT

This thesis presents a critical discourse analysis on the controversy around Arabic language teaching in France. Using a holistic approach (Fairclough in Jørgensen & Phillips, 2002) that combines a textual analysis (the textual construction and linking of categories), an analysis of discursive practices (the integration of different discourses) and an analysis of the social practice of orientalism (Said, 1978) of the media discourse, this study answers the question of how linguistic and religious categories are constructed in this discourse. In doing this, it exposes what views exist on the Arab minority and the Arabic language and how the French represent themselves in comparison to this minority. It also shows how modern orientalism (Said, 1978 ; 2003) is expressed in a discourse of current interest. The corpus consists of 40 of the 50 most relevant news articles in Europresse between 10 September 2018 and 12 February 2019, searching under the key words *enseignement* (EN: *teaching*) and *arabe* (EN: *Arabic* or *Arab*) in the entire text (10 of the articles turned out to be irrelevant). The study has shown that the categories *islam*, *islamisme* and *arabe* are not clearly distinguished and that a parallel between the terms is constructed. Arabic is presented as a single, unified language, into which religious and political dimensions are integrated. That which belongs to the category *arabe* (EN: *Arabic/Arab*) is opposed to the category *français* (EN: *French*), which is considered neutral. The definition of French identity and culture depends especially on the opposition to Muslim identity and culture, which are associated with Arabic and are represented as undesirable, even dangerous. Despite the presence of an opposing discourse that links *arabe* to prestige and weakens its link to the religious, the *arabe-islamisme* discourse is adopted more regularly than the *arabe-prestige* discourse. The discourse reduces the complexity of the category *arabe* and presents it both in an unfavourable manner and as inferior to the category *français*. In other words, the discourse has revealed itself, at least partially, the manifestation of a modern orientalist discourse. In the future, it would be interesting to analyse television discourse, which could result different from newspaper discourse because of its more spontaneous character. Another recommendation is to discover if similar debates exist in other countries and to study them, in order to learn if this discourse is part of a larger trend.

Key words : *Arabic ; Critical Discourse Analysis ; CDA ; education ; France ; media discourse ; newspaper discourse ; orientalism ; othering ; teaching*

RÉSUMÉ

Ce mémoire présente une analyse critique du discours de la polémique autour l'enseignement de l'arabe en France. À l'aide d'une approche holiste (Fairclough dans Jørgensen & Phillips, 2002), qui combine une analyse textuelle (la construction et la liaison textuelles des catégories), une analyse de la pratique discursive (l'intégration de différents discours) et une analyse de la pratique sociale d'orientalisme (Said, 1978) du discours médiatique, cette étude répond à la question de savoir comment des catégories linguistiques et religieuses sont construites dans ce discours. Ainsi, elle expose quelles pensées existent par rapport à la minorité arabe et à la langue arabe et comment les Français se représentent en comparaison à cette minorité. Elle montre également comment l'orientalisme moderne (Said, 1978 ; 2003) se manifeste dans un discours actuel. Le corpus consiste en 40 des 50 articles de journaux les plus pertinents dans Europresse entre le 10 septembre 2018 et le 12 février 2019, en cherchant avec les mots-clés *enseignement* et *arabe* dans le texte entier (les 10 articles pas pris en compte s'étaient révélés impertinents). L'étude a montré que les catégories *islam*, *islamisme* et *arabe* ne sont pas clairement distingués et qu'un amalgame est construit entre les termes. L'arabe est présenté comme une seule langue unifiée, dans laquelle des dimensions religieuse et politique sont intégrées. Ce qui appartient à la catégorie *arabe* est opposé à la catégorie *français*, qui est considéré comme neutre. La définition de l'identité et la culture françaises dépend surtout de l'opposition à l'identité et la culture musulmanes, qui sont associées à l'arabe et qui sont représentées comme indésirables, voire dangereuses. Malgré la présence d'un discours opposant qui lie *arabe* au prestige et affaiblit sa liaison au religieux, le discours *arabe-islamisme* est plus régulièrement adopté que le discours *arabe-prestige*. Le discours réduit la complexité de la catégorie *arabe* et présente cette catégorie de manière défavorable et comme inférieure à *français*. Autrement dit, le discours s'est montré, au moins partiellement, la manifestation d'un discours orientaliste moderne. Dans le futur, il serait intéressant d'analyser le discours de télévision, qui peut résulter différent du discours de journal par son caractère plus spontané. Une autre recommandation est de découvrir si des débats similaires existent dans d'autres pays et de les étudier, afin d'apprendre si ce discours fait partie d'une tendance plus large.

Mots-clés : *analyse critique du discours ; analyse discursive ; arabe ; Autre ; discours médiatique ; enseignement ; France ; orientalisme ; presse écrite française*

CONTENU

1. Introduction.....	4
2. Cadre Théorique.....	6
2.1. Contexte socio-politique.....	6
2.2. Qu'est-ce que l'arabe ?.....	7
2.2.1. La langue arabe	7
2.2.2. Le monde arabe.....	8
2.2.3. Les rôles de l'arabe	9
2.3. Enseignement de l'arabe et d'autres langues étrangères.....	10
2.4. Orientalisme.....	12
3. Méthode.....	13
3.1. Le discours médiatique.....	13
3.2. Analyse critique du discours	13
3.3. Notre approche	14
3.3.1. Analyse textuelle.....	14
3.3.2. Pratique discursive	15
3.3.3. Pratique sociale	15
3.4. Sélection du corpus	16
4. Analyse.....	17
4.1. Arabe, islam et islamisme	18
4.2. Arabe et prestige	33
4.3. Arabe et français.....	45
5. Conclusions.....	52
5.1. Question de recherche n°1 - Analyse textuelle.....	52
5.2. Question de recherche n°2 – Analyse de la pratique discursive	53
5.3. Question de recherche n°3 – Analyse de la pratique sociale	55
6. Discussion	56
7. Bibliographie	60
8. Annexes.....	63
8.1. Corpus.....	63
8.1.1. Résumé des journaux.....	63
8.1.2. Liste complète des articles utilisés.....	63
8.1.3. Liste d'articles mis hors considération.....	66
8.2. Catégorisation discours de masse, discours spécialisé et discours contre	67

1. INTRODUCTION

Depuis la publication du rapport *La fabrique de l'islamisme* par Hakim El Karoui au nom de l'Institut Montaigne (El Karoui, 2018a), une nouvelle discussion sur l'enseignement de la langue arabe a été suscitée. L'objectif du rapport est de « donner à voir et à comprendre l'ensemble de la chaîne de transmission, qui va de la fabrication de cette interprétation [islamiste] du monde jusqu'aux dynamiques qui permettent sa diffusion en France et en Europe » (El Karoui, 2018a, p. 10). L'un des stratégies proposées pour empêcher cette fabrication et diffusion, est la mobilisation du ministre de l'Éducation nationale pour redévelopper l'enseignement de la langue arabe au sein de l'école publique. Encouragé par les médias, le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, a ensuite réagi à cette proposition, provoquant un débat public sur l'enseignement et l'apprentissage de l'arabe en France.

Le présent mémoire vise à examiner le discours adopté dans ce débat, qui mérite d'être étudié pour différentes raisons. Premièrement, une analyse du discours sur l'enseignement de l'arabe en France peut clarifier quelle pensée existe par rapport à la minorité arabe, à la langue arabe en tant que langue d'immigrés et par rapport à l'image et la représentation de soi des Français en comparaison à cette minorité. Nous nous sommes concentrée sur le discours dans des journaux français à l'échelle nationale. Nous partons de la supposition que le compte rendu des actualités ne doit pas être accepté comme une description complète des faits, mais comme une description partielle qui sert à (re)construire la réalité selon les normes et valeurs d'une société (Van Dijk, 1983). Il est donc le résultat de ces normes et valeurs, et pourtant il aide à les renforcer (ou potentiellement à les modifier) par l'application d'une formulation spécifique de la réalité. Cette formulation reflète les attitudes dominantes souvent implicites envers la population arabe. Deuxièmement, hormis sa valeur sociale, une telle recherche est académiquement pertinente parce qu'elle peut montrer dans quelle mesure et de quelle manière une pensée orientaliste (Said, 1978) peut se manifester dans le discours actuel d'une société globalisée post 9-11 ; ce dont Said argumente la pertinence dans la préface de son livre *Orientalisme* (2003 (republication) ; édition originale : 1978). Il insiste dans cette préface que la notion d'orientalisme, malgré introduite dans les années soixante-dix du XXe siècle, reste très actuelle de nos jours et qu'il faut éviter et « opposer la catégorisation dans des unités fausses comme 'l'Oèste' ou 'l'Islam' » (car elles ne sont pas forcément unifiées) et « l'invention des identités collectives pour des individus qui sont en réalité très divers » (Said, 2003, p. 23). Contrairement à cet avertissement, la polémique part d'une généralisation de la catégorie *islamisme* et d'une connexion entre l'arabe et l'islamisme qui est faite dans le rapport de l'Institut Montaigne. Elle inclut donc tant une dimension linguistique qu'une dimension politique ou religieuse.

Pour analyser le discours dans la polémique sur l'enseignement de l'arabe nous avons formulé la question de recherche suivante :

Comment sont construites des catégories linguistiques et religieuses dans le discours médiatique sur l'enseignement de l'arabe en France ?

L'analyse se concentre sur les caractéristiques linguistiques des textes. Une telle analyse permet de clarifier comment des discours sont « instanciés textuellement et comment ils mènent à une interprétation particulière et la soutiennent » (Jørgensen & Phillips, 2002, p. 83, notre traduction). La méthode d'analyse textuelle est expliquée plus profondément dans le chapitre 3 (Méthode). Suivant l'approche de Norman Fairclough, comme expliquée par Jørgensen et Phillips (2002 ; plus profondément approfondie et motivée au chapitre 3), en outre de cette dimension textuelle, nous avons voulu inclure une dimension d'interdiscursivité, autrement dit : quels sont les discours auxquels on fait appel ? Finalement, l'analyse est considérée à la lumière de la pratique sociale de l'orientalisme. Les questions suivantes sont utilisées pour exécuter la recherche en ces étapes :

1. *Quelles sont les catégories construites dans le discours et comment sont-elles liées ?*
2. *A quels discours fait-on appel dans l'argumentation et à quel degré ?*
3. *Comment ce discours est-il positionné dans la pratique discursive de l'orientalisme ?*

Avant de commencer l'analyse, quelques informations contextuelles et théoriques sont présentées dans chapitre 2 afin de pouvoir exécuter et comprendre l'analyse. Premièrement, des explications sont données au sujet du rapport « La fabrique de l'islamisme » (El Karoui, 2018a), de la réaction du ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, et du contexte politique plus large dans lequel se situe la polémique (section 2.1). Ensuite, en section 2.2, sont traités les termes un peu problématiques *arabe* et *monde arabe* ainsi que les différents usages des langues arabes. Troisièmement, le contexte actuel de l'enseignement de l'arabe en France et les développements qui l'ont précédé sont expliqués dans la section 2.3. Dans la section finale de chapitre 2 (2.4), le concept d'orientalisme est développé davantage. Les choix méthodologiques faits dans cette recherche sont expliqués et justifiés au chapitre 3. L'analyse du corpus est présentée dans le chapitre 4, suivie par une conclusion au chapitre 5. Ce travail se termine par une discussion (chapitre 6) et une liste bibliographique du matériel utilisé (chapitre 7). Occasionnellement, nous avons utilisé des notes en bas de page afin de motiver certains choix dans la sélection de la théorie ou pour donner des explications plus profondes que ne seraient souhaitables dans le texte courant.

2. CADRE THEORIQUE

2.1. CONTEXTE SOCIO-POLITIQUE

Le rapport *La fabrique de l'islamisme*, écrit par Hakim El Karoui, a été publié début septembre 2018 par l'Institut Montaigne. L'Institut Montaigne est une association à but non lucratif qui a comme objectif de contribuer à une meilleure « efficacité de l'action publique, de la cohésion sociale et de la compétitivité de l'économie » française (Institut Montaigne, 2019a). Le rôle d'El Karoui dans l'Institut Montaigne est celui d'expert du monde arabe et de l'Islam (Institut Montaigne, 2019b). El Karoui dirige une société de conseil stratégique (*Volentia*) (Institut Montaigne, 2019b). Avant, il a enseigné à l'université Lyon II, rejoint le cabinet du Premier ministre en 2002 et plus tard la banque Rothschild. Depuis 2011, il a travaillé pour une firme de consultation stratégique où il était « co-responsable de l'Afrique » et où il conseillait le gouvernement français (Institut Montaigne, 2019b).

Avec la publication, l'Institut Montaigne vise à exposer « la chaîne de transmission de l'islamisme », incluant la « fabrication d'une interprétation fondamentaliste de l'islam » et les « dynamiques qui contribuent à sa diffusion en France et en Europe » (El Karoui, 2018a, p. 10). Dans le document de 620 pages, le terme *islamisme* est d'abord expliqué d'une manière détaillée. Le concept est exposé dans le rapport non seulement comme complexe mais aussi pluriel : on distingue, par exemple, entre un islamisme politique et un islamisme « purement théologique » (El Karoui, 2018a, p. 11). El Karoui développe dans la première partie du rapport (pages 21 à 82) la généalogie ou le développement de l'idéologie islamiste ; la partie II se concentre sur les « usines de production de l'islamisme », ou l'évolution du pouvoir des islamistes dans certains pays (l'Égypte, l'Arabie Saoudite, la Turquie et l'Iran) ; la partie III traite de la diffusion de l'islamisme et des hommes, organisations et médias impliqués. Une quatrième partie est consacrée à la « situation de l'islamisme en occident ». En recherchant le mot clé *enseignement* dans le document entier, on ne trouve aucune référence concrète à l'enseignement de la langue arabe en France. La plupart des mentions de *enseignement* sont utilisées avec l'adjectif *religieux*. *Enseignement* ou *apprentissage* de la langue arabe sont parfois utilisés dans un contexte non français. *Apprentissage* de l'arabe dans un contexte français est évoqué trois fois dans le rapport. La première mention se focalise sur le monopole des associations islamiques de (entre autres) l'apprentissage de l'arabe (p. 393) ; dans la deuxième sont citées plusieurs propositions pour « réaffirmer la dimension intégratrice de la laïcité » dans l'Éducation nationale, parmi lesquelles le développement de l'apprentissage de l'arabe comme alternative aux mosquées (p. 431). La seule vraie connexion entre l'apprentissage de l'arabe et le développement de l'islamisme est faite dans un paragraphe de la conclusion sur la page 587, cité ci-dessous :

« Il est nécessaire de repenser la communication de l'État sur les valeurs républicaines, notamment sur les réseaux sociaux. Ensuite, il est essentiel de mobiliser le ministère de l'Éducation nationale : former les cadres et les enseignants à la laïcité qu'ils ne connaissent pas toujours. Leur apprendre à interpréter les manifestations de l'extrémisme religieux aussi. Comprendre ce qui est admissible au nom de la liberté de croyance et ce qui ne l'est pas parce que cela viole cette même liberté de croyance (qui est aussi celle de ne pas croire) est crucial. Relancer l'apprentissage de la langue arabe est majeur tant les cours d'arabe sont devenus pour les islamistes le meilleur moyen d'attirer des jeunes dans leurs mosquées et écoles. » (El Karoui, 2018a : 587).

La mobilisation du ministère de l'Éducation nationale touche tout d'abord à la formation des cadres et des enseignants à la laïcité et à leur apprendre à interpréter les manifestations de l'extrémisme religieux. Le relancement de l'apprentissage de l'arabe en tant que stratégie contre le développement de l'islamisme est discrètement mentionné en seconde lieu dans ce paragraphe. Dans le reste du document, comme nous l'avons remarqué, cette proposition n'est pas mentionnée.

Le ministre de l'Éducation nationale actuel est Jean-Michel Blanquer, sous le gouvernement du premier ministre Édouard Philippe et du président Emmanuel Macron (gouvernement.fr). Leur parti politique, *La république en marche*, se déclare plutôt neutre, aspirant à obtenir du soutien de personnes qui viennent « de la gauche, de la droite, du centre, de l'écologie ou d'ailleurs » (en-marche.fr). Après la parution du rapport par El Karoui, le ministre Blanquer a été invité à réagir sur la proposition de développer l'apprentissage de l'arabe par la chaîne BFMTV (BFMTV.com, 2018). Au lieu de se concentrer sur le potentiel diffusif pour l'idéologie islamiste, Blanquer évoque principalement l'importance de l'arabe en tant que langue de littérature et de civilisation.

2.2. QU'EST-CE QUE L'ARABE ?

Avant de commencer l'analyse, il est important de considérer deux termes centraux dont la définition est problématique : *langue arabe* et *monde arabe*. Dans cette section, ces termes sont expliqués et un résumé est donné des fonctions sociales principales des langues arabes.

2.2.1. LA LANGUE ARABE

L'usage du terme *arabe* pour désigner la langue maternelle des arabophones sous-entend qu'il existerait une seule langue arabe (Barontini, 2007). Une distinction proposée est celle des arabes comme langues maternelles ou langues du quotidien (l'arabe marocain, algérien, tunisien ; des variétés du berbère) d'un côté et l'arabe classique, traditionnellement acquis seulement dans le

contexte scolaire, de l'autre (Barontini, 2007). *L'arabe*, sans adjectif, est utilisé le plus souvent pour référer à l'arabe classique, littéral ou standard (Barontini, 2007). Cette langue, du Coran, de l'école et de la presse, est par essence écrite et lue et n'est jamais langue maternelle de ceux qui la maîtrisent. Chaque variété de l'arabe amène donc ses propres connotations qui peuvent servir à confirmer le point de vue de l'auteur par rapport à l'arabe. Il est pourtant question d'une situation diglossique où la plupart des personnes sont bilingues dans des langues vraiment distinctes qui ont un statut différent et sont utilisées pour différents objectifs (Barontini, 2007). Tandis que les différents arabes dialectaux sont utilisés dans les régions respectives, l'arabe standard peut être prononcé et utilisé comme *lingua franca*. L'arabe (standard) littéral moderne est la variante en usage dans la littérature moderne enseignée à l'école et est différent de l'arabe classique coranique, qui sert pour lire et comprendre le livre sacré de l'islam.¹ Les adjectifs *classique* et *littéraires* sont pourtant ambigus : bien que *arabe classique* paraisse surtout désigner l'arabe coranique, il peut se référer aussi à l'arabe moderne écrit ; l'arabe coranique est par définition une langue littéraire, tandis que l'adjectif *littéraire* désigne également la variante de l'arabe adoptée dans la littérature moderne (Barontini, 2007 ; Dichy, 1994). L'arabe coranique et l'arabe moderne littéraire sont pourtant des langues différentes avec des fonctions différentes (voir 2.2.3).

2.2.2. LE MONDE ARABE

Il est facile de supposer un parallèle exact entre *langue arabe* et *monde arabe*. Pourtant, il est également difficile de définir de façon claire ce que recouvre *monde arabe* : sa définition n'est pas fixe et dépend donc du critère considéré pour rattacher un État ou une société au monde arabe. Bien que l'appartenance à la Ligue arabe (un critère politique) soit souvent prise pour le déterminant de quels pays font partie du monde arabe (Institut du Monde Arabe, s.d.), il n'est pas question d'un consensus par rapport à la définition et la composition du monde arabe (Wikipédia, 2019)². Des critères linguistiques, géographiques ou politiques³ peuvent être privilégiés de

¹ Il n'y a pas de consensus par rapport au degré de variation entre les langues arabes écrites. Bien que Barontini (2007, p. 22) considère l'arabe « classique, littéral ou standard » comme désignant la même langue, celle du Coran, de l'école et de la presse, Cheikh (2010) et Dichy (1994), par exemple, évoquent la distinction entre l'arabe « de communication, de l'érudition et celui de la culture religieuse » (Cheikh, 2010, p. 94) et entre l'arabe littéraire classique, l'arabe littéraire moderne et plusieurs autres variétés de la langue (parlées et écrites) (Dichy, 1994, p. 28-30). Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur la mesure dans laquelle les variétés des arabes écrites, dans ce mémoire nous avons voulu souligner la pluralité pour mieux contextualiser les argumentations dans la polémique.

² Nous avons utilisé le page Wikipédia sur le monde arabe pour contrôler ce fait. Dans le discours académique, il y a tendance à délimiter *monde arabe*, favorisant une étude sur le plan du contenu. Par le caractère encyclopédique et la pluralité des auteurs, Wikipédia a moins intérêt à délimiter le concept qu'un écrit académique et indique plus clairement le manque de consensus.

³ Le critère politique supposerait les pays suivants comme appartenant au « monde arabe » : Algérie, Arabie saoudite, Bahreïn, Comores, Djibouti, Égypte, Émirats arabes

manière flexible par les « arabes » comme par les non-arabes, adoptant les critères qui servent le mieux pour appuyer un argument. Le mot *monde* suggère, d'ailleurs, un ensemble cohérent qui est limité aux personnes dites *arabes*, négligeant la variation linguistique, politique et religieuse dans ce groupe. Dans le discours quotidien, le terme *monde arabe* se confond régulièrement avec la spécification *monde arabo-musulman*, qui exclut les arabes non-musulmans et les musulmans non-arabes.

