

MASTEROPPGAVE

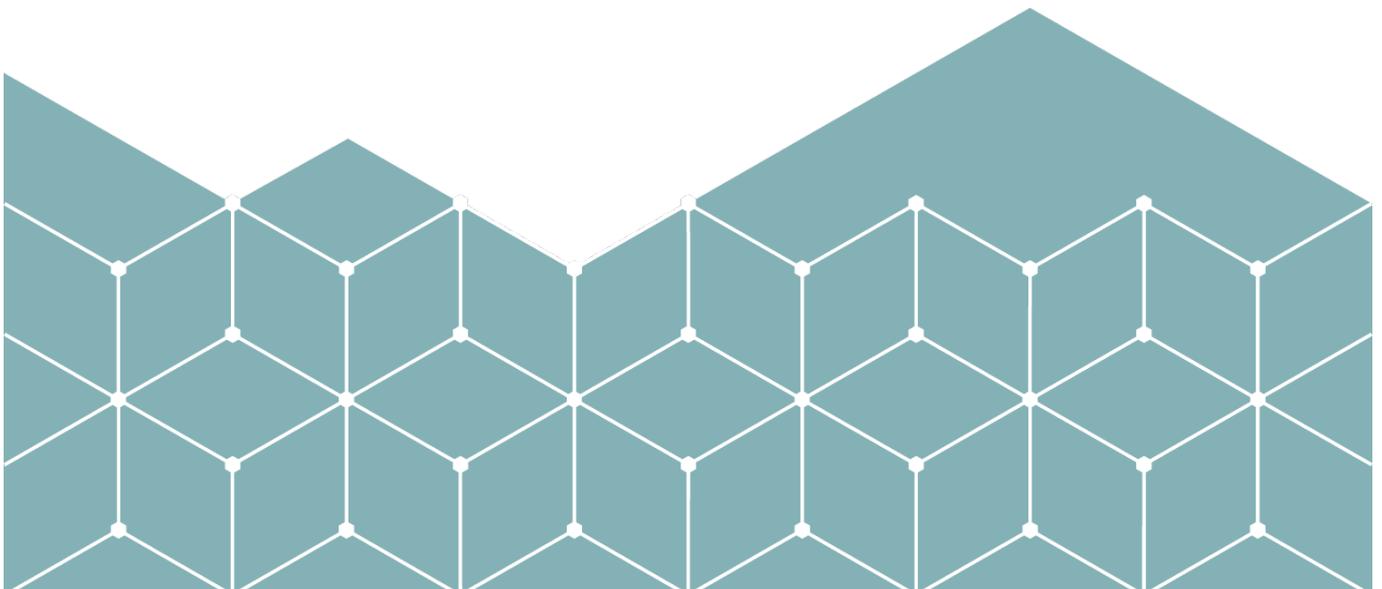
« Je n'étais plus moi-même en fait »

Représentations de la radicalisation des jeunes dans le roman *Ma meilleure amie s'est fait embrigader* et le film *Le Ciel attendra*

Julie Casoli Uvsløkk

Mai 2018

Master Fremmedspråk i skolen
Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



« Je n'étais plus moi-même en fait »

Représentations de la radicalisation des jeunes dans le roman

Ma meilleure amie s'est fait embrigader et le film *Le Ciel attendra*

Julie Casoli Uvsløkk

Master Fremmedspråk i skolen

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag

Directrice de mémoire : Guri Ellen Barstad

Résumé

Ce mémoire porte sur les représentations de la radicalisation des jeunes dans le roman *Ma meilleure amie s'est fait embrigader* et le film *Le Ciel attendra*. L'objectif principal est de trouver une approche pour traiter de ce sujet en classe de FLE dans le contexte scolaire norvégien. Pour ce faire, j'ai d'abord mené une lecture comparative du roman et du film afin de présenter le processus de radicalisation mis en œuvre par Daech pour recruter les jeunes filles, tel qu'il est dépeint dans ces deux ouvrages. Puis, me basant sur des recherches menées par Dounia Bouzar, Ruth Amossy et Patrick Charaudeau, j'ai analysé le mode opératoire et les discours des recruteurs présents dans le film et le roman. Je me suis particulièrement intéressée à leur façon de combiner une approche relationnelle/émotionnelle et une approche idéologique/cognitive, ainsi qu'à leurs choix lexicaux, avant d'étudier le côté implicite et manipulateur de leur discours. A la lumière des théories mentionnées ci-dessus, j'ai ensuite rendu compte des représentations du travail de déradicalisation et des structures mises en place par le gouvernement français pour parer à la radicalisation des jeunes. Pour terminer, j'ai créé une séquence didactique sur le thème « La France face aux défis du monde contemporain : terrorisme, recrutement islamiste et théories du complot » qui se base notamment sur les deux ouvrages, et qui s'inscrit au cœur des programmes officiels de langues étrangères préconisés par *La Promotion de la Connaissance* (LK06). Aborder ces thèmes est important afin de comprendre la société française d'aujourd'hui et d'aiguiser l'esprit critique des élèves face aux dangers d'Internet.

Remerciements

Rédiger un mémoire de master me semblait encore un travail irréalisable il y a tout juste quelques mois. Heureusement, ma directrice de mémoire s'est tout de suite intéressée à mon sujet. Elle a su trouver les bons mots et m'encourager à démarrer cette étude. C'est de tout cœur que je tiens à remercier le professeur Guri Ellen Barstad, dont les bons conseils, la gentillesse, la patience et la disponibilité ont rendu l'écriture de ce mémoire possible.

Je remercie aussi la direction du lycée dans lequel j'exerce, qui m'a accordé un congé d'un semestre pour écrire ce mémoire, et me permettre ainsi d'obtenir le titre de « Lektor ».

Merci également à mes élèves passés, présents et futurs, qui sont ma source d'inspiration quotidienne. Je remercie tout particulièrement mes élèves de 1stc qui ont dû changer de prof principal en cours d'année, mais qui m'ont quand même envoyé des messages d'encouragement au cours du semestre. Je dédie aussi tout spécialement ce travail à ma classe de français de 10^{èmes}, qui depuis le début de leur apprentissage du français il y a trois ans, à travers leur curiosité pour la culture et la langue française, leur sens de l'humour aiguisé et leur bonne humeur, m'ont motivé à faire ce travail : Adla, Andreas, Ari, Aurora, Enesa, Ines, Keyvan, Marcos, Maya, Nicole, Olivia, Runa, Sunniva, Theo et Vemund. Bonne chance pour l'examen oral !

Enfin, il va de soi que sans celui qui partage ma vie depuis 18 ans sans jamais cesser de croire en moi, je n'aurais jamais eu l'ambition de me lancer dans un tel travail. Merci Geir pour ton soutien inconditionnel. Et bien sûr, un petit clin d'œil à Bidule, mon chien, avec qui j'ai adoré passer chaque journée de ce semestre !

Oslo, le 10 mai 2018

Table des matières

| | |
|---|----|
| Résumé | 2 |
| Remerciements..... | 3 |
| Introduction..... | 5 |
| Chapitre 1 – Radicalisation..... | 9 |
| 1.1. Premiers contacts avec le rabatteur | 10 |
| 1.2. La nature des vidéos regardées par les deux adolescentes..... | 11 |
| 1.3. La rupture avec le passé..... | 13 |
| 1.4. La rupture finale : le départ..... | 16 |
| Chapitre 2 – Analyse du discours des recruteurs de Daech..... | 20 |
| 2.1. Dounia Bouzar : pour une double approche..... | 20 |
| 2.2. L’analyse du discours : Ruth Amossy et Patrick Charaudeau | 23 |
| 2.3. Les choix lexicaux | 24 |
| 2.4. Le pouvoir de l’implicite | 28 |
| 2.5. Le discours de manipulation | 30 |
| Chapitre 3 – Déradicalisation | 34 |
| 3.1. Extraire les filles des mains des extrémistes | 34 |
| 3.2. Reconstruire les liens de famille, d’amitié..... | 36 |
| 3.3. Ramener les filles dans le monde réel et reconstruire l’individu | 39 |
| 3.4. Réfléchir sur le processus de radicalisation | 41 |
| Chapitre 4 – Séquence didactique..... | 45 |
| 4.1. Pourquoi ce roman et ce film dans un contexte scolaire ?..... | 45 |
| 4.2. Quel public pour ces ouvrages ?..... | 48 |
| 4.3. Comment utiliser ces ouvrages en classe de FLE ?..... | 49 |
| Conclusion | 56 |
| Bibliographie | 59 |
| Appendice 1 – Séquence didactique..... | 63 |
| Appendice 2 – Matériel utilisé..... | 65 |

Introduction

Enseigner le français langue étrangère (FLE) n'implique pas seulement de se concentrer sur les mécanismes de la langue, mais aussi d'ouvrir les portes de la culture des pays francophones aux apprenants afin qu'ils la comprennent et puissent s'intégrer dans le monde qui les entoure. Pour cela, il est important de prendre en compte leur âge, leur milieu social, leurs valeurs, leurs centres d'intérêts, mais aussi la société dans laquelle ils vivent et les défis qui la menacent. Aujourd'hui, le numérique est omniprésent. Nous sommes connectés en permanence, que ce soit au travail, dans la sphère scolaire, ou privée. L'accès à l'information – ou à la désinformation – ne demande plus aucun effort, et se fait automatiquement sur nos écrans. Souvent mal contrôlé, ce flux d'informations dans lequel nous sommes noyés au quotidien, nous met parfois face à de fausses informations et à des théories complotistes difficiles à détecter, si nous n'y avons pas été formés. Un autre défi majeur auquel le monde est confronté ces dernières années, et ce surtout depuis les attaques menées par Al-Qaida sur le sol américain le 11 septembre 2001, est celui de la menace terroriste, souvent islamiste. Le mode opératoire des terroristes a fortement évolué depuis, pour ces dernières années amener des jeunes d'Europe et d'ailleurs à quitter leur pays pour se rendre en Syrie et en Iraq et prêter allégeance à l'organisation terroriste État Islamique, voire même à passer à l'action au nom de cette organisation dans leur propre pays de naissance. Pour lutter contre ces menaces, il faut comprendre ce qui pousse ces jeunes à tout quitter pour la cause radicale, et pour cela, il faut pouvoir repérer et analyser les discours extrémistes.

L'école n'est pas hors du monde, elle a un rôle majeur à jouer dans la sensibilisation à ces problèmes sociétaux. En effet, comme le signale le gouvernement français sur son site www.stop-djihadisme.gouv.fr, un des rôles des enseignants est de préparer les élèves à leur vie future professionnelle comme à leur vie de citoyens « apte[s] à appréhender le monde qui [les] entoure dans sa diversité et à prendre des décisions qui préservent [leur] bien-être mental et physique, tout en respectant celui des autres pour vivre en société » (Service d'information du Gouvernement, 2018). Ceci se rapproche aussi des programmes officiels de langues étrangères norvégiens présentés dans *La Promotion de la connaissance* (LK06) depuis son implémentation en 2006, qui prône l'ouverture des apprenants à de nouvelles perspectives sur le monde ainsi qu'à la compréhension de l'autre (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Face à ces défis, et gardant en tête mon rôle en tant qu'enseignante, je me suis demandée comment inclure le thème de la radicalisation des jeunes dans l'enseignement du FLE dans le contexte

scolaire norvégien.

Les manuels scolaires n'étant pas mis à jour chaque année, je me suis mise à la recherche de plusieurs textes qui pourraient être pertinents pour mes élèves lycéens. Il était important que ces textes soient de genres variés et linguistiquement accessibles, mais aussi qu'ils permettent d'ouvrir un dialogue de classe, et une réflexion autour des thèmes de l'embrigadement terroriste et des théories du complot, afin de donner aux élèves des outils utilisables dans leur vie de tous les jours, et peut-être prévenir un possible embrigadement. J'ai trouvé ceci dans le roman *Ma meilleure amie s'est fait embrigader* et le film *Le Ciel attendra*, tous deux publiés en 2016. Le premier est un roman jeunesse, écrit par l'anthropologue Dounia Bouzar. On y rencontre Camille et Sarah, deux meilleures amies lycéennes, dont le chemin va se séparer un moment suite à l'embrigadement dans l'islamisme radical de Camille. Le second est un film qui traite des mêmes thèmes, réalisé par Marie-Castille Mention-Schaar, où l'on suit Sonia, embrigadée par Daech, sur le point de commettre un attentat sur le sol français après un départ manqué vers la Syrie quelques semaines plus tôt, et Mélanie, tombée dans les mains d'un rabatteur de Daech qui va l'amener à quitter la France pour la Syrie. Les deux ouvrages décortiquent les rouages de ce type d'embrigadement, et parallèlement font état des structures mises en place par le gouvernement français pour parer à la radicalisation des jeunes. Une figure très importante, mais controversée, dans ce travail de déradicalisation des jeunes, est l'auteur du roman, Dounia Bouzar. Celle-ci joue d'ailleurs son propre rôle dans le film de Mention-Schaar, qu'elle a d'abord guidé lors des préparatifs du film. Bouzar s'intéresse depuis le début des années 2000 aux questions relatives à l'islam en France. Selon Wikipédia, c'est « à la suite de la publication de *Désamorcer l'islam radical. Ces dérives sectaires qui défigurent l'islam*, [que] Dounia Bouzar a été contactée par de nombreuses familles dont les enfants ont été embrigadés pour partir en Syrie et a créé avec d'autres experts l'association du Centre de prévention des dérives sectaires liées à l'Islam (CPDSI) » (« Dounia Bouzar », n.d.). Entre 2014 et 2016, Bouzar et son « équipe mobile d'intervention » se sont déplacées sur le territoire national à la disposition des préfetures, ceci dans le cadre d'une mission ministérielle afin d'aider les familles touchées par ce phénomène.

Pour inclure ces deux textes ainsi que ces thèmes dans l'enseignement du français au lycée, il faut que le professeur acquière une bonne compréhension de leur sens et qu'il analyse les différents discours qui y sont présentés. Pour ce faire, je vais d'abord présenter le processus de radicalisation des jeunes tels qu'il est dépeint dans les deux ouvrages (chapitre 1). Nous verrons comment les rabatteurs prennent contact avec leurs proies, puis comment

par le biais de vidéos à tendances complotistes, ils amèneront les jeunes vers la radicalité, avant de les faire rompre avec le monde qui est le leur, pour enfin, tenter de les faire rejoindre Daech en Irak et en Syrie.

Le deuxième chapitre de ce mémoire se concentrera sur l'analyse du mode opératoire et des discours des recruteurs à partir de trois textes scientifiques rédigés par Dounia Bouzar, Ruth Amossy et Patrick Charaudeau. D'abord, je commenterai la double approche, relationnelle/émotionnelle et idéologique/cognitive, proposée dans l'article « A Novel Motivation-based Conceptual Framework for Disengagement and De-radicalization Programs » de Bouzar (2017). Ensuite, je m'appuierai sur quelques-unes des théories concernant les choix lexicaux et le pouvoir de l'implicite élaborées par Ruth Amossy dans le livre *L'Argumentation dans le discours* (2000), et sur l'article « Le discours de manipulation entre persuasion et influence sociale » de Charaudeau (2009) afin d'analyser et de rendre compte des discours d'embrigadement utilisés par Daech.

Les deux ouvrages choisis pour l'élaboration de ce mémoire relatent aussi le travail de la déradicalisation. Bien que j'accorde moins d'importance à cette approche dans la séquence didactique qui constituera le quatrième chapitre de ce mémoire, il me semble important pour que l'enseignant et le lecteur aient une compréhension globale du phénomène, de dédier le troisième chapitre au processus de déradicalisation tel qu'il est présenté dans les deux textes. Tout d'abord, nous verrons comment les jeunes filles sont arrachées aux mains des extrémistes, puis nous serons témoins de la reconstruction des liens familiaux et d'amitié. Nous verrons comment les éducateurs et les proches travaillent pour ramener les filles dans le monde réel et les reconstruire chacune en tant qu'individu, pour enfin les faire réfléchir sur le processus de radicalisation.

Le quatrième chapitre du mémoire sera consacré à l'élaboration d'une séquence didactique destinée à une classe de lycée en Norvège, et portant sur le thème « La France face aux défis du monde contemporain : terrorisme, recrutement islamiste et théories du complot ». Elle se basera notamment sur les deux ouvrages. Dans ce dernier chapitre, je rendrai compte de l'approche didactique choisie en fonction des thèmes étudiés, et j'expliquerai les raisons pour lesquelles il me semble utile d'utiliser ces ouvrages en classe de français dans le contexte norvégien. Je me demanderai aussi à quel public ils pourraient être destinés et enfin comment les utiliser en classe, le tout à la lumière des programmes officiels de langues étrangères norvégiens.

Enfin, je souhaiterais terminer cette introduction en précisant que les ouvrages choisis ne l'ont pas été en fonction de leurs qualités littéraires ou esthétiques, et ne seront ainsi pas

étudiés par rapport à ces aspects. J'insisterai plutôt sur leur message d'actualité. En effet, les deux textes concernent des aspects actuels de la société française qu'il est important de connaître et de comprendre pour les élèves. Le besoin d'aborder ces sujets se fait d'ailleurs sentir et est encouragé par les programmes officiels, que ce soit dans *Les Principes d'Enseignement de la Promotion de la Connaissance* (Utdanningsdirektoratet, 2006b) ou dans le programme de langues étrangères (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Comme nous le verrons plus tard, ces défis ne touchent pas seulement la société française mais bien tous les jeunes, et aussi la vie quotidienne des jeunes Norvégiens et des jeunes Norvégiennes. C'est pourquoi, aussi en Norvège, « [l]'école doit être le garant de l'émancipation du jeune pour qu'il soit en mesure de discerner les dangers, pour lui-même et pour les autres, de discours extrémistes » (Service d'information du Gouvernement, 2018). Avec ce mémoire, et à travers mon enseignement, j'espère pouvoir contribuer à mon échelle à cette mission d'intérêt public.

Chapitre 1 – Radicalisation

A travers le roman jeunesse *Ma meilleure amie s'est fait embrigader* (2016) et le film *Le Ciel attendra* (2016), les lecteurs ou le public découvrent l'histoire de quatre familles confrontées à l'embrigadement dans l'islam radical, et – pour certaines – le désembrigadement. Bien que fictionnels, ces textes sont basés sur des faits réels et adaptés, dans le but de donner des clés de compréhension aux familles qui pourraient faire face à ce phénomène de plus en plus fréquent en France entre 2014 et 2016. Dans ce chapitre, je présenterai et comparerai les deux ouvrages, et je rendrai compte du processus de radicalisation tel qu'il y est décrit, avant de procéder à l'analyse de ce processus dans le chapitre suivant.

Dans *Ma meilleure amie s'est fait embrigader* le lecteur suit Camille, 17 ans, élève brillante en terminale S dans une petite ville pas très loin de Paris, qui tombe petit à petit, et de manière plutôt aléatoire, dans l'islam radical, ainsi que sa meilleure amie, Sarah, elle-même musulmane, qui assiste à sa chute, et l'aidera plus tard à en sortir. D'un point de vue narratif, l'auteur a choisi de montrer deux points de vue différents, celui de Camille et celui de Sarah, toutes deux narratrices de cette histoire. Cela donne au lecteur la possibilité d'entrer dans la tête des deux adolescentes et de comprendre leur mode de pensée.

Le Ciel attendra présente deux histoires simultanées. Celle de Sonia, 17 ans, embrigadée dans l'islam radical, qui a failli commettre un attentat sur le territoire français, arrêtée de justesse par les autorités, puis son parcours difficile vers la déradicalisation (voir le chapitre 3) ; et l'histoire de Mélanie, 16 ans, embrigadée sur Internet, se préparant à un imminent départ vers la Syrie, et le califat de l'État Islamique. Le dénominateur commun à ces histoires semble être ce même processus de radicalisation via Internet, et le fait que les filles sont victimes de manipulateurs aguerris, maîtrisant parfaitement l'art de la persuasion et de la dissimulation. En effet, ce basculement très rapide vers la radicalité, de jeunes a priori pas en rupture avec la société, suit un processus qui paraît bien ficelé : il s'agit de mettre la cible du rabatteur en rupture avec sa vie d'avant puis de l'amener à ne plus penser individuellement. Les quatre facteurs de rupture sont la rupture avec les anciens amis, la rupture avec le système scolaire, la rupture au sein des loisirs, et enfin la rupture familiale (Bouzar, Caupenne, & Valsa, 2014, p. 17-22). Ces signes sont décrits avec précision dans les deux textes sur lesquels porte mon étude. Dans ce qui suit, je m'intéresserai tout d'abord aux premiers contacts des jeunes filles avec leur rabatteur (1.1.), puis je présenterai la nature des vidéos utilisées par les rabatteurs pour embrigader les jeunes filles (1.2.). Pour terminer, je

montrera comment ces deux jeunes filles rompent avec leur ancienne vie et intègrent progressivement une nouvelle communauté virtuelle en préparant leur départ vers la Syrie (1.3. et 1.4.).

1.1. Premiers contacts avec le rabatteur

Le réseau social Facebook s'avère être un dénominateur commun dans ces histoires. Camille (Bouzar, 2016, p. 38)¹ et Mélanie (Mention-Schaar, 2016, 00:24:06)² y font connaissance avec un rabatteur de Daech, alors qu'elles sont dans un état psychologique affaibli. Toutes deux ont perdu leur grand-mère récemment et ont par conséquent le sentiment d'avoir perdu leurs repères. Camille, qui depuis quelques temps est obnubilée par les théories du complot, est déstabilisée, seule face à ses amis à qui elle voudrait crier de se réveiller et de voir que le monde autour d'eux n'est que mensonges. Elle considère que maintenant « [elle a] plus de discernement. Alors [elle] souffre davantage... » (p. 37). C'est dans ce contexte que le rabatteur de Daech, Abucobra Al-Faransi (Abucobra de France) prend contact avec Camille sur Facebook : il la demande en amie, et elle accepte « sans hésiter » (p. 38). Cet homme « tombé du ciel » (p. 38), comme un guide spirituel, avec qui elle converse depuis peu, devient très proche. Ils conversent très souvent sur le réseau social, et comme le dit Camille : « C'est lui qui m'a montré la vérité, c'est grâce à lui que j'ai réalisé combien mes parents étaient à l'ouest ! » (p. 38). Déguisé sous un pseudo qui pour Camille ne signifie rien, cet homme – peut-être basé en France vu son pseudo, ou simplement de nationalité française – semble remplir le vide que Camille ressent après la perte de sa grand-mère, et petit à petit la perte de ses amis puis de sa famille. Au gré de leurs contacts, il va amener la jeune fille à se placer en rupture avec le monde qui l'entoure.