2.2.3. LES ROLES DE L'ARABE

L'arabe est étroitement lié au Coran, considéré par les musulmans comme « la parole de Dieu révélée au Prophète Muhammad » (Comprendre-islam.com). Pourtant, la langue existait déjà bien avant l'émergence de l'Islam : selon Christian Robin (1991), les plus anciens textes en langue arabe datent d'autour de 200 ans avant l'ère chrétienne. Selon le Coran même, la révélation fut en arabe pour la simple raison de la faire comprendre le plus clairement possible au peuple auquel elle fut adressée, pour la plupart arabophone (Comprendre-islam.com). En conséquence, malgré l'existence de la population arabophone non-musulmane, le Coran fut le premier vrai livre publié en arabe (Langhade, 1994) et permit la fixation de certaines normes et règles linguistiques et la diffusion simultanée de cette version d'arabe et de l'Islam. En outre, une partie des pays officiellement arabophones ont adopté l'islam comme religion d'état (e.g. l'Arabie Saoudite, le Maroc) ou se sont déclarés États islamiques (e.g. l'Égypte), ce qui veut dire que leurs régimes politiques, la législation et l'organisation des institutions dans le pays se basent (partiellement) sur le Coran et/ou la charia⁴.

Ce n'est donc pas surprenant que beaucoup de gens associent l'arabe principalement avec l'Islam, c'est toutefois une simplification excessive. Comme nous l'avons expliqué dans la section 2.2.1, l'arabe coranique n'est pas la même langue que l'arabe parlé ou dialectal. Des communautés arabes chrétiennes, juives, et autres, existent, quoique ce soient des minorités (Heyberger & Girard, 2015). Heyberger & Girard (2015) expliquent la difficulté de prendre en compte le pluralisme de l'arabe : le développement des taxonomies colonialistes aurait, selon eux, abouti à l'exagération de l'importance des différences ethno-confessionnelles comme trait primordial des sociétés orientales (Heyberger & Girard, 2015). C'est-à-dire, une pensée culturaliste est

unis, Irak, Jordanie, Koweït, Liban, Libye, Maroc, Mauritanie, Oman, Palestine, Qatar, Somalie, Soudan, Syrie, Tunisie, Yémen ; Selon le critère linguistique, si l'on ne considère que le statut officiel de la langue, les États mentionnés ci-dessus et l'Érythrée, le Tchad et certains pays non reconnus internationalement, en feraient partie (Wikipédia, 2019). Pourtant, le statut (co-)officiel de l'arabe dans ces pays ne veut pas dire que l'arabe est la langue la plus utilisée dans le pays. Ainsi, le critère linguistique a deux dimensions, une formelle et une pragmatique (Wikipédia, 2019).

⁴ La charia est la « Loi canonique islamique régissant la vie religieuse, politique, sociale et individuelle, appliquée de manière stricte dans certains États musulmans. » (Larousse.fr)

dominante où une combinaison de l'origine ethnique et la religion est prise pour le déterminant principal d'un groupe, comme l'origine nord-africain et la religion musulmane dans le cas de la population arabe (Heyberger & Girard, 2015). Cette exagération dans la taxonomie commune et le manque de recherches sur d'autres religions (comparé à la recherche sur l'islam), problème abordé par Akram Khater (2010), indiquent la présence d'une pensée orientaliste⁵ dans le discours académique : la recherche sur la population arabe la réduit à une population musulmane, une réduction sur laquelle se basent ensuite la plupart des études successives. La négligence d'autres religions dans la recherche contribue à une image univoque de la population arabe. La vérité est qu'il existe de sociétés arabophones non-musulmanes bien établies (Reid, 1970 ; Krotkoff & Abu-Haidar, 1996) et que la langue arabe (dialectale) est la langue maternelle et la langue de communication quotidienne pour une grande population (tant musulmane que non-musulmane). Finalement, l'arabe standard est largement répandu dans les domaines littéraire et académique (voir, par exemple, langue-arabe.fr).

2.3. ENSEIGNEMENT DE L'ARABE ET D'AUTRES LANGUES ETRANGERES

L'enseignement de la langue arabe n'est pas quelque chose de nouveau dans l'éducation française : au début du XIXe siècle, l'arabe était déjà enseigné à l'université (Barontini, 2007). L'enseignement de langues étrangères dans l'éducation secondaire se développe à la fin du XIXe siècle (Blum, 1931) et l'agrégation (1905) et le CAPES (1975) d'arabe sont créés au cours du XXe siècle (Barontini, 2007). En 1973, se développe l'idée d'organiser l'enseignement des langues et cultures d'origines (ELCO) pour les élèves en éducation primaire issus des familles immigrantes, qui sont nombreux (Bertucci, 2007). La demande d'un tel enseignement, permis en dehors des heures de classe, vient d'abord du Portugal. Des accords bilatéraux avec d'autres états d'émigration suivent, parmi lesquels la Tunisie, le Maroc et l'Algérie, avec l'objectif de faciliter le possible retour et l'intégration au pays d'origine (Bertucci, 2007). L'enseignement de l'arabe existe donc dans l'éducation secondaire (comme enseignement de langue étrangère) et dans l'éducation primaire (comme ELCO) depuis plusieurs décennies. En 2002, les langues vivantes étrangères ou régionales sont introduites comme matières à enseigner dès l'éducation primaire (Barontini, 2007). À la demande des états italien et portugais, l'italien et le portugais passent de langues ELCO à langues enseignées comme langues vivantes dès l'école primaire (Bertucci, 2007). Cette évolution contribue dans un sens à marginaliser les autres langues, qui ne sont pas traitées dans le système scolaire comme langues vivantes (plus prestigieuses et pas réservées aux enfants d'immigrés), ce qui construit une inégalité entre les langues (Bertucci, 2007).

⁵ Pour une explication plus élaborée du concept d'orientalisme, voir section 2.4.

Concernant l'arabe, toujours offert en ELCO, la communication orale se voit priorisée (Barontini, 2007). Dans le secondaire, c'est plutôt l'arabe standard qui est enseigné (Barontini, 2007)⁶. Il est différent des variantes dialectales parlées dans la communauté d'origine de l'élève et possiblement de celle enseignée en ELCO aussi, la variante qui y est enseignée étant dépendante du professeur (Barontini, 2007). L'absence d'une forme officielle de l'arabe dialectal dans l'éducation secondaire et la pluralité des parlers arabes s'oppose à la catégorisation de l'arabe comme « langue et culture d'origine ». En outre, il est estimé que 85% des personnes qui apprennent l'arabe ne le font pas dans le contexte scolaire organisée par l'État, mais dans des structures privées ou associatives (Barontini, 2007), pas nécessairement comme langue d'origine. À partir de la rentrée 2016, le système ELCO a été renouvelé, convertissant les ELCO en Enseignements Internationaux de Langues Étrangères (EILE ; [éducation.gouv.fr](http://education.gouv.fr), 2016). Tandis qu'auparavant, le personnel mis à disposition par le pays d'origine (l'Algérie, la Tunisie ou le Maroc dans le cas de l'arabe), n'était pas forcément enseignant de formation, n'était pas inspecté par l'État français et n'était pas intégré dans l'équipe pédagogique, l'enseignant doit depuis 2016 être soigneusement sélectionné et inspecté ([éducation.gouv.fr](http://education.gouv.fr), 2016). Il doit maîtriser le français et est intégré dans l'équipe pédagogique. En outre, les cours sont désormais accessibles à tous les élèves volontaires de l'école, qu'ils aient un lien avec l'un des pays d'origine ou non ([éducation.gouv.fr](http://education.gouv.fr), 2016). Des pays soutenant les cours d'arabe, seul le Maroc met en œuvre les EILE depuis 2016. Quant aux autres ELCO, ils cesseraient tous d'exister à partir de 2018 ([éducation.gouv.fr](http://education.gouv.fr), 2016). C'est-à-dire, soit ils se convertissent en EILE et se conforment aux nouvelles exigences, soit ils sont supprimés.

Selon les exigences de l'Union Européenne, chaque élève doit maîtriser deux langues vivantes outre la langue maternelle (Backus et al, 2013). Le ministère de l'Éducation nationale français requiert qu'à la fin de l'enseignement secondaire les élèves doivent savoir communiquer dans deux langues vivantes ([éducation.gouv.fr](http://education.gouv.fr), 2019). Quant à l'arabe, plusieurs académies proposent un enseignement conjoint de cette langue et des langues et cultures de l'Antiquité (latin et grec) ([éducation.gouv.fr](http://education.gouv.fr), 2019). La variante de l'arabe traitée dans cet enseignement n'est pas spécifiée.

À part l'Éducation nationale et l'ELCO, on distingue trois catégories dans la transmission de l'arabe en France : les associations religieuses ; les associations culturelles (communautaires ou laïques) ; et d'autres structures comme des mairies, des centres de formation ou des écoles intercommunautaires (Cheikh, 2010). Comme mentionné ci-dessus, la grande majorité des élèves

⁶ L'arabe peut être enseigné comme langue vivante étrangère et est donc optionnel dans le curriculum. Une liste d'établissements publics enseignant l'arabe dans le primaire et le secondaire est disponible sur la page web suivante : <http://www.langue-arabe.fr/etablissements-scolaires-en-france-offrant-un-enseignement-de-la-langue-arabe>.

apprennent une variante de l'arabe dans une organisation d'une de ces catégories. Selon Cheikh (2010), il n'existe pas de problème quant à la laïcité même dans les associations religieuses, étant donné que les cours d'éducation islamique sont séparés des cours de langue.

2.4. ORIENTALISME

Nous avons déjà argumenté, ci-dessus (section 2.2.1), que le terme *arabe* est ambigu et peut être appliqué à différentes catégories ou groupes de personnes à différents moments. L'usage du mot *arabe* sans adjectif et avec cela la généralisation du concept désigné par ce mot, néglige la complexité des catégories liées à l'arabe. Ce processus de généralisation avec la construction du concept d'arabe correspond à la notion d'orientalisme, introduite par Edward Saïd en 1978. L'orientalisme est la construction du concept occidental de l'« Orient », qui se fait dans le discours occidental (parole comme image). Le processus d'orientalisme résulte de et renforce la position relative de pouvoir dont jouit l'Occident par rapport à l'Orient. Une étude sur la création de catégories linguistiques et religieuses dans le débat sur l'enseignement de l'arabe en France peut clarifier à quel point une pensée orientaliste est intégrée dans ce discours particulier. Cela peut clarifier comment l'orientalisme se manifeste dans un discours occidental post 9-11, dont Saïd affirme la perpétuation dans la préface qu'il a écrit pour la nouvelle édition de *Orientalisme* en 2003, et aider à comprendre comment un pays occidental protège de nos jours son pouvoir relatif. À la base de l'orientalisme sont la stéréotypisation et la création de l'Autre. La stéréotypisation peut être définie comme « un ensemble de convictions sur les caractéristiques d'un certain groupe » (Bar-Tal, 1997, p. 491, notre traduction). Les stéréotypes « fixent des frontières symboliques, excluant tout ce qui n'appartient pas » (Hall, 2013, p. 248, notre traduction) à une catégorie neutre. L'exclusion de certains groupes de personnes crée l'Autre, qui est opposé à cette catégorie neutre. « La conception de l'Autre (*othering*) néglige et ignore la complexité et la subjectivité de l'individu » (Dervin, 2012, p. 7, notre traduction). En outre, elle implique des oppositions binaires où l'un des parties est généralement dominante (Hall, 2013), qui favorisent une distinction entre « nous » (la partie dominante) et « eux » (l'Autre). Dans le cas de l'orientalisme, cet Autre est nommé *Orient*, opposé à la catégorie neutre *Occident*. Dans les relations de pouvoir et les oppositions binaires, l'Occident est le groupe dominant, aperçu de sa propre perspective comme supérieur. L'orientalisme aide donc à construire l'identité occidentale et une image de ce qui est dit « Orient » (Saïd, 2003).

3. METHODE

Dans cette étude, nous avons étudié comment des catégories sont faites, liées et opposées dans le discours de la polémique concernant l'enseignement de l'arabe en France. Cette polémique coïncide à la fois avec la question de l'intégration des immigrants en France et avec le thème actuel des exigences sur l'apprentissage de langues étrangères en Europe par l'Union Européenne, qui exige la maîtrise de deux langues étrangères en plus de la langue maternelle (Backus et al., 2013). Pour découvrir comment des catégories linguistiques et religieuses se construisent dans le discours sur l'enseignement de l'arabe, nous avons fait une analyse critique du discours médiatique.

3.1. LE DISCOURS MEDIATIQUE

Le discours médiatique « doit être considéré comme la manifestation d'un processus complexe dans lequel se jumèlent des connaissances, des convictions et des opinions avec des informations préexistantes ou nouvellement introduites, plutôt qu'un produit prêt consistant en un nombre de nouvelles seulement rassemblées » (Van Dijk, 1983, p. 28, notre traduction). En outre, des reporters ne sont que très rarement la primaire source des informations ; autrement dit, leurs données consistent largement en des discours d'autres (Van Dijk, 1983, p. 83). La production d'actualités est donc plutôt une forme de traitement du discours, « une reconstruction des discours disponibles », et non une représentation directe des événements (Van Dijk, 1983, p. 28, notre traduction). Bien qu'il faille se garder d'exagérer le rôle des médias dans la production et la maintenance du discours dominant (Macdonald, 2003, p. 10), étant donné que le discours médiatique se base d'un côté sur les discours disponibles et peut de l'autre côté servir comme autorité informative pour un public considérable, il peut être argumenté qu'une analyse de ce discours peut faciliter une compréhension du discours prévalent au long d'une société.

3.2. ANALYSE CRITIQUE DU DISCOURS

Pour analyser le discours médiatique, nous avons adhéré à l'approche du paradigme social-constructionniste de l'analyse du discours. Ce paradigme suppose que nos manières de parler ne reflètent pas de façon neutre le monde, nos identités et nos relations sociales (Jørgensen & Phillips, 2002). Au contraire, elles contribuent activement à leur création et leur développement. Une analyse critique du discours vise à exposer la dimension discursive linguistique des phénomènes sociaux et culturels. Dans le cadre de cette recherche, ces phénomènes incluent celui de la représentation des catégories *arabe* et *français* et la manifestation de l'orientalisme moderne. L'analyse critique du discours suppose que les pratiques discursives à travers lesquelles se produisent et se consomment les textes contribuent à la constitution du monde social (Jørgensen & Phillips, 2002). Ainsi, ils apportent la création et la reproduction de relations

de pouvoir inégales entre des groupes sociaux, ayant donc une fonction idéologique (Jørgensen & Phillips, 2002). Le discours est vu comme simultanément « constitutif » et « constitué » ; il est « dans une relation dialectique avec toute autre dimension sociale » (Jørgensen & Phillips, 2002, p. 61, notre traduction). Cela signifie que le discours « contribue à la (re)construction des structures sociales et les reflète » en même temps (Jørgensen & Phillips, 2002, p. 61, notre traduction). Notre objectif est de révéler le rôle des pratiques discursives dans les relations de pouvoir inégal entre les catégories *français* et *arabe*. Correspondant avec cet objectif, l'approche d'analyse la plus appropriée pour la recherche est une analyse critique du discours.

3.3. NOTRE APPROCHE

Pour répondre aux trois questions de recherche nous avons suivi l'approche de Norman Fairclough. Selon Jørgensen et Phillips (2002), cette approche « représente la théorie et la méthode les plus développées » dans le paradigme de l'analyse critique du discours (p. 60). Nous nous basons sur leur explication de l'approche parce qu'elle se base sur plusieurs publications de Fairclough et permet d'intégrer l'approche directement dans ce mémoire sans avoir besoin de résumer les éléments fondamentaux à nouveau. Concrètement, Jørgensen et Phillips font usage des livres *Discourse and Social Change* (Fairclough, 1992b, dans Jørgensen et Phillips, 2002), *Critical Discourse Analysis* (Fairclough, 1995a, dans Jørgensen et Phillips, 2002), *Media Discourse* (Fairclough, 1995b, dans Jørgensen et Phillips, 2002) et *Discourse in Late Modernity* (Chouliaraki et Fairclough, 1999, dans Jørgensen et Phillips, 2002). Fairclough suppose qu'une pratique discursive non seulement reproduit la structure discursive préexistante mais la conteste aussi (Fairclough, 1992, dans Jørgensen & Phillips, 2002). Son approche vise à unir trois traditions d'analyse : l'analyse textuelle détaillée provenant du domaine de linguistique ; l'analyse macrosociologique de la pratique sociale ; et l'analyse microsociologique, tradition interprétative provenant de la sociologie (Fairclough, 1992, dans Jørgensen & Phillips, 2002). Les trois composants de l'approche sont expliqués dans les sections suivantes.

3.3.1. ANALYSE TEXTUELLE

Quelles sont les catégories construites dans le discours et comment sont-elles liées ?

La première question de recherche a été abordée par l'analyse textuelle. L'analyse textuelle peut clarifier comment le discours est instancié textuellement et comment il encourage une interprétation spécifique. D'abord, nous avons analysé quelles catégories reviennent régulièrement dans le discours. Ensuite, nous avons examiné comment les catégories sont liées, quelles catégories sont opposées et comment. Nous nous sommes concentrée sur les équivalences, amalgames et oppositions entre les catégories. Cela inclut l'attribution de certaines

caractéristiques à certaines catégories, la façon dont une catégorie est définie et quels groupes ou langues sont désignés par la catégorie.

3.3.2. PRATIQUE DISCURSIVE

A quels discours fait-on appel dans l'argumentation et à quel degré ?

L'analyse de la pratique discursive, l'aspect microsociologique, traite de « l'application de discours et genres préexistants (interdiscursivité) dans la création d'un nouveau texte et de la façon dont les discours et genres sont utilisés pour interpréter ces textes » (Jørgensen & Phillips, 2002, p. 69, notre traduction). L'intertextualité, ou la relation entre des textes, fait également partie de cette dimension. Nous nous servons de cette partie de l'analyse pour examiner quels discours reviennent le plus souvent et sont le plus éminents. C'est-à-dire que ce sont des informations qui sont présentées, par exemple, dans le titre ou l'introduction de l'article ou qui reçoivent le plus d'attention d'une autre manière grâce à la mise en pages ou le commentaire de l'auteur. L'intégration de discours peut être sous forme de citations ou par l'adoption d'arguments proposés par d'autres locuteurs. Le commentaire des auteurs sur ces autres discours est pris en compte où il est pertinent. Selon la théorie de Fairclough, un niveau élevé d'interdiscursivité, ou l'intégration de beaucoup de discours distincts, est associé au changement, tandis qu'un niveau bas d'interdiscursivité indique la reproduction de l'ordre sociale (Jørgensen et Phillips, 2002). La pratique discursive est étroitement liée à l'analyse textuelle et est intégrée dans celle-ci.

3.3.3. PRATIQUE SOCIALE

Comment ce discours est-il positionné dans la pratique discursive de l'orientalisme ?

L'application d'une analyse macrosociologique prend en compte l'influence des structures sociales et des relations de pouvoir sur les pratiques sociales ainsi que l'ignorance des individus concernant ce processus. Par rapport à l'aspect macrosociologique, ce mémoire se concentre sur la tradition d'orientalisme mentionnée dans le cadre théorique (2.4). Cette tradition inclut une influence sur les structures sociales et les relations de pouvoir, tant entre les pays occidentaux et « orientaux » qu'entre les groupes majoritaires et minoritaires en Occident, sans qu'on ne s'en rende toujours compte. L'intégration de ce concept est donc extrêmement pertinente pour comprendre le discours autour de l'enseignement de l'arabe en France. Bien que d'autres éléments macrosociologiques jouent un rôle important (e.g., des différences entre classes sociales, entre niveaux de formation, etc.), ils ne seront pas le focus de ce mémoire. Tandis que l'analyse textuelle et l'analyse de la pratique discursive sont intégrées l'une dans l'autre, une analyse de la pratique sociale est faite à la fin de chaque section de l'analyse. La structure de l'analyse est explicitée au début de chapitre 4 (Analyse).

3.4. SELECTION DU CORPUS

Les textes d'actualités analysés dans cette recherche sont sélectionnés en utilisant l'archive de journaux en ligne Europresse. Nous avons identifié la période de six mois avant le 12 février 2019 pour inclure les articles publiés autour de la date de la réaction de Jean-Michel Blanquer (10 septembre 2018). Pour limiter l'ampleur du corpus, nous avons retenu les 50 résultats les plus pertinents selon Europresse en cherchant avec les mots-clés *enseignement* et *arabe* dans tout le texte. Dix d'entre eux n'ont pas été pris en compte, dont neuf parce qu'ils n'étaient pas pertinents pour cette étude, traitant de situations hors de la France ou hors du contexte de l'enseignement, et un parce que cet article apparut en double dans le corpus (Boursorama, voir section 8.1). Les 40 articles restants ont tous été publiés entre le 10 septembre 2018 et le 25 janvier 2019 dans l'un des journaux suivants : Le Figaro/Le Figaro.fr (7 articles) ; Aujourd'hui en France (4) ; Le Point.fr (4) ; 20 minutes (5) ; Valeurs Actuelles (4) ; La Croix (5) ; HuffPost – France (5) ; Libération (3) ; Bulletin Quotidien (1) ; Télérama (2). Une description détaillée du corpus utilisé est disponible dans l'annexe 8.1.

4. ANALYSE

L'analyse a été divisée en trois sections. La première section (4.1) montre quels concepts sont liés à l'arabe et comment la notion d'arabe et les concepts liés à l'arabe sont définis et présentés. Tout d'abord, il est montré comment *arabe* et *islam* sont liés ; ensuite est clarifié le processus de généralisation de cette langue-culture, qui construit une conception d'une langue et culture arabe unique ; puis on explique de quelle manière la conception d'une politique unifiée fait partie de la langue-culture unique et finalement nous verrons comment *terrorisme* est également lié à la notion de la langue-culture arabe. Dans cette section une distinction est faite entre le discours favorable à l'enseignement de l'arabe par l'État français (« pour ») et le discours contre un tel enseignement (« contre ») pour montrer quelles sont les similarités et les disparités entre ces discours et leurs argumentations.

La deuxième section (4.2) présente un autre aspect du discours, où des connotations prestigieuses sont jointes à *arabe*. On considère d'abord comment une tradition littéraire est liée à l'arabe ; puis de quelle façon est évoquée la civilisation dont la langue arabe fait partie ; et finalement dans quelle mesure la pluralité de l'arabe (langue et culture) est évoquée. Cette partie développe l'argumentation de la première section quant au fait que les concepts autour de l'arabe ne sont pas suffisamment nuancés dans la partie du discours médiatique qui a le plus de potentiel d'influence sur le discours général. Pour clarifier quelles parties du discours ont plus ce potentiel, nous avons fait une distinction entre le discours de masse et le discours spécialisé, en plus de la distinction entre les discours pour et contre. Cette distinction est motivée et expliquée de manière plus détaillée dans l'introduction de la deuxième section.

Dans la troisième et dernière section (4.3) est exposée la manière dont les discours sur l'arabe mentionnés dans les deux premières sections aident à former une représentation de ce qui est français et quelles associations sont liées à *français*. Cette partie se base sur les extraits et conclusions des sections 4.1 et 4.2 et introduit également de nouveaux fragments de texte. Nous n'avons pas pris en compte la distinction entre le discours pour et celui contre dans cette section, parce que nous avons voulu montrer la représentation des français au long du discours. Dans le dernier paragraphe de chaque section les conclusions basées sur les extraits de texte sont utilisées pour examiner à quel degré ce discours médiatique fait partie de la tradition orientaliste et comment cet orientalisme se manifeste dans la polémique. Occasionnellement, nous avons ajouté des informations entre crochets pour faciliter l'interprétation des fragments (e.g. spécification de mots déictiques renvoyant à informations précédentes).

4.1. ARABE, ISLAM ET ISLAMISME

Les évènements ayant abouti à la polémique, que nous avons présentée dans l'introduction, sont la publication du rapport *La fabrique de l'islamisme* par Hakim el Karoui au nom de l'Institut Montaigne et la réaction à ce rapport par le ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer. Les voix de Blanquer et d'El Karoui sont les voix principales en faveur de l'enseignement de l'arabe par l'éducation nationale. L'un de leurs arguments principaux présentés par les journalistes peut être résumé comme le désir de « lutter contre l'islamisme » en « enseignant l'arabe à l'école publique et non à la mosquée » (Le Figaro, 12 septembre 2018).

4.1.1. Islam et islamisme dans le dictionnaire

D'abord, pour contextualiser l'usage de *islamisme* dans le corpus, nous mettons en évidence ce terme central. Quand on cherche le terme *islamisme* dans le dictionnaire Larousse en ligne (Larousse.fr), on trouve la définition suivante :

« Synonyme vieilli de **islam** ; désigne, depuis les années 1970, un courant de l'islam faisant de la **charia** la source unique du droit et du fonctionnement de la société dans l'objectif d'instaurer un État musulman régi par les religieux ».
(Larousse.fr, date de consultation : 27 février 2019)

La première définition d'*islamisme* présentée dans ce dictionnaire est celle du synonyme, quoique vieilli, de *islam*. Par l'évolution du sens du mot *islamisme*, il est devenu le nom d'un courant radical de l'islam. Par ce passé sémantique et par la parenté entre les mots (*islamiste* contient le mot *islam* et n'a que deux lettres de différence avec *islamique*), la langue française favorise la confusion entre ces mots et entre les concepts qu'ils désignent. Au contraire, dans les dictionnaires néerlandais, anglais et espagnol, *islam* n'est pas explicitement présenté comme synonyme de *islamisme* (Van Dale : *islamisme* ; Oxford : *islamism* ; Diccionario de la Lengua Española : *islamismo*, consultés le 27 février 2019). En plus, le degré de radicalisme inhérent dans le terme varie entre les dictionnaires. La seconde définition de Larousse, supposant que la charia s'utilise dans l'islamisme comme « la source unique du droit et du fonctionnement de la société », indique que l'islamisme est conçu comme quelque chose de radical. Par conséquent, parler de l'islam et de l'islamisme et faire la distinction est possiblement plus difficile en français que dans certaines autres langues.

4.1.2. L'apprentissage de l'arabe et la fabrique de l'islamisme

Les fragments suivants (ex. 1-3) proviennent d'articles publiés peu après la publication du rapport *La fabrique de l'islamisme* (septembre 2018). Ces trois articles résument le déroulement de la polémique en citant les énoncés qui ont attiré le plus d'attention et contribuent à la

discussion en soulignant ou introduisant des arguments. Le titre du document et l'apprentissage de l'arabe se juxtaposent dans ces fragments sans mentionner le reste du contenu du rapport, rapprochant les entités lexicales *enseignement de l'arabe* et *islamisme*. L'arabe paraît être à lui seul la « fabrique » dont il est question.

1. « Le ministre réagissait à un rapport de l'Institut Montaigne publié la semaine dernière, intitulé « La fabrique de l'islamisme », qui préconise l'enseignement de cette langue à l'école pour lutter contre le fondamentalisme. » (La Croix, 12 septembre 2018)
2. « Intitulé "la fabrique de l'islamisme", le document énumère les "usines de production de l'islamisme" et donne plusieurs pistes pour endiguer la "prolifération des thèses islamistes." Parmi elle, l'organisme prône un retour de "l'apprentissage de la langue arabe" à l'école. » (Huffpost – France (site web), 11 septembre 2018a)
3. « Un des éléments du récent rapport de l'Institut Montaigne qui a le plus provoqué de controverses est celui relatif au développement de l'apprentissage de la langue arabe pour contrer « la fabrique de l'islamisme ». » (Le Figaro.fr, 13 septembre 2018)

En fait, dans le résumé du rapport officiel le rôle de l'apprentissage de l'arabe est présenté relativement discrètement en comparaison aux autres éléments de la « fabrique de l'islamisme », n'étant qu'une des huit conclusions présentées dans le résumé en ligne du rapport (El Karoui, 2018b). Dans le rapport complet, aucun chapitre ni aucune section entière dans les 620 pages n'est consacré à l'enseignement de l'arabe. Dans seulement deux paragraphes du document, une telle stratégie est mentionnée littéralement, chaque fois dans une seule phrase (ex. 4 ; El Karoui, 2018a, p. 431). Dans le discours médiatique, la dernière phrase de l'extrait 4 est isolée et commentée, donnant l'idée que l'enseignement de l'arabe est le facteur le plus important dans le développement et la diffusion de l'islamisme, ce qui n'est pas nécessairement le cas selon le rapport d'El Karoui.

4. « Il est nécessaire de repenser la communication de l'État sur les valeurs républicaines, notamment sur les réseaux sociaux. Ensuite, il est essentiel de mobiliser le ministère de l'Éducation nationale : former les cadres et les enseignants à la laïcité qu'ils ne connaissent pas toujours. Leur apprendre à interpréter les manifestations de l'extrémisme religieux aussi. Comprendre ce qui est admissible au nom de la liberté de croyance et ce qui ne l'est pas parce que cela viole cette même liberté de croyance (qui est aussi celle de ne

pas croire) est crucial. Relancer l'apprentissage de la langue arabe est majeur tant les cours d'arabe sont devenus pour les islamistes le meilleur moyen d'attirer des jeunes dans leurs mosquées et écoles. » (El Karoui, 2018a : 587)

4.1.3. Arabe - islam

Le discours part donc de l'exagération du rôle de l'enseignement de l'arabe dans le développement de l'islamisme et l'affinité entre *islamisme* et *islam* que nous avons vue dans la section 4.1.1.

4.1.3.a Pour

Dans les fragments 5 et 6, El Karoui est cité avec un énoncé qui n'apparaît pas dans le rapport mais dans une émission de RTL (rtl.fr, 2018). Contraire à l'affirmation dans fragment 6, les chiffres du nombre d'élèves dans les mosquées et dans l'éducation publique ne sont pas mentionnés dans le rapport. Les fragments 5 et 6 présentent la mosquée comme l'alternative principale pour apprendre la langue arabe, où le nombre d'apprenants d'arabe croissant est rapproché à l'enseignement public dans le fragment 6. Dans ce deuxième fragment, au lieu de référer à l'enseignement dans une *association religieuse*, les adjectifs *associatifs* et *religieux* renvoient tous les deux au nom *enseignement*. L'implication dans ces deux fragments est qu'opposé à l'enseignement public de l'arabe il y a la mosquée et l'enseignement religieux. L'attention est déplacée de la langue à la religion et une équivalence est créée entre l'arabe et la religion en mettant l'accent sur le religieux dans le contexte de la langue arabe. L'auteur du fragment 7 résume que l'essence du débat concerne plus le religieux que la langue. Ce qui est intéressant est son usage du terme *sciences islamiques*, qui désigne une matière liée non seulement avec la religion mais avec l'organisation sociale et juridique. Le mot *ou* entre *sciences islamiques* et *cours de religion* implique que ces deux termes s'utilisent de manière interchangeable dans le débat et qu'ils veulent dire à peu près la même chose. Dans cette relation presque synonymique, *cours de religion* obtient une signification où le religieux est forcément mêlé à une idéologie de l'organisation sociale. Dans cette polémique qui devrait être sur l'enseignement de la langue arabe, le vrai problème est la religion musulmane.

5. « Le nombre d'élèves qui apprennent l'arabe au collège et au lycée a été divisé par deux », a avancé Hakim El Karoui, l'auteur du rapport, alors que ce nombre a « été multiplié par dix dans les mosquées ». » (20 minutes.fr, 12 septembre 2018)
6. « Des parents désireux de voir leurs enfants apprendre l'arabe se trouvent de fait découragés, et de portes fermées en rebuffades, sont amenés à s'adresser à des enseignements associatifs le plus souvent religieux, qui accueillent,

d'après le rapport de H. El Karoui, dix fois plus d'élèves que le service public. » (Aujourd'hui en France, 16 septembre 2018)

7. « Mais c'est surtout l'enseignement des "sciences islamiques" ou cours de religion, qui a suscité la polémique dans un pays où, sur fond de vif débat sur l'immigration, une partie de la population entretient des rapports méfiants avec l'islam. La France compte près de six millions de musulmans. » (La Croix, 31 octobre 2018).

Dans les fragments 8 et 9, *islamisme* est connecté à *mosquée* ; à l'argumentation qui lie *arabe* à *islamisme*, *mosquée* est ajouté. La mosquée se lie à l'islamisme dans son rôle de « meilleur moyen pour les islamistes » d'attirer des jeunes. *Mosquée* et *islamisme* deviennent une équivalence. Dans l'extrait 9, l'existence de cette équivalence est nuancée en soulignant que tous les espaces religieux musulmans ne sont islamistes. Cette équivalence est particulièrement visible dans l'argumentation citée dans le fragment 9, où éviter l'apprentissage de l'arabe à la mosquée est présenté comme une solution logique pour le problème de l'islamisme, la mosquée paraît être la base où l'islamisme se développe plutôt que seulement un des outils des islamistes. Ainsi, l'islamisme serait l'objectif principal de la mosquée et non l'enseignement purement religieux, affirmation dans le discours sur laquelle nous revenons dans la section 4.1.5. La présence très régulière et souvent au premier plan de ces deux énoncés cités dans les fragments 8 et 9 leur donne une influence considérable sur la construction du discours.

8. « Pour l'auteur du rapport, Hakim El Karoui, « relancer l'apprentissage de la langue arabe est majeur, tant les cours d'arabe dans les mosquées sont devenus pour les islamistes le meilleur moyen d'attirer des jeunes ». » (La Croix, 12 septembre 2018)
9. « (...) [L]'école de la République ayant fermé des classes d'arabe dans le secondaire, les familles furent contraintes de se replier sur l'enseignement de l'arabe à la mosquée ; donc si on veut lutter contre l'islamisme (toutes les mosquées seraient-elles islamistes ?), il faut enseigner l'arabe à l'école publique et non à la mosquée. » (Barbara Lefebvre, Le Figaro, 12 septembre 2018)

L'énoncé d'El Karoui dans le rapport était explicitement adressé au ministre de l'éducation nationale Jean-Michel Blanquer, qui a réagi à la proposition de développer l'enseignement de l'arabe. Le fragment 10 montre un croisement de sa voix et d'une voix plutôt contre cette proposition. Pour l'instant nous nous concentrons sur les citations de Blanquer ; l'énoncé contre aura son tour dans la section 4.1.3b. Dans ce fragment, Blanquer se défend contre des critiques

qui viendraient d'élus de droite et d'extrême-droite. Selon les reproches, il copie littéralement l'argumentation simplifiée (voir section 4.1.2) d'El Karoui, où l'arabe et l'islamisme sont mis en relation proche. Dans sa défense, pourtant, Blanquer fait un effort pour séparer la langue du fondamentalisme religieux. Ce genre de nuance prennent des places moins principales dans le discours médiatique que les énoncés où *arabe* et *islamisme* sont rapprochés.

10. « « Je n'ai jamais dit que l'arabe devait être obligatoire à l'école primaire, mais nous avons intérêt à différencier la langue arabe d'un certain fondamentalisme religieux », a-t-il insisté, revenant sur les déclarations d'élus de droite et d'extrême droite lui reprochant de vouloir développer l'apprentissage de l'arabe à l'école pour lutter contre l'islamisme » (Le Figaro, 13 septembre 2018)

4.1.3.b Contre

Comme cela devient clair dans le fragment 11, l'extrême droite (où le journal *Valeurs Actuelles* peut être classé ; voir l'annexe 8.2) a tendance à isoler le raisonnement de vouloir développer l'apprentissage de l'arabe pour lutter contre l'islamisme et rejette cette argumentation. En isolant cet argument, l'équivalence entre *islamisme* ou *fondamentalisme* et *arabe* est renforcée, tandis que Blanquer essaie de l'affaiblir dans le même fragment. Divers motifs sont mentionnés pour ce rejet. Dans le fragment 11, l'enseignement de l'arabe à l'école publique est ainsi vu comme une concession aux objectifs de la coopération islamique. Ce résultat est apparemment considéré comme indésirable. *La communauté des croyants*, au singulier, implique une seule communauté islamique. La possibilité d'une pluralité parmi les musulmans n'est pas évoquée. Dans le fragment 12, on parle d'une « idéologie de soumission », impliquant comme dans le fragment 11 une concession. Ici, *islamisme* est presque appliqué comme un synonyme de *arabe* : la discussion porte sur l'entrée de l'enseignement de la langue arabe dans l'Education nationale ; dans ce fragment cela est considéré l'équivalent d'une entrée de l'islamisme. L'enseignement de l'arabe est donc plutôt représenté comme une faiblesse de la part de l'État français et une victoire pour un groupe opposant, qui serait une autorité ou une communauté musulmane/islamiste unifiée.

11. « L'apprentissage de la langue arabe dans les écoles primaires occidentales est une revendication officielle de l'Organisation de la coopération islamique (en quelque sorte « l'ONU musulman »). Il est revendiqué par ses Etats membres comme un moyen objectif de redorer le blason de l'islam en Occident, et de renforcer l'attachement des musulmans à la communauté des croyants » (Valeurs actuelles, 13 septembre 2018)

12. « Accusé de vouloir faire « entrer » l'islamisme « dans l'Education nationale » et de promouvoir une « idéologie de soumission », le ministre a vivement réagi ce mercredi à ces attaques. » (20 minutes (site web), 12 septembre 2018)

Dans le fragment 13, on trouve une distinction littérale entre le « pays de là-bas » et le « pays d'ici », comparable à un contraste « nous – eux » sur lequel se basent la création de l'Autre et l'orientalisme. La possibilité d'une amélioration des compétences en langue française et l'entretien d'un lien avec le « pays de là-bas » en même temps est exclue. Dans l'exemple 14, l'introduction de l'apprentissage de l'arabe est désignée par le mot *arabisation*. *Arabisation* et *islamisation* apparaissent comme des équivalents, cette équivalence est indiquée par le mot *ou* : l'arabisation (ou l'apprentissage de l'arabe) et l'islamisation pourraient presque se substituer. La seule différence est que *arabisation* réfère surtout à la langue et la culture et que *islamisation* désigne très explicitement la situation religieuse. En tout cas, les deux sont très liées et toutes les deux rejetées. Cette affirmation est en accord avec les équivalences faites dans le fragment 12, où l'on parle de « faire entrer l'islamisme » quand il s'agit de renforcer l'enseignement de l'arabe.

13. « La vraie urgence, en France, n'est pas l'enseignement de l'arabe mais l'intégration d'une minorité importante de la population nationale. (...) La « stratégie » ne doit pas être de renforcer le lien au « pays de là-bas » mais de favoriser l'enseignement de la langue « du pays d'ici ». C'est là, dans l'essentiel, qu'il convient d'avoir une stratégie : dans l'apprentissage du français, de sa littérature, de son théâtre... » (La Croix, 24 septembre 2018)
14. « Nicolas Dupont-Aignan a de son côté réagi sur BFMTV ainsi que sur France Inter dénonçant à chaque fois une « arabisation » ou une « islamisation » de la France : « Sous prétexte de lutter contre le fondamentalisme, on nous prépare le début d'une islamisation de la France, je trouve ça très malsain. [...] Je suis totalement hostile à l'arabisation de la France et à l'islamisation du pays. » » (Libération, 12 septembre 2018)

Les fragments 15 et 16 (les deux issus de journaux de droite) montrent une argumentation opposée à celle d'El Karoui. Au lieu de diminuer le développement de l'islamisme dans les mosquées, l'apprentissage de l'arabe réduirait la distance entre les musulmans et le fondamentalisme (ex. 15) et la communauté musulmane (ex. 16). A travers *Coran* et *arabe*, les musulmans de France ou la communauté musulmane sont connectés au fondamentalisme. Surtout dans le fragment 15, les frontières entre l'islam, le fondamentalisme et la communauté musulmane (française) s'émoussent.

15. « Cependant, la langue arabe est la langue du Coran, elle est liée à l'islam et celui-ci est depuis des siècles dominé par le discours salafiste et fondamentaliste. Bien que ces derniers ne s'expriment pas qu'en langue arabe, celle-ci demeure le premier vecteur de leur pensée. L'apprentissage de la langue arabe pour les musulmans de France réduira la distance entre eux et le discours salafiste et fondamentaliste s'exprimant majoritairement en langue arabe et accentuera le problème de leur intégration. » (Le Figaro.fr, 13 septembre 2018)
16. « Il faut être naïf pour croire qu'il suffirait d'enseigner l'arabe dans les écoles françaises pour diminuer l'influence des prédicateurs islamiques dans les mosquées. En tout état de cause, on pourrait parfaitement soutenir la thèse inverse : nous serions encore davantage connectés avec la langue officielle et unique de la communauté musulmane, celle, paraît-il, de la révélation du Coran. » (Valeurs actuelles, 12 septembre 2018).

Arabisation et *islamisation*, comme *arabe* et *islamisme*, deviennent donc des équivalents. Le discours rend difficile de faire une distinction entre *arabe*, *islam* et *islamisme*, créant un amalgame entre les termes au long du discours. Ce qui appartient à la catégorie *arabe* est opposé à une catégorie qu'on peut appeler *français*, et l'enseignement de l'arabe, l'entrée de l'islamisme, l'arabisation, l'islamisation et le fondamentalisme sont tous considérés comme indésirables dans la société française selon ces énoncés contre (provenant surtout de la droite, voire de l'extrême droite).

4.1.4. Langue et culture « arabes » uniques

Le discours n'invite pas non plus à distinguer les variantes de la langue arabe. Parfois il est mentionné qu'il s'agit spécifiquement de l'arabe littéraire ou de l'arabe coranique, mais la pluralité n'est souvent pas rendue explicite. Le plus souvent on parle de *arabe* sans adjectif, sans spécifier ce que cela désigne. Quelques exemples suivent ci-dessous.

4.1.4.a Pour

Dans le fragment 17 qui cite Blanquer, *arabe* apparaît sans adjectif ; pourtant, le reste de la phrase indique qu'il s'agit de la version standard écrite. Dans l'exemple 18, il n'y a pas une claire indication pour guider le lecteur dans son interprétation de *arabe*. Il n'est pas explicité si l'on parle de la même variante de l'arabe que celle mentionnée dans le fragment 17, mais l'usage du nom dans la même configuration (*arabe* sans adjectif) invite à considérer les références comme identiques. Par le manque d'indication au sujet de sa variation interne, l'arabe paraît exister comme une seule version unifiée, au lieu d'une langue plurielle avec non seulement de la variation

entre l'écrit et l'oral mais aussi entre les pays arabophones. Dans les différents cas, on peut essayer d'inférer du contexte à quelle variante on se réfère, par exemple si *arabe* est spécifié dans le reste du texte par un adjectif ou une description ou si les phrases alentours donnent une indication. La pluralité est donc plus visible si on a accès à plusieurs sources d'informations, où les différentes variétés sont traitées. Pourtant, les différences entre les variantes restent vagues.