Mélanie, elle, a posté sur Facebook une photo de sa grand-mère tout juste décédée, et reçoit des messages réconfortants sur son mur, de la part de ses amis, quand un message privé d'un dénommé « Épris de Liberté », Medhi de son « vrai » nom, arrive sur son écran (00:24:26). Il ne s'agit pas là de leur premier contact, ils ont déjà discuté la veille. Medhi prend des nouvelles de Mélanie, et insiste sur le fait que « c'est dur de perdre quelqu'un qu'on aime ». Mélanie dévoile à Medhi que sa grand-Mère était croyante et qu'elle n'avait pas peur de mourir, ce qui amène l'homme à demander à Mélanie si elle aussi est croyante. Elle ne sait pas, croit en quelque chose mais n'adhère pas aux « curés, à la messe ». Elle dit bien aimer

¹ Dorénavant, les références à ce texte ne comporteront ni le nom de l'auteur ni l'année de la publication.

² Dorénavant, les références à ce texte ne comporteront ni le nom de la réalisatrice ni l'année de la publication.

l'idée des anges. Medhi lui est musulman. Mélanie a déjà entendu parler des anges dans l'islam, lors d'un séjour humanitaire au Burkina Faso. Le rabatteur lui explique alors la signification des anges dans l'islam et lui dit que dans cette religion il est dit que tout le monde est musulman : « Ceux qui se sont égarés reviendront à l'islam à la fin. Ils se reconverteront » (00:25:34). Puis, il lui envoie le lien d'une vidéo YouTube qui l'avait aidé, lui, quand il a perdu son frère. Le lien entre les deux protagonistes se resserre. Avec la mort d'un proche en commun, Mélanie n'est plus seule. Elle trouve en Mehdi quelqu'un qui la comprend. Avant de se déconnecter, le jeune homme laisse son numéro de portable à Mélanie et lui propose de l'appeler si elle le souhaite.

Toutes deux dans un moment difficile après la perte d'un être cher, et à la recherche d'un sens à leur existence, Camille et Mélanie entrent en contact « par hasard » sur les réseaux sociaux avec un homme qui semble partager leurs points de vue, leurs idées, leurs douleurs et leur détresse. Elles commencent à questionner le mode de vie de leur entourage, la société dans laquelle elles ont grandi, et tout ce qu'elles ont connu jusque-là. Ces rabatteurs tombés du ciel créent des liens très proches avec les jeunes filles, et font référence à des vidéos qui d'après eux leur feront du bien, ou qui les mettront sur le chemin de la Vérité. Mais quelle est la nature de ces vidéos ?

1.2. La nature des vidéos regardées par les deux adolescentes

Camille, tout comme Mélanie, passe une grande partie de son temps sur Internet et sur les réseaux sociaux. Toutes deux sont amenées à visionner des vidéos qui vont les persuader, à un moment donné, de se tourner vers un islam radical et de rompre avec la société dans laquelle elles évoluent. J'étudierai de façon plus analytique les théories de complot dans le chapitre suivant ; regardons pour l'instant le contenu et les messages des vidéos regardées par les deux adolescentes.

Camille, qui est lycéenne, se tourne sans le savoir vers des vidéos complotistes alors qu'elle fait des recherches sur YouTube avec sa meilleure amie Sarah, en vue d'un exposé sur la malbouffe. Au fil des liens, les jeunes filles sont confrontées à des vidéos sur le Nutella, l'huile de palme et la déforestation, puis au « top 5 des entreprises qui font du mal » (p. 23). Alors que Sarah recherche des articles, Camille continue de chercher des vidéos pertinentes pour leur exposé. Comme happée par la sphère Internet, elle s'est reconnectée en rentrant, et « [d]e lien YouTube en lien YouTube, [elle] croi[t] comprendre pourquoi [elle se] sen[t] si mal depuis un moment...En vérité, c'est effrayant, tout le monde nous ment dans ce bas

monde » (p. 24). Tout y passe : la nourriture dont « le but [est] de nous faire mourir à petit feu... », tout comme les vaccins et les médicaments dangereux... jusqu'aux « mensonges liés à l'histoire, à la politique... » (p. 24-25). Ces vidéos ont apparemment réponse à tout. Camille est prise dans le tourbillon du complot. Incapable de dormir, elle se relève même la nuit pour continuer de regarder ces vidéos, jusqu'à tomber sur « la vérité cachée », une vidéo qui explique qu'« il ne s'agit pas simplement d'adultes qui [lui] mentent, mais [aussi] de sociétés secrètes basées en Israël qui gouverneraient le monde... » (p. 25). Les vidéos argumentent que la secte des Illuminati aurait pour but d'« éliminer les peuples » (p.26). S'y ajoutent des clips sur le billet d'un dollar qui annonçait la destruction des *Twin Towers* à New York le 11 septembre 2001 ; sur la machination planifiée par le ministre de l'intérieur français lors des attentats de Charlie Hebdo et de l'Hyper Cacher à Paris en janvier 2015 pour que les Français rejettent l'islam ; sur la fusillade du musée de Bruxelles ou encore sur l'affaire Mohammed Merah. Camille « comprend » que ces complots visent à provoquer la peur de l'islam, alors que la voix-off déclare : « ils veulent anéantir le vrai islam, parce qu'ils savent que c'est la seule force capable de les combattre... » (p. 28-29). Plus Camille regarde les vidéos, plus elle se sent « sauvée de l'abêtissement » (p. 28). Mais en même temps, elle ressent un profond malaise et une profonde solitude. Son monde s'écroule, tout ce qu'elle a construit depuis dix-sept ans, tout ce qu'elle *est*, n'est que mensonge démoniaque.

Mélanie, elle, a reçu une vidéo de Medhi « Épris de Liberté » qu'elle visionne et écoute plusieurs fois. La vidéo dépeint différentes scènes de la savane, où l'on voit lion, lionne et lionceaux, girafes, antilopes et autres crocodiles dans des situations de chasse. Les plus forts mangent les plus faibles, le tout accompagné de chants a capella en arabe, communément appelés « *anashid* ». Ces chants sont comme ensorcelants, et comme la jeune fille ne parle ni ne comprend la langue arabe, elle ne sait pas ce qu'elle écoute, mais elle est envoutée par les voix et le rythme de la chanson. Les *anashids* sont des chants djihadistes, à nouveau très en vogue depuis le début du conflit en Syrie et en Irak (Seymat, 2014). Celui³ qu'écoute Mélanie en boucle établit entre autres la primauté de l'islam sur les autres religions et dénonce un complot contre l'islam. La symbolique du lion y est très présente. Comme l'expliquent Dounia Bouzar, Christophe Caupenne et Sulayman Valsan dans le rapport intitulé *La métamorphose opérée chez le jeune par les nouveaux discours terroristes*, le lion est un symbole très courant dans l'islam. Il fait notamment référence à Hamza, « le lion d'Allah », l'un des plus braves guerriers de l'islam. En utilisant ce symbole, les extrémistes

³ https://www.youtube.com/watch?v=y0-tKAMxSnM&lc=Uggz2Auy_ZLotHgCoAEC

« cherchent à donner un esprit chevaleresque pour attirer plus de recrues, et vont en tirer parti eux-mêmes en se définissant comme des lions combattants » (Bouzar, Caupenne, & Valsa, 2014, p. 57). Cette vidéo ouvre la voie aux suivantes, qui soutiennent les théories du complot en anglais sous-titrée dans un français approximatif, puis en français où un homme dénonce la « course à la perversion, vers la débauche, vers la perte des valeurs et de la foi [...] dans un pays où règne la loi des hommes [...] » (00:40:33). Il critique ensuite « le cursus scolaire obligatoire imposé par l'éducation nationale pour vous conditionner à intégrer cette société et s'y conformer bien gentiment » (00:41:05). Il dénonce encore la corruption, le matérialisme sur lesquels reposent tout compte fait « une vie inutile, futile, pitoyable et insensée » (00:41:35). Mélanie toujours prise dans ce tourbillon continue de cliquer sur les liens YouTube qui s'affichent sur le côté de son écran, jusqu'à cliquer sur le cinquante et unième et dernier épisode de la série « The Signs »⁴, qui selon la description sous la vidéo postée sur YouTube le 16 mars 2010 et vue 77 866 fois à ce jour (9 mai 2018),

[...] leve le voile sur des sujets tel que les sociétés secretes,l'existence de dieu,l'existence du diable,les extra terrestres,le conflit israelo-palestinien,le satanisme dans notre culture moderne,les techniques de propagande et de controle de la pensée ainsi que les techniques de désinformation utilisées par des organismes tel que la CIA et le gouvernement en general,les prophesies des grand prophetes,la théorie de l'évolution,les differentes religions et sectes et plein d'autres sujets...pour finir avec une enorme surprise lors du dernier episode (Abouismael12, 2010 – texte original).

Ce texte montre bien le procédé typique des comploteurs. Ils cherchent à immiscer le doute partout, et ils insistent sur l'immensité du complot : c'est parce que c'est tellement gros que personne ne s'en est aperçu avant. Enfin, ils terminent en établissant leur propre discours comme le seul discours véridique : puisque tous les autres mentent, c'est évident que ceux qui dénoncent les mensonges disent la vérité. Toutes ces vidéos au scénario catastrophe vont amener Camille et Mélanie à douter de la société dans laquelle elles évoluent, à perdre leurs repères et à se jeter dans la gueule du recruteur.

1.3. La rupture avec le passé

Le visionnage des vidéos amène les jeunes filles à se couper de leur entourage. Sous l'emprise du rabatteur, elles ne vont plus penser de manière individuelle, mais vont rejoindre un groupe, souvent sur les réseaux sociaux ou par sms, qui va en penser pour elles. Quand Mélanie essaie

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=6ViIKIgYoYE>

d'expliquer à ses amis lycéens « qu'on nous ment tout le temps et que le monde est dirigé par des intérêts qui nous dépassent » (00:43:50), ils ne la croient pas. Même si elle est sûre d'elle et veut les convaincre à tout prix, ils trouvent qu'elle exagère, qu'elle ne se base pas sur un raisonnement scientifique, lui disent même qu'elle est paranoïaque, et finissent par se moquer d'elle en inventant des théories du complot sur tous les objets présents autour d'eux. Alors que ses amis sont d'humeur moqueuse, Mélanie, elle, est très sérieuse, voire arrogante. Elle finit par être déçue, c'est le début de leur rupture.

Alors que Mélanie est en classe, Mehdi lui envoie beaucoup de sms. Dans ces messages, souvent de nature romantique, il lui dit qu'elle est « belle », qu'il est « sûr que [s]a peau est douce », qu'il « aime sa couleur blanche » et qu'il « veut qu'elle ne soit que pour [lui], qu'aucun autre homme ne puisse la toucher, la regarder » (00:39:21). Mélanie est séduite par les compliments et les déclarations de Mehdi. Puis il ajoute : « Toi, t'es belle comme une reine. J'aimerais que tu sois à moi. Je veux que tu sois à moi » (00:39:40). Le charme opère. Lors d'une soirée avec ses amis, Mélanie, une bière à la main ne semble pas s'amuser et paraît être en décalage par rapport aux autres jeunes présents, qui eux boivent, fument, dansent, s'amuse. Après qu'un garçon lui a fait des avances un peu trop poussées, Mélanie téléphone à Mehdi, qui en apprenant que Mélanie se trouve à une fête, d'un ton froid lui rétorque : « Pourquoi tu m'appelles ? Je suis pas comme tes potes, moi. Ça m'intéresse pas les fêtes, l'alcool, la drague... je pensais que ça t'intéressait pas non plus. Je me suis trompé, y a que le matériel pour toi » (00:46:11). Mélanie, apeurée par sa réaction se dit même prête à lui prouver le contraire.

Mehdi passe alors à la vitesse supérieure, et ses sms sont maintenant plus directifs. Mélanie reçoit celui-ci alors qu'elle est en classe :

Je viens de voir que t'accepte des frères.... Parle pas aux hommes , je ne le souhaite pas. Tu es ma perle in sha Allah, tu es précieuse pour moi tu comprend , [je] veux vraiment [te] préserver. [texte illisible] femmes ne doivent pas discuter avec des hommes, c parce qu'elles sont des reines trop précieuse ;) (00:48:30)

Elle lui promet alors de ne plus parler aux hommes, seulement à lui. Elle est cette fois complètement sous l'emprise de son « amoureux », qu'elle n'a toujours pas rencontré. Celui-ci lui renvoie un lien d'une vidéo YouTube qu'il veut qu'elle regarde. Il s'agit cette fois-ci d'une vidéo qui montre des rues sous les bombes, et toute l'horreur de la guerre, avec une bande son en français chantant les cris des enfants de Palestine. Mélanie est très profondément touchée par cette vidéo et s'en veut de ne rien faire, elle qui a un penchant pour

l'humanitaire et qui souhaite aider les autres. Medhi, le sait, il en joue, et se sert de cette dernière vidéo pour la convaincre que le monde ne fait rien pour les musulmans et que « l'islam est la seule chance de combattre tous les complots. Ils le savent, c'est pour ça qu'ils nous [les musulmans] massacrent, » dit-il, avant d'ajouter : « C'est pour ça que je pars faire mon djihad » (00:50:00). Medhi se dit sur le départ pour la Syrie, même s'il doit mourir là-bas. Mélanie est inquiète pour lui, veut savoir pour quand est le départ et lui envoie des émoticônes « bisous » via la messagerie sur laquelle ils discutent, comme le ferait n'importe quelle adolescente amoureuse. Medhi lui répond qu'elle ne peut pas l'embrasser car ils ne sont pas mariés. Il insiste, Mélanie est différente, elle est « pure, [son] cœur est pur, [elle] n'es[t] pas comme tous ceux qui [l']entourent ». Elle est « spéciale, [il] l'[a] tout de suite compris. Il ne [lui] manque plus que l'islam » (00:50:30). Ces mots résonnent dans la tête de la jeune fille, qui va finir par se convertir, changer de nom et se voiler.

Sarah, la meilleure amie de Camille, se rend compte du changement qu'est en train d'opérer son amie. Depuis le début des recherches pour l'exposé, celle-ci est devenue plus distante et plus agressive. Elle remet tout en question, et ne supporte plus personne. Elle s'enferme dans sa chambre pendant des heures, les yeux rivés sur son ordinateur. Sur la volonté d'Abucobra, elle a « cessé tout ce qui [la] détourne de la lumière, tout ce qui [la] parasite dans la nouvelle mission qui [l']attend : la musique, les images, le cinéma, la télévision, les livres superficiels, et Steven⁵ » (p. 39). Dans cette histoire aussi, le rabatteur continue d'envoyer des vidéos à la jeune fille, cette fois-ci sur les enfants musulmans massacrés et torturés partout dans le monde, mais l'évolution semble plus rapide. Camille utilise déjà des mots arabes, comme « *Sheitan* » par exemple lorsqu'elle fait référence au diable. Sa personnalité a déjà évolué. Abucobra lui a mis en tête qu'elle est déjà musulmane sans le savoir, et que « Dieu [l']a choisie pour retourner [sur le chemin de la Vérité] » (p. 41). Camille est, tout comme Mélanie, « élue pour régénérer ce monde pourri » (p. 41). Ce statut privilégié accordé aux jeunes filles fait sans aucun doute parti du processus d'embrigadement. En flattant les jeunes filles, en les séduisant et en les encensant, les rabatteurs font en sorte que celles-ci n'aient d'yeux que pour eux. Camille, tout comme Mélanie, se convertit dans sa chambre, en récitant la profession de foi pour devenir musulman : « Il n'y a de Dieu que Dieu et Mohammed est son prophète » (p. 42, 01:00:18).

⁵ Le garçon qui l'intéressait, dans sa vie « d'avant ».

1.4. La rupture finale : le départ

Mélanie, ou de son nouveau nom Oum Hawa (la mère d'Eve), a adopté le *jilbab*, décrit dans un article de Samuel Laurent comme « une longue robe, souvent noire mais pas exclusivement [...] Contrairement au niqab il ne cache pas le visage, mais contrairement au hidjab, il couvre l'intégralité du corps » (Laurent, 2015). Elle le porte dans sa chambre, dans la rue, mais pas à l'école ou devant sa mère et ses amis. Elle semble avoir un deuxième profil Facebook, sous son nouveau nom. Mehdi aussi, il s'appelle désormais Abou Hussein. Au fil de leur discussion, le spectateur est témoin de l'emprise que Mehdi /Épris de Liberté / Abou Hussein a sur Mélanie. Il la somme de dire (d'écrire, car il s'agit d'une discussion sur Facebook) qu'elle lui obéira toujours. Ce qu'elle fait. Il lui ordonne alors de l'appeler quand il le lui demande, il la « veut pieuse et soumise à Allah et [lui] » (01:08:05). Il lui envoie par la poste un *niqab* et des gants pour la garder pure, qu'elle s'empresse d'enfiler pour faire un *selfie* lorsqu'elle les reçoit, ce qui pourrait là encore être assimilé à un réflexe occidental : le paradoxe de vouloir montrer qu'elle se cache. Mélanie, qui joue du violoncelle, a promis à Abou Hussein d'arrêter la musique, jugée *haram* (illicite) par les islamistes radicaux, et n'ouvre plus la porte à ses amis. Les murs de sa chambre sont nus – là où avant, comme tous les adolescents, elle avait accroché des posters – à part certaines affiches de chatons, assimilés au symbole du lion (voir plus haut). Ce n'est que tard dans le processus de radicalisation que Mélanie parle en face à face, via Skype, à Abou Hussein. Elle, en *jilbab*, gantée, lui en polo avec des ailes de pilotes brodées sur la poitrine, barbu, les yeux noirs et les cheveux longs. Il l'appelle « ma future petite femme » (01:15:07), insiste sur le fait que la mère de l'adolescente est une mécréante qui ne la comprendra jamais. En insistant sur ce point, Abou Hussein s'assure de la rupture entre Mélanie et sa mère, la rupture familiale étant le dernier point stratégique du processus de radicalisation (après la rupture scolaire et sociétale). Il lui fait miroiter un avenir heureux, il la protégera, il sera son prince, et insiste sur leur tout prochain mariage. Abou Hussein continue de lui envoyer des dizaines de messages texte, et la surveille de près, jusqu'à lui rappeler qu'elle est en retard pour la prière. Et Mélanie de claquer la porte de sa classe sans autorisation, de traverser la ville en panique pour rentrer prier dans sa chambre. L'emprise qu'a Abou Hussein sur elle est complète. Les « sœurs » – c'est-à-dire d'autres « élues » qui forment la « tribu » avec qui Mélanie discute sur Internet – lui envoient des centaines de messages par jour, même la nuit, qui rappellent des sourates tirées du Coran. Elles se joignent à Abou Hussein et demandent à Mélanie « Qu'est-ce que tu préfères ? Sauver le monde ou faire plaisir à ta mère ? » (01:27:03) Ce lavage de cerveau à

l'aide d'un raz-de-marée de messages amène Mélanie à ne plus penser par elle-même. Elle s'efface derrière sa tribu. C'est ainsi qu'après une séance forcée de shopping avec sa mère, elle publie sur son compte Facebook le statut suivant : « Je veux partir avec mon prince. Je hais ce pays de mécréants. Je hais la France » (01:27:36). Puis, quelques jours plus tard, elle se fait déposer à l'aéroport d'Orly par une sœur, qui lui conseille d'être plus sexy, plus adulte, pour ne pas se faire arrêter à la frontière⁶. Elle laisse un message sur le répondeur téléphonique de sa mère, probablement pour l'informer de son départ pour la Syrie, vers sa nouvelle vie, vers son futur mari. Pour elle, il est trop tard.

Après que Sarah a découvert le pot aux roses, elle a prévenu les parents de Camille que leur fille « [était] endoctrinée par un gourou de l'islam radical » (p. 51), ce qui résulte en une altercation où Camille déclare « De toute façon vous n'êtes que des kouffar⁷. Donc vous n'êtes plus rien à mes yeux » (p. 55). La rupture familiale et amicale est alors engagée. Camille ne perd pas pied, elle savait que Allah allait tester sa foi en lui envoyant des épreuves difficiles ; Abucobra l'avait prévenue (p. 56). Elle est un « soldat d'Allah », elle fait partie des Véridiques, ceux qui ne font pas passer la loi de la République avant la religion. Elle a en tête de partir, de faire sa *hijra*⁸ vers la Syrie où elle pourra enfin vivre son islam, comme elle en a parlé avec Abucobra. Camille ne va plus à l'école, ne mange plus rien à base de porc, a vidé toutes les bouteilles d'alcool et de parfums de la maison. Iana, une des sœurs de sa tribu numérique, lui a même envoyé une liste des aliments contenant de la gélatine de porc, pour la protéger. Camille y croit. Elle est endoctrinée.

Toujours dans un but de protection, Camille a elle aussi rejoint un groupe de sœurs qui sont dans la *Haqqida* (la vérité) avec qui elle discute sur de nombreux réseaux sociaux. Elles partagent des rappels religieux ainsi que des conseils pour les appliquer (p. 65). Elle se sent très proche d'elles, et en est devenue dépendante. Tout comme les sœurs, Abucobra parle de « primauté de groupe. [Les membres du groupe doivent] [se] protéger car [ils sont] peu à avoir été élus pour accéder à la Vérité. Les autres musulmans n'ont pas de discernement et ne voient pas le complot qui [les] entoure. Ils sont passifs et complices du pouvoir » (p. 69). La

⁶ Une autorisation de sortie du territoire doit être rédigée lorsqu'un enfant mineur voyage à l'étranger sans être accompagné de la personne investie de l'autorité parentale (père, mère, tuteur...). Supprimée entre 2013 et 2016, elle a de nouveau été rendue obligatoire depuis le 15 janvier 2017 en application de l'article 49 de la loi du 3 juin 2016 renforçant la lutte contre le crime organisé, le terrorisme et leur financement (cf. <http://droit-finances.commentcamarche.net/download/telecharger-159-autorisation-de-sortie-du-territoire-formulaire-2018>).

⁷ Le terme *kouffar* est le pluriel de *kâfir*, qui signifie « mécréant ».

⁸ « Le prophète de l'islam a émigré à Médine pour se protéger des persécutions des Arabes de la Mecque, c'est ce que l'on appelle la "Hijra". Les intégristes font croire aux jeunes qu'ils sont persécutés partout dans le monde et qu'ils doivent tous émigrer en Irak et en Syrie pour rejoindre Daesh, seule terre où on les laisserait vivre leur islam... » (p. 58-59, note de bas de page)

rupture sociétale est bien là. Camille ne pense plus par elle-même, mais s'identifie aux membres de sa tribu.