17. « L'arabe (...) est une très grande langue littéraire et qui doit être apprise ; pas seulement par les personnes qui sont d'origine maghrébine ou de pays de langue arabe (...) l'arabe est une langue très importante, comme d'autres grandes langues de civilisation, je pense au chinois ou au russe, oui, bien sûr, il faut développer ces langues. » (Blanquer dans Le Figaro.fr, 10 septembre 2018)

18. « Pluricentenaire, l'enseignement de l'arabe en France est laissé à l'abandon par l'Éducation nationale, au profit des cours proposés par les mosquées et des professeurs venus de l'étranger. » (Le Figaro, 13 septembre 2018)

Dans le fragment 19, en plus de ne pas évoquer la pluralité de l'arabe, l'un des arguments donnés concerne « la culture arabe ». *La culture*, au singulier, présume une seule culture arabe unifiée, parallèle à la langue arabe. *Les arabophones* n'est pas spécifié non plus, ce qui suggère que c'est un groupe très homogène au lieu d'un ensemble de différentes communautés et cultures. Bien que le texte montre l'arabe sous un jour favorable, il est assumé que la totalité des arabophones partage la même culture et n'est pas bien intégrée.

19. « Vouloir développer l'apprentissage de l'arabe au sein de l'éducation nationale me semble donc non seulement raisonnable, mais nécessaire. Cela constituerait une juste reconnaissance de l'importance de l'apport de la culture arabe et un grand pas dans le désir de meilleure intégration des arabophones au sein de notre société. » (La Croix, 22 octobre 2018)

Dans les exemples 20 à 22, un adjectif est ajouté pour spécifier de quelle variante de l'arabe on parle. Chaque article ne traite généralement que d'une seule variante, n'évoquant pas toujours la variation linguistique. En plus, la variante mentionnée n'est pas définie et il n'est pas explicité en quoi elle est différente des autres variantes. Par conséquent, il est difficile de déterminer si, ou à quel degré, *arabe classique* (ex. 20) est distinct de *arabe littéraire* (ex. 21) et de *arabe coranique* (ex. 22). Pourtant, chaque adjectif peut avoir différentes connotations. Ainsi, les noms de variantes de l'arabe sont utilisés de façon délibérée dans la construction du discours. Par exemple, la dénomination « coranique » est appliquée le plus souvent dans les discours qui se centrent autour de la motivation anti-islamiste pour l'enseignement structuré de l'arabe. L'appellation

« littéraire » s'utilise surtout dans le discours qui met l'accent sur les aspects linguistiques et civilisateurs de la langue. Ainsi, l'auteur peut se servir des connotations pour donner une certaine impression de ce qui est *arabe*.

20. « Contrairement à ce que l'on peut penser, l'agrégation de l'arabe « classique » a été créée il y a un certain nombre d'années puisque seules quatre langues l'ont précédé. » (20 minutes (site web), 12 septembre 2018)
21. « Quel arabe est enseigné dans l'Education nationale ? Il s'agit de l'arabe littéraire, « la langue de la presse, des romans, des institutions internationales, des rencontres institutionnelles », précise à 20 Minutes Pierre-Louis Reymond, professeur d'arabe en classes préparatoires au lycée du Parc à Lyon. Sont évaluées la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression écrite et l'expression orale, « comme l'anglais, comme l'espagnol. » » (20 Minutes (site web), 12 septembre 2018)
22. « L'islamisme se diffuserait dans la jeunesse-la plus réceptive à l'islam politique selon toutes les enquêtes - via de nombreuses mosquées à travers l'enseignement de l'arabe coranique; ; l'école de la République ayant fermé des classes d'arabe dans le secondaire, les familles furent contraintes de se replier sur l'enseignement de l'arabe à la mosquée ; donc si on veut lutter contre l'islamisme (toutes les mosquées seraient-elles islamistes ?), il faut enseigner l'arabe à l'école publique et non à la mosquée. CQFD. Jean-Michel Blanquer a repris cette équation à son compte. » (Le Figaro, 12 septembre 2018)

4.1.4.b Contre

Dans le fragment 23, un commentaire du philosophe et islamologue Razika Adnani, *arabe* est encore utilisé sans adjectif. L'arabe qui devrait être appris à l'école pour « lutter contre l'islamisme » et l'arabe qui est utilisé en Algérie ou au Maroc semblent être la même chose. Ni la variation de parlers arabes ni la différence entre l'arabe dialectal parlé et l'arabe écrit ne sont évoquées. Le mot *arabisation* ne prend pas en compte la variation entre l'arabe moderne littéraire, l'arabe ancien coranique et les autres variétés de la langue. Pourtant, *arabisation* paraît avoir une relation directe avec *salafisme* et *radicalisme* et obtient donc une connotation religieuse.

23. « Apprendre l'arabe serait donc un moyen pour lutter contre l'islamisme, ce qui est tout à fait absurde. Il suffit de regarder les pays du sud de la Méditerranée, l'Algérie ou le Maroc par exemple, pour réaliser que l'arabisation ne les a pas empêchés de sombrer dans le salafisme et le

radicalisme. C'est même le contraire qui est vrai.» (Le Figaro.fr, 13 septembre 2018)

Dans le fragment 24, une partie de la variation est explicitée pour contraster deux variantes spécifiques. *Arabe coranique* et *arabe littéraire moderne* sont opposés et chacun traités comme une seule variante unifiée tandis que le reste de la variation n'est pas pris en compte et que ne sont pas expliquées les significations des deux *arabes*.

24. « Parce que les familles préféreraient que leurs enfants apprennent l'arabe coranique et non l'arabe littéraire moderne. Voilà la vraie raison qu'il se garde bien d'expliquer. » (Valeurs actuelles, 10 septembre 2018)

Dans le fragment 25, citation de la droite radicale, *islamisation* et *arabisation* sont utilisés comme synonymes. Le terme *véhicule culturel* implique qu'il y a une culture qui est transférée telle quelle, sans la possibilité de l'interpréter individuellement. Langue et culture arabe seraient donc parallèles et invariables. La synonymie entre *islamisation* et *arabisation* suggère que l'islam est une partie intégrante de cette langue-culture unifiée. Le fragment 26 néglige également la pluralité de l'arabe. Par la substitution de *arabe* par *islamisme* (voir section 4.1.3b) un parallèle est créé entre les deux. Ce parallèle ne laisse pas de place à la possibilité d'un individu ou d'une culture arabophone qui ne soit pas islamiste.

25. « À la droite de la droite, la langue arabe est ainsi perçue comme un véhicule culturel, voire un symbole de l'"islamisation", de l'"arabisation" de l'hexagone, comme s'en offusquait sur France Inter Nicolas Dupont-Aignan, le matin du 11 septembre. » (Huffpost France (site web), 11 septembre 2018c).

26. « "Est-ce qu'il s'agit de lutter contre l'islamisme ou de le faire entrer dans l'Éducation nationale ? (...) Je pense que c'est une fausse bonne idée", a jugé sur Europe 1 Luc Ferry, ancien ministre de l'Éducation nationale (2002-2004) de Jacques Chirac. » (LeFigaro.fr, 11 septembre 2018)

Le fragment 27 montre des énoncés de Nicolas Dupont-Aignan (président de la partie (extrême) droite *Debout la France*) et le commentaire du journaliste. Dans le fragment, l'importance attachée à la religion dans le débat sur l'enseignement de l'arabe se montre d'une manière très intéressante avec l'introduction du mot *Musulmanie*. Le mot implique un territoire musulman non-arabophone qui est pourtant lié à la langue arabe par son implication dans la polémique. Selon l'énoncé, il y aurait une manière de vivre en « Musulmanie » qui ne correspond pas avec

celle de France. Une culture unifiée est donc supposée et opposée à la culture (homogène) de France.

27. « [présentateur] : « Nicolas Dupont-Aignan est avec nous. Pourquoi vous êtes contre ? » [Dupont-Aignan] : « On renvoie les jeunes des banlieues à leur origine : vous habitez près d'une mosquée alors vous allez être obligé d'apprendre l'arabe en primaire. » [auteur] : Il n'a jamais été question de rendre son apprentissage obligatoire, encore moins en primaire. Mais le présentateur ne corrige pas. [Dupont-Aignan] : « Les jeunes des cités, ils sont pas venus en France pour vivre comme en Arabie. » [auteur] : Comme en Musulmanie, pour être précis, car ils ne viennent pas tous d'Arabie. » (Nicolas Dupont-Aignan dans *Télérama*, 14 septembre 2018)

4.1.5. Politique unifiée

Dans section 4.1.4, nous avons vu que l'usage du mot *arabe* et l'application incohérente d'adjectifs mène à une perception de l'arabe comme une langue-culture unique et invariable. Nous avons montré comment, en particulier dans le discours contre, des connotations religieuses sont évoquées par les équivalences faites dans le discours. Dans cette section nous verrons comment cette langue-culture arabe n'est pas seulement confondue avec le religieux mais aussi avec le politique.

4.1.5a Pour

Le fragment 28 fait partie de l'argumentation que l'enseignement de l'arabe diminuerait son apprentissage dans les mosquées, où le nombre d'élèves seraient multiplié par dix selon El Karoui. Dans ce fragment *écoles coraniques* est connecté tant au religieux qu'au politique. C'est en accord avec le fragment 29, où *islam* est défini comme « une idéologie politique contemporaine » au lieu d'une religion. Notons en outre que le mot *islamisme* dans le titre du rapport de l'Institut Montaigne a été converti en *islam* par l'auteur, soutenant l'affirmation qu'une relation synonymique entre les deux est présente dans le discours et par conséquent renforçant la connotation politique du mot *islam*. Les textes religieux et politiques mentionnés dans le fragment 28 sont présentés comme étant en conflit avec l'idéologie occidentale contemporaine qui vise à l'égalité des sexes, la tolérance de l'homosexualité et la démocratie. La citation mentionne le président turc Recep Tayyip Erdoğan comme le prototype de l'autorité politique propagée dans la mosquée. Apparemment un degré d'universalité politique parmi les mosquées est présumé et opposé à *républicain*. La mention du président turc est intéressante : il est président d'une république officiellement laïque et de plus non-arabophone. La ressemblance principale entre la Turquie et les pays arabophones est qu'ils ont une population majoritairement musulmane. Au

lieu de la langue ou le système politique, le critère religieux est adopté dans l'argumentation. La présence de cet extrait dans la discussion sur l'enseignement de l'arabe prouve la confusion entre la langue arabe et le religieux, le culturel et le politique.

28. « Dans les écoles coraniques, on se fonde souvent sur les textes religieux ou politiques, où la femme n'est pas l'égale de l'homme, l'homosexualité n'est pas tolérée et où des hommes comme Erdogan sont encensés, complète Hakim El Karoui. Ce n'est pas un apprentissage républicain. » » (La Croix, 12 septembre 2018)

29. « Le rapport « La Fabrique de l'islam » explique bien combien le salafisme progresse en France et en Europe, faisant de l'islam une idéologie politique contemporaine bien structurée. » (Le Point.fr, 14 septembre 2018)

Du fragment 30, comme du fragment 28, on peut inférer que les valeurs attribuées à la mosquée ou à l'enseignement non public en général ne sont pas compatibles avec le concept français de république. Le mot *républicain* réfère dans ce cas à la République française, qui est opposée à l'islam et à l'arabe. En réalité, *républicain* est ambigu car il pourrait également signifier « relatif à une république, quelle qu'elle soit ». Dans ce discours, en négligeant cette autre signification de *républicain*, la République française est prise pour le standard dont les valeurs devraient s'appliquer à toute autre république pour être digne de ce nom. Nous revenons sur cette affirmation dans la section 4.3. Dans ce fragment, l'apprentissage de l'arabe non public est opposé à *républicain*, et donc à la République, et à la laïcité. Cette opposition soutient la connexion entre l'arabe, le religieux et le politique et la confusion autour du mot *arabe* et sa signification.

30. « Enfin, la proposition la plus controversée dans le rapport d'El Karoui est le renforcement de l'apprentissage de la langue arabe dans l'enseignement public, l'auteur estimant qu'apprendre l'arabe moderne en contexte républicain laïque est un moyen de lutter contre l'islamisme. » (Valeurs actuelles, 26 septembre 2018)

4.1.5b Contre

Dans le fragment 31, l'arabe est présenté comme faisant partie d'une stratégie politique à son tour liée à la religion. Avec l'évocation de l'Organisation de la coopération islamique, le religieux est déjà confondu avec le politique. Dans cette argumentation contre l'enseignement de l'arabe, la langue est étroitement liée au politique comme au religieux. En conséquence, le concept désigné par *arabe* se complique et s'oppose à la laïcité de la République française.

31. « L'apprentissage de la langue arabe dans les écoles primaires occidentales est une revendication officielle de l'Organisation de la coopération islamique (en quelque sorte « l'ONU musulman »). Il est revendiqué par ses Etats membres comme un moyen objectif de redorer le blason de l'islam en Occident, et de renforcer l'attachement des musulmans à la communauté des croyants. Ignorer cette dimension de politique internationale des états arabes musulmans n'est pas seulement une preuve incroyable d'ignorance, c'est une faute politique grave! » (Jean-Frédéric Poisson dans Valeurs Actuelles (site web), 13 septembre 2018).

Les argumentations tant dans le discours pour que dans le discours contre contiennent des arguments qui se réfèrent à des aspects politiques. L'application de ce genre d'arguments dans la polémique sur l'enseignement de l'arabe contribue à l'inclusion d'un élément politique dans la culture unifiée associée à *arabe*. L'inclusion du religieux et du politique dans la conception de *arabe* est important dans la création d'une opposition entre *arabe* et la République française constitutionnellement laïque.

4.1.6. Terrorisme

Finalement, dans certains cas une équivalence est créée entre *arabe* et *terrorisme*. Bien que ces références ne soient pas aussi fréquentes que les autres associations mentionnées dans cette section, il est important d'impliquer cet amalgame dans l'analyse. La connexion d'une langue à une forme de criminalité est en effet une mise en accusation du groupe lié à cette langue.

4.1.6a Pour

Les deux fragments suivants sont issus du même article. Cet article est généralement en faveur de l'enseignement de l'arabe et commence avec la voix d'une dame maghrébine qui est une victime de l'amalgame entre *islam*, *islamisme* et *terrorisme*. L'auteur y revient dans le paragraphe suivant (ex. 32). L'auteur indique donc explicitement qu'il s'agit d'un amalgame entre ces mots, et il peut sembler surprenant que nous n'ayons pas trouvé *terrorisme* plus souvent dans ce corpus. Le fragment 33 montre le passage d'un paragraphe à un autre. Le premier décrit le comportement d'un groupe particulier de musulmans de faire le djihad et la guerre. Dans le deuxième, on se réfère à la culture d'origine des parents des arabophones. Bien que l'article paraisse représenter le point de vue des musulmans français, la juxtaposition de *djihad* et *guerre*, indiquant des exemples de radicalisation, et *culture d'origine* contribue à l'équivalence qui se forme entre la langue-culture arabe et le *terrorisme*.

32. « Nombre de musulmans sont sidérés par l'amalgame fait entre islam, islamisme et terrorisme. De la peur de l'islam, on est passé à la haine de cette

religion, et cela pas uniquement en France, dans toute l'Europe. » (Le Point.fr, 14 septembre 2018).

33. « Le champ a longtemps été laissé à la propagande, au désordre et à la complaisance à l'égard de certains États qui ont pris en charge l'islam en France jusqu'à en faire dans certains cas une secte de fanatiques prêts au djihad et à la guerre.

Enseigner l'arabe ne peut que donner des outils objectifs et sérieux à ceux qui veulent un jour connaître la culture d'origine de leurs parents. » (Le Point.fr, 14 septembre 2018).

L'exemple 34 provient du résumé d'un programme de télévision d'actualités. Robert Ménard (extrême droite), présenté dans l'article comme « maire de Béziers, qui se vante d'appliquer cette mesure depuis 2015 », paraphrase et commente la proposition d'El Karoui de développer l'enseignement de l'arabe. C'est un fragment compliqué : il rapporte la citation d'El Karoui par une troisième personne (Ménard). Nous avons donc affaire à trois locuteurs : l'auteur de l'article, Robert Ménard et Hakim El Karoui. Dans cet extrait, *islamisme* a été substitué par *intégrisme* dans la citation, ou plutôt paraphrase, d'El Karoui. Ensuite *arabe* est lié à *intégrisme* et à *terrorisme* par Ménard. Ce qui rend cet énoncé très compliqué est que les responsabilités des locuteurs ne sont pas clairement divisées. Ménard paraphrase et commente simultanément les informations du rapport d'El Karoui ; la liaison entre *arabe* et *terrorisme* peut avoir été faite par El Karoui et serait dans ce cas une citation ou paraphrase ou elle peut être introduite par Ménard. Seulement les parenthèses ajoutées par l'auteur indiquent que la partie « et au terrorisme » ne fait pas partie de la paraphrase d'El Karoui mais du commentaire de Ménard. Alternativement, le commentaire peut avoir été fait par l'auteur lui-même, vu qu'il n'y a pas de claire indication du locuteur. Il n'est plus clair qui sont responsables pour quelles informations présentées. Le commentaire à la citation paraphrase l'essence du rapport d'une telle manière que le rapport semble lier l'arabe directement à l'islamisme. Ainsi, l'argument introduit par El Karoui est retourné. Cependant, ce retournement se base vraisemblablement à une lecture ou une interprétation peu rigoureuse du document : la relation entre l'arabe, l'islam et l'islamisme est plus nuancée dans le rapport (voir section 2.1).

34. « Pour lutter contre l'intégrisme musulman, un rapport de l'Institut Montaigne préconise de développer les cours d'arabe à l'école. » Ce rapport ne se contente donc pas d'entretenir la confusion entre islam et islamisme : en liant l'arabe à « l'intégrisme musulman » (et au terrorisme...), il confessionnalise une langue dont l'apprentissage ne devrait pas être réservé

aux musulmans. » (Robert Ménard dans Télérama (site web), 14 septembre 2018)

4.1.6b Contre

Dans le discours contre on trouve un autre bon exemple où le terrorisme est explicitement rendu équivalent à l'arabe. Le fragment 35 se réfère comme le fragment 34 à des énoncés formulés dans un programme de télévision ; il s'agit d'une citation de l'homme politique Nicolas Dupont-Aignan de la droite radicale. Le mot *islamisation* est encore mis en parallèle avec l'entrée de l'arabe dans l'école. De plus, Dupont-Aignan présente l'islamisation comme un danger et compare la situation aux protestations en Algérie, sans encore lier *islamisation* ou *arabe* explicitement à *terrorisme*. Pour clarifier, l'interviewer essaie d'explicitier le point de vue de Dupont-Aignan, qui est que *islamiste* et *terroriste* veulent dire en fait la même chose. Cette spéculation est ensuite confirmée par Dupont-Aignan, qui le connecte encore à *danger*, qu'il avait déjà mentionné dans la première phrase du fragment. Un amalgame est construit entre *islamisation*, *islamiste*, *danger* et *terroriste*.

35. « Mais sur RMC et BFMTV, l'ancien candidat à l'élection présidentielle a été plus loin. Beaucoup plus loin : « J'estime que le danger aujourd'hui, c'est l'islamisation de la France. C'est ce qui s'est passé en Algérie. » « Quand on apprend l'arabe on devient islamiste et donc terroriste ? », le relance alors l'interviewer. « Je le pense », puis « c'est le danger », a confirmé Nicolas Dupont-Aignan. » (20 minutes (site web), 3 octobre 2018)

4.1.7. Orientalisme

L'amalgame qui se fait entre *arabe*, *islam* et *islamisme* fait partie d'un discours orientaliste. On retrouve tout d'abord la stéréotypisation d'une culture « arabe » avec les caractéristiques d'être arabophone et musulmane. La pluralité de la langue arabe et de la religion musulmane et la complexité des cultures arabes (au pluriel) sont négligées, construisant une conception occidentale de *arabe*. Le parallèle qui se fait entre *arabe* et *islamisme*, dans certains cas même *terrorisme*, montre l'Orient sous un jour défavorable, tandis que ce qui est français (langue, culture, politique) est représenté comme supérieur à ce qui est arabe (langue, culture, politique). La catégorie « arabe » est opposée à la France et exclue, renforçant la position de pouvoir de la population dite neutre. Souligner l'opposition entre l'occident et l'islam renforce la position de pouvoir de la culture dominante occidentale et ceux qui s'y conforment, par rapport à la minorité musulmane en France d'un côté et aux civilisations orientales plus généralement de l'autre.

4.2. ARABE ET PRESTIGE

Contrairement à l'amalgame qui se fait entre *arabe* et *islamisme*, des catégories prestigieuses sont aussi liées à *arabe*. Ces catégories sont développées dans la présente section. Dans le discours pour, nous avons pu distinguer un discours de masse et un discours « spécialisé » : une grande partie des articles rapporte la polémique d'une manière générale, où l'auteur donne ou non sa propre opinion ; une autre consiste en des articles qui approfondissent des informations pertinentes dans le débat et donnent souvent un point de vue alternatif contraire aux perspectives représentées dans le discours dominant de masse. Des locuteurs peuvent être cités qui ne le sont pas dans le discours de masse et qui ne reviennent pas dans les autres articles (y compris les autres articles spécialisés). Pour faire la distinction entre le discours de masse et le discours spécialisé, nous avons assumé comme critère la présence d'un résumé de la polémique ou du rapport, parce que ce sont surtout les citations de ces résumés qui forment le discours de masse. D'autres différences principales entre les discours de masse et spécialisé incluent la date de publication et la taille des articles. Les articles du discours de masse sont généralement publiés dans les 3 jours après la publication du rapport *La fabrique de l'islamisme* et la réaction de Jean-Michel Blanquer et au plus tard la fin du mois (septembre 2018). Une partie consacrée au sujet de l'enseignement de la langue arabe peut être intégrée dans un article qui traite d'un sujet plus général (e.g. l'islam de France). En plus, le nombre de mots par article est en moyenne plus élevée pour le discours spécialisé (704,6) que dans le discours de masse (506,6), ce qui est crédible vu que les articles spécialisés approchent souvent le sujet d'une manière plus profonde. Une catégorisation complète de tous les articles est disponible dans l'annexe 8.2. Puisque le discours dominant est plus déterminé par le discours de masse que par le discours spécialisé, nous ajoutons dans cette section des sous-sections pour clarifier à quel genre la citation appartient. Le plus souvent, les aspects civilisateurs et prestigieux que l'on peut associer à l'arabe ne sont pas évoqués dans le discours contre l'enseignement de l'arabe. Par conséquent, les exemples dans cette catégorie ne sont pas nombreux. Parce que le discours contre se trouve principalement dans le discours de masse et que nous n'avons pas trouvé d'exemples d'un discours spécialisé contre, nous n'avons pas inclus une catégorie distinguée pour le discours spécialisé contre.

4.2.1. Langue littéraire

4.2.1a Pour (discours de masse)

Dans le fragment 36, une citation de Blanquer est donnée. L'arabe est présenté comme une « grande langue littéraire » qui devrait obtenir du prestige. Cet argument complète celui que l'enseignement de l'arabe serait efficace contre l'islamisme, assumé d'El Karoui, dans le raisonnement de Blanquer. Au lieu de reprendre l'argument d'El Karoui et y élaborer, Blanquer introduit une présentation alternative de l'arabe. En ajoutant ce genre d'arguments à

l'argumentation introduite par El Karoui, Blanquer présente un discours presque opposant au discours dont a traité la section 4.1. L'adoption de deux discours si différents par une seule personne peut s'expliquer dans ce cas par le manque de clarification autour du mot *arabe*. Dans ce fragment, comme dans beaucoup de fragments dans la section précédente, *arabe* sans adjectif est utilisé. Une distinction n'est pas faite entre, par exemple, l'arabe coranique et l'arabe moderne littéraire, qui sont deux variantes qui sont différentes et qui ont différents objectifs. Les deux arguments traitent en fait de deux variantes d'arabe différentes, celle enseignée à la mosquée (possiblement l'arabe coranique) et celle à l'école (une autre variante, souvent pas spécifiée dans le texte). Il est intéressant que Blanquer essaie de présenter l'arabe d'une manière positive tout en avouant qu'il n'est pas encore une langue prestigieuse, au moins en France. La volonté de « donner du prestige » à l'arabe implique que le prestige de l'arabe ne résulte pas de ses valeurs littéraires mais dépend des Français pour le donner. Dans la partie finale de fragment 37, l'arabe est rendu accessible à ce groupe, ce qui affaiblit le parallèle entre *arabe* et les pays arabes et attribue des connotations de prestige tant à l'arabe (voir section 4.2.3) qu'au français (voir section 4.3.1).

36. « Il faut donner du prestige à ces langues et c'est particulièrement vrai de l'arabe qui est une très grande langue littéraire, et qui doit être apprise pas seulement par les personnes d'origine maghrébine ou de pays arabes. »
(Libération (site web), 12 septembre 2018)

Des parties de la citation présentée dans le fragment 36 apparaissent très souvent dans le corpus. Le ministre paraît adopter deux discours simultanément : un discours qui lie l'arabe au fondamentalisme (section 4.1) et un discours qui met l'accent sur ses caractéristiques prestigieuses. Nous avons argumenté que cette ambiguïté résulte du manque de clarification de *arabe*, qui désigne dans la plupart des extraits de la section 4.1 une variante différente de la variante évoquée dans la présente section.

4.2.1b Pour (discours spécialisé)

Une représentation favorable de l'enseignement de l'arabe est plus souvent donnée dans des articles spécialisés. Le fragment 37 est issu d'un interview avec Jean Druel, « dominicain spécialiste de l'arabe médiéval et enseignant au Caire ». Le point de vue de cet expert correspond avec celui formulé par Blanquer que l'arabe « est un très grande langue littéraire » (section 4.2.1a) sauf que l'argumentation est beaucoup plus nuancée. La variation linguistique est évoquée en distinguant entre les différentes variétés écrites, les époques, et les variantes orales. Dans le fragment 38 (du même article) tant la différence entre l'arabe moderne écrit et l'arabe oral que la différence entre l'arabe moderne et l'arabe classique/coranique est explicitée. Ce fragment

indique que *arabe classique* et *arabe coranique* sont la même chose, par opposition à *arabe moderne*. L'extrait 39 indique que *arabe classique* et *arabe littéraire* pourraient référer à la même variante de l'arabe. Sans autre explication de *arabe littéraire* et, car l'adjectif *littéraire* n'est pas ajouté à *arabe moderne*, cette indication maintient la confusion entre l'arabe possiblement lié à l'islamisme, l'arabe enseigné dans une mosquée et l'arabe potentiellement enseigné par l'État.

37. « La situation linguistique de l'arabe a donc aujourd'hui plusieurs facettes, et plusieurs variétés coexistent : à l'écrit, la poésie ancienne ante-islamique, l'arabe coranique du VIIe siècle, l'arabe classique d'empire codifié autour du Xe siècle et l'arabe moderne hérité de la Nahda au XIXe siècle ; et, à l'oral, une multitude de dialectes, héritiers des dialectes bédouins anciens et des contacts avec les populations conquises. » (Le Point.fr, 20 septembre 2018)
38. « Un des drames de la langue arabe, c'est que cet arabe moderne, pas plus que l'arabe classique, n'a jamais été utilisé comme langue maternelle par aucun Arabe. C'est la grande différence avec l'allemand forgé par la traduction de la Bible par Luther au XVIe siècle (Hochdeutsch), le français de la Renaissance, le grec ou l'hébreu modernes... Personne ne s'est jamais mis à parler l'arabe moderne à ses enfants, de même que personne n'a jamais parlé en arabe coranique. » (Le Point.fr, 20 septembre 2018)
39. « En clair, l'arabe classique est une langue littéraire, artificiellement construite à partir d'une multitude de dialectes bédouins, comme ce fut le cas pour l'allemand, par exemple, avec la traduction de la Bible, dans une version littéraire qui n'était le dialecte d'aucune région allemande. » (Le Point.fr, 20 septembre 2018)

Contrairement au discours de masse dont nous avons parlé, les discours spécialisés donnent de nouveaux points de vue sur le débat. Ils sont moins aptes pour apprendre de manière efficiente son essence et ne sont donc probablement pas la première source d'informations pour beaucoup de personnes, et ne sont peut-être pas lus par tout le monde. Pour ces raisons, ils ne peuvent pas autant contribuer à la construction du discours dominant. De plus, bien que la variation des langues arabes soit assez bien nuancée dans l'interview avec Druel dont sont issus les fragments 37 à 39, la confusion concernant le mot *arabe* n'est pas complètement résolue.

4.2.1.c Contre

Dans le discours contre l'apprentissage de l'arabe nous n'avons pas trouvé beaucoup d'exemples où le prestige littéraire de l'arabe est évoqué. Pourtant, dans l'exemple ci-dessous, l'arabe est représenté comme une langue prestigieuse qui pourrait être apprise pour différentes raisons.

Ainsi, le lien entre *arabe* et *islamisme* est affaibli tandis que de l'espace est créé pour une connotation de prestige pour l'arabe. En même temps, *arabe* sans adjectif est lié à quatre adjectifs différents. Le fragment paraît nier la variation des langues arabes et renforce la confusion entre les variantes.

40. « Il y a de nombreux motifs à favoriser l'enseignement de la langue arabe. Elle est d'un indiscutable intérêt littéraire, théologique, philosophique et scientifique. » (La Croix, 24 septembre 2018)

A part ce fragment, nous n'avons pas trouvé d'exemples dans le discours contre où la fonction littéraire de l'arabe est explicitement évoquée.

4.2.2. Tradition prestigieuse et civilisatrice

Outre l'aspect littéraire, la fonction civilisatrice de l'arabe est parfois évoquée. La fonction civilisatrice consiste dans la place de l'arabe et son enseignement dans la civilisation française d'un côté et dans l'importance de l'arabe pour la civilisation arabophone de l'autre.

4.2.2a Pour (discours de masse)

Le fragment 41 revoit le passé concernant l'enseignement de l'arabe. Il évoque la tradition prestigieuse historique dont serait issu cet enseignement. *Enseignement de l'arabe* est connecté à *tradition séculaire* et *tradition prestigieuse*. La connexion faite entre *arabe* et *séculaire* est toute contraire à celle qui se fait entre *arabe* et *islam* et discutée dans la section 4.1. La place de l'arabe dans un contexte séculaire et prestigieux est justifiée de sorte que *arabe* ne s'oppose pas tout à fait à *français*. Aussi bien *arabe* que *français* sont liés à *sécularité* et *prestige* : *français* comme la base de cette situation, *arabe* comme faisant partie d'elle. Vraisemblablement, *arabe* sans adjectif réfère dans ce cas à *arabe littéraire* ou *standard*, mais ce n'est pas explicité dans l'article. Il n'y a que *tradition séculaire* qui indique qu'il ne s'agit probablement pas de *arabe coranique*. Pourtant, on ne peut pas être sûr que *arabe* n'aurait pas pu prendre l'adjectif *classique* dans ce fragment, qui à son tour est régulièrement adopté comme synonyme de *coranique* ou n'est pas clairement défini (voir 4.1.4a ; 4.2.1b). Dans le fragment 42, on se réfère aux civilisations contemporaines dont fait partie la langue arabe. Elle est comparée aux autres langues enseignées en tant que langues étrangères à l'école qui sont pour l'instant plus populaires parmi les élèves. De plus, l'arabe est mis sur le même plan que la civilisation française, soulignant son importance pour beaucoup de « Français originaires de pays arabes », ce qui met l'accent sur la nationalité française, et non des *arabes français*, qui postule l'origine arabe de ces citoyens. À nouveau, il est difficile de déterminer quelle variante est indiquée dans le fragment : les Français arabophones sont probablement le plus familier avec l'un des variétés dialectales, tandis qu'un enseignement comme celui de l'anglais ou l'allemand se baserait plutôt sur l'arabe standard.

41. « L'enseignement de l'arabe en France est issu d'une tradition séculaire et prestigieuse, depuis la création de la première chaire d'arabe en 1530 par François I^{er}. » (Aujourd'hui en France, 16 septembre 2018)
42. « « La langue est un symbole pour des millions de Français originaires de pays arabes, salue de son côté Tahar Ben Jelloun, secrétaire général de la Fondation de l'islam de France. Il faut aborder l'arabe comme l'anglais ou l'allemand ! » » (La Croix, 12 septembre 2018)

L'extrait 43 contredit le parallèle entre *arabe* et le religieux. L'arabe est, comme dans le fragment 42, comparé à des autres langues étrangères enseignées comme l'espagnol. *Culture et civilisation* sont séparés de *religion*, modifiant l'image d'une culture invariable liée à l'islam, mais n'évoquant pas tout à fait la pluralité culturelle de l'arabe. La pluralité linguistique n'est pas mentionnée non plus, ni n'est spécifiée la variante enseignée par le professeur d'arabe cité. Le fragment 44 est une citation d'El Karoui où la valeur économique de l'arabe et l'importance des pays arabes sont mentionnées. La civilisation arabophone est présentée comme une civilisation riche et bien développée du point de vue économique. Ces deux fragments enlèvent l'accent sur la religion dans la discussion sur l'apprentissage et présentent la civilisation arabe comme égale aux civilisations occidentales, notamment allemande et espagnole.

43. « Non, les programmes de l'Education nationale ne s'appuient pas sur les versets du livre sacré de l'islam pour faire cours. Ils évoquent les fondamentaux de la langue et ne parlent pas de religion « Je suis professeur d'arabe comme mon collègue est professeur d'espagnol, décrit Abdelillah Mniai, qui exerce à Perpignan (Pyrénées-Orientales). J'enseigne une langue, une culture et une civilisation. » (Aujourd'hui en France, 11 septembre 2018b)
44. « « L'arabe est un atout dans la mondialisation vu le poids pris par les pays du Golfe et le Maghreb dans nos échanges économiques », plaide ainsi l'essayiste Hakim El Karoui. » (Le Figaro, 12 septembre 2018)

Toutes ces références aux éléments prestigieux et civilisateurs de l'arabe pourraient inspirer de l'espoir. Pourtant, ce genre d'énoncés est plus rare dans le discours de masse que les connotations religieuse et fondamentaliste qui sont évoquées. Les arguments dans les deux derniers exemples ci-dessus ne sont presque pas mentionnés dans le discours de masse.

4.2.2b Pour (discours spécialisé)

Dans l'interview avec Jean Druel (déjà mentionnée dans la section 4.2.1b), l'importance de la civilisation liée à l'arabe est soulignée. Dans le fragment 45, l'empire qu'avait gouverné la

civilisation arabe et la multiculturalité de cet empire et cette civilisation sont évoqués. La culture arabe n'est dans ce cas pas présentée comme une culture singulière et invariable, mais plurielle et enrichie par la diversité. L'arabe est comparé aux langues d'une grande influence, tant modernes comme le français et l'anglais qu'anciennes et classiques (ex. 46). Le prestige de l'arabe est présenté comme déjà existant et évident, au lieu d'ayant besoin de renforcement (français ou occidental).

45. « L'arabe a un vocabulaire extrêmement riche puisque, pendant plus de mille ans, il a servi à gouverner un empire immense et multiculturel, qu'il a dû s'adapter à des contextes géographiques et humains très divers, des déserts du Sahara aux îles tropicales de l'océan Indien, des plaines fertiles de l'Andalousie aux contreforts enneigés de l'Himalaya. Richesse de vocabulaire, donc, mais aussi production d'une littérature immense. » (Le Point.fr, 20 septembre 2018)
46. « L'arabe est l'une de ces langues qui portent une grande civilisation, et il n'y en a pas beaucoup dans le monde. Le tagalog aux Philippines ou le croate, exemples parmi de nombreux autres, sont de belles langues, mais elles n'ont qu'un rôle régional. Elles ne disposent pas de la même influence que le français, l'espagnol, le portugais (très grande langue !), l'anglais, le chinois, le russe ou encore l'arabe. Toutes ces langues sont des langues civilisationnelles, comme le sont le sanskrit, le syriaque, le grec ou le latin, pour citer des langues anciennes. » (Le Point.fr, 20 septembre 2018)

L'extrait 47 vient d'un article où est donnée l'expérience des élèves qui ont déjà eu l'opportunité d'étudier l'arabe à l'école. À nouveau, l'accent est mis sur le facteur civilisateur de l'arabe. Par exemple, *arabe* est lié à *vacances* et à *travailler* ; des indications d'une civilisation prospère et prestigieuse. « La quatrième langue la plus parlée » est une autre référence à l'importance de la civilisation liée à la langue arabe. L'arabe est représenté d'une façon plutôt positive, et sa maîtrise est « forcément un atout ». Le rôle religieux de l'arabe n'est pas évoqué dans cet article, au profit d'un focus sur les aspects linguistiques et civilisateurs de la langue.

47. « « Déjà quand je vais en vacances en Tunisie, cela facilite la communication. Avant je ne m'exprimais qu'avec des gestes », raconte Ilyès. « L'arabe est la quatrième langue la plus parlée dans le monde, c'est donc forcément un atout de la maîtriser », estime de son côté Mohamed. « Le fait de pratiquer l'arabe pourra nous permettre aussi d'aller travailler dans les pays riches du Moyen Orient », poursuit Ilyès. » (20 minutes, 14 novembre 2018)

4.2.2c Contre

Dans le fragment 48, une citation de Marine Le Pen, l'arabe est présenté seulement comme langue d'origine et pas comme une langue économiquement rentable. *Culture d'origine* est appliqué pour désigner une culture arabe (souvent l'équivalent de culture arabo-musulmane, voir section 4.1). L'attachement à la culture d'origine est traité comme indésirable et opposé à l'apprentissage du français. La possibilité d'apprendre le français tout en protégeant les liens avec la culture d'origine en même temps est exclue. *Français* et *culture d'origine* sont donc inconciliable, selon ce fragment. *Français* est lié à *travailler* ; cette liaison et l'opposition entre *français* et *culture d'origine* ensemble impliquent une opposition entre *culture d'origine* et *travail*. Contrairement au discours pour l'enseignement de l'arabe (de masse comme spécialisé), la civilisation arabe n'est pas montrée sous un jour favorable ; l'avantage du français vis-à-vis de l'arabe est souligné. Finalement, par le mot *là* dans *ces élèves-là*, une distance est créée entre le locuteur, qui se catégorise comme français, et les élèves apprenant l'arabe, indiquant une opposition nous-eux. La représentation du français sera développée davantage dans section 4.3.

48. « "Nous sommes dans une idéologie de soumission, a dénoncé le député RN, je suis pour qu'on apprenne le français, les langues qui permettent à nos jeunes de travailler (...) plutôt qu'une langue qui va systématiquement cantonner ces élèves-là à leur culture d'origine". » (HuffPost - France (site web), 11 septembre 2018a)

Le fragment 49 montre une citation de Blanquer qu'on aurait normalement catégorisée comme appartenant au discours pour ; nous avons cependant sélectionné ce fragment sur la base du commentaire de l'auteur. Dans l'article, qui est généralement contre l'enseignement de l'arabe, au lieu de citer le ministre directement, l'auteur a seulement filtré certaines courtes phrases pour expliquer le débat. Dans le commentaire de l'auteur, *floue* et *pressé* impliquent que la réponse ne peut pas avoir été bien réfléchi et n'est, par conséquent, possiblement pas raisonnable. La responsabilité de l'évocation de la civilisation liée à la langue est évitée par l'auteur par l'usage de la citation. Cette civilisation n'est plus littéralement évoquée dans l'article. Pourtant, dans le fragment 50 (issu du même texte) la pertinence de l'enseignement de langue et culture d'origine est questionnée : son maintien ne serait justifié que si les apprenants rentrent dans la civilisation d'origine. L'ELCO serait pertinent seulement pour des élèves qui ne sont pas « vraiment » français. L'apprentissage de la culture d'origine est qualifié d' « outil explicite de non-intégration » ; la civilisation évoquée dans le fragment 49 est opposé à l'intégration et à la France. Dans le fragment 51, le prestige de l'arabe est contesté en le comparant au breton, langue régionale peu prestigieuse qui ne pouvait pas être enseigné pour renforcer la position supérieure de la langue française standard (Bourdieu, 2001). *Arabe* (dans le sens de « langue ») est opposé à *blond*

(connotant le stéréotype de la « race » blanche occidentale). Le groupe avec le plus d'influence paraît être cette dernière catégorie, l'opinion de la population arabe dans les collèges en centre-ville compte apparemment moins pour les recteurs des collèges. La langue et la civilisation arabes ne se voient pas attribuer suffisamment de prestige pour prioriser leurs préférences, de telle manière que le statu quo est maintenu.

49. « Rarissime : le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer semblait mal à l'aise, le 10 septembre, entraîné par Jean-Jacques Bourdin sur un chemin sinueux. Allait-il favoriser l'enseignement de la langue arabe dès le primaire ? La réponse fut d'abord floue puis pressé par son intervieweur Jean-Michel Blanquer déclara vouloir mettre en œuvre « une stratégie qualitative » vis-à-vis de l'enseignement de l'arabe à l'école publique pour « redonner du prestige à cette langue de civilisation ». » (Le Figaro, 12 septembre 2018)
50. Mais comment comprendre le maintien de ces enseignements quand il devint évident que ces travailleurs étrangers et leurs enfants resteraient en France ? À partir des années 1980, les Elco changèrent de sens et devinrent un outil explicite de non-intégration à la culture française. (Le Figaro, 12 septembre 2018)
51. « A l'origine, c'est une volonté de l'Éducation nationale sur le principe : « On n'a pas appris le breton aux Bretons, on ne va pas apprendre l'arabe aux Arabes. » Ensuite, l'enseignement de l'arabe dans des collèges en centre-ville n'a pas plu à certains parents et à leurs chères têtes blondes. C'est remonté aux recteurs. Des classes ont alors fermé. Moins on ouvre de classe, plus l'enseignement de l'arabe devient un élément essentiel du modèle économique des mosquées où les cours sont payants. Les imams disent aux enfants : on n'apprend pas un bon arabe à l'école. » (Aujourd'hui en France, 11 septembre 2018a)

4.2.3. Arabe pour non-arabes et non-musulmans

4.2.3a Pour (discours de masse)

La culture dont la langue arabe fait partie, comme nous l'avons montré dans les sections 4.1.4 et 4.1.5, est souvent généralisée à une culture d'origine le plus souvent arabo-musulmane. Le fragment 52 montre un exemple où *musulmans* est lié à la culture des parents et grands-parents, ou dit tout simplement *culture d'origine*. Un autre groupe aurait non la culture d'origine mais la religion comme motif principal pour apprendre l'arabe. Notons encore que *arabe* est utilisé sans adjectif dans les deux phrases consécutives et qu'on ne distingue pas entre l'arabe de la culture

d'origine (probablement l'arabe dialectal et/ou standard) et l'arabe nécessaire pour accéder à des matériels islamiques (probablement l'arabe coranique). La distinction entre *adultes musulmans* et adultes qui viennent d'entrer dans l'islam indique la pertinence de l'arabe pour des personnes pas forcément arabes, mais les apprenants non-arabes seraient limités aux « nouveaux » musulmans. Dans la citation fréquente de Blanquer (ex. 53), l'arabe est rendu accessible aux personnes qui ne sont pas originaires du Maghreb ou d'autres pays arabophones. Les Français « de souche » sont dans ce fragment également encouragés à apprendre l'arabe, contredisant la conviction que l'arabe serait réservé aux arabes ou aux musulmans. Il est considéré comme un « atout dans la mondialisation » dans le fragment 54, citation d'El Karoui. L'usage du mot *nos* peut indiquer deux choses : soit il réfère aux Français, désignant un « nous » commerçant avec « des arabophones » ; soit il est une forme d'inclusion où « Français » et « arabophones » sont unis. Le premier indique la pertinence pour les Français de l'arabe et le seconde met les Français et les arabophones sur un pied d'égalité. En tout cas, l'arabe n'est pas opposé aux Français mais rendu accessible à eux. Il paraît que plus l'arabe est présenté comme une langue prestigieuse (section 4.2.1 et 4.2.2), plus il est présenté comme pertinent pour les non-arabes et non-musulmans.