Alors que Camille est en rupture scolaire, Abucobra lui impose de se rendre au lycée afin qu'ils n'aient pas d'ennuis. Comme il le lui rappelle, « le gouvernement a transformé l'absence scolaire en signe de radicalité. Le proviseur risque de [la] signaler et la police va [la] repérer » (p. 70-71). Iana et sa famille sont sur le point de partir en Syrie ; il ne faut pas que leur plan soit découvert, sans quoi, Camille elle aussi pourrait être empêchée de faire sa *hijra* le moment venu. Les sœurs continuent d'envoyer des liens YouTube à Camille, toujours en relation avec la religion ou les théories du complot, décrivant « les tortures que subiront les non-musulmans le jour du jugement dernier » (p. 78). Camille dort peu, son esprit est hanté par ces images qui contribuent à provoquer une peur dont l'islam serait le seul remède. Elle enfle son *jilbab* et prie pour parer aux épreuves qu'Allah lui envoie. Après que Camille a réagi violemment à une discussion en classe sur la religion, l'assistante sociale du lycée la signale aux autorités. Suite à cela, ses parents ont été contactés par la police à qui ils ont raconté le changement de leur fille ces derniers mois, et dès le lendemain, ils ont rencontré le directeur de cabinet du Préfet, qui leur a proposé la mise en place d'un suivi psychologique et d'une interdiction de sortie du territoire (p. 85). De plus, la police s'est rendu au domicile de l'adolescente, mais pendant ce temps-là les sœurs l'« ont bombardée de rappels » (p. 92), et « grâce aux sœurs, [Camille] n'[a] pas desserré les dents devant les flics » (p. 94). La jeune fille ne craint pas les autorités, la loi de la République ne semble plus être la sienne. Elle s'en veut néanmoins d'avoir montré son engagement en public, et se dit : « si je n'avais pas fait mon intéressante à l'école, j'aurais pu partir avec [Iana et son mari] » (p. 102), qui ont réussi à quitter la France pour la Syrie, le califat. Il faudra encore attendre, car maintenant Camille est « fich[ée] à la frontière » (p. 107).

Alors, en attendant, et encore sur le conseil d'Abucobra, elle dissimule sa radicalité, sous couvert d'une mauvaise passe, et reprend contact avec Sarah. Elles se sont « retrouvées comme si [elles] ne [s'étaient] jamais quittées » (p. 105). Camille, bien que redevenue normale aux yeux de sa meilleure amie et de ses parents, continue ses nombreux contacts virtuels avec sa tribu. Iana et son mari n'ont pas accédé à la villa de rêve promise à leur arrivée en Syrie, de nouvelles conditions se sont imposées à eux. Toujours hypnotisée, Camille ne voit pas que les promesses qui leur ont été faites à sa tribu et à elle, ne sont en fait qu'une partie de la machination des recruteurs. Une fois sur place en Syrie, les jeunes vivront

l'enfer, loin du paradis qui leur a été promis. Camille veut se rendre au *Sham*⁹, « là où le califat va instaurer la charia » (p. 110). Elle n'est plus elle-même, elle est devenue plus dure, plus agressive, et se sent persécutée par la République.

Quand elle entend la nouvelle des attentats du 13 novembre 2015 à Paris, elle accuse tout de suite les services secrets israéliens d'avoir commandité ces attentats. Elle s'« en fout des 130 morts, tous des kouffar qui ne faisaient rien pour lutter contre les injustices » (p. 118). Bien que pour elle, cet acte renvoie à la volonté divine, à une purification, il n'en est pas moins dérangeant car l'état d'urgence mis en place par les autorités va précipiter ses plans. En effet, comme le fait remarquer Abucobra, le redoublement des forces de police aux frontières et les perquisitions en masse vont rendre leur départ compliqué, il faut partir immédiatement. Camille est prête, elle a « déjà retiré [ses] économies depuis plusieurs semaines » (p. 119). Abucobra s'est chargé de l'organisation du voyage, et a donné des instructions strictes à Camille : communication via Skype seulement, donner son téléphone portable à une personne qui le déposera à un endroit qui trompera les forces de police, ce qui va retarder les recherches, et permettre à Camille de fuir. Son plan est le suivant : Camille part en voiture direction l'Allemagne, avec un couple et leurs enfants, dont elle se fera passer pour la tante, puis direction la Turquie, et la frontière syrienne. Ils se feront passer pour des touristes dans chaque lieu visité et Abucobra les y mettra en relation avec des « frères » qui les prendront en charge et les protégeront, le tout bien sûr sans éveiller les soupçons des autorités. Camille ne semble pas comprendre la dangerosité d'une telle escapade. Son esprit critique semble détruit.

Dès son arrivée chez ce couple avec qui elle allait faire le voyage vers le califat, les policiers sont intervenus. Lors de son interpellation, la jeune fille ne fait qu'espérer que les policiers ne trouvent rien les amenant vers Abucobra : « Le pauvre se sacrifie pour permettre à de nombreux frères et sœurs de s'échapper de ce pays de kouffar... » (p. 130). On apprend ici que le rôle d'Abucobra est bel et bien celui de recruteur pour l'État Islamique – il était « un ancien d'Al-Qaïda » qui travaillait pour Daech. (p.133). Basé en France, il a été, explique Camille, missionné par Dieu « pour aider les autres à se sauver, et [...] pour cette noble tâche, il [doit] rester en France » (p. 130). Une fois montée dans le camion de police, Camille s'« écroule et réalise que [les policiers] vont trouver [son] identité et appeler [ses] parents » (p. 131). Bien que sauvée des mains de Daech, il n'en reste maintenant pas moins un long travail de déradicalisation à entreprendre avec la jeune fille.

⁹ « Terre du Levant, comprenant la Syrie et l'Irak. Pour les musulmans, la bataille finale qui précédera la fin du monde aura lieu à cet endroit » (p. 100, note de bas de page).

Chapitre 2 – Analyse du discours des recruteurs de Daech

Dans le premier chapitre de ce mémoire, j'ai fait une lecture rapprochée et comparative du roman *Ma meilleure amie s'est fait embrigader* et du film *Le Ciel attendra*, non seulement afin de présenter les deux ouvrages, en insistant sur leurs similitudes, mais aussi afin de montrer un mode opératoire qui est considéré comme propre aux recruteurs de Daech. Dans le chapitre actuel, je vais faire un pas en arrière et *analyser* le discours des rabatteurs tel qu'il est exposé dans les deux ouvrages. Ensuite, dans le troisième chapitre, je montrerai comment ces connaissances sont utilisées dans le processus de la déradicalisation. La présentation du roman et du film dans le chapitre précédent et l'analyse du discours effectuée dans le chapitre présent constitueront la base des activités pédagogiques qui seront élaborées dans le dernier chapitre de ce mémoire (chapitre 4).

Avant d'entamer l'analyse du discours proprement dite, je vais cependant présenter les thèses les plus importantes de Dounia Bouzar – qui a écrit le roman et fonctionné comme une source d'inspiration importante pour la réalisatrice du film – telles qu'elle les formule dans un article scientifique publié dans la revue *Sociology and Anthropology* en 2017 : « A Novel Motivation-based Conceptual Framework for Disengagement and De-radicalization Programs ». La double approche, relationnelle/émotionnelle et idéologique/cognitive, proposée dans cet article, sera le point de départ pour mon analyse du discours des recruteurs.

2.1. Dounia Bouzar : pour une double approche

L'anthropologue Dounia Bouzar a soutenu sa thèse de doctorat intitulée *L'importance de l'expérience citoyenne dans le parcours des musulmans nés en France sensibles au discours de l'islam politique* en 2006. Par la suite, elle a publié de nombreux ouvrages sur l'islam en France et sur le processus d'embrigadement dans l'islam radical, dont certains ont été primés, et elle a également été très présente dans les médias entre 2014 et 2016, jusqu'à gagner le surnom de « madame Désembrigadement » (Desnos, 2015). Confrontée à une vague de départs sans précédent de jeunes Français vers la Syrie entre 2012 et 2016 (France Soir, 2016), le gouvernement a mandaté Bouzar et ses équipes pluridisciplinaires du Centre de prévention contre les dérives sectaires liées à l'islam (CPDSI), à travers deux missions principales : un travail en amont, la prévention de la radicalisation, et un travail en aval, la mise en place de cellules de déradicalisation. Ces équipes mobiles se sont déplacées en France

métropolitaine et en outre-mer au gré des besoins et ont rencontré et aidé des centaines de familles confrontées à la radicalisation. Suite à un désaccord sur la loi de déchéance de nationalité (Le Monde, 2016), Bouzar n'a pas souhaité renouveler son engagement auprès du gouvernement, et continue son travail de manière indépendante sous l'appellation Cabinet Bouzar Expertises.

Comme mentionné brièvement dans l'introduction de ce mémoire, certaines des thèses présentées par Bouzar sont sujets à controverses. Je ne vais pas ici entrer dans le cœur du débat sur sa conception de la déradicalisation, puisque mon objectif dans ce mémoire est avant tout de voir comment le roman et le film présentés dans le premier chapitre peuvent être utilisés dans l'enseignement du français en Norvège. Pour des lecteurs qui souhaitent plus d'informations sur les critiques à l'encontre de Bouzar, je renvoie aux articles d'Elise Vincent, Leela Jacinto et Jonathan Grimmer (Vincent, 2017 ; Jacinto, 2017 ; Grimmer, 2017).

Dans l'article « A Novel Motivation-based Conceptual Framework for Disengagement and De-radicalization Programs », Bouzar présente plusieurs des idées exprimées dans le roman et le film dans un cadre anthropologique plus général. Cet article est basé sur la collecte des propos de 809 jeunes radicalisés qui ont été empêchés, par la police ou par leurs parents, de quitter la France pour rejoindre l'État Islamique. Ces 809 « *pro-jihadists* » (Bouzar, 2017, p. 600) ont tous reçu une forme de soutien de la part du CPDSI au cours de leur processus de déradicalisation, et les propos collectés incluent des interviews semi-structurées avec les jeunes et leur famille, des observations lors de sessions de thérapie de groupe, ainsi que les interactions entre les jeunes et les recruteurs ou d'autres recrutés sur les réseaux sociaux (Bouzar, 2017, p. 601).

Bouzar indique tôt dans l'article que le processus de radicalisation implique à la fois un endoctrinement relationnel et un endoctrinement idéologique. Elle explique que l'endoctrinement relationnel consiste à pousser la jeune personne à appartenir à un nouveau groupe, alors que l'endoctrinement idéologique consiste à la pousser à adopter une nouvelle façon de penser (Bouzar, 2017, p. 602). Vers la fin de l'article, elle insiste sur l'importance d'adopter une approche qui prend en compte ce double endoctrinement. En effet, afin de contrer l'influence des recruteurs, il faut selon Bouzar, dans le travail de déradicalisation, aussi opérer sur les deux plans, relationnel/émotionnel (au cours de l'article, elle alterne entre les deux notions) et idéologique : « [...] *as the jihadist discourse combines emotion and ideology in their approach to gain supporters, the actors who want to fight against this phenomenon must also adopt this two-fold approach* » (Bouzar, 2017, p. 612).

Bouzar présente d'abord l'endoctrinement relationnel/émotionnel, en insistant notamment sur l'importance de l'identité collective trouvée au sein du nouveau groupe et les liens émotionnels très forts qui se nouent entre les membres du groupe. Une des hypothèses de Bouzar est justement que la plupart des jeunes radicalisés ne sont pas initialement motivés par une volonté de destruction, mais plutôt par une recherche de compassion et d'intimité (« *compassion and closeness* ») qu'ils trouvent au sein du nouveau groupe (Bouzar, 2017, p. 602). La violence, qui caractérise néanmoins presque toutes les personnes dans son étude, vient la plupart du temps plus tard dans le processus.

Le deuxième aspect de l'endoctrinement relationnel/émotionnel est l'usage d'une rhétorique qui crée progressivement chez les jeunes un sentiment de méfiance extrême (« *distrust* ») envers toutes formes d'informations que les adultes de leur entourage leur ont fournies depuis leur naissance. À travers une propagande formée surtout par des théories du complot, les jeunes viennent à considérer leurs parents et les autres adultes comme des « endormis » (« *sleepers* ») ou des « complices » (« *accomplices* ») de puissants mouvements secrets qui dirigent le monde (Bouzar, 2017, p. 603), et ainsi ils perdent leur confiance en non seulement leurs parents, mais aussi en les institutions gouvernementales et enfin en la société entière. Cette rhétorique crée chez les jeunes une angoisse profonde (Bouzar insiste sur le fait qu'elle est avant tout « *anxiety-inducing* »), une paranoïa et un sentiment de persécution qui fait en sorte que le nouveau groupe devienne le seul lieu de sincérité, de confiance et de repos possible. S'ajoute à cette rhétorique, au fur et à mesure du processus de radicalisation, une connotation sacrée (Bouzar, 2017, p. 604) ; les jeunes sont persuadés par les recruteurs que toute forme d'enthousiasme pour tout ce qui n'est pas le « vrai islam » (musique, images, sport, culture...) est « *shirk* », une idolâtrie, c'est-à-dire une profanation qui consiste à mettre quelque chose au même niveau que Dieu. La dernière étape de cet endoctrinement émotionnel est le fait de penser que « *even respecting civil laws would be the equivalent of placing government authorities at the same level as God* » (Bouzar, 2017, p. 605). Nous nous approchons alors de ce que Bouzar appelle l'endoctrinement idéologique, et qu'elle présente dans la dernière partie de son article.

Car à côté de l'endoctrinement rationnel/émotionnel, les recruteurs ont recours à une grande variation d'endoctrinement idéologique/cognitive (Bouzar, 2017, p. 606) : ils présentent aux jeunes différents mythes, adaptés à la personnalité de chacun. Je ne vais pas présenter tous ces mythes ici, seulement rapidement ceux qui sont clairement présents dans le roman et le film. Premièrement, il y a le mythe de « *ISIS as Utopia* » (Bouzar, 2017, p. 606), qui est servi à presque tous les jeunes radicalisés : puisque les jeunes se sentent en décalage

avec le monde actuel, les recruteurs leur présentent l'utopie d'un monde parfait, dans lequel tous sont soumis à Dieu et s'entraident à tout moment. Ensuite, « *Mother Theresa Myth* », « *The Saviour Myth* » et « *The Myth of the Sleeping Beauty* » sont aussi pertinents pour notre étude. Le premier est utilisé pour persuader celles qui veulent s'engager dans un travail humanitaire, le deuxième celles qui veulent sauver leur famille de l'Enfer, et le troisième celles qui ressentent le besoin d'avoir un mari protecteur.

À la fin de son article, Bouzar présente son travail de déradicalisation, qui reprend les traits principaux qui seront présentés dans le chapitre suivant : il faut d'abord recréer les liens familiaux et amicaux en insistant sur les souvenirs de la petite enfance, et il faut ensuite inciter les jeunes à voir eux-mêmes les inconsistances et les contradictions dans le discours des recruteurs :

[...] *it was necessary to lead him [la personne radicalisée] to becoming aware of the discrepancy between the myth pitched by his recruiters (for example, rebuilding the world by possessing the Truth), his personal motive (for example, to finally be useful or to help other Muslims) and the real consequence of the ideology (becoming an accomplice to the extermination of all who do not think like them)* (Bouzar, 2017, p. 611).

Dans la suite de ce chapitre, je vais étudier de plus près, en analysant le discours des recruteurs, à la fois le côté relationnel/émotionnel et le côté idéologique/cognitif de ce discours, en insistant, enfin, sur son côté manipulateur.

2.2. L'analyse du discours : Ruth Amossy et Patrick Charaudeau

Il existe un grand nombre d'outils pour analyser différentes formes de discours. Dans les dernières parties de ce chapitre, qui sont consacrées à l'analyse du discours des recruteurs, je vais d'abord m'appuyer sur quelques-unes des théories élaborées par Ruth Amossy, professeur émérite de l'Université de Tel-Aviv, dans son livre *L'Argumentation dans le discours* (2000), et ensuite sur les idées présentées par Patrick Charaudeau, professeur émérite de l'Université de Paris 13, dans l'article « Le discours de manipulation entre persuasion et influence sociale » (2009).

Dans *L'Argumentation dans le discours*, Amossy propose une nouvelle méthode d'analyse du discours, une analyse argumentative, qu'elle nomme justement « l'argumentation dans le discours ». Cette méthode est caractérisée par le fait qu'elle « se concentre sur l'analyse du discours dans sa visée et/ou sa dimension persuasive » (Amossy,

2010, p. 31), et c'est pour cette raison qu'elle me semble pertinente dans l'analyse du discours des recruteurs : l'objectif principal de ces derniers est justement de *persuader* les jeunes filles (et, dans d'autres cas, des jeunes garçons) de la nécessité de rompre complètement avec leur ancien mode de vie et accepter l'islam radical comme la seule voie possible.

La méthode d'Amossy comporte de nombreuses facettes, et je ne vais pas les présenter toutes ici. Je m'intéresserai plus particulièrement aux deux premiers sous-chapitres du chapitre 5, intitulé « Éléments de pragmatique pour l'analyse argumentative » : premièrement « 1. Le dit : stratégies de présentation et d'enchaînement », qui sera traité dans 2.3., où je commenterai certains choix lexicaux dans le discours des recruteurs ; ensuite « 2. Le non-dit ou le pouvoir de l'implicite », qui sera traité dans 2.4., où j'analyserai l'usage du non-dit dans une sélection de phrases prononcées par les recruteurs. Ce dernier sous-chapitre d'Amossy est largement inspiré des théories du linguiste français Oswald Ducrot, exprimées dans *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique* (1972), et il est important de souligner que je me servirai de ces théories telles qu'elles sont présentées par Amossy, dans le contexte d'une analyse argumentative.

Comme Amossy, le chercheur auquel je me référerai tout à la fin de ce chapitre, Patrick Charaudeau, est considéré comme un grand spécialiste de l'analyse du discours. Ce linguiste français a soutenu sa thèse de doctorat d'État, intitulée *Les conditions linguistiques d'une analyse du discours* en 1977, et a depuis publié un grand nombre d'articles dans le même domaine. Je ne vais pas ici présenter ses théories de façon globale, mais me servir plus particulièrement de l'article « Le discours de manipulation entre persuasion et influence sociale » (2009). Le contenu de cet article sera traité dans 2.5., où j'étudierai l'aspect manipulateur du discours des recruteurs.

2.3. Les choix lexicaux

Dans *L'Argumentation dans le discours*, Amossy soutient que « la sélection d'un mot n'est jamais dénuée de poids argumentatif même si elle n'a pas fait l'objet d'un calcul préalable, et même si au premier abord ce mot semble ordinaire et passe inaperçu » (Amossy, 2010, p. 138). Il me semble par conséquent intéressant, dans l'analyse du discours des recruteurs, de regarder de plus près des mots qui reviennent souvent dans leurs messages aux jeunes filles, et qui sont repris par les filles elles-mêmes, ainsi que par les « sœurs virtuelles ».

L'effet de ces mots sur les jeunes filles semble être à la fois explicite et implicite, selon les mots utilisés. En effet, certains mots relèvent de ce qu'Amossy appelle « des choix lexicaux voyants qui ont d'emblée une valeur polémique », alors que d'autres « permettent une explication argumentative voilée » (Amossy, 2010, p. 139). Nous verrons que les recruteurs jouent sur les deux tableaux, en se servant à la fois de mots clairement provocateurs, qui sont censés avoir un effet immédiat sur les jeunes filles, et de mots qui semblent être neutres, mais qui dans ce contexte, et dans une perspective de temps plus longue, permettent aux recruteurs de faire passer leurs messages de façon plus imperceptible.

Le dénominateur commun de ces mots, est qu'ils ont tous ce qu'Amossy appelle « une valeur axiologique », c'est-à-dire qu'ils « impliquent un jugement de valeur » (Amossy, 2010, p. 140). Ce jugement de valeur peut être positif ou négatif, et nous verrons dans ce qui suit que les mots négatifs sont souvent ceux qui sont utilisés dans un sens explicitement provocateur, afin de dévaloriser les valeurs déjà connues par les jeunes filles qui sont en train de se faire embrigader, alors que les mots positifs impliquent de façon plus implicite la supériorité des valeurs proclamées par les recruteurs et les « sœurs virtuelles ». Je vais d'abord regarder de plus près certains termes qui impliquent un jugement négatif, et qui sont des mots délibérément provocateurs. Ensuite, je commenterai l'usage de certains mots positifs, qui glissent de façon imperceptible dans la langue courante, mais qui implicitement ont un effet sur la vision du monde des jeunes filles. L'effet désiré semble toutefois être exactement le même dans les deux cas : imposer aux jeunes filles une conception manichéenne de l'existence, selon laquelle seuls une poignée d'« élus » possède la vérité, alors que les autres vivent dans le mensonge.

Parmi les mots particulièrement voyants utilisés par les recruteurs, et repris par les jeunes filles, sont des termes utilisés pour désigner les personnes qui n'adhèrent pas à leur interprétation radicale de l'islam (que ces personnes soient musulmanes ou non). Ces personnes sont tour à tour qualifiées d'« égarés » (p. 46, 71 ; 00:40:57), de « pervers » (00:40:53, 01:11:05), d'« impudiques » (00:40:55), d'« ignorants » (p. 46, 107), d'« hypocrites » (p. 46, 71, 92, 109, 139), de « mécréants » (p. 71, 107 ; 00:16:19, 01:15:21, 01:27:43) et de « *kouffar* » (p. 55, 59, 91, 108, 118, etc. ; 00:35:20, 00:59:04, 01:19:47). Ce sont donc d'un côté des termes qui marquent qu'il n'y a qu'une seule voie à suivre, et que ceux qui suivent un autre chemin se sont trompés (« égarés »), peut-être de façon volontaire (« pervers », « impudiques »), qu'ils ne comprennent pas (« ignorants »), ou qu'ils refusent de comprendre parce que c'est plus facile (« hypocrites »), et de l'autre côté des termes absolus qui impliquent une différence complète (on ne peut être « légèrement mécréant » ou « un peu

kâfir »), et qui traduisent un discours clairement manichéen : soit vous êtes avec nous, soit vous êtes contre nous. Ce discours marque ainsi clairement la différence entre ceux qui sont dedans, qui font partie du groupe, et ceux qui sont dehors. Quand on utilise une telle terminologie, il n’y a pas de place pour la réflexion ou la remise-en-cause : ce sont des mots qui ont clairement une « valeur axiologique » et qui ne laissent aucun doute sur le fait que les personnes désignées par ces mots sont du côté du Mal – idée qui se manifeste aussi dans les nombreuses références au « diable » (p. 33, 63 ; 01:15:58) et au « *Sheitan* » (diable en arabe, p. 39, 57, 79... ; 00:15:28). Nommer des personnes de cette façon implique ou suggère de plus une responsabilité, voire une culpabilité, qui justifierait que l’on les traite « avec violence » (p. 109) et « sans pitié » (p. 109).