52. « Les adultes musulmans l'apprennent [l'arabe] pour avoir accès à la culture des parents, des grands-parents. Certains adultes apprennent l'arabe parce qu'ils viennent d'entrer dans l'islam. » (20 Minutes (site web), 27 septembre 2018)
53. « (...) Jean-Michel Blanquer, le ministre de l'Education nationale, a souligné « qu'il faut donner du prestige » à l'arabe, tout comme d'autres langues comme le chinois ou le russe. L'arabe « est une très grande langue littéraire, qui ne doit pas être apprise seulement par les personnes d'origine maghrébine ou de pays de langue arabe. » » (20 minutes, 12 septembre 2018)
54. « « L'arabe est un atout dans la mondialisation vu le poids pris par les pays du Golfe et le Maghreb dans nos échanges économiques », plaide ainsi l'essayiste Hakim El Karoui. » (Le Figaro, 12 septembre 2018)

4.2.3b Pour (discours spécialisé)

Les fragments 55 et 56 viennent d'un reportage par Delphine Bancaud qui montre la situation dans un établissement où l'enseignement de l'arabe est déjà en vigueur. Dans le fragment 56, *arabe* est lié à nouveau à *vacances* et à *travailler*. Non seulement la richesse linguistique de la langue, mais aussi la richesse économique des pays arabes sont mentionnées. La langue-culture arabe est représentée comme une civilisation très développée avec beaucoup plus de facettes que seul l'islam. En outre, la représentation du point de vue des élèves donne déjà une nouvelle perspective sur le sujet, parce que le plus souvent des personnes perçues comme autorités

(politiques, académiques) sont citées. La voix des élèves (potentiels) et des parents n'est pas souvent entendue hors du discours spécialisé.

55. « Et à l'heure où Jean-Michel Blanquer souhaite donner du « prestige » à cette langue en en développant l'apprentissage, le lycée Henri IV pourrait servir d'exemple. » (20 Minutes (site web), 14 novembre 2018)
56. « Certains élèves semblent même vouer un véritable amour à la langue arabe, à l'instar de Mohamed qui trouve « la sonorité des mots très belle » ou Wassim qui loue « la richesse du vocabulaire ». Et les élèves estiment que leur maîtrise de l'arabe leur sera très utile. « Déjà quand je vais en vacances en Tunisie, cela facilite la communication. Avant je ne m'exprimais qu'avec des gestes », raconte Ylyès. « L'arabe est la quatrième langue la plus parlée dans le monde, c'est donc forcément un atout de la maîtriser », estime de son côté Mohamed. « Le fait de pratiquer l'arabe pourra nous permettre aussi d'aller travailler dans les pays riches du Moyen Orient », poursuit Ilyès. » (20 Minutes (site web), 14 novembre 2018).

Le fragment 57 vient aussi d'un article qui jette un coup d'œil sur une situation où l'arabe est déjà enseigné. L'école concernée est un établissement où le foulard islamique est permis, contrairement aux écoles publiques. L'enseignement en soi ne diffère, selon l'article, pas de l'enseignement dans les autres établissements en France. La représentation de cette école privée nuance l'image donnée dans le discours de masse, où la mosquée est présentée comme l'alternative principale pour l'enseignement de l'arabe et où *association religieuse* n'est pas nuancé. La possibilité d'un enseignement de l'arabe non-religieux dans une école où les symboles religieux (islamiques) sont permis (et qui offre également des cours en « sciences islamiques », voir fragment 7) est soulignée ; de telle manière la connexion entre *arabe* et *islam* est affaiblie. Le fragment 58 vient du même texte et cite l'ancien ministre de l'Éducation nationale et de la Culture, Jack Lang. Ce fragment affaiblit encore davantage cette connexion en positionnant l'arabe comme la langue d'une grande variété de catégories, et pas seulement musulmans. *Arabe* est associé à, parmi d'autres, *chrétiens*, *athées* et *scientifiques*. Cet extrait présente la culture arabe comme plurielle et pas du tout réservée aux musulmans.

57. « La composante religieuse de l'enseignement est "très légère", assure le cofondateur de Lissane, Abdelghani Sebata, Algérien de 37 ans, diplômé en droit. "Nous laissons aux familles le côté religieux", explique-t-il à l'AFP. » (La Croix (site web), 31 octobre 2018)

58. « Jack Lang, président de l'Institut du monde arabe et ancien ministre de l'Education, défendait le mois dernier dans le journal Le Monde l'arabe comme "la langue des Arabes chrétiens, juifs, musulmans ou athées, des blogueurs, de la jeunesse, des chanteurs et hiphopeurs, des scientifiques, des créateurs..." ». » (La Croix (site web), 31 octobre 2018)

4.2.3c Contre : discours de masse

Le discours contre contient très peu d'exemples où l'arabe est rendu accessible aux intéressés non-arabes ou non-musulmans. Seulement dans le fragment 40 (section 4.2.1c), l'intérêt pour une personne quelle qu'elle soit d'apprendre l'arabe est évoqué.

40. « Il y a de nombreux motifs à favoriser l'enseignement de la langue arabe. Elle est d'un indiscutable intérêt littéraire, théologique, philosophique et scientifique. » (La Croix, 24 septembre 2018)

Comme nous avons argumenté que la pertinence de l'arabe pour les personnes non-arabes et non-musulmanes comme représentée dans le discours dépend du prestige qui lui est attribué, il n'est pas surprenant que les exemples où l'arabe est rendu accessible à ces personnes sont aussi peu nombreux que les exemples où les aspects prestigieux de l'arabe sont évoqués.

4.2.4. Orientalisme

La connexion d'*arabe* à *prestige* est caractéristique dans la relation entre les Français et les Arabes. Dans le discours pour, le prestige ou le potentiel prestigieux de l'arabe même est parfois évoqué, mais moins fréquemment que ne sont faites des associations à l'islam ou au fondamentalisme. Le prestige littéraire de la langue est souligné ; l'estime dépend pourtant de l'évaluation française de cette langue et de son potentiel. Les médias français prennent la responsabilité d'évoquer ou non les aspects prestigieux de l'arabe et la phrase « (re)donner du prestige à l'arabe », très fréquemment citée, souligne le pouvoir des Français par rapport aux Arabes : pour que l'arabe ait du prestige, il est d'abord nécessaire que les Français lui en donnent. Les civilisations arabes sont généralisées, construisant une conception de *la civilisation arabe*, qui peut à peu près être considérée comme l'équivalent de *Orient* et qui ne correspond pas nécessairement avec la réalité. L'accent sur l'importance de la langue pour les musulmans contribue à cette conception. Dans le discours pour, cette généralisation est parfois nuancée en rendant l'arabe accessible et utile pour des non-arabes et non-musulmans. Cela se fait surtout là où l'arabe est représenté comme une langue prestigieuse et civilisatrice qui est en accord avec les standards de prestige (culturel et économique) français. Dans le discours spécialisé, un point de vue alternatif est offert où *arabe* est plus nuancé et où l'on entend la voix des enseignants et des élèves arabisants. Dans le discours contre, le prestige de l'arabe est peu évoqué tandis que celui

du français et des Français est souligné. Cette partie du corpus contribue surtout à la généralisation de *culture arabe* ou *arabo-musulmane* et représente cette culture comme indésirable et dangereuse.

4.3. ARABE ET FRANÇAIS

En créant des catégories des gens perçues comme « autres », par exemple en opposant *musulmans* à *français*, comme nous l'avons vu dans les fragments précédents, on définit simultanément sa propre identité. Ainsi, dans les textes, on peut découvrir de quelle façon l'identité française est représentée.

4.3.1. Intellectualité

Les fragments 42 et 43 viennent d'un article contre l'enseignement de l'arabe et en faveur de l'enseignement du français. Tandis que la langue arabe n'est pas représentée d'une manière négative, l'accent est mis sur la supériorité du français. Dans le fragment 59, l'enseignement de la culture et civilisation françaises est évoqué comme la solution principale pour intégrer une minorité (arabe/arabophone ou musulmane, ce n'est pas clair). Le fragment 60 constitue le paragraphe conclusif du texte. La valeur du français est soulignée en évoquant le prix de composition gagné par un lycéen français ; la langue est décrite comme « un lieu d'idées, d'échanges, d'adhésion et de rassemblement ». Cette définition connote une civilisation intellectuelle et plus particulièrement les Lumières, soulignant l'importance du français pour la révolution française et le développement de la République. Le fragment 61 réfère encore plus explicitement aux Lumières, évoquant *Molière* et *Voltaire*. La nécessité de « perfectionner » le français des élèves est opposé à l'encouragement de l'apprentissage de la langue et culture d'origine (auquel réfère *ces mesures*), présenté comme un empêchement pour l'intégration. Le français est lié à *esprit critique* et *pensée libre*, qui sont opposés à *fanatisme*. *Fanatisme* se renvoie aux « centaines de milliers » pas suffisamment intégrés, généralisant les personnes qui ne maîtrisent pas complètement le français comme toutes « fanatiques » et en présentant la langue non pas seulement comme le véhicule mais comme le moteur de l'idéologie. La langue française aboutirait automatiquement à l'esprit libre, critique et ouvert et est présentée comme la solution à un problème causé par la langue arabe.

59. « La vraie urgence, en France, n'est pas l'enseignement de l'arabe mais l'intégration d'une minorité importante de la population nationale. Et il n'y a, à cet égard, d'autre voie que de relever l'enseignement de la culture et de la civilisation françaises, c'est-à-dire du français. » (La Croix, 24 septembre 2018)

60. « À Genève, une fondation distribue chaque année des prix de composition française aux bacheliers des douze lycées de la ville. Cette année, l'un des lauréats, Théodore Tramasure, a envoyé un mot à la fondation, la remerciant de ses « efforts pour promouvoir la langue française ainsi que les idées qui découlent de cette dernière ». Le jeune Théodore a écrit avec grande sagesse.

Le français, c'est plus que du français. C'est plus qu'une langue. C'est un lieu d'idées, d'échanges, d'adhésion. De rassemblement. » (La Croix, 24 septembre 2018)

61. « Ces mesures, hélas toujours en place et réactualisées par l'ex-ministre socialiste Najat Vallaud-Belkacem, ont permis d'empêcher l'intégration de centaines de milliers de jeunes qui auraient plutôt eu besoin de perfectionner la langue de Molière et de Voltaire, avec tout ce qu'elle transporte d'esprit critique et de pensée libre, meilleur antidote contre le virus du fanatisme... » (Valeurs actuelles (site web), 26 septembre 2018)

Dans l'extrait 62, l'auteur n'évoque pas l'héritage des Lumières mais celui des Romains qu'ont les Français. Les civilisations anciennes grecques et romaines ont aussi une réputation d'intellectualité, de connaissances et de culture sophistiquée, sur laquelle la Renaissance a été basée. En référant à cet héritage, la France est représentée comme une civilisation d'une intellectualité pareille, un raisonnement qui s'est développé depuis des siècles. L'extrait 63 souligne la valeur de la langue française, son importance pour l'identité française et la compare à la valeur des langues « secondes ». Le français et la France, qui « est surtout sa langue », s'opposent aux langues secondes et à leurs communautés.

62. « Partout en Europe, le réveil des peuples souverains est le signe d'un besoin d'enracinement autant que de cette tradition assimilationniste, lointain héritage de Rome. Rappelons-nous cet adage de grande portée : « A Rome, fais comme les Romains. » » (Le Figaro, 12 septembre 2018)
63. « Impensé religieux, trauma lointain des croisades, angoisse liée à la mémoire coloniale, méconnaissance ou appréhension légitime : la France est surtout sa langue et consacrer une langue « seconde » à cause d'une communauté démographiquement forte, c'est, pour certains, concéder presque un territoire. » (LePoint.fr, 20 septembre 2018)

4.3.2. Communautarisme

Dans les fragments 64 et 65, le terme *communautarisme* est introduit, une association qui est très fréquente dans le corpus. Le mot est spécifiquement appliqué là où il s'agit de la culture arabe ou islamique. *Communautarisme* peut être appliqué à toute activité liée à la religion et à toute autre forme d'identification hors de l'identité française. Le communautarisme n'est donc pas réservé aux arabophones, aux musulmans ou aux Français d'origine arabe. Pourtant, l'argument sert régulièrement pour décourager l'enseignement de l'arabe. Le communautarisme étant opposé

aux valeurs de la République française, l'association entre *arabe* ou *islam* et *communautarisme* résulte encore en une opposition entre *français* et *arabe*.

64. « A droite et à l'extrême-droite, il n'en fallait pas plus pour soulever un tollé. Xavier Bertrand, président des Hauts-de-France, a dénoncé « l'arabe obligatoire en primaire ». Pour Eric Ciotti, député LR des Alpes-Maritimes, « favoriser l'enseignement de l'arabe à l'école c'est fracturer la France et renforcer le communautarisme », tandis que Louis Aliot, député RN des Pyrénées-Orientales, dénonce un « gadget à destination d'un communautarisme que ne voulons pas ». » (20 Minutes (site web), 12 septembre 2018)
65. « "Nous allons aussi questionner la façon dont l'arabe s'apprend aujourd'hui, dans des structures dédiées avec [des] dérives communautaristes", avait également précisé Jean-Michel Blanquer. » (HuffPost - France (site web), 11 septembre, 2018b)

Le fragment 66 décrit le renforcement des liens des jeunes arabisants avec leur communauté d'origine comme un *risque*. L'apprentissage d'une langue étrangère est opposé à la cohésion sociale de la France, indiquant la valeur supérieure du français. *Risque* est ambigu dans ce fragment : d'un côté il peut référer au possible affaiblissement de la cohésion sociale, mais de l'autre côté, vu le reste du discours lié au fragment, *risque* pourrait référer au risque de terrorisme parfois associé à l'arabe et à l'islam (voir section 4.1.6). Comme dans les fragments 60 et 61, la pensée critique qui serait inhérente au français est soulignée ; au contraire, la possibilité d'un apprentissage de l'arabe et une critique des « arguments de l'islam » par la même personne est niée. La langue et civilisation arabes « à risques » et le développement des communautés basées sur elles, un communautarisme arabe, sont opposés à la civilisation « critique » et « socialement cohérente » française.

66. « Le risque est tout aussi important de renforcer les liens des jeunes arabisants avec leur communauté d'origine. On ne combat pas l'islam conquérant en enseignant la langue qu'il pratique, on le combat en critiquant les arguments qu'il avance ! On ne renforce pas la cohésion sociale de la France en apprenant aux jeunes élèves une langue étrangère, mais en leur faisant apprendre encore davantage et mieux la langue française. » (Valeurs Actuelles (site web), 13 septembre 2018)

4.3.3. Laïcité

L'évocation de *communautarisme* se base sur le principe de laïcité, selon lequel le domaine public doit être complètement séparé de toute religion. La laïcité est évoquée, par exemple, dans le fragment 67, où l'apprentissage dans une école coranique est opposé à l'apprentissage républicain. L'argument de la laïcité est soutenu par des affirmations sur le contenu des textes traités dans ces écoles, qui s'opposent à des valeurs généralement promues en Occident actuellement (voir 4.1.5a) et la pensée libre et l'esprit critique mentionnés dans la section 4.3.1. La laïcité est déterminée par la constitution et, étant l'un des principes fondamentaux de la République française, elle est tenue en haute estime par beaucoup de Français (vie-publique.fr). Son évocation fréquente dans le discours implique une supériorité de l'enseignement par l'État français en comparaison à celui des associations religieuses. Le fragment 68 souligne explicitement les différences présumées entre l'enseignement public et l'enseignement privé (dans la mosquée). Selon l'extrait, les familles arabophones islamisées refusent par définition un enseignement dans une école publique « mécréante » où sont représentés des écrivains qui ont d'autres convictions qu'un certain courant spécifique de l'islam. Cette attitude oppose la pensée libre discuté en section 4.2.1. L'unicité d'une culture arabe, traitée dans la section 4.1.4, est contredite mais en même temps la communauté arabo-musulmane est généralisée comme étant conservatrice et contre tout ce qui ne partage pas (leur version de) la religion islamique.

67. « Il s'agit de laïciser le rapport à la langue arabe en enseignant l'histoire, la littérature, la civilisation. « Dans les écoles coraniques, on se fonde souvent sur les textes religieux ou politiques, où la femme n'est pas l'égale de l'homme, l'homosexualité n'est pas tolérée et où des hommes comme Erdogan sont encensés, complète Hakim El Karoui. Ce n'est pas un apprentissage républicain. » » (La Croix, 12 septembre 2018)

68. « Enfin, la proposition la plus controversée dans le rapport d'El Karoui est le renforcement de l'apprentissage de la langue arabe dans l'enseignement public, l'auteur estimant qu'apprendre l'arabe moderne en contexte républicain laïque est un moyen de lutter contre l'islamisme. On peut lui répondre que si l'étude de l'arabe dans l'enseignement public a diminué ces dernières années, ce n'est pas le fruit d'une « discrimination », comme il le sous-entend, mais parce que les familles arabophones islamisées craignent que l'enseignement de la langue sacrée du Coran dans les institutions scolaires publiques « mécréantes » donne la part belle aux écrivains musulmans libéraux, soufis, chiïtes, chrétiens ou progressistes,

surreprésentés parmi les poètes et intellectuels arabes antiques et modernes. » (Valeurs Actuelles (site web), 26 septembre 2018)

Le communautarisme et plus particulièrement les communautés arabo-musulmanes sont opposées à la laïcité française. *Laïcité, esprit critique et pensée libre* tombent dans la même catégorie ; ils sont liés à *français*. La communauté arabe ou arabo-musulmane est, par contre, opposée à ces trois termes et aux Français.

Nous avons montré dans cette section que l'accent est souvent mis sur le principe de laïcité de la République française. Fondamentale dans la constitution française, elle est considérée comme indispensable dans l'enseignement public en France. De plus, l'intellectualité des Français est régulièrement inférée avec l'évocation de certains héritages (section 4.3.1). Ces perceptions de la civilisation française aident à construire l'image qu'un enseignement par l'État français est par définition meilleur qu'un enseignement donné dans une association. Dans le fragment 69, la concurrence entre les enseignements coraniques et l'enseignement public est présentée comme une « bataille de la connaissance ». La qualité présumée de l'enseignement ne se base pas sur la qualité des éléments linguistiques enseignés mais sur un certain genre de connaissances qui serait différent dans l'association islamique par rapport à l'enseignement public. *Eclairage historique et anthropologique* est opposé à l'enseignement de la mosquée et lié à *école*. *Ecole* est appliqué pour désigner l'enseignement par l'État, auquel se réfère la partie *instrument de prévention (...) de l'islamisme*. *Mosquée* est donc opposé à *école* et paraît ne pas être capable de satisfaire aux critères d'une école quelconque. Comme la mosquée est généralement évoquée comme l'alternative principale pour l'apprentissage de l'arabe (section 4.1), l'enseignement par la République française paraît la seule solution acceptable.

69. « C'est un instrument éventuel de prévention de diffusion de l'islamisme. La bataille qui se joue est une bataille de la connaissance. A l'école, l'élève aura un point de vue différent de celui qu'il peut entendre à la mosquée grâce à un éclairage historique et anthropologique. » (Aujourd'hui en France, 11 septembre 2018a)

4.3.4. Avantage économique

Comme nous l'avons vu dans la section 4.2, la valeur économique de la langue française est également comparée à celle de l'arabe. Spécifiquement dans la section 4.2c, *français* est lié à *travailler*, soulignant la valeur économique du français. La supposition d'un avantage économique du français par rapport à l'arabe est logique dans le raisonnement où le système scolaire est perçu comme supérieur (car laïque) et où l'esprit libre, critique et ouvert est prétendument produit par la maîtrise du français. L'opposition entre *arabe* et *français* soutient non seulement

l'argumentation contre l'enseignement de l'arabe, mais contribue à la construction d'une image supérieure du français.