À côté de ces termes manichéens, et déjà majoritairement péjoratifs, il y un vocabulaire encore plus clairement dévalorisant : les « mécréants » et les « *kouffar* » sont aussi traités de « chiens égarés » (p. 108), de « meutes de chiens » (p. 110) et de « chiens galeux » (p. 127, 129, 130). Ce discours est encore plus agressif, et les personnes désignées ne sont même plus considérées comme étant des êtres humains. Il est aussi intéressant de noter que les différents usages du mot « chien » sont accompagnés soit par un substantif de connotation péjorative (« meute »), qui désigne ses personnes comme faisant partie d’un groupe et n’étant pas capables de penser par eux-mêmes, soit par un adjectif qualifiant qui répète l’idée qu’ils ne suivent pas la bonne voie (« égarés ») ou qui insiste sur leur aspect impur (« galeux »). Ainsi réduites à des bêtes sales, ces personnes sont dévalorisées et déshumanisées, et il est donc encore plus légitime de les traiter avec violence et d’agir sans pitié avec eux : « “les autres” n’étaient pas de véritables êtres humains à leurs yeux » (p. 191).

Parmi les mots positifs se trouvent d’abord des termes liés à la sphère familiale. Les « élus » se nomment entre eux « sœurs » (p. 47, 65, 69... ; 00:57:40, 01:29:24, 01:30:26...) et « frères » (p. 109, 130, 138... ; 00:48:32), et s’inventent de nouveaux noms, des *kunya*, avec des préfixes arabes signifiant « mère de » (*oum*) et « père de » (*abu/abou*), comme dans *Le Ciel attendra* Mélanie prenant le nom de Oum Hawa (01:01:08) et Mehdi celui d’Abou Hussein (01:07:56). L’auteur du roman indique dans une note de bas de page qu’en choisissant ces *kunya*, les jeunes « ont l’impression d’être des adultes, même s’ils n’ont que 15 ans » (p. 66). Il me semble cependant que ces choix lexicaux ont aussi un autre sens, peut-être encore plus important. Nous avons déjà vu, dans le chapitre précédent et dans 2.1., l’importance du groupe dans le processus de radicalisation. Avec ce choix de vocabulaire familial, on voit comment, de façon implicite, les recruteurs créent chez les jeunes une sensation d’appartenance extrêmement forte : tous les « élus » doivent avoir l’impression de

faire partie d'une grande famille, qui remplace leur famille originelle. Il n'est donc pas question d'un simple groupe de nouveaux amis, mais d'une alliance qui historiquement est considérée comme un des groupes les plus importants qui soit : la cellule familiale.

La valorisation des « élus » ne se restreint cependant pas au vocabulaire familial. Regardons d'abord justement cette idée d'« élection ». Le mot « élu(e) » revient très souvent dans le roman (p. 41, 47, 49, 57...), et signale à la fois une supériorité et une exclusivité : tout le monde n'est pas « élu » et ceux qui le sont, sont choisis par Dieu (p. 72), et valent donc plus que les autres. Nous avons déjà vu l'importance des « lions » dans le chapitre précédent, et les personnes qui adhèrent à l'islam radical sont aussi désignées par d'autres termes valorisants. Ils sont qualifiés de « soldat[s] d'Allah » (p. 57), de « héros » (p. 57, 109), de « martyrs » (p. 109 ; 00:37:17), ou encore de « chevaliers » (p. 111, 119). Ces termes, clairement marqués par ce que les rhétoriciens appellent le *pathos*, traduisent surtout un *mélange* entre un vocabulaire humanitaire – les héros qui sauvent des « veuves et [des] orphelins » (p. 57) – et un vocabulaire de guerre – les chevaliers qui préparent la « révolution mondiale » (p. 111) et « l'affrontement final » (p. 119). La double signification de cette terminologie semble aussi être ce qui justifie la violence des « élus » : parce qu'ils sont « bons » (ils sauvent « les pauvres enfants gazés par Bachar Al-Assad » (p. 57)), ils ont le droit d'imposer leur « bonté » par tous les moyens possibles – la fin justifie ici clairement les moyens.

Cette façon de faire la distinction entre les « bons » et les « méchants », entre les « élus » et les autres, rentre dans un discours plus généralisé sur la vérité et le mensonge. Ici aussi, la terminologie est clairement manichéenne. Il y a d'un côté les « hypocrites », les « mécréants », etc., déjà évoqués, et de l'autre côté les « Véridique(s) » (p. 47, 72, 92...), qui sont de « vrais croyants » (p. 69) et pratiquent le « vrai islam » (p. 28, 48, 104). Il est important de remarquer que pour les jeunes radicalisés, la grande majorité des musulmans sont aveuglés : pratiquer le « vrai islam » est pour les premiers incompatible avec le respect des lois de la République. (cf. par exemple p. 58) Les « élus » pensent donc détenir la « Vérité » (p. 41, 57, 91...), et sont persuadés que les « autres » sont tous des « menteurs » (p. 92). Déjà, de façon générale, les théories du complot « prouvent des mensonges liés à l'histoire, à la politique » (p. 25) et montrent qu'« on nous ment tout le temps » (00:43:52), et plus particulièrement, toute réflexion religieuse qui ne correspond pas au « vrai islam », est mensongère : « Partout, leurs idées sur la Dawla Islamiya [État islamique] ne sont que mensonges », pense Camille (p. 109).

2.4. Le pouvoir de l'implicite

La sélection de certains mots relève de ce qu'Amossy appelle « le dit » (Amossy, 2010, p. 138). Dans son analyse argumentative, il faut aussi prendre en compte ce qu'elle appelle « le non-dit ou le pouvoir de l'implicite » (Amossy, 2010, p. 142). Ce pouvoir de l'implicite réside selon Amossy premièrement dans le fait qu'il « engage l'allocutaire à compléter les éléments manquants » (Amossy, 2010, p. 143) du discours prononcé. C'est-à-dire que la personne qui écoute un discours avec des informations implicites a l'impression de tirer elle-même les conclusions impliquées (et la personne qui a proféré les propos peut après coup refuser la responsabilité de ces conclusions). Deuxièmement, explique Amossy, « [l']implicite renforce l'argumentation en présentant sous forme indirecte et voilée les croyances et opinions qui en constituent les prémisses incontestées » (Amossy, 2010, p. 143). Ce discours n'est donc pas sujet à discussion : ses « prémisses » sont « incontestées », parce qu'elles sont présentées comme une évidence. « Le dit » peut être contredit ; « le non-dit » est présenté comme indiscutable.

Or, d'après Amossy, le discours implicite peut au moins être analysé : à travers une interprétation linguistique et contextuelle (c'est ce que d'autres linguistes ont appelé « inférence »), on peut s'imaginer quelle était l'intention de la personne qui tient ce discours (Amossy, 2010, p. 144). De plus, Amossy reprend une « distinction établie par la pragmatique » entre « présupposés » et « sous-entendus » (Amossy, 2010, p. 144), et soutient que dans le cas des présupposés, on peut rétablir de façon certaine l'intention de la personne qui parle. Elle explique la différence de ces deux notions avec l'exemple « Jacques a cessé de fumer ». Le *présupposé* de cette phrase est « Jacques fumait auparavant » (Amossy, 2010, p. 145), et c'est un sens que la personne qui parle ne peut nier. Or, si la phrase « Jacques a cessé de fumer » est prononcée quand une autre personne allume une cigarette, un *sous-entendu* de la phrase peut être « tu devrais cesser de fumer aussi ». Mais dans ce cas-ci, on ne peut être certain que la personne qui parle avait l'intention de porter ce jugement.

Comment l'implicite est-il présent dans les deux ouvrages que j'étudie ici ? Dans *Ma meilleure amie s'est fait embrigader* il y a peu de citations directes d'Abucobra ; la plupart du temps, Camille rapporte de façon indirecte le discours de son recruteur, ce qui montre plutôt comment elle l'a compris. Une des rares fois où ses propos sont reproduits de façon directe, est lorsque la mère de Camille s'évanouit à la nouvelle que sa fille est en train de se faire radicaliser. Abucobra avait prévenu Camille qu'il ne fallait pas croire aux inquiétudes de sa mère :

Si tu sens que tu en as gros sur le cœur au moment où ta mère va te faire croire que ta conversion atteint sa santé, laisse tomber, c'est que tu n'es pas élue. Peut-être plus tard... mais là tu n'es pas prête pour être un soldat d'Allah (p. 57).

Dans cette citation, il y a plusieurs éléments explicites : Abucobra prédit le fait que la mère de Camille aura une réaction physique à la nouvelle de la « conversion » (le recruteur n'utilise évidemment pas le terme « radicalisation ») de sa fille, et que cela à son tour va avoir un effet sur Camille. Il y a cependant aussi une information implicite, plus précisément un présupposé, qui est d'une grande importance dans le discours des recruteurs : *les personnes « élues » parviennent à ignorer complètement les sentiments de leur famille*. Et Camille désire faire partie des « élues ». Ainsi, sous prétexte de comprendre une éventuelle réaction sentimentale de sa part, Abucobra l'incite en réalité à rompre complètement avec sa famille, afin justement de préserver son statut d'élue : les sentiments de sa mère ne doivent plus avoir d'importance pour elle. Et Camille a bien compris le message implicite d'Abucobra : « J'ai failli être touchée quand ma mère s'est évanouie. Mais [...] [j]e savais que c'était une ruse du Sheitan pour me faire douter de la Vérité » (p. 57).

Vers la fin du roman, un jeune radicalisé qui a commencé à remettre en question les actions de Daech après « [l]es attentats de Charlie Hebdo et de l'Hyper Cacher » (p. 190), explique de façon explicite la méthode des recruteurs lors d'une séance de groupe de déradicalisation :

[...] celui qui mène ne te parle jamais directement. Il te fait des sous-entendus, des petites piques pour que tu cherches toi-même la réponse... En fait, il te parle tout le temps de djihad, puis de martyre, sans t'en parler ouvertement. C'est de la suggestion perpétuelle. Tu t'endoctrines toi-même en fait (p. 192-193).

Cette citation montre clairement le pouvoir de l'implicite dans le discours de radicalisation : le recruteur se sert de « sous-entendus », de « suggestions », afin que la personne qui écoute ait l'impression de tirer elle-même la conclusion qu'il faut faire le djihad et devenir martyre. Ainsi la personne radicalisée croit avoir décidé par elle-même d'entrer dans le rang des djihadistes, alors qu'en réalité elle a été persuadée de le faire.

Dans *Le Ciel attendra*, Mehdi/Épris de Liberté écrit des messages à Mélanie en utilisant une terminologie de séduction. Il lui dit : « Tu es belle. Tu es mon diamant brut » (00:50:28), mais quand elle lui envoie des émoticônes « bisous » en réponse, il le lui reproche, comme je l'ai indiqué dans le premier chapitre de ce mémoire :

Tu ne peux pas m’embrasser, je suis pas ton mari. Je te respecte. Tu es pure, ton cœur est pur, tu n’es pas comme tous ceux qui t’entourent. Tu es spéciale. Je l’ai tout de suite compris. Il te manque plus que l’islam (00:50:37).

Ce discours sur la « pureté » – un terme qui revient aussi plusieurs fois dans *Ma meilleure amie s’est fait embrigader* (p. 64, 65, 108...) – comporte plusieurs aspects implicites. Premièrement, il implique « l’impureté » de tous les autres. C’est un présupposé à peine caché : puisque Mélanie est « pure » et « pas comme tous ceux qui [l]’entourent », les personnes de son entourage sont nécessairement « impures ». C’est à nouveau un discours manichéen où il n’y a pas de zone intermédiaire. En même temps, cette interaction entre Mélanie et son recruteur contient des sous-entendus sur la perception de ce dernier sur les rôles des hommes et des femmes dans la société : il peut bien complimenter sa beauté, mais elle ne doit pas essayer de le séduire. Il joue donc un rôle actif, alors qu’elle, passive, doit se préserver, rester « pure », pour lui. Enfin, il lui dit clairement qu’elle doit se convertir, et il suggère, implicitement, en disant « je suis pas ton mari », que la seule façon de vivre une vie amoureuse, est de se marier. Or, même si Mélanie et Abou Hussein (le nouveau pseudo de Mehdi/Épris de Liberté) se marieront plus tard sur Skype, elle ne retrouvera pas son « mari » quand elle se rendra au *Sham*. En effet, le discours des recruteurs n’est pas seulement un discours de persuasion : c’est un discours de manipulation.

2.5. *Le discours de manipulation*

Dans l’article « Le discours de manipulation entre persuasion et influence sociale », Patrick Charaudeau montre justement la différence entre persuasion et manipulation. Charaudeau explique d’abord que tout discours persuasif a à la fois une partie narrative et une partie argumentative. La narration, écrit-il, « n’impose rien » (Charaudeau, 2009, p. 2), mais elle propose à l’interlocuteur une quête qu’il peut, s’il le souhaite, réaliser :

[...] vous avez un manque que vous cherchez à combler > vous pouvez/devez partir à la quête du comblement de ce manque dont vous serez le bénéficiaire > voici le moyen qui vous permettra de combler ce manque (Charaudeau, 2009, p. 3).

Or, si la narration n’impose rien, le discours narratif est doublé par un discours argumentatif, dans lequel on essaie de persuader l’interlocuteur qu’il « ne peut pas ne pas vouloir cet objet de quête », et ensuite que « seul le moyen proposé lui permettra de réaliser sa quête » (Charaudeau, 2009, p. 3). Voilà un schème que l’on retrouve aussi bien dans le discours

publicitaire (vous voulez une vaisselle propre et brillante ; *il faut* alors acheter cette lessive) que dans le discours politique (vous voulez des changements ; *il faut* alors voter pour ce candidat). Cette forme de discours persuasif est tout à fait courante, et il ne s'agit pas nécessairement de manipulation, puisqu'on établit des « contrats de communication » (Charaudeau, 2009, p. 4) : quand on regarde un spot publicitaire, on sait normalement qu'il s'agit d'une publicité, et que le but est de vendre un produit ; quand on écoute le discours d'une femme ou d'un homme politique, on sait normalement qu'il s'agit d'un discours politique, et que le but est de gagner une élection. Il y a manipulation, dit Charaudeau, quand on « triche avec le contrat » et quand « le contrat n'est pas clair » (Charaudeau, 2009, p. 4).

Plus loin dans l'article, après avoir présenté trois types de contrat de communication (le discours publicitaire, le discours promotionnel et le discours politique) et différentes stratégies de persuasion, Charaudeau présente de manière plus détaillée les caractéristiques du discours de manipulation. Celui-ci est marqué par un usage de différentes « stratégies de persuasion ou de séduction » (Charaudeau, 2009, p. 8), mais ce qui le distingue clairement d'autres discours de persuasion, c'est « que le manipulateur ne révèle pas son projet de réalisation, et le maquille sous un autre projet qui est présenté comme favorable au manipulé » (Charaudeau, 2009, p. 8). Cela correspond très bien au discours des recruteurs de Daech tel qu'il est présenté dans *Le Ciel attendra* et *Ma meilleure amie s'est fait embrigader*. Mélanie, en partant pour la Syrie, ne rencontrera jamais Abou Hussein, son « prince » (01:27:40), car il habite en toute probabilité quelque part en France ou ailleurs en Europe, et recrute de jeunes Françaises sous un faux profil (01:12:37). Elle sera au contraire enfermée et mariée de force à un quelconque guerrier de Daech (01:12:50). De même, Camille, si elle avait réussi sa *hijra*, n'aurait pas pu réaliser son projet humanitaire et sauver « les pauvres enfants gazés par Bachar Al-Assad » (p. 57). Elle comprend elle-même lors de son processus de déradicalisation, que je présenterai dans le chapitre suivant, « qu'il n'y a pas de projet humanitaire en Syrie » et que les soldats de Daech tuent « tous ceux qui ne se soumettent pas, y compris les Syriens sunnites » (p. 212). Ainsi, comme le dit Charaudeau, le manipulé « se laisse persuader par [un] faux-semblant », puisque le manipulateur « cache son intention » (Charaudeau, 2009, p. 8).

Charaudeau présente par la suite plusieurs stratégies manipulatoires, dont les plus intéressantes dans le cadre de cette étude sont premièrement l'usage de « récits dramatisants dans lesquels sont mis en exergue victimes et héros afin de produire tantôt de l'angoisse, tantôt de l'exaltation » et deuxièmement l'usage de « procédés formels de *simplification* et de *répétition* » (Charaudeau, 2009, p. 9).

Dans *Ma meilleure amie s'est fait embrigader*, Camille est plongée dans l'angoisse de l'Enfer après avoir regardé une vidéo envoyée par ses « sœurs » (p. 78). Elle raconte vers la fin du roman que le recruteur et les sœurs lui parlaient sans cesse de la « fin du monde », en lui disant qu'il fallait absolument qu'elle se rende en Syrie « pour être certaine de rejoindre le paradis » (p. 193). De plus, si elle partait pour la Syrie, elle pourrait « intercéder pour soixante-dix personnes, dont [s]es parents qui ne sont pas musulmans » (p. 193-194). Ainsi, le recruteur et les sœurs se sont servis à la fois de sa peur de mourir et de sa volonté de sauver ses parents des affres de l'Enfer afin de la persuader d'aller en Syrie. De même, Sonia, la protagoniste de la première histoire racontée dans *Le Ciel attendra*, dit à sa mère : « laisse-moi partir, je t'en supplie, Maman, sinon on est tous perdus » (00:15:58). Elle est persuadée que la fin du monde approche, et que sa mission est d'aller en Syrie afin d'y mourir en martyr, et ainsi se sauver, et sauver sa famille (00:37:19). Elle en pleure de peur.

Les recruteurs servent donc aux jeunes filles un « islam » adapté aux besoins de chacune. Ils simplifient les messages du *Coran*, choisissent (et déforment souvent) certaines parties et en occultent d'autres. Ces messages simplifiés sont par la suite répétés à outrance : les jeunes filles sont bombardées de « rappels » de la part des « sœurs » ou du recruteur (p. 78-83, 92 ; 01:21:40-01:21:59). Cette simplification se voit aussi dans la position de crédibilité choisie par les recruteurs. Selon Charaudeau, il existe deux types de positions de crédibilité, qu'il appelle la position « de relativité » et la position « d'engagement ». La première position consiste « à ne pas prétendre posséder la vérité *absolue* » ; cela n'empêche cependant pas que l'on puisse « défendre son point de vue avec rigueur », mais on accepte qu'il existe d'autres points de vue. Cette position est celle qui est choisie par les équipes de déradicalisation dans la vie réelle et, comme je le montrerai bientôt, dans les deux ouvrages étudiés ici. La seconde position consiste à « opter [...] pour une prise de position claire et déterminée [...] et ce au nom d'une *conviction* » (toutes citations : Charaudeau, 2009, p. 7). C'est une version absolue de cette seconde position qui est choisie par les recruteurs, qui n'acceptent pas d'autres conceptions du monde que la leur, comme je l'ai déjà montré en décrivant leur vocabulaire manichéen.

Les recruteurs sont donc des manipulateurs qui avancent masqués, qui simplifient et adaptent leurs messages, et qui opèrent dans un univers manichéen qui n'acceptent que deux solutions possibles (la bonne et la mauvaise). Vers la fin de son article, Charaudeau évoque ce qui selon lui est « le cas peut-être le plus extrême de la manipulation des esprits » (Charaudeau, 2009, p. 11) : le discours d'endoctrinement. Ce qui caractérise ce discours est que

[...] le contrat est d'adhésion aveugle à une parole de référence, c'est-à-dire d'appel à une dépossession de soi : endoctriner, c'est arriver à déposséder l'autre de sa propre identité, de sa propre existence (Charaudeau, 2009, p. 11).

Il est difficile de mieux décrire les méthodes des recruteurs de Daech.

Chapitre 3 – Déradicalisation

Dans les chapitres précédents, je me suis intéressée aux stratégies de radicalisation utilisées par les rabatteurs de Daech pour embrigader les jeunes filles, et les amener à quitter la France pour se rendre en Syrie. Alors que Mélanie parvient à quitter le territoire national pour rejoindre la Syrie, Camille, elle, en est empêchée par les autorités. S'ensuit alors un chemin tumultueux vers la déradicalisation. Ce chapitre sera dédié au processus de déradicalisation mis en place par les autorités françaises à partir de 2014¹⁰ et décrit dans le roman *Ma meilleure amie s'est fait embrigader* ainsi que dans le film *Le Ciel attendra*. Il suivra Camille et ses proches, ainsi que Sonia (protagoniste de la première histoire du *Ciel attendra*) et sa famille, suite à son départ raté vers la Syrie. Ce processus jouera un rôle moins important dans la séquence de cours que j'élaborerai dans le chapitre suivant, mais il me semble tout de même important de l'inclure dans cette étude, afin que les lecteurs aient une image plus complète des deux ouvrages étudiés.

Pour étudier ce processus, je m'arrêterai d'abord sur les tentatives d'extraire les jeunes filles embrigadées des mains des extrémistes (3.1.). Puis je me concentrerai sur le travail de reconstruction des liens familiaux et d'amitié (3.2.). Ensuite, je présenterai les méthodes utilisées par les éducateurs et les familles pour ramener les jeunes filles dans le monde réel, dans le but de les reconstruire en tant qu'individus (3.3.). Et enfin, je me concentrerai sur la façon dont ces jeunes filles sont amenées à réfléchir, ou au moins à s'exprimer, sur leur radicalisation, afin que cela ne se reproduise pas (3.4.). Nous verrons donc en pratique – quoique dans des représentations fictionnelles – comment les groupes de déradicalisation prennent en compte la double approche relationnelle/émotionnelle et idéologique/cognitive des recruteurs, présentée dans le chapitre précédent, afin d'essayer de retourner le processus, et de ramener les jeunes filles dans la société.

3.1. Extraire les filles des mains des extrémistes

Comme je l'ai montré dans le premier chapitre de ce mémoire, Camille s'est fait signaler aux autorités après une altercation verbale entre elle et ses camarades de classe. Suite à cela, elle fait de son mieux pour dissimuler sa radicalité. Elle a donc d'abord été victime du discours

¹⁰ Cf. la création du Centre de Prévention contre les Dérives Sectaires liées à l'Islam (CPDSI) en 2014: <http://www.cpdsi.fr/a-propos/>

manipulateur de son recruteur, et maintenant elle devient elle-même une manipulatrice, puisqu'elle utilise à son tour une stratégie de dissimulation afin d'essayer de faire croire à sa famille et sa meilleure amie qu'elle est toujours la même. En réalité, elle continue de planifier son départ, mais elle doit suivre des règles dignes d'un film d'espionnage afin de ne pas se faire repérer et de fausser compagnie aux autorités (p. 120). Or, malgré toutes ces précautions, elle se fera interpeler juste avant son départ, lors de la perquisition de l'appartement où elle se trouvait.

Après ce départ raté et l'arrestation de Camille, s'ensuit un interrogatoire musclé dans les locaux de la police, durant lequel il devient clair que Camille s'est fait démasquer parce qu'elle avait posté des photographies de personnes décapitées par Daech sur les réseaux sociaux (p. 139). Elle était donc probablement sous surveillance après le signalement de l'assistante sociale de son lycée. Plus tard, Camille, sa mère et Sarah se rendront à la préfecture où elles participeront à des « réunion[s] [...], auprès d'une équipe qui s'occupe des familles des jeunes embrigadés par les djihadistes » (p. 143). Cette « cellule antiradicalisation » (p. 145) est pilotée par une psychologue qui « va partager ce qu'elle a compris du processus de radicalité, parce que pour lutter, il faut d'abord comprendre » (p. 145).

Le film *Le Ciel attendra* s'ouvre justement sur un groupe de paroles pour les familles de jeunes embrigadés. Le spectateur assiste au dialogue entre des parents incrédules, qui ne comprennent pas ce qui arrive à leurs enfants, et Dounia Bouzar – qui joue son propre rôle – qui met des mots sur ce phénomène d'embrigadement. Elle insiste sur le fait que le départ des jeunes vers le djihad n'est pas une trahison ou un acte délibéré. Les jeunes sont culpabilisés, poussés dans leurs retranchements par des menaces de fin du monde. Comme je l'ai montré dans les chapitres précédents, une des stratégies principales des recruteurs est de provoquer la méfiance et la peur : les jeunes perdent alors pied et sont embrigadés.

Le spectateur découvre ensuite Sonia, la jeune héroïne de la première histoire du film, à la fin des vacances d'été sur la route du retour. Dès le lendemain matin, de retour au domicile familial, la vie de sa famille va s'écrouler. En effet, aux aurores, des policiers masqués et lourdement armés pénètrent dans la maison des parents de Sonia, et placent la jeune fille « en garde à vue [...] parce qu'il existe contre [elle] plusieurs raisons de soupçonner qu'[elle a] commis ou tenté de commettre une infraction punie d'une peine d'emprisonnement » (00:05:11). Quatre jours après son interpellation, les parents de Sonia sont convoqués dans le bureau du juge afin de décider si elle doit être incarcérée dans un centre fermé ou si elle peut être gardée par sa famille à leur domicile. La juge relate les faits :

deux mois auparavant, la famille de Sonia a pu la récupérer de justesse alors qu'elle s'apprêtait à partir en Syrie. Au moment de passer le contrôle frontière de l'aéroport dans lequel elle se trouvait, Sonia s'est évanouie, peut-être à cause du stress causé par le départ (01:32:29). Au moment de son arrestation, Sonia « était en contact avec un réseau islamiste qui s'apprêtait à commettre un attentat sur le sol français » (00:10:38). Les spectateurs ne savent donc pas exactement comment la police a su que Sonia était en contact avec un réseau qui allait commettre un attentat, mais il est probable qu'elle était sous surveillance depuis sa tentative manquée de franchir la frontière. Il est aussi possible que la police surveillait d'autres membres du réseau.

Bien que Sonia ait un milieu familial stable, la juge met en garde sa famille que leur requête de garder la jeune fille chez eux plutôt que dans un centre fermé leur imposerait d'énormes contraintes à eux et à la petite sœur de Sonia : « absolument aucun accès à internet, ni au téléphone, et elle devra être accompagnée par l'un de vous [les parents] ou par son éducateur si elle sort de la maison » (00:10:57). De plus, les spectateurs apprennent plus tard dans le film que Sonia a été placée sous contrôle judiciaire et est dans l'obligation d'être suivie et évaluée psychologiquement (00:34:20). De retour chez eux, le père de Sonia, lui-même musulman, confisque le Coran de sa fille ; s'ensuit une dispute où la jeune fille rétorque à son père qu'Allah passe avant lui. A ce moment-là, Sonia est complètement sous le joug de l'islam radical, et n'est pas prête à se déradicaliser. Commence alors un long combat pour sa famille.

3.2. Reconstruire les liens de famille, d'amitié

Comme vu dans les chapitres précédents, les jeunes en voie de radicalisation sont amenés à rompre avec leur cercle familial et amical afin de les couper du monde « impur » dans lequel ils vivent, pour les amener, sous la coupe des rabatteurs, au sein d'un groupe fanatique qui pensera pour eux. Afin de désembrigader les jeunes filles coupées du monde, il faut reconstruire les liens qu'elles avaient avant avec leur famille, leurs amis, pour créer une brèche dans leur mode de pensée radicale. Pour ce faire, l'importance de l'entourage est cruciale : il faut fouiller dans le passé – notamment dans l'enfance et les liens amicaux – pour permettre aux jeunes de retrouver une partie de leurs repères grâce à ces liens forts, et aux souvenirs. Ceci correspond au versant relationnel/émotionnel du travail de déradicalisation, évoqué dans le chapitre 2.

Les proches des jeunes radicalisés jouent de fait un rôle très important dans les étapes

de la déradicalisation. La mère de Camille explique à Sarah, la meilleure amie de sa fille, que selon la préfecture, « [les proches de Camille] doivent lui rappeler des souvenirs de sa petite enfance pour qu'elle éprouve à nouveau des sensations individuelles. Ils doivent raviver le "petit enfant qui est encore en elle" » (p. 88-89). Il est aussi important de ne pas les rejeter, car les rabatteurs leur ont mis en tête que « "les autres", "ceux qui ne sont pas élus pour posséder la vérité", vont les rejeter par jalousie » (p. 89). Ainsi, on enseigne aux parents des stratégies de déradicalisation qui contreront ce que les recruteurs ont essayé d'inculquer aux jeunes filles.

Après que les policiers ont terminé d'interroger Camille, ses parents sont venus la chercher. Cette rencontre va semer le doute chez la jeune fille : elle qui s'« attendai[t] à être traitée comme une barbare terroriste » (p. 147), voit sa mère pleurer, lui apportant des gestes réconfortants. Camille pleure aussi. La mère de Camille ne cesse d'utiliser des expressions et d'avoir des gestes qui rappellent à sa fille des souvenirs d'enfance, ce qui provoque en elle de l'émotion, des doutes, mais surtout l'envie de rentrer chez elle ; « [c]'est bien la première fois depuis de nombreuses semaines que j'ai envie de rentrer chez moi, » se dit-elle (p. 148). Ses parents, qui suivent les conseils qui leur ont été donnés à la préfecture, lui ont acheté un Coran neuf et un petit tapis de prières qu'ils ont déposés dans sa chambre. Et la mère de Camille va même jusqu'à lui dire qu'elle « n'[a] rien contre [sa] religion [...] », que « [c]'est une belle religion » (p. 149). Ces attentions perturbent Camille, elles mettent en porte-à-faux ce que les rabatteurs lui avaient fait croire : que sa famille s'opposerait à sa conversion à l'islam.

Sarah, sa mère (qui est elle-même psychologue), et les parents de Camille continuent de se rendre à la cellule d'aide aux familles de jeunes radicalisés à la préfecture. La psychologue leur explique le processus d'embrigadement, qui suit les étapes d'un processus d'embrigadement sectaire, et comment les djihadistes adaptent leur discours à l'idéal du jeune afin de l'hameçonner (p. 154-155). Pour aider les jeunes à faire marche arrière, il faut identifier quelle raison se trouve derrière leur embrigadement et leur proposer une autre façon de s'engager (p. 155). Avant d'en arriver là, il faut prendre soin d'eux, les soutenir, et « [reproduire] les mêmes gestes, les mêmes paroles que pendant leur petite enfance... » (p. 159). La psychologue conclut en disant : « On ne peut toucher leur cerveau pour le moment, touchons leur cœur et leur inconscient... » (p. 159). L'expression « pour le moment » me semble très importante ici. Cela correspond à l'idée d'une déradicalisation en deux étapes : d'abord par les émotions, ensuite – comme on le verra bientôt – par les efforts cognitifs des jeunes victimes de la radicalisation.

L'auteur du roman insiste donc sur l'importance de commencer le processus de déradicalisation par le côté affectif : les jeunes filles semblent être tellement remontées contre la société occidentale qu'elles perçoivent toute tentative de discussion raisonnable comme faisant partie du complot contre l'islam. Les rabatteurs leur ont inculqué une vision manichéenne du monde, et il faut donc pousser les jeunes filles à se demander s'il n'y a quand même pas quelque chose de positif dans le monde auquel elles appartenaient avant, afin qu'elles réalisent à nouveau que tout n'est pas uniquement noir ou uniquement blanc. Le discours des groupes de déradicalisation semble donc être ce que Charaudeau nommait un discours « de relativité », qui ne prétend pas posséder la vérité absolue, mais qui par cette prise de position d'ouverture critique la position d'« engagement » extrême des recruteurs, qui eux, n'acceptaient qu'une seule conception du monde. Il est essentiel de montrer aux jeunes qu'on comprend leurs peurs et leurs rêves d'un monde meilleur, mais il faut aussi les inciter à s'ouvrir aux autres, et essayer de comprendre les autres à leur tour, et non pas catégoriquement rejeter leur conception du monde parce qu'elle est différente.

De la même façon, les parents de Sonia vont devoir mener ce combat contre l'embrigadement. Quand son père lui confisque son Coran à leur retour du bureau du juge, Sonia réagit de manière très agressive. Il joue le jeu des rabatteurs en lui interdisant de pratiquer la religion musulmane, et elle le perçoit comme « jaloux » et considère qu'elle fait partie des élus qui détiennent la Vérité (00:11:27). Bien que rentrée chez elle, dans un milieu familial stable, Sonia est toujours embrigadée et tourmentée par des pensées radicales. Elle est toujours en rupture avec le monde qui l'entoure et n'a pas retrouvé ses repères d'avant. Ses parents sont désemparés face à un état qu'ils ne comprennent pas. Lorsqu'ils reçoivent la visite de Dounia Bouzar et de Fouad, qui fait partie de son équipe au Centre de Prévention contre les Dérives Sectaires liées à l'Islam (CPDSI), Sonia est d'abord fermée et accueille l'anthropologue en lui faisant remarquer qu'elle « sai[t] très bien qui [elle est], [que] tout le monde sait » et que Sonia « ne parle pas aux kouffar » (00:35:15). En effet, à partir de 2014-2015, Dounia Bouzar est très médiatisée en France et les jeunes islamistes radicaux connaissent et s'intéressent à son travail. Et comme le note la psychologue de la cellule antiradicalisation dans le roman, « [...] les rabatteurs s'adaptent aux mesures mises en place par le gouvernement » (p. 145). Plus ils en savent, plus ils adaptent leurs méthodes de recrutement de manière à dissimuler leurs intentions. Malgré tout, les deux envoyés du CPDSI vont réussir à rapprocher Sonia de sa mère, et celle-ci va appliquer leurs conseils en essayant de replonger sa fille dans les souvenirs d'enfance, non sans mal.

3.3. Ramener les filles dans le monde réel et reconstruire l'individu

Internet, les réseaux sociaux et les tribus virtuelles jouent un rôle accru dans la radicalisation des jeunes français. Comme décrit dans les chapitres précédents, les jeunes héroïnes du film et du roman sont happées par le pouvoir manipulateur des vidéos qu'elles regardent sur Internet. Au fil de leurs histoires, elles tissent des liens virtuels très forts d'abord avec les rabatteurs puis avec les sœurs qui leur prodiguent des conseils et les guident dans la préparation de leur exil vers la Syrie. Dans ce monde virtuel, les jeunes filles se sentent vivre, elles ont trouvé un sens à leur existence, loin des « mécréants ». Elles pensent détenir la Vérité, et tout les oppose désormais à leur vie passée. Si elles doutent, elles trouvent des réponses au sein de leur tribu virtuelle. Comme je l'ai montré dans les premiers chapitres de ce mémoire, les protagonistes sont noyées par un flot de messages, envoyés de jour comme de nuit par les rabatteurs et la tribu virtuelle. De plus en plus oppressants, ces messages contribuent à éloigner les jeunes filles de leur famille, de leurs amis et de tout repère sociétal, et le fait que presque toutes ces nouvelles découvertes se font sur Internet semble faire en sorte que la vie réelle d'avant, les relations réelles et concrètes avec les autres, s'éloignent, deviennent moins importantes, voire même moins réelles.

Un des enjeux fondamentaux dans le processus de déradicalisation est donc de couper l'accès à la tribu virtuelle, tout comme à Internet de manière générale afin que les jeunes ne soient pas tentés de regarder des prêches radicaux, d'écouter des *anashids*, ou de reprendre contact avec leur groupe. Il faut noter qu'après leur interpellation par la police, si les jeunes filles tentent de contacter leur tribu virtuelle, elles sont souvent déçues et déstabilisées. En effet, le rabatteur et les sœurs, qui peu de temps avant les considéraient comme des élues, vont rejeter les jeunes filles et leur faire croire qu'elles n'étaient pas prêtes et qu'elles n'ont pas su surmonter l'épreuve que Dieu mettait sur leur chemin. Cela représente un traumatisme supplémentaire pour elles : elles se sentent rejetées et perdent à nouveau leurs repères.

Sonia, en plein processus de déradicalisation, semble presque comme une toxicomane qui doit se battre pour ne pas céder à la tentation de retourner à sa drogue. Alors qu'elle est enfermée chez elle sous ordres du juge, elle tente désespérément de se procurer un téléphone portable et quand elle réussit à en subtiliser un à un camarade de classe, elle se reconnecte de suite afin de regarder des vidéos complotistes (01:05:30). La scène montre la jeune fille en pleine souffrance, semblant lutter pour ne pas retomber dans le mode de pensée djihadiste : son embrigadement est si profond qu'elle doit livrer un combat intérieur acharné pour ne pas céder. Comme je l'ai montré dans les chapitres précédents, les rabatteurs, dans le processus

d'endoctrinement relationnel/émotionnel, encensent la nouvelle identité collective, dénigrent l'individualisme et insistent sur l'existence prédominante de forces secrètes néfastes. Ainsi, ils créent un état d'anxiété et d'addiction chez ces adolescentes. Ne plus avoir accès à Internet, ne plus se connecter, marque une nouvelle rupture pour ces jeunes filles, qui peuvent à nouveau penser par elles-mêmes. Lors d'un groupe de parole à la préfecture, Camille confirme l'importance de cette rupture : à la question « “Être coupée d'Internet, ça te permet de repenser par toi-même ?” », elle « hoche la tête » (p. 182).

Couper les liens que les jeunes filles entretiennent avec leur tribu virtuelle en leur interdisant l'accès à un téléphone portable et à Internet leur permet, comme nous l'avons vu plus haut, de réapprendre à penser par elles-mêmes. Embrigadées, elles s'étaient perdues et avaient rallié la pensée du groupe. Lorsque Camille décrit la relation qu'a Sarah, son amie, avec la religion musulmane au début du roman, elle explique que Sarah « a appris à dire “je” » et « peut remettre en question certaines interprétations ancestrales et machistes de l'islam » (p. 16-17). Elle n'est pas tombée dans une pensée unique, mais s'est fait sa propre idée de la religion, quitte à ne pas partager l'avis de sa famille restée au Maroc. Sarah a donc su adapter sa pratique de l'islam à la société dans laquelle elle évolue. Elle représente ainsi un contre-exemple de l'islam radical prêché par les recruteurs, et elle jouera un rôle important dans la déradicalisation de Camille. Lors d'une réunion, celle-ci explique la force du groupe, en disant : « On était tous pareils. On était une seule personne en fait. Je n'existais plus. Je ne souffrais plus » (p. 175), et Sarah lui rappelle peu de temps après que « leur but, c'est que tu oublies qui tu es [...] » (p. 199-200).

Une autre entrave à la manifestation de l'individualité dans l'islam radical, est l'usage de vêtements anonymisants. Bien qu'elle ait réussi à se passer d'Internet et de ses « faux amis », et qu'elle redevienne peu à peu une personne à part entière capable de penser par elle-même, Camille avoue à Sarah que son *jilbab* lui manque. Celle-ci essaie de lui faire dire pourquoi et lui rappelle que « l'islam a quatorze siècles et que le niqab a quatre-vingts ans » et que ces vêtements couvrants, le *jilbab* et le *niqab*, servent à « effacer les contours identitaires des femmes » (p. 199). Camille explique alors que tout au long de son embrigadement elle se sentait plus forte lorsqu'elle portait le *jilbab*. Elle ne pensait plus, ne souffrait plus, et entre sœurs, elles se reconnaissaient. Or, cet habit qui la faisait se sentir mieux, est aussi le symbole de la déshumanisation de la femme : elle appartient à une communauté où la pensée de groupe est la seule possible. Elle s'efface, et se perd. « Quand tu portes un jilbab ou un niqab, tu deviens personne, et c'est ce qu'ils veulent » lui dit Sarah (p. 200).

De même, Sonia explique lors de discussions avec son groupe de parole qu'en portant

le *jilbab*, « on se sent comme dans une bulle. On est protégée, et on a l'impression de...ben, on existe. [...] quand on croise des sœurs dans la rue, ben on se reconnaît, on se sent pas toute seule, et on se sent plus forte » (00:57:26). En revêtant ce long voile, Sonia a donc souhaité se sentir protégée du monde qui l'entoure, toujours hostile à ses yeux. Plus tard, elle dira qu'« [elle] ne [se] rendai[t] pas compte » que cette conception négative du monde qui l'entoure a été inculquée par les recruteurs, avant d'ajouter, au bord des larmes : « Je n'étais plus moi-même en fait » (01:26:20).

3.4. Réfléchir sur le processus de radicalisation

Une fois ce long combat contre elles-mêmes engagé, le rôle des groupes de parole mis en place dans les préfectures est de faire réfléchir les jeunes filles sur la manière dont elles ont été embrigadées avec pour but que cela ne se reproduise pas. Les familles et les amis sont souvent circonspects devant l'annonce que leurs enfants sont embrigadés dans l'islam radical, ou en voie de l'être. Les réactions, bien entendu différentes d'une situation à une autre, vont de la peur au déni, et la mission des cellules anti-radicalisation des préfectures est d'aider les familles à comprendre et à détecter les signes d'un éventuel basculement vers l'islam radical, mais aussi d'aider les jeunes à sortir du cercle vicieux qu'est l'embrigadement djihadiste. On entre ainsi dans la partie idéologique/cognitive du travail de la déradicalisation, où l'un des objectifs principaux est de montrer le caractère illusoire des mythes élaborés par les recruteurs, dont certains ont été présentés dans le chapitre précédent (les mythes de l'E.I. comme utopie, de mère Teresa, du sauveur et de la Belle au bois dormant).

Avant d'inviter les jeunes filles à ces groupes de parole, ce sont les parents de celles-ci et parfois leurs amis très proches qui y sont conviés : ils doivent comprendre comment le jeune a basculé dans la radicalité. Dans *Le Ciel attendra*, Dounia Bouzar explique aux parents que leurs enfants n'ont pas cherché délibérément à rejoindre un groupe dhjiadiste :

Quand votre enfant est parti sur ces sites, il ne s'est pas rendu compte qu'il allait discuter avec des rabatteurs. Jamais on leur dit « je vais t'embrigader. » Au contraire, il lui parle d'être utile, enfin ; de faire quelque chose qui correspond à sa révolte. On leur dit « toi, tu as du discernement, les autres sont de gens endormis [...] Tu as une mission, celle de régénérer ce monde pourri. Tu n'as pas le droit de rester aveugle à toutes ces misères » (00:47:12).

Dans des réunions similaires, Sarah, sa mère, et la mère de Camille ont, elles, été exposées aux vidéos utilisées par les rabatteurs, ainsi qu'à des extraits de conversations Internet. Elles

comprennent qu'au départ, les rabatteurs de Daech se dissimulent derrière des personnages et des situations fictifs. Ils ne mentionnent pas l'islam, et font simplement se confier le jeune qui se trouve souvent dans une situation fragile. Cela va les aider à cerner puis à utiliser le profil psychologique de la victime et de mettre en œuvres les stratégies correspondantes pour l'embrigader avec succès.

« D'abord, ils l'isolent de son entourage [...] », puis « le mettent en relation avec un groupe qui l'absorbe : le jeune perd ses anciens repères affectifs et intellectuels. Il oublie tout. [...] L'identité du groupe remplace sa propre identité » (p. 152). Comme le remarque un père de famille présent, cela se rapproche des techniques d'embrigadement sectaire. Ils font ressentir au jeune un « sentiment de persécution [...] qui déforme la perception de la réalité. Il n'a qu'une obsession : sauver ceux qui sont présentés comme persécutés et tuer ceux qui ne les sauvent pas » (p. 154). Ensuite, « les rabatteurs adaptent leur message djihadiste à l'idéal du jeune », ou les « mythes » adéquats comme les appelle Bouzar dans son article de 2017 : projets humanitaires, construction d'une société supérieure qui détiendrait la Vérité, la rencontre du prince charmant, la Terre promise, etc. Enfin, les éducateurs expliquent que c'est « en comprenant comment le jeune a été “hameçonné” » qu'on pourra « l'aider à faire demi-tour » (p. 155).