4.3.5. Non-musulman

Dans cette analyse nous avons vu plusieurs exemples où *arabe* est opposé à *français*. Ce qui est désigné par *arabe*, par contre, est mal défini et parfois ambigu (voir sections 4.1 et 4.2). L'identité française paraît s'opposer principalement à une identité musulmane, qui est à son tour liée à la langue arabe. Les argumentations pour l'enseignement de l'arabe se concentrent sur l'islamisme ; une (ou plusieurs) branches d'une religion dont le livre sacré a été écrit dans cette langue (section 4.1). Pour soutenir la proposition, des arguments reliés à la langue même et à la civilisation (moderne) dont elle fait partie sont introduits, mais seulement subsidiairement (section 4.2). Dans le discours contre, les arguments liés à l'islam et à l'islamisme sont exagérés et le raisonnement se base en grande partie sur l'opposition faite entre les fondements de la société française et l'islam (section 4.1 et 4.3.1 à 4.3.3). Le terme *communautarisme*, discuté en section 4.3.2, désigne particulièrement une communauté musulmane. L'origine catholique de la France n'est pas évoquée, contrairement à l'héritage de Rome (qui date de plus loin encore) et à l'héritage des Lumières. La fréquence de publications du journal La Croix (articles 6, 11, 16, 35, 39 du corpus), qui est un journal ouvertement catholique, ne suscite pas de commentaire. Son contenu n'est pas nécessairement différent du contenu d'autres journaux, mais il est le seul journal de caractère religieux dans notre corpus et aurait pu être qualifié de communautariste. Quant à l'enseignement de l'arabe, nous n'avons pas de preuve qu'il aurait un contenu différent ou plus religieux que l'enseignement d'une autre langue quelconque. Pourtant, dans ce cas, l'association au religieux est considérée comme un problème. Cela indique que la religion spécifique de l'islam compte plus pour les voix contribuant à ce discours que le communautarisme en soi. À l'aide de l'opposition à l'identité musulmane (fait l'équivalent de *arabe*, liée au communautarisme et opposée à l'esprit critique, à la pensée libre et à la laïcité), ce qui est *français* est défini comme civilisé, critique, libre et laïc.

4.3.6. Orientalisme

Par la création de l'Autre, comme nous l'avons dit, un groupe définit simultanément sa propre identité. Ainsi, le discours sur l'arabe et l'islam contribue à une définition de ce que veut dire *français* et aide à maintenir ou développer la relation de pouvoir entre la France et le monde arabe. Dans ce discours, les connexions de *laïcité*, *esprit critique* et *pensée libre* à *français* créent une image positive de *français*. *Arabe* est au contraire opposé à ces mots et lié à *communautarisme* et *risque*. L'insistance sur cette opposition aide les Français à se représenter comme supérieurs aux Arabes et à garder leur avantage dans la relation de pouvoir entre Arabes et Français. Cet avantage est tout d'abord symbolique, c'est-à-dire que *français* garde sa position de catégorie

neutre, de standard, dans le discours. La persistance de cet avantage symbolique dans le discours peut cependant convertir cet avantage en une relation de pouvoir plus concrète où ceux catégorisés comme *français* sont favorisés par rapport à ceux dit *arabes*. Un exemple est la discrimination, directe ou indirecte, basée sur le physique ou la langue catégorisés comme arabes. De plus, un Français, profitant du statut neutre, peut bénéficier de plus d'affirmation de son identité, créant de meilleures circonstances pour se développer socialement et cognitivement par rapport à quelqu'un dont une partie de l'identité est régulièrement découragée, négligée ou insultée. En conclusion, le discours contribue au maintien du statu quo où les Français ont une position supérieure aux « autres » ; autrement dit, à la persistance d'une pensée orientaliste.

5. CONCLUSIONS

L'objectif de cette recherche a été de montrer comment des catégories se construisent dans le discours médiatique sur l'enseignement public de l'arabe. Pour répondre à cette question, les trois sous-questions de recherche sont traitées individuellement dans les sections suivantes.

5.1. QUESTION DE RECHERCHE N°1 - ANALYSE TEXTUELLE

Quelles sont les catégories construites dans le discours et comment sont-elles liées ?

La première question a été abordée par une analyse textuelle concentrée sur la construction des équivalences, des oppositions et des définitions des catégories évoquées. L'analyse textuelle clarifie comment le discours est activé textuellement et comment il encourage une interprétation spécifique. Dans la section 4.1, nous avons montré comment la catégorie linguistique *arabe* est liée à la catégorie religieuse *islam*. Nous avons découvert que les concepts d'islam et d'islamisme sont étroitement liés et qu'il est très difficile en français de faire une distinction entre eux. Les catégories *arabe* et *islam* ne sont souvent pas bien distinguées non plus ; *arabisation* et *islamisation* sont appliqués dans le même contexte et présentés comme les deux faces d'une même médaille. Dans cette polémique qui devrait traiter de l'enseignement de la langue arabe, le vrai « problème » est la religion musulmane. Ce « problème » vient de la liaison faite entre *islam* et *communautarisme* et de l'opposition entre *communautarisme* et *républicain* ou *français*, traitées dans la section 4.3. Le mot *communautarisme* est évoqué spécifiquement dans le cas de personnes arabes ou musulmanes, tandis qu'en réalité le communautarisme n'est pas réservé à ce groupe et inclut toute expression d'identité hors de la française dans un contexte public. C'est-à-dire, l'expression de l'identité chrétienne est autant communautariste, mais ce communautarisme est plus neutre dans la société française et n'est pas considéré un problème. Le communautarisme dans le cas de l'islam ou de l'arabe, au contraire, est évoqué parce qu'il est associé à un problème ou à un risque ; l'explicitation du communautarisme arabe, islamique ou islamiste aide à la séparation de l'Autre des catégories « neutres » et à la définition de l'identité française. Le discours rend difficile de faire une distinction entre *arabe*, *islam* et *islamisme*, créant un amalgame entre les termes. Par le manque d'indication de variation, l'arabe paraît exister comme une seule version unifiée, au lieu d'une langue plurielle avec non seulement une distinction entre l'écrit et l'oral mais aussi de la variation parmi les différents pays où des langues arabes sont utilisées. Nous avons découvert qu'une dimension politique est ajoutée à la conception des catégories mentionnées. *Islamisme* est utilisé pour désigner une « idéologie politique » et connecté au synonyme *islam politique*. La catégorie *arabe* comprise comme langue-culture obtient une connotation linguistique, religieuse et politique. La confusion entre langue, religion et politique contribue fort à l'opposition entre l'arabe et la République française qui est

constitutionnellement laïque. De plus, dans une partie du corpus, un amalgame est construit entre *arabe*, *islamisme* et *terrorisme* par la connexion faite entre *islamiste* et *terroriste* et la présence de cet argument dans la discussion sur l'enseignement de l'arabe. *Arabisation* et *islamisation*, présentés comme des résultats de l'enseignement de l'arabe organisé par l'État, sont envisagés comme des dangers. En conclusion, ce qui appartient à la catégorie *arabe* est généralement opposé à une catégorie qu'on peut appeler *français*.

Un discours qui lie *arabe* à des catégories plus prestigieuses (*littéraire*, *civilisation*) est opposé à ce discours « *arabe-islamisme* ». Dans ce discours opposant, *arabe* et *français* ne s'excluent pas forcément. Dans les discours de masse, par contre, *arabe* est représenté comme une langue-culture unique qui est la même pour toutes les civilisations arabes. Il apparaît que plus l'arabe est présenté comme une langue prestigieuse, plus il est présenté comme pertinent pour les non-arabes et non-musulmans. La liaison entre *arabe* et *prestige* affaiblit donc celle entre *arabe* et *islam*.

La définition de l'identité française se base dans ce discours surtout sur l'opposition à l'identité musulmane qui est fait l'équivalent de *arabe* et qui est liée au communautarisme et au manque d'esprit critique, de pensée libre et de laïcité. À l'aide de cette opposition, *français* est défini comme civilisé, critique, libre et laïc. La civilisation française est opposée à la civilisation arabe, sa valeur et sa supériorité sont soulignées. *Laïcité*, *esprit critique* et *pensée libre* tombent dans la même catégorie ; ils sont liés à *français*. Le communautarisme et plus particulièrement les communautés arabo-musulmanes sont opposées à *laïcité*, *esprit critique* et *esprit libre* et donc aux Français. La laïcité est considérée comme fondamentale dans la société française et comme indispensable dans un enseignement de bonne qualité. L'opposition entre *laïcité* et la communauté arabe contribuent à l'image d'un enseignement public meilleur que l'enseignement associatif. Pour résumer, ce discours encourage une interprétation où la langue et culture françaises, contraire à la langue et culture arabes, sont considérées comme appartenant à une civilisation intellectuelle avec une pensée critique. Le danger et le risque considérés inhérents à la langue et civilisation arabes, et le développement du communautarisme arabe, sont opposées au caractère critique et à la cohésion sociale de la société française, créant une opposition entre *arabe* et *français*.

5.2. QUESTION DE RECHERCHE N°2 – ANALYSE DE LA PRATIQUE DISCURSIVE

A quels discours fait-on appel dans l'argumentation et à quel degré ?

Chaque article ne traite généralement que d'une seule variante et n'évoque souvent pas la variation linguistique et culturelle. Quand une variante est littéralement mentionnée, elle n'est pas définie et il n'est pas explicité en quoi elle est différente des autres variantes. Les journalistes

peuvent se servir des connotations des adjectifs ou des contextualisations spécifiques (quand l'adjectif n'est pas utilisé) pour donner une certaine impression de ce qui est *arabe*. Le plus souvent, c'est à l'aide de ces contextualisations qu'une impression de l'arabe (considéré comme une langue singulière et unifiée) est donnée (par exemple, par des références à la mosquée ou à la littérature dans le reste du texte).

Les discours existants auxquels on fait appel le plus régulièrement dans le discours de masse sont l'argumentation d'Hakim El Karoui qui lie l'arabe principalement à l'islamisme (au moins dans la présentation qu'en font les journalistes) et celle de Jean-Michel Blanquer où la fonction littéraire et la civilisation de l'arabe sont évoquées. Par rapport au premier de ces discours, une seule phrase est fréquemment isolée et commentée, donnant l'idée que l'enseignement de l'arabe est le facteur le plus important dans le développement et la diffusion de l'islamisme, tandis que son importance est mentionnée mais moins exagérée dans le contexte originel du raisonnement (le rapport *La fabrique de l'islamisme*). Des nuances dans le discours sur l'islamisme et sur l'arabe prennent des places moins principales dans le discours médiatique que les énoncés où *arabe* et *islamisme* sont rapprochés. Ce discours introduit par El Karoui, que nous appellerons le discours *arabe-islamisme*, est régulièrement adopté aussi par Blanquer. Par contre, un discours opposant qui attribue des connotations de prestige à l'arabe vient également du ministre. Nous appellerons ce discours le discours *arabe-prestige*. L'application des deux discours opposants par le même locuteur peut avoir résulté de la confusion autour de *arabe*, qui n'est pas bien définie et dont la pluralité est difficilement compréhensible si on se base sur les textes de ce corpus. Les références aux éléments prestigieux et civilisateurs de la langue arabe sont moins fréquentes que les associations à la religion et au fondamentalisme. L'arabe est présenté comme impertinent pour la civilisation française et pour les Français d'origine arabe « bien intégrés ». Vu que le discours contre ne montre presque pas le côté prestigieux et qu'il contraste surtout la civilisation arabe à la française, les occasions où l'arabe est connecté au non-arabes et non-musulmans sont pratiquement inexistantes dans cette partie du corpus.

Dans le discours spécialisé, différents discours sont représentés. Le discours spécialisé donne une image plus nuancée et offre plus souvent une perspective où l'accent est mis sur des aspects caractéristiques des civilisations économiquement développées, comme les opportunités de travail et de vacances. Comme *arabe* est généralement plus nuancé dans le discours spécialisé, et que ses côtés prestigieux sont plus souvent évoqués, la compatibilité entre l'arabe et les personnes non-arabes et non-musulmanes est aussi plus argumentée dans ce discours. Pourtant, les différences entre les variétés ne sont pas encore complètement clarifiées. Ce discours spécialisé contribue moins probablement à la construction du discours dominant car les

reportages spécialisés ne se prêtent pas aussi bien à donner une introduction à la polémique pour les lecteurs pressés ou pas spécifiquement intéressés.

Selon la théorie de Fairclough, un niveau élevé d'interdiscursivité, ou l'intégration de beaucoup de discours distincts, est associé au changement de l'ordre sociale, tandis qu'un niveau bas d'interdiscursivité indique la reproduction de l'ordre sociale. Dans le discours de masse (pour et contre), le discours *arabe-islamisme* est le discours le plus souvent adopté, parfois (mais pas toujours) complémenté par le discours *arabe-prestige* (plutôt dans le discours pour). Le plus souvent on fait appel au discours *arabe-islamisme*; le discours *arabe-prestige* revient moins régulièrement. À part ces deux discours, l'interdiscursivité dans le discours de masse est limitée, indiquant la reproduction de l'ordre sociale.

5.3. QUESTION DE RECHERCHE N°3 – ANALYSE DE LA PRATIQUE SOCIALE

Comment ce discours est-il positionné dans la pratique discursive de l'orientalisme ?

L'ordre social qui est reproduit (section 5.2) fait partie d'une tradition orientaliste. L'amalgame qui se fait entre *arabe*, *islam* et *islamisme* conduit à une conception occidentale de *arabe* où la complexité des cultures arabes est réduite. La référence à des mots comme *danger* et *terrorisme* dans le discours montre la catégorie *arabe* (l'Orient) sous un jour défavorable, inférieure à la catégorie « neutre » *français*. C'est surtout le discours contre qui contribue à la généralisation de *culture arabe* ou *arabo-musulmane* et représente cette culture comme indésirable et dangereuse. Pour que l'arabe ait du prestige il est d'abord nécessaire que les Français lui en donnent. Les civilisations arabes sont généralisées, construisant une conception de *la civilisation arabe*, qui peut à peu près être considérée comme l'équivalent de *Orient* et qui ne correspond pas nécessairement avec la réalité. L'arabe est rendu accessible et utile pour des non-arabes et non-musulmans quand l'arabe est considéré comme une langue prestigieuse et civilisatrice qui correspond aux standards français. L'insistance sur l'opposition entre les catégories liées à *arabe* et à *français* tient en état la position supérieure des Français par rapport aux « autres », contribuant à la persistance d'une pensée orientaliste dans le discours médiatique français.

6. DISCUSSION

Cette étude présente comment deux catégories se forment dans le discours médiatique et avec quels outils elles sont définies et positionnées l'une envers l'autre et clarifie comment se manifeste l'Orientalisme dans un discours actuel. Pour résumer, nous avons montré comment le discours médiatique sur l'enseignement public de l'arabe, incluant des raisonnements divergents, contribue à une perception peu nuancée de l'arabe. Le discours dans notre corpus oppose *arabe* à *français*, une relation dans laquelle *français* est la catégorie neutre ou supérieure. De plus, nous avons argumenté que cette représentation de l'arabe et du français est issue d'une pensée orientaliste et qu'elle contribue à sa reproduction. Dans cette section nous relierons les conclusions avec la théorie discutée et nous reflétons sur le rôle de ce mémoire dans le domaine de l'analyse critique du discours.

L'usage du terme *arabe* (sans adjectif) pour construire une catégorie linguistique correspond avec la supposition qu'il existerait une seule langue arabe. Nous avons argumenté le fait que cela est aussi vrai pour les catégories culturelles, religieuses et politiques. Là où un adjectif est utilisé, le manque de définition de l'adjectif contribue plutôt à une conception d'une seule langue arabe avec une connotation spécifique et pas à une image d'un arabe pluriel. L'ambiguïté de certains adjectifs n'est pas évoquée. Dans une langue qui rend déjà difficile la distinction entre la langue, la religion et la politique, cette confusion entre les catégories est ainsi maintenue et augmentée. La liaison des catégories linguistiques, religieuses et politiques à *arabe* ne correspond pas avec la réalité diglossique que nous avons expliquée dans le cadre théorique, où les variantes distinctes sont utilisées dans les différents domaines. *Arabe* est utilisé pour désigner une entité qui inclut tant une langue qu'une civilisation : le monde arabe. Cette entité ne se base pas à des critères prédéterminés mais adopte des critères linguistiques, géographiques, religieuses et politiques de manière flexible ; elle est ambiguë. Le discours spécialisé correspond mieux à la conception de l'arabe comme pluriel et historiquement complexe qui est dominante dans le discours académique. Cela en partie explicable par le fait que des experts académiquement éduqués sur le sujet sont parfois donné la parole dans le discours spécialisé.

Le débat sur l'enseignement de l'arabe cadre avec la tradition d'enseignements de langues étrangères en France. Traditionnellement, l'apprentissage de langues en France s'est concentré sur la fortification du rapport avec un héritage culturel et de l'identification à cet héritage. Ainsi, les langues dérivées du grec et du latin pour les apprenants français furent introduites d'abord (héritage également évoqué plusieurs fois dans notre corpus). Les langues qui sont d'origine non-européenne, ou qui ne sont pas principalement considérées pour leur lien avec la culture française pour une autre raison (comme le portugais et l'italien en tant que langues d'immigrés),

ont un statut différent ; elles sont réservées à ceux qui ont possiblement un lien héréditaire avec la langue et la culture en question. L'amélioration du rapport avec l'héritage culturel via l'apprentissage des langues pourrait menacer l'utopie d'assimilation complète, qui est caractéristique pour la France et qui insiste sur l'importance de l'héritage et la culture français communs. Les langues portugaise et italienne partagent avec le français l'héritage de l'Europe méridionale basé sur les langues et cultures latines et grecques. Selon ce raisonnement, la pertinence de ces langues pour les Français serait défendable et en accord avec la politique d'assimilationnisme. La même plausibilité ne s'applique pas aux langues arabe et turque, qui n'appartiennent pas à la même famille linguistique (romane, ou plus large, indo-européenne). La disparité entre les familles linguistiques et la liaison à des religions distinctes facilitent une pensée où la langue, la culture et l'héritage français sont opposés à ceux arabes. L'arabe comme langue n'est pas directement liée à l'héritage français, roman ou indo-européen, mais à une région traditionnellement comprise comme l'Orient (du point de vue européen). La contribution des arabophones à l'héritage français partagé depuis qu'ils font partie de la société française est négligée. Cela permet la perpétuation d'une pensée orientaliste et la reproduction d'un ordre social, dans lequel la langue arabe et ses héréditaires sont opposés à l'héritage français, et l'attribution du statut d'Autre aux Français d'origine arabe.

En montrant comment des catégories linguistiques sont liées à des catégories religieuses et politiques, d'une manière qui correspond avec la pensée orientaliste, le présent mémoire aide à comprendre la reproduction du discours orientaliste dans un discours médiatique courant. Cette contribution complète la recherche sur la manifestation du discours orientaliste dans la société actuelle. En plus, sur la base de cette étude, nous sommes convaincue que la théorie d'orientalisme devrait être considérée plus dans le débat sur l'enseignement de langues étrangères (comme exigé par l'UE). La présente recherche peut être appliquée de façon interdisciplinaire pour intégrer le rôle d'identité (des migrants comme des autochtones ou groupes dominants) dans ce débat.

Quelques remarques peuvent être faites à propos de l'étude. D'abord, bien que nous ayons essayé d'approcher le phénomène de la manière la plus holiste possible dans le temps disponible, notre recherche traite seulement d'une partie modeste de la pratique sociale. Malgré sa pertinence, cette partie ne donne pas une image complète du contexte social qui joue un rôle dans la production et la consommation de ce discours. Une analyse plus approfondie de la pratique sociale (e.g. du contexte socio-économique, l'importance des médias dans l'acquisition des savoirs et informations, etc.), en combinaison avec la présente investigation, augmenterait la compréhension du rapport entre ce discours et la société française actuelle. Pour la même raison de temps limité, nous n'avons pas eu l'opportunité de lire le document entier *La fabrique de*

l'islamisme, qui consiste en plus de 600 pages. Afin de contextualiser les raisonnements dans le corpus médiatique, nous nous sommes servie de recherches à la base de mots clés dans le document original et du résumé officiel sur le site de l'Institut Montaigne (El Karoui, 2018b), risquant une interprétation incomplète du texte. Deuxièmement, l'analyse du discours est une méthode de recherche qualitative, qui est inévitablement de nature subjective. Excepté la supervision de la part de l'université, ce mémoire est en premier lieu un travail individuel. Idéalement, nous aurions choisi d'adopter une stratégie de triangulation, incluant plus d'investigateurs – préférablement d'origines culturelles divergentes et donc familiers avec des discours divergents. Ces origines seraient pertinentes pour la raison suivante : plus un discours est familier et proche du propre discours, plus il est difficile de le traiter comme un discours en tant que « système de signification socialement construit » (Jørgensen et Phillips, 2002, p. 21). L'orientalisme étant un concept qui s'applique au discours de l'Europe occidentale en général, nous sommes dans une certaine mesure familière avec le discours (orientaliste) étudié ; en même temps les discours médiatiques peuvent être très spécifiques dans une nation ou une région et nous n'avons pas d'expérience avec le discours médiatique sur l'enseignement de l'arabe en France en particulier. Tandis qu'un degré de familiarité avec le discours est important afin de le comprendre, il est possible que nous n'ayons pas aperçu certaines choses pertinentes en conséquence. En outre, le fait que le français n'est pas la langue maternelle de l'auteur peut avoir influencé les résultats. Troisièmement, Il est concevable que la littérature scientifique (qui inclut, dans notre cas, des recherches sur le monde arabe ou oriental) fasse partie d'un discours orientaliste. Dans notre analyse nous avons découvert que les définitions de dictionnaires sont plus ou moins partiales et il est probable, si non certain, que le discours scientifique n'est pas complètement neutre. Evidemment, le degré de partialité serait très difficile à déterminer à cause de sa naturalisation. Néanmoins, la prédominance de sources scientifiques françaises que nous avons consultées peuvent donc avoir empêché l'objectivité du cadre théorique et l'analyse qui en ressort. Une inclusion de plus de sources non-françaises, spécifiquement arabes, aurait pu augmenter (mais pas garantir) l'objectivité de la recherche. Malheureusement, ces articles sont difficilement accessibles à l'auteur à cause de la langue.