Camille décrit, elle, ce qu'elle ressent pendant ce processus. Elle croit devenir folle. Elle est déchirée entre le manque qu'elle ressent envers « les frères et les sœurs » – comme Sonia, elle a développé comme une addiction pour la communauté radicale – et l'amour qu'elle porte à ses parents (p. 161). Sur les conseils de la psychologue, sa mère et Sarah la chouchoutent et l'occupent. Sa mère va même l'amener à Disneyland, ce qui lui rappelle des souvenirs d'enfance, lorsqu'elle s'évadait grâce à la musique diffusée sur la rue centrale, qui lui permettait de s'imaginer en princesse qui ferait le bien autour d'elle et qui attendait son prince charmant, un peu comme Cendrillon (p. 162). On apprend aussi que petite, les livres que lui lisaient ses parents parlaient de « héros qui protégeaient les plus faibles », ou que c'était à elle que ses petits camarades amenaient les chatons abandonnés pour les mettre à l'abri (p. 166). Le mythe de la Belle au bois dormant, et surtout le mythe de mère Teresa semblent donc très bien correspondre à sa personnalité, et les lecteurs comprennent plus facilement pourquoi c'était si important pour elle d'aider les enfants dans les zones de guerre en Syrie.

Dans les groupes de parole, les jeunes embrigadés, pour avancer sur le chemin de la déradicalisation, rencontrent d'autres jeunes qui ont vécu la même chose. Camille trouve que cela lui fait du bien de « retrouver des sœurs » – même si « ce n'est pas comme avec Iana ou

Oumkaïs... » – car elles se comprennent (p. 183). A travers leurs discussions, on distingue à quel point le discours des rabatteurs a semé une vraie pagaille dans la tête de ces jeunes qui ont encore du mal à distinguer le vrai du faux. Toujours persuadée que si elle ne rejoint pas le *Sham*, Allah la fera mourir en enfer, une participante dit même se sentir schizophrène avant qu'une autre ajoute avoir été convaincue par « ses nouveaux amis » que tuer est « un devoir, une obligation, sinon le califat ne sera jamais rétabli, on doit faire nous-mêmes le tri [...] » (p. 179).

Un jeune présent à un des groupes de parole voulait, lui, mourir en martyr. Camille relate l'embrigadement progressif de ce jeune homme : « [a]u départ, on lui évoquait de devoir faire sa *hijra* en terre musulmane. Puis on lui a dit qu'il n'y avait que la terre de Daech qui était musulmane [...]. Puis le thème des discussions est passé de la *hijra* au djihad, car il fallait défendre la seule terre musulmane. Puis du djihad ils sont passés au martyr... » (p. 192). Pour Camille, il ne s'agissait pas de devenir martyr, mais de se protéger de la fin du monde. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, en partant en Syrie, elle serait certaine de rejoindre le paradis, avec soixante-dix personnes de son choix, même s'ils ne sont pas musulmans. Son embrigadement s'est construit sur la peur de l'enfer et cette peur la force à se couper de son entourage, à résister à parler lors de son arrestation, à croire qu'en partant en terre musulmane elle sera obligatoirement de ceux qui rejoindront le paradis, ce qui entraîne une notion de perpétuité qui la rassure. En réfléchissant sur cette peur, Camille conclut que peut-être c'était elle qui voulait mourir, et pas Dieu qui voulait qu'elle meure (p. 195). Ainsi, à travers leurs discussions et leurs capacités de réflexion, certains jeunes réussissent à déconstruire les mythes forgés par les recruteurs, comprennent qu'ils ont été victimes de manipulateurs qui cachaient leur jeu, et sur la base de cette connaissance, ils peuvent commencer à se reconstruire.

Cette reconstruction passe aussi par des réflexions sur la religion. Comme nous l'avons vu plus haut, Sarah aide Camille à comprendre l'histoire de l'islam, et Sonia est aussi poussée à ne plus aveuglement accepter la version radicale que lui avait proposée son recruteur. Lors de sa première rencontre avec Dounia Bouzar, au domicile familial, celle-ci pousse la jeune fille dans ses retranchements, lui expliquant que ce n'est pas à elle de décider qui est un bon ou un mauvais musulman, que Dieu est le seul à pouvoir en décider. En lui disant ceci, elle tente probablement de la faire se questionner sur l'islam en général et sur son islam, sa vision radicale de la religion, afin qu'elle recommence à penser par elle-même.

Au fur et à mesure de son désembrigadement, Sonia retourne au lycée, retrouve ses amis et réapprend à profiter des petits plaisirs de la vie. Elle semble être retournée vers un

islam modéré. Elle prend d'ailleurs part aux groupes de paroles en tant que repentie. Elle met les mots sur son embrigadement, et aide les parents à comprendre l'embrigadement de leurs enfants, l'ambiguïté liée à la pression du groupe, et le fait de ne plus être soi-même. Les jeunes filles sont aussi amenées à prendre des décisions qui les laisseront avec un terrible sentiment de culpabilité. En effet, Sonia raconte que quinze jours avant son départ vers la Syrie, l'émir lui a demandé de choisir ses deux sœurs préférées pour partir avec elle. Aujourd'hui repentie, consciente de la situation des filles prises au piège par Daech, elle doit vivre avec le fait que ces deux jeunes filles sont aujourd'hui en Syrie, par sa faute, coincées au milieu de l'horreur de la guerre, à vivre une vie probablement loin de celle qu'on leur avait fait miroiter.

Chapitre 4 – Séquence didactique

Dans ce dernier chapitre, je me concentrerai sur l'exploitation de *Ma meilleure amie s'est fait embrigader* et *Le Ciel attendra* en classe de FLE en Norvège. Tout d'abord, j'expliquerai pourquoi j'ai choisi ces deux ouvrages et pourquoi je pense qu'il est important de les inclure dans mon enseignement (4.1.). Ensuite, je présenterai le public auquel ces textes peuvent être destinés (4.2.). Et enfin, je proposerai une séquence de cours sur le thème « La France face aux défis du monde contemporain : terrorisme, recrutement islamiste et théories du complot » (4.3.).

4.1. Pourquoi ce roman et ce film dans un contexte scolaire ?

L'utilisation de la littérature et des films en classe de FLE n'est pas une pratique nouvelle. En Norvège, les programmes officiels de langues étrangères pour le niveau II ne mentionnent pas spécifiquement que les élèves doivent apprendre les langues étrangères par le biais de la littérature ou du cinéma, mais ils font référence à plusieurs reprises à la notion de « texte » et à celle de « culture » (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Afin de s'adapter au niveau des apprenants, les enseignants se servent souvent de textes courts, comme des chansons, des poèmes, des nouvelles ou encore des extraits de roman, ou finalement d'images animées ou non.

Les programmes officiels de langues étrangères norvégiens sont composés de compétences à acquérir au cours d'un temps donné. Ils sont assez généraux, et permettent aux professeurs de choisir le contenu de leur enseignement. Cette liberté permet de ne pas s'en remettre exclusivement aux manuels scolaires, parfois un peu datés, et plutôt de rester proche de l'actualité des pays de la langue enseignée. Cela peut contribuer à éveiller la curiosité des apprenants, leur permettre de comprendre un peu plus la culture francophone, et de plus les faire réfléchir sur la leur.

Depuis 2015, année noire pour la France après les attaques terroristes contre la rédaction de l'hebdomadaire satirique *Charlie Hebdo* et le supermarché Hyper Cacher en janvier, puis les attaques du soir du 13 novembre, le thème du terrorisme est omniprésent dans la presse ou lors de débats télévisés. Depuis peu, il se retrouve aussi dans des romans, des films, ou encore des téléfilms. Le fait que les auteurs de ces actes odieux soient de jeunes Français prêts à massacrer des compatriotes, et à se donner la mort pour Allah, amène la

société à vouloir comprendre comment ces personnes se sont retrouvées dans cette situation, et surtout peut-être pouvoir prévenir que de telles situations ne se réitèrent, bien que malheureusement d'autres attaques aient eu lieu sur le sol français depuis 2015.

L'embrigadement terroriste ne concerne pas que les jeunes Français, c'est un phénomène international qui touche les jeunes de toute l'Europe, même de Norvège, comme décrit dans le livre documentaire *To søstre* (Deux sœurs, 2016) de l'écrivaine norvégienne Åsne Seierstad. Elle y raconte la radicalisation de deux sœurs norvégiennes d'origine somalienne, âgées de quinze et dix-huit ans, parties en Syrie rejoindre Daech un soir d'octobre 2013. Des histoires comme celles-là, il y en a des centaines à travers l'Europe. D'après un article de la BBC daté du 24 octobre 2017, quarante mille étrangers, issus de cent dix pays, auraient rejoint les rangs de Daech en Syrie et en Irak (BBC, 2017), parmi eux des mineurs, dont des jeunes filles (cf. Lombard-Latune, 2015).

En s'intéressant à ce phénomène en classe de FLE, en ouvrant un espace de dialogue avec les apprenants, où l'on s'interrogera sur les méthodes d'embrigadements de ces mineurs, sur les théories du complot, très présentes sur Internet et utilisées par Daech pour embrigader les jeunes, l'enseignant aura aussi comme objectif de responsabiliser les apprenants lors de leur utilisation d'Internet, et de leur donner des outils pour qu'ils développent un sens critique envers ce qu'ils y rencontrent. Au-delà de la classe de langue, le développement du sens critique des élèves aura un impact positif dans les autres matières étudiées, mais aussi dans leur vie professionnelle et personnelle. Les « fausses informations » (*fake news*) ont envahi notre quotidien, et sont même relayées par des élus politiques sur la scène internationale. Il est donc essentiel que nos apprenants, qui sont eux-mêmes natifs numériques et passent plusieurs heures par jour sur Internet et sur les réseaux sociaux dans le milieu scolaire ou dans leur temps libre, soient formés à déceler le vrai du faux. L'école a un rôle clé à jouer dans l'éducation numérique des élèves, et les thèmes du terrorisme et du recrutement terroriste sont centraux afin de comprendre la société contemporaine. Bien entendu, l'enseignant est libre de coupler le développement du sens critique de ses élèves à d'autres thèmes que l'embrigadement terroriste, mais l'attaque à *Charlie Hebdo* en janvier 2015 ayant été le sujet de l'examen écrit du niveau II proposé par le ministère de l'Éducation dès l'automne 2015, à peine quelques mois après les événements, il fait sens de joindre ces deux thèmes, aujourd'hui essentiels pour comprendre la société française.

Comme noté plus haut, il n'est pas spécifié par les programmes que les élèves devront lire un roman, ou même un extrait de roman, et encore moins quel type de littérature de fiction il faudrait utiliser en classe. Les compétences à acquérir (*kompentansemål*) au cours du

niveau II en langues étrangères appellent à l'utilisation de « textes authentiques », appartenant à « différents genres » pour l'apprentissage de la langue (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Dans la *Promotion de la Connaissance*, les compétences à acquérir sont divisées en trois champs d'études principaux (*hovedområder*) : « Apprentissage de la langue » (*Språklæring*), « Communication » (*Kommunikasjon*) et « Langage, Culture et Société » (*Språk, kultur og samfunn*). Ce n'est qu'en combinant les compétences des trois champs – linguistiques, communicatives et culturelles/sociétales – que le professeur pourra esquisser un guide qui lui permettra de choisir des textes en accord avec les programmes officiels. De plus, comme nous le verrons plus loin, me concernant, je pense que les deux ouvrages choisis correspondent bien à l'univers de mes élèves.

Gillian Lazar, auteur de *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*, explique que lors du choix d'un livre pour la classe, il est important de prendre en compte trois facteurs : le type de cours, le type d'élèves ainsi que certains facteurs liés au texte lui-même (Lazar, 1993, p. 48). Le type de cours dans lequel sera enseigné les extraits du roman de Bouzar et du film de Mention-Schaar est d'une durée d'enseignement de quatre heures hebdomadaires sur l'année scolaire, pour lesquels le professeur décide lui-même combien de temps allouer aux différents thèmes étudiés. Comme indiqué précédemment, les programmes officiels n'imposent ni un type, ni une longueur spécifique de texte pour ce genre de cours. Or, vu le nombre de thèmes que l'enseignement devrait aborder afin de préparer les élèves à un examen écrit toujours plus imprévisible – car basé sur les compétences à acquérir qui sont, elles, très larges – et ce au rythme de quatre heures hebdomadaires, il me semble judicieux de seulement lire des extraits d'un roman pour ce genre de cours, et non pas un roman entier.

Je reviendrai sur le type d'élèves à qui se destinent les textes dans la partie suivante, et me concentrerai donc maintenant sur le troisième facteur mentionné par Lazar, lié aux textes eux-mêmes. Le roman et le film ont sans aucun doute une visée pédagogique plus que littéraire. Comme citée sur la couverture du roman, lire ce livre devrait permettre de « ne plus se dire “Je n'ai pas réagi assez vite !” ». Les extraits choisis, bien que courts, seront peut-être difficiles linguistiquement au premier abord, mais les scènes sont réalistes et provoqueront sans doute une identification des élèves aux personnages qu'ils seront amenés à rencontrer, eux-mêmes appartenant souvent à la même tranche d'âge : il est facile de s'imaginer dans la situation de Mélanie qui vient tout juste de perdre un être cher, et qui partage sa peine sur les réseaux sociaux, ou de s'identifier à la relation complice qu'entretient Camille au début du roman avec sa meilleure amie Sarah, ou encore de comprendre le doute ressenti par les jeunes

filles face aux adultes et au monde qui les entoure. Plus généralement, la vie d'adolescente des protagonistes n'est pas très différente de celle de jeunes Norvégiennes et Norvégiens. Linguistiquement, les textes présentent une langue française standard, parfois familière, qui transporte le lecteur directement dans la vie et les pensées des jeunes filles et de leurs interlocuteurs. Cette écriture devrait être accessible aux jeunes lecteurs, à condition que le professeur s'applique à bien l'introduire auprès d'eux, car elle les invite dans un monde où la langue parlée est le « vrai français » parlé par les jeunes en France, et non d'un texte didactisé.

4.2. Quel public pour ces ouvrages ?

Comme mentionné plus haut, ces deux ouvrages ont clairement une visée pédagogique, mais pour quel public scolaire sont-ils adaptés ? Pour être en mesure d'y répondre, il faut avoir en tête les programmes officiels norvégiens qui divisent l'apprentissage des langues étrangères en trois niveaux : le niveau 1 pour les apprenants débutants, qui reflète en fin de parcours le niveau A2 du Cadre commun de références des langues (Conseil de l'Europe, s.d.) ; le niveau 2, qui amène vers le niveau B1; et le niveau 3, optionnel, qui tend vers le niveau B2. Il faut aussi prendre en compte l'âge et le niveau de maturité des apprenants afin que les thèmes abordés dans les deux ouvrages soient présentés à un groupe d'élèves qui sont susceptibles de s'y intéresser, capables d'en comprendre le contenu, et prêts à entamer une réflexion sur les ouvrages étudiés et sur eux-mêmes.

Étant donné la nature des compétences à acquérir sur lesquelles je reviendrai dans la dernière partie de ce chapitre, il semble judicieux de réserver ces thèmes au niveau deux et trois, qui regroupent des élèves entre 17 et 19 ans, dans leur avant-dernière ou dernière année de lycée. Étant âgés de 14 à 17 ans au moment des attentats qui ont touché la France en 2015, le sujet ne leur est pas inconnu comme pourrait l'être aujourd'hui l'évocation du 11 septembre 2001 si traité en classe d'anglais par exemple. Ce sujet étant toujours actuel, les élèves pourront donc avoir recours à leurs souvenirs des événements et réfléchir sur leurs réactions de l'époque.

Comme le note De Croix et Ledur, « le lecteur adolescent cherche souvent l'identification, la projection, le livre miroir » (De Croix & Ledur, 2014, p. 178). Les personnages principaux du film et du roman étant des adolescentes, lycéennes brillantes, aux origines diverses, qui pour certaines entrent en crise d'adolescence, il ne sera pas difficile pour des lycéens norvégiens de s'identifier à ces personnages. Les élèves à qui j'ai choisi

d'enseigner des extraits de ces deux ouvrages sont âgés de 17-18 ans, et sont sur le point de terminer leur apprentissage du français langue étrangère après cinq années (niveau un + niveau deux). Ils sont d'origines diverses (norvégienne, africaine, maghrébine, asiatique, Moyen-Orient...), plus ou moins religieux, et viennent pour la plupart de quartiers multiculturels du centre et de la banlieue est d'Oslo. Leurs résultats scolaires sont bons, et ils se destinent souvent à des études supérieures ambitieuses.

Le thème et les ouvrages choisis amènent aussi à réfléchir sur la relation des adolescents avec les adultes, et à leur âge, mes élèves sont en capacité de réfléchir sur la révolte adolescente, et sur leurs propres relations avec les adultes. De même, ils sont assez âgés pour avoir une connaissance et une compréhension du monde et des sujets internationaux. Il y a donc des analogies entre eux et les personnages du roman et du film, et cela les amènera, je l'espère, non seulement à réfléchir et peut-être comprendre la situation des jeunes en France aujourd'hui, mais aussi à réfléchir sur leur propre situation en tant que jeunes adultes en Norvège.

4.3. Comment utiliser ces ouvrages en classe de FLE ?

Après avoir établi les raisons pour lesquelles les ouvrages sélectionnés sont adaptés à l'enseignement du FLE dans le contexte norvégien, et à quel public ces ouvrages vont être destinés, il nous reste à étudier comment les utiliser en classe. Je propose donc dans cette dernière partie une séquence de cours créée pour des élèves de vg2 niveau deux, âgés de 17-18 ans et étant dans leur cinquième année d'étude du français langue étrangère. Dans le cadre du thème « La France face aux défis du monde contemporain » établi par mes soins, les élèves seront amenés à étudier différentes problématiques sociales pertinentes pour comprendre la société française, et à discuter de sujets comme l'immigration, la vie en banlieue, ou encore la pauvreté en France. Ces thèmes sont issus d'un mélange d'idées recueillies dans les manuels scolaires norvégiens, dans les sujets d'examens écrits proposés ces dernières années par le ministère de l'Éducation, et dans l'actualité française.

Les programmes officiels de langues étrangères n'ont pas comme seul but d'enseigner la langue, ils insistent aussi sur le fait que « les connaissances langagières rendent possible la participation à l'échelle internationale et donnent une compréhension plus nuancée des processus et événements internationaux » (Utdanningsdirektoratet, 2006a, p. 1, ma traduction), et que « les langues ouvrent les portes. Le fait d'apprendre d'autres langues nous donne la possibilité d'entrer en contact avec d'autres personnes et d'autres cultures, et ceci

peut améliorer notre capacité à comprendre les modes de vie et les pensées des êtres humains » (Utdanningsdirektoratet, 2006a, p. 1, ma traduction). L'aspect culturel a donc toute sa place dans l'enseignement des langues étrangères en Norvège, et grâce à lui, les apprenants seront amenés à développer, si ce n'est de l'empathie, au moins un regard nuancé sur le monde qui les entoure, comme noté dans le champ d'études principal (*hovedområde*) « Langage, Culture et Société » (*Språk, kultur og samfunn*) : « il s'agit d'une connaissance de la culture au sens large » (p. 2, ma traduction).

Afin de créer une séquence de cours sur les thèmes du terrorisme, de l'embrigadement des jeunes, et des théories du complot, j'ai sélectionné des objectifs d'apprentissage pertinents appartenant aux trois « champs d'études principaux » (*hovedområder*) : « Apprentissage de la langue » (*Språklæring*) (1) : (a) « utiliser des textes authentiques de sources différentes dans son apprentissage de la langue » et (b) « utiliser les TIC et d'autres outils pédagogiques d'une façon critique et autonome ». Communication (*Kommunikasjon*) (2) : (a) « comprendre le contenu dans des textes authentiques écrits et oraux de genres différents », (b) « lire des textes formels et informels de genres différents et rendre compte des points de vue et des attitudes de l'auteur », (c) « participer à des conversations spontanées dédiées à des thèmes variés et à des sujets d'actualité », (d) « présenter oralement des sujets d'actualité et des sujets interdisciplinaires », (e) « relater des expériences et des attitudes, exprimer des points de vue, des désirs et des émotions ». « Langage, Culture et Société » (*Språk, kultur og samfunn*) (3) : (a) « discuter des aspects des conditions de vie et des situations sociales actuelles dans l'espace linguistique en question » et (b) « discuter comment des connaissances langagières et culturelles peuvent favoriser la coopération et la compréhension multiculturelle » (Utdanningsdirektoratet, 2006a, p. 5, ma traduction). Bien que nombreux et peu concrets, ils permettent de donner un cadre au professeur afin de planifier les cours qu'englobera la séquence didactique.

Les apprenants, eux, à qui sera présenté le plan du cours et les objectifs d'apprentissage (cf. appendice 1) en début de séquence, auront besoin d'informations plus précises afin d'identifier leur progression. Les objectifs d'apprentissage généraux présentés ci-dessus sont alors transformés en objectifs d'apprentissage plus concrets (*læringsmål*). Ce sont ceux-ci qui permettront aux élèves et au professeur de mesurer la progression des apprenants et d'ajuster la pratique de classe en fonction de celle-ci. A la fin de cette séquence didactique, les apprenants devront être capables – à différents degrés, en fonction de leur niveau – de : élaborer des hypothèses sur un thème donné (2abce, 3a) ; discuter des aspects de la société française à la lumière des actions terroristes de 2015 (1ab, 2abcde, 3a) ; regarder et

comprendre des extraits d'un film et en discuter (1a, 2abce, 3a) ; lire des extraits d'un roman et en discuter (1a, 2abce, 3a) ; expliquer les points de vues de l'écrivain et des personnages principaux (1a, 2abce, 3a) ; discuter comment des jeunes Français sont radicalisés sur Internet (1b, 2cef, 3a) ; développer un regard critique sur des sources qui se trouvent sur Internet et sur les réseaux sociaux (1b, 2f).

En ce qui concerne l'évaluation de ces compétences, j'ai choisi de les inclure dans le processus d'apprentissage et de les évaluer de façon formative et informelle, c'est-à-dire en observant et en commentant les interactions entre les apprenants et avec le professeur. Les élèves n'obtiendront pas de notes à la fin de la période, mais ils recevront des observations sur la progression de leur apprentissage au fil des semaines allouées à cette séquence didactique. Le produit final sera la création, en petits groupes, de posters pour afficher en classe, qui porteront sur la vigilance à adopter sur Internet et sur les réseaux sociaux. Les apprenants devront baser leur réflexion sur les thèmes soulevés en classe, afin de créer des affiches qui, le reste de l'année scolaire, leur rappelleront les comportements à adopter ou à éviter sur Internet et sur les réseaux sociaux. Bien plus qu'une note ne pourrait le mesurer, j'espère que cet enseignement/apprentissage développera leur esprit critique comme souhaité dans les programmes officiels de langues étrangères : « La critique de sources, la propriété intellectuelle et la protection de la vie privée sont des domaines centraux dans les TIC qu'il faut aussi aborder dans l'enseignement des langues étrangères » (Utdanningsdirektoratet, 2006a, grunnleggende ferdigheter, p. 3, ma traduction).

Des objectifs d'apprentissage concrets ainsi qu'un produit final à présenter à la fin de la séquence didactique ayant maintenant été établis, j'ai décidé d'allouer quatre semaines, à raison de deux cours hebdomadaires de 90 minutes, à la réalisation de notre séquence didactique. En plus des extraits du film et du roman étudiés dans ce mémoire, j'aurai recours à d'autres documents authentiques, c'est-à-dire « des documents "bruts", élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue » comme défini par Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca dans leur ouvrage *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (2002, p. 391). En effet, au moment de la rédaction de ce mémoire, le sujet n'est pas du tout traité dans les manuels scolaires disponibles en Norvège. Ces documents sont disponibles sur Internet, et ont pour objectif de réfléchir et de dialoguer sur nos problématiques.

Le premier cours de 90 minutes sera dédié à l'introduction du sujet de manière générale. Avant que le professeur ne dévoile le thème de la séquence didactique, le plan des

cours et le produit final à réaliser par les élèves, il commencera le cours en affichant un dessin de presse sur le tableau interactif (appendice 2a) avec pour but d'aviver la curiosité des élèves, et peut-être même de les provoquer. Après avoir donné quelques minutes de réflexion individuellement puis par deux, le professeur pourra commencer la discussion en interrogeant les élèves sur le type de document qui leur est présenté, sur ce qu'ils voient, sur ce qu'ils ressentent en regardant le dessin, et sur la thématique de l'adolescence et de la crise d'adolescence. Les élèves émettront ainsi des hypothèses et le professeur les guidera doucement vers le thème de la période : « La France face aux défis du monde contemporain : terrorisme, recrutement islamiste et théories du complot ». Dans un second temps, le professeur présentera le plan du cours, ainsi que l'évaluation, et répondra aux éventuelles questions quant au déroulement des quatre prochaines semaines. Enfin, afin d'activer les pré-acquis des élèves, ils créeront une carte mentale sur le thème du terrorisme, d'abord seul, puis chaque élève ira au tableau écrire un ou deux mots associés à la notion de terrorisme, en faisant attention de ne pas réécrire un mot déjà inscrit. Puis, ensemble, nous expliquerons ce à quoi font référence les mots inscrits au tableau et nous tâcherons de les catégoriser. Cet exercice permettra de faire réfléchir les élèves sur le thème du terrorisme en général, de voir ou revoir du vocabulaire pertinent pour ce thème, et de les faire s'exprimer dans la langue cible.

Le deuxième cours entrera dans le vif du sujet et aura pour but de dialoguer autour des attentats perpétrés en France en 2015. Comme mentionné plus haut, les élèves étaient âgés d'une quinzaine d'années en 2015, et gardent probablement un souvenir de ces événements. Avant d'expliquer le contexte des attentats, d'en présenter les victimes, il s'agira donc de demander aux élèves de relater leurs souvenirs de ces moments. Où étaient-ils ? En ont-ils entendu parler dans la presse ou à l'école ? Qu'en ont-ils pensé ? Comment ont-ils réagi ? Ont-ils un avis ? Ce n'est qu'après les avoir laissé s'exprimer sur ces questions que le professeur présentera d'abord l'attentat contre la rédaction du journal satirique *Charlie Hebdo* en définissant les termes de satire, de caricature, de liberté d'expression, puis les victimes, figures de la culture française pour certains, simples citoyens pour d'autres, ainsi que les terroristes. Ensuite, le professeur évoquera l'Hyper Cacher, en introduisant le terme d'antisémitisme et en présentant les victimes. Enfin, la classe étudiera la réaction du peuple français, mais aussi celle de la communauté internationale (manifestations, réseaux sociaux, le combat pour les valeurs républicaines, etc.). Grâce à cela, les élèves acquerront une vue d'ensemble des événements du mois de janvier 2015. Puis, ils discuteront des attentats du 13 novembre 2015, les terrasses de cafés, le Stade de France, le Bataclan, en utilisant le numéro

1521 du *Journal des enfants*, publié jeudi 19 novembre 2015 et intitulé « Comprendre ce qu'il s'est passé à Paris ». A travers des articles sur le déroulement de la soirée, sur la solidarité qui s'est mise en place ce soir-là, sur les victimes, sur les assaillants, sur la réaction internationale, une citation du président de la république de l'époque, François Hollande, des images, le JDE tente de mettre des mots sur l'indicible. Destiné à un public jeune, il a pour « mission d'expliquer simplement l'actualité. Même la plus difficile » (Appendice 2B), et propose de (re)donner la définition de quelques mots importants pour comprendre ce qui s'est passé : « islam », « islamiste », « djihadiste », « terrorisme », « Etat Islamique ou Daech ». Ces mots seront étudiés en classe, et réutilisés dans les semaines suivantes.

Après cette première semaine d'introduction au thème, nous commencerons l'étude des deux ouvrages. Lors du troisième cours, l'affiche du film *Le Ciel attendra* ainsi que la bande-annonce seront utilisées comme supports. Le film n'est pas sorti en Norvège, donc on ne pourra ni utiliser la bande-annonce sous-titrée en norvégien, ni l'affiche du film au format local, mais le film est sorti en Allemagne, et pour l'occasion une nouvelle affiche, très différente de l'affiche française, a été créée. Nous comparerons donc ces deux affiches (appendice 2C) afin de mieux comprendre les thèmes du film. Un dossier pédagogique sur le film a été créé à l'occasion du festival allemand Cinéfête 18 (Cinéfête18, 2018), nous utiliserons les exercices de compréhension et de production orale (p. 6, 8-9) portant sur les affiches et la bande-annonce¹¹ du film afin de découvrir le film, et d'évoquer la problématique de l'embrigadement terroriste. Le fait d'utiliser la bande-annonce du film permettra aux élèves non seulement de regarder et d'écouter des personnes francophones parler français (perspective linguistique) mais aussi de voir des faits culturels du pays cible (perspective culturelle). Bien entendu, la réalité montrée au cinéma est souvent biaisée et parfois stéréotypée, mais elle engage, malgré tout, une réflexion qui pourrait ouvrir aux apprenants de nouvelles perspectives sur le monde ainsi que la compréhension de l'autre prônée par les documents officiels (Utdanningsdirektoratet, 2006ab).

Avant le quatrième cours, qui sera lui aussi dédié au *Ciel attendra*, j'organiserai une projection du film un après-midi après la classe. Ensuite, lors de ce cours, nous étudierons plus particulièrement la scène où Mélanie essaie d'expliquer les théories du complot à ses amis (00:43:06 – 00:45:02). Ici, il s'agira pour les élèves de parler du thème des théories du complot. Qu'est-ce que c'est ? En ont-ils déjà rencontré ? Y-croient-ils ? Puis, ils effectueront un travail sur l'extrait du film en analysant la réaction de Mélanie et celles de de ses

¹¹ https://www.youtube.com/watch?v=d2QTV_5v130 / <https://www.youtube.com/watch?v=1PgFiZwQdQM>
(version sous-titrée en anglais)

camarades de classe. Enfin, le professeur soulèvera une question plus générale : Quel est le rapport entre les théories du complot et le terrorisme islamiste ? Cette question sera d'abord discutée en petits groupes, puis avec toute la classe. Ainsi, les élèves pourront réfléchir sur l'impact des théories du complot, sur la base d'un exemple concret.

Lors du cinquième cours, le professeur présentera le prologue du roman *Ma meilleure amie s'est fait embrigader*. Au cours de ces deux pages (p. 9-10), Sarah, la meilleure amie de Camille, présente leur amitié et explique qu'en l'espace d'une semaine, tout a basculé. Elle continue d'éprouver un sentiment de culpabilité. Ce texte relativement simple linguistiquement sera exploité et discuté, et permettra aux élèves d'émettre des hypothèses sur ce qui a pu se passer entre Sarah et Camille. Il faudra bien sûr qu'ils gardent en tête le sujet des discussions en classe des dernières semaines. Le cours se terminera avec un exercice dans lequel les élèves doivent écrire un texte bref pour expliquer pourquoi, à leur avis, Camille a soudainement changé de comportement. Le but de cet exercice est de les inciter à exprimer avec leurs propres mots les effets de la radicalisation sur une adolescente.

Le sixième cours sera dédié à une discussion autour des thèmes de Facebook, des relations parents-adolescents, des théories du complot, grâce à la lecture préalable d'un extrait du troisième chapitre du roman (p. 37, ligne 24 - p. 42), donné comme devoir à faire à la maison. Camille y raconte que grâce à sa rencontre avec Abucobra Al-Faransi sur Facebook, elle avait « compris » que les parents, les profs et même les journalistes faisaient partie d'un complot contre les musulmans. À la suite de cette rencontre virtuelle, elle cessait « tout ce qui la détourn[ait] de la lumière [...] » (p. 39) et « enchain[ait] vidéo sur vidéo à en avoir mal au cœur » (p. 40). Les élèves discuteront en groupes de quatre et émettront des hypothèses sur la manière d'adopter un comportement responsable sur Internet et sur les réseaux sociaux. Chaque groupe présentera ensuite ses hypothèses à la classe.

Durant la dernière semaine dédiée au thème « La France face aux défis du monde contemporain : terrorisme, recrutement islamiste et théories du complot », nous nous concentrerons plus précisément sur le développement de l'esprit critique des élèves. Le septième et avant-dernier cours de cette période sera dédié à reconnaître les théories du complot sur Internet. Pour cela, nous allons utiliser les articles « Info : démêler le vrai du faux (#SPME17) » publié dans le *Journal des enfants* paru le 9 mars 2017 à l'occasion de la semaine de la presse à l'école, et « Comment reconnaître une fausse info ? » publié dans le numéro du 20 mars 2017. Les deux articles donneront une bonne base avant de déchiffrer l'infographie intitulée « Le détecteur de théorie du complot » (appendice 2D) mise en ligne sur le site ontemanipule.fr, site Internet gouvernemental dont le contenu a été publié sous le

gouvernement Valls II, entre le 26 août 2014 et le 11 février 2016. Après avoir déchiffré ensemble ce document, les élèves liront l'extrait du roman (chapitre 8, p. 74, ligne 14 – p. 76) où Sarah raconte l'épisode où des camarades de classe présentent un exposé sur « la théorie du complot autour des attentats » (p. 74), présentation qui est suivie d'une discussion-débat de classe sur les conséquences de ce type de discours, dirigée par leur professeur, puis par la réaction violente et démesurée de Camille, qui quitte la salle de classe en claquant la porte. Enfin, nous visionnerons l'extrait du film où Mélanie regarde les vidéos YouTube relatant les théories du complot que lui a envoyés Medhi / Épris de Liberté (00:40:09 – 00:42:11). Bien que comprendre ce qui est dit dans ces vidéos peut être trop difficile pour les élèves, ils pourront grâce aux images et à la bande-son discuter de l'atmosphère anxiogène de ces vidéos, et reconnaître certains des thèmes traités (la malbouffe, l'éducation, le nouvel ordre mondial, les attentats...) On pourra aussi se poser les questions présentées dans l'infographie étudiée plus haut, afin d'apprendre à reconnaître les signes des théories du complot.

Enfin, après quatre semaines, le dernier cours sera moins théorique et visera à mettre en pratique les acquis des dernières semaines. Par groupes de quatre, les élèves créeront des posters – qui seront ensuite affichés dans la salle de classe – sur lesquels ils établiront des règles de vigilance à adopter sur Internet et sur les réseaux sociaux. Ils pourront choisir entre plusieurs sujets, par exemple : reconnaître les théories du complot sur Internet ; comment et avec qui interagir sur les réseaux sociaux ; que partager en ligne, etc. L'exercice est assez ouvert, et demande que le professeur travaille et guide chaque groupe dans la phase de réflexion et de production. Les élèves trouveront sûrement la tâche difficile, au début en tout cas, car plus l'exercice est ouvert, plus il faut se poser une question concrète, et formuler une bonne problématique reste une tâche difficile, peu importe la matière et le niveau. Le but de cet exercice est de faire réfléchir les élèves, et de leur faire produire une affiche destinée à tous les élèves de la classe, pas juste un produit destiné au professeur pour être noté.

Conclusion

Le but principal de ce mémoire était d'élaborer une séquence didactique consacrée à la radicalisation de jeunes Françaises et aux théories du complot qui fleurissent un peu partout sur Internet, pour une classe de français langue étrangère dans le contexte scolaire norvégien. Cela a été réalisé sur la base d'une lecture comparée du roman *Ma meilleure amie s'est fait embrigader* et du film *Le Ciel attendra*, ainsi que d'une analyse du discours de la radicalisation tel qu'il est présenté dans ces deux ouvrages.

Cette séquence didactique s'inscrit au cœur de la dynamique mondiale actuelle, et prend en compte les défis que peuvent rencontrer des lycéens toujours plus connectés et en proie à un flux d'informations sans filtres. Son objectif est d'aider les apprenants à analyser des discours et des vidéos auxquels ils peuvent être confrontés sur Internet, les aider à développer un esprit critique et à être enclin à détecter la désinformation. Ils doivent être capables de penser par eux-mêmes, mais aussi de comprendre (à un certain degré) les motivations des jeunes radicalisés, afin de ne pas tomber dans ce piège à leur tour. L'embrigadement radical touche toutes les couches de la société, il est donc important que l'école joue son rôle et apprenne aux élèves à devenir des citoyens responsables.

En étudiant les représentations de la radicalisation dans le roman et le film (chapitre 1), j'ai tenté de mettre en lumière le mode opératoire utilisé par les recruteurs de Daech pour embrigader les jeunes filles. J'ai commenté la nature des vidéos dont ils se servent dans les premières phases de l'embrigadement, et j'ai montré comment, progressivement, ils amènent leurs victimes vers une rupture sociétale, scolaire et familiale. En coupant ainsi les jeunes filles de leur entourage, les recruteurs peuvent plus facilement les faire entrer dans une nouvelle communauté, principalement numérique, qui finira par les contrôler complètement. Petit à petit, ils vont les désindividualiser à tel point qu'elles ne peuvent plus se passer de leur nouveau groupe, ni vraiment penser par elles-mêmes. Commencent alors les préparations pour le départ vers la Syrie.

Après avoir rendu compte de ce mode opératoire, j'ai analysé le discours des recruteurs (chapitre 2). D'abord j'ai présenté les idées principales de Dounia Bouzar sur le processus de radicalisation, telles qu'elle les a formulées dans un article qui insiste sur la double approche, relationnelle/émotionnelle et idéologique/cognitive, des recruteurs. Ensuite, j'ai conduit une analyse personnelle basée sur les théories de Ruth Amossy et de Patrick Charaudeau concernant l'analyse du discours. Je me suis notamment intéressée au choix de mots des recruteurs, et aux valeurs attachées aux mots utilisés. J'ai aussi examiné leur usage

de différentes stratégies de dissimulation et de propos implicites, de même que la nature manipulateur de leur discours. J'ai pu constater que les recruteurs se servent à la fois de mots provocateurs, souvent dévalorisants, pour décrire « les autres », et de mots valorisants pour décrire les « élus ». Ainsi, ils imposent aux jeunes une vision manichéenne du monde, selon laquelle une grande partie des êtres humains sont sans valeur – ce qui implique que l'on peut sans regret les traiter avec violence. Le discours des recruteurs est aussi marqué par un usage important de présupposés et de sous-entendus, qui fait croire aux jeunes qu'ils ont eux-mêmes tirés des conclusions qui sont en fait suggérées par leurs interlocuteurs. Enfin, j'ai pu mettre en évidence, grâce à l'article de Charaudeau, que le discours des recruteurs est un discours clairement manipulateur : saturé de mensonges et de promesses qui ne seront jamais tenues.

Ma meilleure amie s'est fait embrigader et *Le Ciel attendra* traitent aussi du thème de la déradicalisation. Bien que moins centrales dans la séquence didactique, j'ai souhaité étudier les représentations de la déradicalisation et les inclure dans ce travail (chapitre 3) afin d'avoir un aperçu global des ouvrages traités. Après avoir réfléchi sur l'essence des travaux de Bouzar, et plus généralement sur ceux d'Amossy et de Charaudeau, je voulais montrer comment les équipes de déradicalisation travaillent, en inversant le discours de radicalisation afin de reconstruire l'individu et de réapprendre aux jeunes à réfléchir par eux-mêmes, de façon critique.

Finalement, j'ai proposé une séquence de cours destinée à des lycéens norvégiens en fin d'apprentissage du français dans l'enseignement secondaire (chapitre 4). Celle-ci se base sur les constatations faites au cours des trois premiers chapitres et est divisée en huit cours de 90 minutes sur une période de quatre semaines. La première semaine sera dédiée à l'introduction du thème, et à la mise en place du contexte sociétal (crise d'adolescence, attentats en France en 2015). Un travail autour du film et du roman sera conduit pendant la deuxième et la troisième semaine afin d'amener les élèves à réfléchir sur les questions d'embrigadement islamiste et de théories du complot. Enfin, la dernière semaine sera consacrée à la mise en pratique des acquis par le biais de la création de posters de prévention destinés à être affichés dans la salle de classe. Ce produit final sera, je l'espère, le fruit d'une réflexion propre aux élèves, et visera à montrer le développement de leur sens critique. C'est en tout cas, ce que j'ai souhaité accomplir avec cette séquence de cours, en les amenant à réfléchir par eux-mêmes, et à être vigilants envers les mouvements de masse unitaires.

Comme je l'ai mentionné plus tôt dans ce travail, *La Promotion de la Connaissance* (Udanningsdirektoratet, 2006) n'impose pas des programmes et des thèmes précis aux professeurs, mais leur laisse la liberté de choisir des angles d'approche qui permettront aux

apprenants de valider différentes compétences d'apprentissage. En décidant d'inclure le thème de l'embrigadement terroriste dans l'enseignement du français langue étrangère dans une classe du niveau secondaire en Norvège, il ne s'agit pas pour moi de faire peur ou de stigmatiser des populations, mais au contraire d'utiliser l'actualité pour apprendre aux élèves à analyser et à gérer une réalité inquiétante dans laquelle ils grandissent, « [p]our ne plus se dire “Je n'ai pas réagi assez vite !” » (Bouzar, 2016, couverture).

Bibliographie

- Abouismael12. (2010, 16 mars). The Signs les signes part 51 Conclusion Fin de la Serie. [Vidéo en ligne]. Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur : <https://www.youtube.com/watch?v=6ViIKIgYoYE>
- Amossy, R. (2010). *L'Argumentation dans le discours* (3^{ème} éd.). Paris : Armand Colin.
- BBC. (2017, 24 octobre). IS foreign fighters: 5,600 have returned home - report. *BBC*. Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur : <http://www.bbc.com/news/world-middle-east-41734069>
- Bouzar, D., Caupenne, C. & Valsa, S. (2014). *IER RAPPORT – LA METAMORPHOSE OPEREE CHEZ LE JEUNE PAR LES NOUVEAUX DISCOURS TERRORISTES*. Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur : <http://www.cpdsi.fr/articles-et-rapports/la-metamorphose-operee-chez-le-jeune-par-les-nouveaux-discours-terroristes/>
- Bouzar, D. (2016). *Ma meilleure amie s'est fait embrigader*. Paris : De La Martinière Jeunesse.
- Bouzar, D. (2017). A Novel Motivation-based Conceptual Framework for Disengagement and De-radicalization Programs. *Sociology and Anthropology*, 5(8), 600-614.
- Charaudeau, P. (2009). *Le discours de manipulation entre persuasion et influence sociale*. Acte du colloque de Lyon 2009. Consulté la dernière fois le 11.3.18 sur : <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-discours-de-manipulation-entre.html>
- Cinéfête18. (2018). *Le Ciel attendra. Matériel pédagogique*. Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur : https://cinefete.de/assets/uploads/Dossiers/CF18/cinefete18_lecielattendra.pdf
- Conseil de l'Europe. (s.d.). *Echelle globale - Tableau 1 (CECR 3.3) : Niveaux communs de compétences*. Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>
- CPDSI. (s.d.). A propos. Consulté la dernière fois le 25.4.18 sur : <http://www.cpdsi.fr/a-propos/>
- « Crise adolescente, hier et aujourd'hui » [image], 2014, 6 mai. Consulté la dernière fois le 28.4.18 sur : <https://www.chappatte.com/images/jeunes-djihadistes-europeens/>
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- De Croix, S. & Ledur, D. (2014). Les visages du lecteur implicite dans la littérature migrante pour adolescents. *Le Langage et l'Homme*, 49(1), 179-187.
- Desnos, M. (2015, 24 octobre). La vie après Daech. Dounia Bouzar, "madame désempolement". *Paris Match*. Consulté la dernière fois le 26.3.18 sur : <http://www.parismatch.com/Actu/Societe/Dounia-Bouzar-madame-desempolement-852027>
- Dounia Bouzar. (s.d.). Dans *Wikipedia*. Consulté la dernière fois le 25.4.18 sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Dounia_Bouzar#cite_ref-cpdsi_15-0
- FilmsActu. (2016, 25 août). LE CIEL ATTENDRA Bande Annonce. [Vidéo en ligne]. Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur : https://www.youtube.com/watch?v=d2QTV_5v130/
- France Soir. (2016, 28 juillet). Djihadistes français : combien sont-ils en Irak ? en Syrie ? en France ? *France Soir*. Consulté la dernière fois le 26.3.18 sur : <http://www.francesoir.fr/societe-faits-divers/djihadistes-francais-combien-sont-ils-en-irak-en-syrie-en-france>
- Grimmer, J. (2017, 27 juin). Déradicalisation : les résultats de Dounia Bouzar sont-ils crédibles ? *Le Point*. Consulté la dernière fois le 30.4.18 sur : http://www.lepoint.fr/societe/deradicalisation-les-resultats-de-dounia-bouzar-sont-ils-credibles-26-06-2017-2138413_23.php
- Jacinto, L. (2017, 2 février). France's 'deradicalisation gravy train' runs out of steam. *France 24*. Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur : <http://www.france24.com/en/20170801-france-jihad-deradicalisation-centre-closes-policy>
- Laurent, S. (2015, 11 juin). Niqab, hidjab, burqa : des voiles et beaucoup de confusions. *Le Monde*. Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur : http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/06/11/niqab-hijab-burqa-des-voiles-et-beaucoup-de-confusions_4651970_4355770.html
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Journal des enfants (2015, 19 novembre). Comprendre ce qu'il s'est passé à Paris. *Le Journal des enfants*, 1521, 1-5.
- Le Journal des enfants. (2017, 9 mars). Info : démêler le vrai du faux (#SPME17). *Le Journal des enfants*. Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur : <https://www.lalsace.fr/jde/2017/03/09/info-demeler-le-vrai-du-faux>

- Le Journal des enfants. (2017, 20 mars). Comment reconnaître une fausse info ? *Le Journal des enfants*. Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur : <https://www.lalsace.fr/jde/2017/03/09/comment-reconnaitre-une-fausse-info>
- Le Monde. (2016, 11 février). Dounia Bouzar renonce à sa mission sur la déradicalisation pour protester contre la déchéance. *Le Monde*. Consulté la dernière fois le 26.3.18 sur : http://www.lemonde.fr/societe/article/2016/02/11/dounia-bouzar-renonce-a-sa-mission-sur-la-deradicalisation_4863906_3224.html
- Les Musulmans de Belgique. (2014, 13 mai). Syrie - Anasheed (Sous-titre français). [Vidéo en ligne]. Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur : https://www.youtube.com/watch?v=y0-tKAMxSnM&lc=Uggz2Auy_ZLotHgCoAEC
- Lombard-Latune, M-A. (2015, 18 novembre). Ces jeunes Françaises parties rejoindre Daech. *Le Figaro*. Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur : <http://www.lefigaro.fr/international/2015/05/05/01003-20150505ARTFIG00350-ces-pasionarias-francaises-de-daech.php>
- Mention-Schaar, M.-C. (Réalisateur). (2016). *Le ciel attendra* [DVD]. France : Willow films, UGC, France 2 cinéma.
- Service d'information du Gouvernement. (s.d.). *Comment l'école se mobilise-t-elle contre la radicalisation ?* Consulté la dernière fois le 25.4.18 sur : <http://www.stop-djihadisme.gouv.fr/lutte-contre-terrorisme-radicalisation/prevention-radicalisation/comment-lecole-se-mobilise-t-elle>
- Service d'information du Gouvernement. (s.d.). *Ontemanipule.fr* Consulté la dernière fois le 28.4.18 sur : <http://www.gouvernement.fr/on-te-manipule>
- Seymat, T. (2014, 10 août). How nasheeds became the soundtrack of jihad. *Euronews*. Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur : <http://www.euronews.com/2014/10/08/nasheeds-the-soundtrack-of-jihad>
- UniFrance. (2017, 5 juillet). Heaven Will Wait / Le Ciel attendra (2016) - Trailer (English Subs). [Vidéo en ligne]. Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur : <https://www.youtube.com/watch?v=1PgFiZwQdQM>
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i fremmedspråk* (FSP1-01). Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur : <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/?kode=FSP1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Prinsipper for opplæringen*. Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur : <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Vincent, E. (2017, 23 février). Vents contraires pour Dounia Bouzar, « Mme
Déradicalisation ». *Le Monde*. Consulté la dernière fois le 27.4.18 sur :
[http://www.lemonde.fr/societe/article/2017/02/23/vents-contraires-pour-mme-
deradicalisation_5084078_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2017/02/23/vents-contraires-pour-mme-deradicalisation_5084078_3224.html)

Appendice 1 – Séquence didactique

Plan du cours à mettre à disposition des élèves dans l'espace numérique de travail (It's Learning, dans notre cas).