Malgré ces limitations, nous avons pu clarifier que la manière dont la langue et civilisation arabes sont représentées dans la polémique sur son enseignement est caractérisée par une liaison au religieux et au politique exagérée et pas toujours justifiée. Nous avons également montré que cette représentation aide à réaffirmer la position dominante de la langue et culture françaises, et ceux qui s'y conforment. En discutant les limitations de la recherche, nous avons déjà proposé quelques améliorations et suggestions pour la future recherche. Basé sur les résultats, quelques recommandations additionnelles peuvent être faites. Le corpus pour cette étude a inclus des

résumés de programmes de télévision parmi les articles de journaux. Nous avons aperçu que le discours reporté dans ce sous-genre particulier était plus extrême (e.g. plus de références au terrorisme). Par le focus de cette recherche et la quantité limitée d'articles dans ce sous-genre, des conclusions crédibles ne peuvent pas être faites sur cette constatation. Elle suggère, par contre, la pertinence d'une analyse du discours médiatique audiovisuel concentrée sur l'orientalisme en relation à (l'enseignement de) la langue arabe. Le discours de radio ou télévision en direct peut résulter assez différent du discours de journal en conséquence de son caractère spontané et son analyse peut offrir de nouvelles perspectives sur la manifestation de l'Orientalisme dans la société actuelle. En outre, il serait intéressant de découvrir si des débats similaires sont à l'ordre du jour dans d'autres pays, occidentaux comme orientaux, et en quoi les discours dans ces débats sont comparables ou différents les uns des autres.

7. BIBLIOGRAPHIE

Backus, A., Gorter, D., Knapp, K., Schjerve-Rindler, R., & Swanenberg, A. Ten Thije, J.D., et Vetter, E. (2013). Inclusive multilingualism: Concept, modes and implications. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 1-37.

Barontini, A. (2007). Valorisation des langues vivantes en France : Le cas de l'arabe maghrébin. *Le Français Aujourd'hui*, 158(3), 20-20. doi:10.3917/lfa.158.0020

Bar-Tal, D. (1997). Formation and change of ethnic and national stereotypes: An integrative model. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(4), 491-523. doi:10.1016/S0147-1767(97)00022-9

Bertucci, M. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine : Incertitudes de statut et ambigüité des missions. *Le Français Aujourd'hui*, 158(3), 28-28. doi:10.3917/lfa.158.0028

BFMTV.com. (2018). Consulté le 15 avril 2019 sur : <https://www.bfmtv.com/societe/apprentissage-de-l-arabe-a-l-ecole-blanc-estime-que-c-est-l-une-des-langues-qu-il-faut-developper-1520625.html>

Blum, L. (1931). Les langues vivantes et l'éducation secondaire. *Revue Des Deux Mondes (1829-1971)*, 3(4), huitième période, 909-921. Retrouvé de <http://www.jstor.org/stable/44850766>

Bourdieu, P. (2001). La production et la reproduction de la langue légitime. Dans : *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil, coll. « Points Essais »

Cheikh, Y. (2010). L'enseignement de l'arabe en France: Les voies de transmission. *Hommes & Migrations*, 1288(1288), 92-103. doi:10.4000/hommesmigrations.870

Comprendre-islam.com. Consulté le 7 février 2019 sur : <http://www.comprendre-islam.com>

Dervin, F. (2012). Cultural identity, Representation and Othering. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Londen, VK: Routledge, 181-194.

Dichy, J. (1994). La pluriglossie de l'arabe. *Bulletin D'études Orientales*, 46, 19-42.

Education.gouv.fr (2016) http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_-juin/05/8/apprentissage-langues-vivantes_02_la-fin-des-elco_589058.pdf

Education.gouv.fr (2019) <https://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etranangeres-et-regionales.html>

El Karoui, H. (2018a). La fabrique de l'islamisme (rapport). Retrouvé de <https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/la-fabrique-de-islamisme-rapport.pdf>

El Karoui, H. (2018b). La fabrique de l'islamisme (résumé en ligne). Retrouvé de <https://www.institutmontaigne.org/publications/la-fabrique-de-lislamisme>

En-marche.fr. Consulté le 15 avril 2019 sur <https://en-marche.fr/le-mouvement>

Gouvernement.fr. Consulté le 15 avril 2019 sur <https://www.gouvernement.fr/composition-du-gouvernement>

Hall, S., Evans, J & Nixon, S. (2013). *Representation*. Londen, VK: Sage.

Heyberger, B., & Girard, A. (2015). Chrétiens au proche-orient: Les nouvelles conditions d'une présence. *Archives De Sciences Sociales Des Religions*, 60(171), 11-35.

Institut du Monde Arabe. (s.d.). Consulté le 4 mai 2019 sur <https://www.imarabe.org/fr/decouvrir-le-monde-arabe/societe>

Institut Montaigne. (2019a). Consulté le 15 avril 2019 sur <https://www.institutmontaigne.org/qui-sommes-nous>.

Institut Montaigne. (2019b). Consulté le 15 avril 2019. Sur <https://www.institutmontaigne.org/experts/hakim-el-karoui>

Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications. (2002).

Khater, A. (2010). Introduction. *International Journal of Middle East Studies*, 42(3), 471-471. doi:10.1017/S0020743810000450

Krotkoff, G., & Abu-Haidar, F. (1996). Christian arabic of baghdad. *Journal of the American Oriental Society*, 116(3), 602-602. doi:10.2307/605226

Langhade, J. (1994). *Du coran à la philosophie : La langue arabe et la formation du vocabulaire philosophique de farabi*(Pifd, 149). Damasze: Institut français de Damas. Retrouvé de <http://books.openedition.org/ifpo/5268>

Langue-arabe.fr. Retrouvé le 12 février 2019 de <http://www.langue-arabe.fr/universites-du-monde-arabe>

Larousse.fr. Consulté le 26 février 2019 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>

Macdonald, M. (2003). *Exploring media discourse*. London: Arnold.

Reid, D. (1970). Syrian christians, the rags-to-riches story, and free enterprise. *International Journal of Middle East Studies*, 1(4), 358-367.

Robin, C. (1991). Les plus anciens monuments de la langue arabe. *Revue Du Monde Musulman Et De La Méditerranée*, 61(1), 113-125. doi:10.3406/remmm.1991.1510

RTL.fr. (2018). Consulté le 13 avril 2019 sur <https://www.rtl.fr/actu/debats-societe/islam-en-france-el-karoui-preconise-l-apprentissage-de-la-langue-arabe-dans-les-ecoles-7794724918>

Said, E. (1978). *Orientalism*. London: Routledge and Kegan Paul.

Said, E. (2003). *Orientalism* (Penguin classics). London: Penguin

Van Dijk, T. (1983). Discourse analysis: Its development and application to the structure of news. *Journal of Communication*, 33(2), 20-43. doi:10.1111/j.1460-2466.1983.tb02386.x

Vie-publique.fr. Consulté le 8 mars 2019 sur : <https://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/veme-republique/heritages/quels-sont-principes-fondamentaux-republique-francaise.html>

Wikipédia. (2019). Monde arabe. Consulté le 13 février et le 3 mai 2019 (dernière modification de la page : 17 février 2019). Sur https://fr.wikipedia.org/wiki/Monde_arabe

8. ANNEXES

8.1. CORPUS

8.1.1. RESUME DES JOURNAUX

Journal	Nombre d'articles	Indication de ligne éditoriale/orientation politique ⁷
Le Figaro et Le Figaro.fr	7	Droite gaulliste ; libérale ; conservatrice
Aujourd'hui en France	4	Généraliste ; lectorat peu clivé politiquement
Le Point.fr	4	Social-libérale (traditionnellement centre-droite)
20 minutes	5	Généraliste ; a été critiqué pour des expressions racistes
Valeurs actuelles	4	Libérale-conservatrice radicalisée en 2012 ; Généralement classé droite ou extrême droite
La Croix	5	Chrétien/catholique
HuffPost France	- 5	Directrice : Anne Sinclair ; Editeur chef : Paul Ackermann (Le Figaro)
Libération	3	Centre-gauche/gauche social-démocrate
Bulletin Quotidien	1	Généraliste ; réservé à une classe économique élevée par son tarif élevé
Télérama	2	Différents points de vue ; « bobo » (bourgeois-bohème, plutôt gauche)
Total	40	

8.1.2. LISTE COMPLETE DES ARTICLES UTILISES

A l'ordre de pertinence, selon Europresse. Sauvgardés le 12 février 2019.

Le Figaro. (12 septembre 2018). L'arabe n'a pas à être enseigné à l'école publique dès le primaire. Par Barbara Lefebvre.

Aujourd'hui en France. (16 septembre 2018). L'enseignement de l'arabe est issu d'une tradition séculaire et prestigieuse. (s.a.⁸)

Le Point.fr. (20 septembre 2018). Jean Druel : « Etudier l'arabe est un exercice fascinant ». Par Jérôme Cordelier.

⁷ Selon la page Wikipédia du journal (Wikipédia.fr).

⁸ Nous avons utilisé l'abréviation 's.a.' quand le nom de l'auteur n'était pas indiqué.

20 Minutes (site web). (12 septembre 2018). Non, l'arabe ne va pas devenir obligatoire à l'école primaire. (s.a.)

Valeurs Actuelles (site web). (13 septembre 2018). La langue arabe, Blanquer et la naïveté occidentale. Par Jean-Frédéric Poisson.

La Croix. (12 septembre 2018). Jean-Michel Blanquer souhaite « donner du prestige » à l'arabe. Par Thomas Porcheron.

Le Figaro. (13 septembre 2018). Blanquer éteint la polémique sur l'arabe à l'école. Par Marie-Estelle Pech.

HuffPost - France (site web). (11 septembre 2018a). Blanquer veut développer l'apprentissage de l'arabe à l'école, la droite trouve enfin un motif de critiques – Le ministre de l'Éducation nationale, poids lourd du gouvernement, avait jusque là réussi à passer entre les gouttes. Par Anthony Berthelier.

20 Minutes (site web). (14 novembre 2018). Apprentissage de l'arabe à l'école : « C'est forcément un atout de maîtriser cette langue ». Par Delphine Bancau.

Libération (site web). (12 septembre 2018) Le gouvernement veut-il vraiment faire apprendre l'arabe à l'école ? (s.a.)

La Croix (site web). (31 octobre 2018). Enseignement de l'arabe : la France veut rattraper le retard, au-delà des polémiques. (s.a.)

Aujourd'hui en France (11 septembre 2018a). « Un instrument de prévention de l'islamisme ». – Hakim El Karoui, auteur du rapport « la Fabrique de l'islamisme ». Par V. Md.

Le Figaro.fr (22 novembre 2018). Laïcité, neutralité politique : une vidéo sur l'enseignement de l'arabe vivement critiquée. Par Feertchak, Alexis.

HuffPost - France (site web) (24 octobre 2018). Loránt Deutsch ne voit "aucun intérêt à apprendre l'arabe à l'école" – Le mois dernier, le ministre de l'Education avait affirmé vouloir "donner du prestige" à l'apprentissage de l'arabe à l'école. (s.a.)

20 Minutes (site web). (27 septembre 2018). Islam de France : « Le défi du Conseil français du culte musulman, c'est la communication ». Par Mathilde Cousin.

La Croix (24 septembre 2018). Question de stratégie. Par Metin Arditi.

Aujourd'hui en France. (11 septembre 2018b). L'arabe à l'école, au-delà des fantasmes. (s.a.)

20 Minutes (site web). (12 septembre 2018). « Avec cette polémique, on ne favorise pas l'enseignement de l'arabe pour des raisons culturelles mais pour lutter contre une peur ». (s.a.)

Le Figaro.fr. (10 septembre 2018). Blanquer veut des cours en anglais dès le CP et des dessins animés en VO. Par Morgane Rubetti.

Bulletin Quotidien. (12 septembre 2018). Enseignement de l'arabe : La droite et l'extrême droite... (s.a.)

Le Figaro.fr. (13 septembre 2018). « L'apprentissage de l'arabe est inutile pour lutter contre l'islamisme ». Par Adnani, Razika.

Télérama (site web). (14 septembre 2018). Sur BFMTV, l'extrême droite est d'avant-garde. Par Samuel Gontier.

HuffPost - France (site web). (25 septembre 2018). L'argument de Riad Sattouf pour défendre l'apprentissage de l'arabe à l'école – Le Huffpost a demandé son avis sur la question à l'auteur de "L'arabe du futur", dont le tome 4 sort le 27 septembre. Par Lucie Hennequin.

HuffPost - France (site web). (11 septembre 2018b). Jean-Michel Blanquer nie avoir dit que l'arabe devait être obligatoire à l'école et dénonce un "emballement médiatique" – "Notre société ne peut pas fonctionner avec des emballements médiatiques comme ceci". (s.a.)

Le Point.fr. (20 septembre 2018). La langue arabe fera-t-elle école ? Par Kamel Daoud.

Valeurs Actuelles (site web). (27 septembre 2018). Enseignement de l'arabe à l'école : Edouard Philippe est pour. (s.a.)

Valeurs Actuelles (site web). (10 septembre 2018). Islam de France : que faut-il penser du rapport El Karoui, bientôt remis à Emmanuel Macron ? Par Mickaël Fonton.

Le Figaro.fr. (11 septembre 2018). Blanquer : « Je n'ai jamais dit que l'arabe devait être obligatoire à l'école ». (s.a.)

Libération (site web). (26 octobre 2018). Y a-t-il plus de mot arabes dans la langue française que de mots gaulois, comme l'affirme Lorànt Deutsch? (s.a.)

Aujourd'hui en France (site web). (25 janvier 2019). Aubervilliers première de la classe pour l'enseignement de l'arabe. Par Nathalie Revenu.

HuffPost - France (site web). (11 septembre 2018c). Enseigner l'arabe comme on enseigne l'anglais, une proposition de droite comme de gauche qui a toujours échoué – Ils sont pourtant tous d'accord, ou presque. Par Matthieu Balu.

Le Point.fr. (14 septembre 2018). Tahar Ben Jelloun - Apprendre l'arabe, c'est s'enrichir. Par Tahar Ben Jelloun.

Le Point.fr. (11 septembre 2018). Droite et extrême droite vent debout contre la relance de la langue arabe à l'école. (s.a.)

Télérama (site web). (24 octobre 2018). Lorànt Deutsch en linguiste et BFMTV en porte-parole d'Eric Zemmour. Par Samuel Gontier.

La Croix. (22 octobre 2018). Courrier. Par Fabien Poilleux.

Valeurs Actuelles (site web). (26 septembre 2018). Un islam de France est-il possible ? Par Alexandre Del Valle.

Libération (site web). (12 septembre 2018). Arabisation et démagogie. (s.a.)

20 Minutes (site web). (3 octobre 2018). Nicolas Dupont-Aignan voit un lien entre l'enseignement de l'arabe et le développement du terrorisme. Par Rachel Garrat-Valcarcel.

La Croix (site web). (22 octobre 2018). Enseignement de l'arabe, je soutiens cette initiative. Par Fabien Poilleux.

Le Figaro.fr. (14 septembre 2018). Guillaume Roquette : « La faute de Blanquer ». Par Guillaume Roquette.

8.1.3. LISTE D'ARTICLES MIS HORS CONSIDERATION

NewsPress (français). (23 août 2018). Enseignement de l'Holocauste et des Génocides : Un guide de l'UNESCO pour les décideurs politiques des pays arabophones. (s.a.)

Boursorama. (16 septembre 2018). « L'enseignement de l'arabe est issu d'une tradition séculaire et prestigieuse ». Accédé à <https://www.boursorama.com/actualite-economique/actualites/l-enseignement-de-l-arabe-est-issu-d-une-tradition-seculaire-et-prestigieuse-79cd9a076cb3687df039206895da0dc4>.⁹

Le Point.fr. (12 septembre 2018). Algérie : le plus dur commence dans la réforme de l'Éducation. Par Hadjer Guenanfa.

Le Figaro Étudiant (site web). (1 octobre 2018). Lycée français ou école locale : quel établissement pour étudier à l'étranger ? Par Jean-Marc De Jaeger.

Les Echos – Le Cercle (site web). (30 octobre 2018). Opinion | L'enseignement français à l'étranger, une offre éducative adaptée à la mondialisation. Par Jean-Christophe Deberre.

Acteurs Publics. (5 novembre 2018). Le Maroc interdit les documents administratifs en français. (s.a.)

l'Humanité. (5 octobre 2018). « Genet a aimé être le témoin d'une révolution, des gens humiliés qui relèvent la tête » Leïla Shahid. Par Alain Nicolas.

Le Figaro. (14 août 2018). Sophie Bessis : « Les Tunisiennes ont le statut le plus avancé du monde arabe ». Par Maryline Dumas.

Le Figaro. (8 février 2019). Des inspections imprécises qui profitent aux radicaux. Par Caroline Beyer.

L'Express (site web). (18 novembre 2018). L'exil et le deuil des Syriens à Istanbul. Par Catherine Gouëset.

⁹ Réfère au même article que *Aujourd'hui en France* (16 septembre 2018).

8.2. CATEGORISATION DISCOURS DE MASSE, DISCOURS SPECIALISE ET DISCOURS CONTRE

Discours de masse	Discours spécialisé	Discours contre
Aujourd'hui en France, 16 septembre 2018 (600 mots)	Le Point.fr, 20 septembre 2018 (1235 mots) (Interview)	Le Figaro, 12 septembre 2018 (974 mots)
20 Minutes (site web), 12 septembre 2018 (791 mots)	20 Minutes (site web), 14 novembre 2018 (812 mots) (Reportage)	Valeurs Actuelles (site web), 13 septembre 2018 (sans commentaires : 511 mots)
La Croix, 12 septembre 2018 (560 mots)	La Croix (site web), 31 octobre 2018 (831 mots) (Reportage)	Huffpost – France, 11 septembre 2018a (sans tweets : 797 mots)
Le Figaro, 13 septembre 2018 (556 mots)	Le Figaro.fr, 22 novembre 2018 (1230 mots) (Reportage)	Aujourd'hui en France, 11 septembre 2018a (378 mots)
Libération (site web), 12 septembre 2018 (789 mots)	Le Point.fr, 20 septembre 2018 (622 mots) (Opinion)	HuffPost - France (site web), 24 octobre 2018 (754 mots)
20 Minutes (site web), 27 septembre 2018 (797 mots dont 208 consacrés au sujet)	Aujourd'hui en France (site web), 25 janvier 2019 (373 mots) (Reportage)	La Croix, 24 septembre 2018 (751)
Aujourd'hui en France, 11 septembre 2018b (681 mots)	Le Point.fr, 14 septembre 2018 (738 mots). (Opinion)	Bulletin Quotidien, 12 septembre 2018 (185 mots)
20 Minutes (site web), 12 septembre 2018 (612 mots)	La Croix, 22 octobre 2018a (233 mots) (Opinion)	Le Figaro.fr, 13 septembre 2018 (896 mots)
Le Figaro.fr, 10 septembre 2018 (897 mots dont 104 consacrés au sujet)	La Croix (site web), 22 octobre 2018 (267 mots) (Opinion)	Télérama (site web), 14 septembre 2018 (1446 mots)
HuffPost - France (site web), 25 septembre 2018 (403 mots)		Valeurs Actuelles (site web), 10 septembre 2018 (1867 mots)
HuffPost - France (site web), 11 septembre 2018b (505 mots)		Libération (site web), 26 octobre 2018 (435 mots)
Valeurs Actuelles (site web), 27 septembre 2018 (282 mots)		Le Point.fr, 11 septembre 2018 (542 mots)
Le Figaro.fr, 11 septembre 2018 (597 mots)		Télérama (site web), 24 octobre 2018 (1498 mots)
HuffPost - France (site web), 11 septembre 2018 (468 mots)		Valeurs Actuelles (site web), 26 septembre 2018 (1290 mots dont 352 consacrés au sujet)

Libération, 12 septembre 2018 (site web) (443 mots)		20 Minutes (site web), 3 octobre 2018 (346 mots) Le Figaro.fr, 14 septembre 2018 (502 mots)
Nombre de mots moyen : 506,6	Nombre de mots moyen : 704,6 Hormis catégorie 'Opinion' : 869,8	Nombre de mots moyen : 691,1 Hormis articles de Télérama : 571,0

Quelques remarques :

- Les articles « contre » ne commencent pas nécessairement tous avec un résumé de la polémique. Nous avons priorisé le critère de l'argumentation contre, étant donné que ce ne sont pas vraiment des discours alternatifs qui sont proposés dans les discours contre sans résumé et qu'ils continuent les raisonnements déjà introduits dans la polémique.
- Les articles qui contiennent tant du discours pour que du discours contre (par exemple s'ils citent des discours opposants) ont été catégorisés sous « discours de masse », car ici c'est la distinction entre discours de masse et discours spécialisé qui est importante.
- Les articles de Télérama sont en fait des reportages des émissions de télévision et pourraient être vus comme appartenant à une catégorie tout à fait différente. Cela aurait cependant rendu la catégorisation inutilement compliquée. Nous avons inclus le nombre de mots pour la catégorie contre non compris ces articles.
- Nous avons inclus le nombre de mots hormis la catégorie opinion parce que cette catégorie contient des aberrances, vraisemblablement à cause de la nature de la rubrique.