Thème de la période :

« La France face aux défis du monde contemporain : terrorisme, recrutement islamiste et théories du complot »

Relevante kompetansemål (LK06):

1. Språklæring

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- a. utnytte ulike kilder for autentiske tekster i egen språklæring
- b. bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler på en kritisk og selvstendig måte

2. Kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- a. forstå innholdet i skriftlige og muntlige autentiske tekster i ulike sjangere
- b. lese formelle og uformelle tekster i ulike sjangere og gjøre rede for forfatterens synspunkter og holdninger
- c. delta i spontane samtaler om ulike temaer og aktuelle emner
- d. presentere aktuelle og tverrfaglige emner muntlig
- e. gi uttrykk for opplevelser, synspunkter og holdninger, ønsker og emosjoner

3. Språk, kultur og samfunn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- a. drøfte sider ved livsvilkår og aktuelle samfunnsforhold i språkområdet
- b. drøfte hvordan språkkunnskaper og kulturinnsikt kan fremme flerkulturelt samarbeid og forståelse

Læringsmål:

- Utforme hypoteser rundt et tema
- Drøfte Frankrikes samfunnsforhold i lys av terrorhendelser som skjedde i 2015
- Se og forstå utdrag fra en film og diskutere om det
- Lese romanutdrag og diskutere om det
- Gjøre rede for forfatterens og hovedpersonenes synspunkter
- Drøfte hvordan franske ungdommer blir radikaliserert på internettet
- Utvikle et kritisk blikk på kilder som finnes på internettet og sosiale medier

Tidsplan:

| Semaine | Cours 1 (90min) | Cours 2 (90min) |
|---------|---|---|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Introduction du thème de la période • Discussion autour de la question : « C'est quoi la crise d'adolescence ? » • Analyse d'un dessin de presse (appendice 2A) | <ul style="list-style-type: none"> • Les attentats terroristes en France en 2015 <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Charlie Hebdo</i> et l'Hyper Cacher ○ 13 novembre (Appendice 2B) |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Travail sur la bande-annonce du film <i>Le Ciel attendra</i> (cf. https://cinefete.de/assets/uploads/Dossiers/CF18/cinefete18_lecielattendra.pdf + appendice 2C) | <ul style="list-style-type: none"> • Travail sur des extraits du film <i>Le Ciel attendra</i> |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Travail sur des extraits du roman <i>Ma meilleure amie s'est fait embrigader</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Travail sur des extraits du roman <i>Ma meilleure amie s'est fait embrigader</i> |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Travail sur les théories du complot (appendice 2D + JDE.fr : https://www.lalsace.fr/jde/2017/03/09/info-demeler-le-vrai-du-faux https://www.lalsace.fr/jde/2017/03/09/comment-reconnaitre-une-fausse-info) • Regard critique sur les théories montrées dans le film et le roman | <ul style="list-style-type: none"> • Création de posters à afficher en classe sur la vigilance à adopter sur Internet et sur les réseaux sociaux |

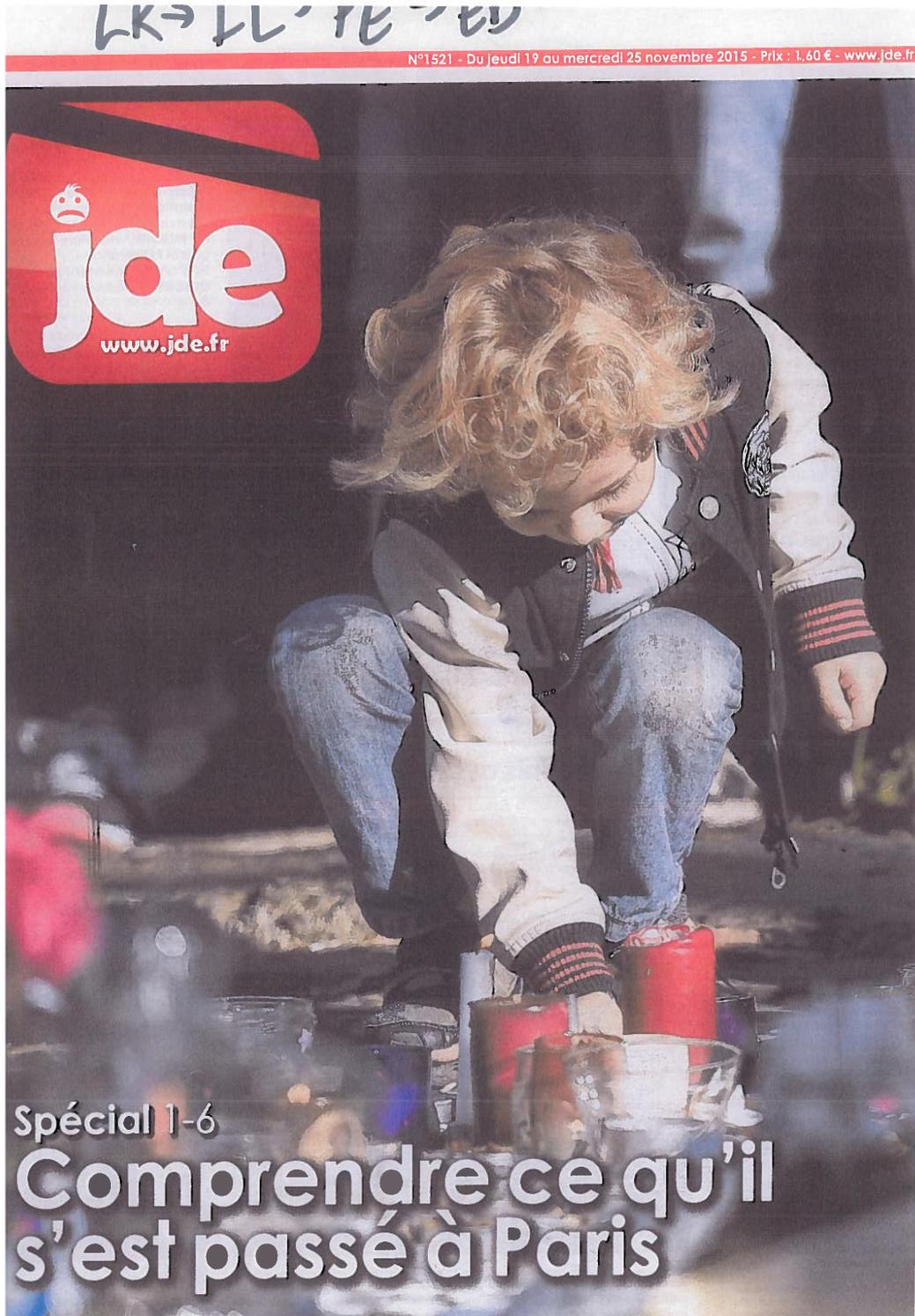
Appendice 2 – Matériel utilisé

A :



Source : « Crise adolescente, hier et aujourd'hui » [image], 6 mai 2014

B :



L'édito

de l'équipe du JDE

Plus forts que la peur

Le choc. Il y a la peur. Les questions. Les attentats commis à Paris et Saint-Denis vendredi 13 novembre ont rappelé de douloureux souvenirs, seulement 10 mois après l'attaque contre le journal Charlie Hebdo.

Cette fois-ci, les terroristes ont attaqué des personnes qui ne viennent pas voir un match de foot, des jeunes gens qui rient dans un restaurant, des passionnés de rock qui assistent à un concert...

Leur but est clair : ils veulent effrayer tous les Français. Ils veulent terroriser.

La France possède des valeurs plus fortes que la peur : la liberté, l'égalité et la fraternité. Elle a la volonté de vivre malgré tout et de ne pas laisser le dernier mot aux armes.

LE JOURNAL DES ENFANTS
18, rue de Thann - TSA 50009
68945 MULHOUSE CEDEX 9
Web : www.jde.fr
Fondatrice : Béatrice D'IRUBE.

téléphone : tél. 03.89.32.70.05,
3.89.32.70.91. E-mail : jde@jde.fr.
abonnement : tél. 09.69.32.94.71.
(non surtaxé). E-mail : abonnement@jde.fr

Le Journal des Enfants est édité et imprimé par la
44 Alsacienne de Publications « L'ALSACE » :
au capital 10 210 200€.

Directeur général : Michel LUCAS.
Directeur de la publication :
M. ROMANN.
Rédaction : Edith ALBERTS, Caroline GAERTNER,
et GIL (responsable éditorial).
Responsable publicité et abonnements :
M. DRUBBELS.

Imprimeur de commission paritaire :
81067. ISSN : 0986-9050
Déposé le 16 juillet 1949 sur les publications destinées
à la vente. Dépôt à date de parution ©2000 by
Journal des Enfants.
1,50€. TVA 2,1 %.
Les photos : AFP sauf mention contraire.
La couverture : AFP
Illustration : Christian MAUCLER.
4 : « Hector, le parango mégalomane » de Marc
L...

Lexique



(AFP)

Les mots pour comprendre

La mission du JDE est d'expliquer simplement l'actualité. Même la plus difficile. Les attentats qui ont été commis le 13 novembre à Paris soulèvent énormément de questions.

Pour mieux comprendre pourquoi ces événements très graves ont eu lieu, le JDE vous propose cette liste de mots que vous avez sûrement déjà lus ou entendus.

Islam > L'islam est la religion des musulmans. Ce mot signifie « paix et obéissance à Dieu ». Dans le monde, on compte plus d'un milliard de fidèles, dont la majorité se trouve en Asie. Les musulmans dans leur très grande majorité, vivent leur foi dans la paix et la tolérance. Ils n'ont absolument rien à voir avec les terroristes qui ont agi à Paris.

Islamiste > Un islamiste est une personne qui a une vision très dure des règles de l'islam. Ces gens sont aussi appelés des intégristes. Il y en a dans toutes les religions.

Djihadiste > Un djihadiste est un islamiste qui a pris les armes pour défendre sa vision très dure des règles de la religion musulmane. La guerre qu'il mène s'appelle le djihad.

Terrorisme > Un terroriste est une personne qui utilise la violence pour faire triompher ses idées.

État islamique ou Daech > C'est un groupe terroriste créé en 2003. Les membres de Daech sont des djihadistes qui veulent créer un État où ils appliqueraient leurs lois très sévères.

Coup de crayon

Unis avant tout



Après les terribles attaques survenues à Paris le 13 novembre, des manifestations de solidarité ont eu lieu dans le monde entier. En France, le message est clair : nous

Il a dit

« Ce que les terroristes veulent, c'est nous faire peur, nous saisir d'effroi. Mais il y a face à l'effroi une nation qui sait se défendre, qui sait mobiliser ses forces, et qui une fois encore saura vaincre les terroristes. »

François Hollande, président de la République française.



(AFP)

Dix mois après les attentats contre Charlie Hebdo, des attaques terroristes ont fait au moins 129 morts et 352 blessés à Paris. Que s'est-il passé ce vendredi 13 novembre ?

Attentats en série à Paris

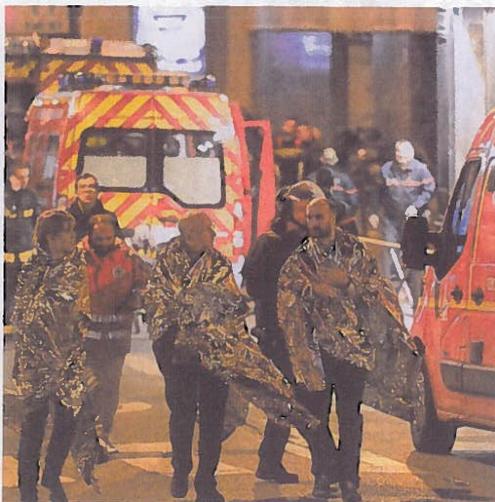
Au moins huit terroristes ont attaqué de façon simultanée [en même temps] plusieurs lieux de Paris. Une terrible soirée dont la France se souviendra pendant longtemps.

Au Stade de France > Entre 21 h 20 et 21 h 53, trois explosions retentissent à proximité du Stade de France. 80 000 personnes sont présentes pour assister au match de football France-Allemagne. Les trois terroristes ne réussissent pas à pénétrer dans le stade. Ils déclenchent les bombes qu'ils portent sur eux à l'extérieur de l'enceinte. Un passant est tué.

Bars et restaurants > À 21 h 25, un autre groupe d'attaquants tire sur des personnes qui mangent dans un bar et un restaurant du 10^e arrondissement. La fusillade fait 15 victimes. Les terroristes poursuivent leur route. À 21 h 32, ils tirent sur un bar et un restaurant situés dans le 11^e arrondissement. L'attaque fait 5 morts. Toujours à bord de la même voiture, ils arrivent ensuite devant une brasserie et ouvrent le feu sur les personnes installées à la terrasse. Bilan : 19 morts.

À 21 h 40, un des terroristes se fait exploser devant la terrasse d'un café, place de la Nation. Une personne est grièvement blessée.

Le Bataclan > Un 3^e groupe de terroristes attaque une salle de spec-



Des personnes sont évacuées de la salle de concert du Bataclan, où a eu lieu une attaque terroriste à Paris. (AFP)

taclé, le Bataclan. Il est 21 h 40 lorsque 3 hommes armés de fusils entrent dans la salle. Ils tirent sur le public venu écouter un concert de rock. Une prise d'otages commence. À 0 h 20, les policiers interviennent pour les libérer. Un terroriste est tué, les deux autres parviennent à acti-

ver leurs ceintures d'explosifs. 89 personnes sont tuées dans cette attaque, des dizaines d'autres blessées. Lundi, à l'heure où nous terminons ce journal, le bilan était d'au moins 129 victimes et 352 blessés. Ce sont les pires attentats que la France ait connus.

Des attaques kamikazes

Pour la 1^{re} fois, des kamikazes ont attaqué la France ce vendredi 13 novembre.

Le mot kamikaze vient du Japon. Durant la Seconde Guerre mondiale, il désignait les pilotes de l'armée qui écrasaient leur avion contre des cibles ennemies (porteurs d'avions, sous-marins).

Ce terme désigne aujourd'hui les personnes qui sacrifient leur vie lors d'une attaque.

Comme les terroristes qui commettent des attentats suicides. Parmi les 8 terroristes morts vendredi, 7 ont déclenché une bombe qu'ils portaient en ceinture. C'est la 1^{re} fois que ce type d'attaque a lieu sur le sol français.



(AFP)

QUI SONT LES VICTIMES ?

- ◆ Les attaques terroristes du vendredi 13 novembre à Paris ont fait au moins 129 morts.

- ◆ Ils s'appelaient Nick, Jorge, Thomas, Halima et Hodda, Maxime, Quentin, Élodie ou encore Nicolas...

- ◆ Ils avaient entre 30 et 63 ans. Ils étaient avocat, enseignant, musicien, barman ou ingénieur...

- ◆ Ils venaient de France, de Belgique, d'Algérie ou d'Espagne...

- ◆ Ils assistaient à un concert au Bataclan, étaient installés à la terrasse d'un restaurant ou d'un bar ou passaient devant le Stade de France lorsque leur vie a été fauchée brutalement.

À la suite des attaques La solidarité comme réponse

Portes ouvertes, médecins bénévoles, dons de sang : les Français se sont mobilisés après les attaques de vendredi. Ils sont nombreux à avoir proposé leur aide.

#portesouvertes > L'attaque dans la salle de concert du Bataclan était encore en cours que déjà, sur Twitter, le hashtag [mot-clé] #portesouvertes se répandait. Les habitants du quartier invitaient les personnes fuyant la salle à se réfugier chez eux.

Le mouvement s'est poursuivi dans la nuit, de nombreux Parisiens proposant d'accueillir les personnes qui ne pouvaient plus rentrer parce que les bus et les métros étaient coupés.



(AFP)

Médecins bénévoles > Pendant ce temps-là, les 1^{ers} blessés arri-

vent dans les hôpitaux parisiens. De nombreux médecins qui ne travaillent pas ce soir-là viennent prêter main-forte à leurs collègues. « J'ai rarement vu une telle solidarité. On a pu agir très vite et sauver un grand nombre de blessés », explique le professeur Bruno Riou qui dirige les urgences de l'hôpital de la Pitié Salpêtrière.

En sécurité > Dès le lendemain, sur Facebook, les personnes vivant à Paris pouvaient indiquer qu'elles étaient en sécurité grâce à une alerte spéciale. Beaucoup de personnes se sont rendues dans les hôpitaux pour faire un don de sang et aider les blessés.

Une nouvelle fois, le groupe terroriste Daech lance des attaques sur le sol français. Pourquoi notre pays est-il leur cible ?

Pourquoi la France est-elle encore visée ?



Des bougies pour dire non à la terreur.

(AFP)

- ◆ Le groupe terroriste Daech est également appelé État islamique. Sa création remonte à 2003.
- ◆ Certains de ses membres appartenaient au groupe terroriste Al Qaïda, qui avait organisé les attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis.
- ◆ Il est difficile de savoir combien d'hommes compte Daech. Plusieurs dizaines de milliers, c'est certain, dont de nombreux combattants venus d'Europe.

Il y a eu Charlie. Et il y a eu le 13 novembre. A nouveau, la France a été attaquée par des terroristes appartenant au groupe Daech.

À cause d'une autre guerre > Les membres de Daech sont des djihadistes. Ils veulent imposer par la force leur vision très dure de l'islam, la religion des musulmans. Daech se bat actuellement pour prendre le pouvoir en Irak et en Syrie (Moyen-Orient), afin d'y créer un nouvel État. Les armées de ces pays tentent

de lui résister. De nombreux pays sont venus les soutenir.

Par vengeance > La France fait partie de ces alliés. Ses avions ont bombardé à plusieurs reprises les positions de Daech. C'est donc pour se venger que les attentats ont été organisés. Les autorités françaises savaient que de telles attaques pouvaient se produire. Elles ont mis en place de nouvelles mesures pour identifier les coupables, mais aussi pour empêcher que la France soit encore la cible des terroristes.

Zoom Pourquoi à Paris ?

Après avoir visé un journal, symbole de la liberté d'expression, les terroristes ont lancé leurs actions contre un stade, des restaurants, des bars, une salle de spectacle. Pourquoi ? Parce que ces lieux incarnent [et présentent] un mode de vie en opposition avec leurs croyances. Ces islamistes [qui ont une vision très dure des règles de la religion musulmane] rejettent cette façon de s'amuser, d'écouter de la musique, de boire de l'alcool par exemple. Paris est une ville où il y a beaucoup de lieux pour s'amuser et connue dans le monde entier. C'est pour cette raison qu'ils l'ont choisie.



Le groupe de rock californien « Eagles » ou Death Metal a joué au Bataclan.

L'enquête est en cours Qui sont les attaquants ?

Après les attaques, la police a annoncé la mort de sept terroristes.

Identifications en cours > L'enquête a débuté immédiatement. Lundi, à l'heure où nous terminons ce journal, quatre terroristes ont été identifiés de manière certaine.

Trois Français, Ismaël Omar Mostefaï (29 ans), Bilal Hadfi (20 ans) et Sammy Amimour (28 ans), étaient connus de la police, car ils partageaient les idées des islamistes. Un autre terroriste s'appelait Brahim Abdeslam. Français de 31 ans, il a deux frères,



La police patrouille devant un des lieux attaqués.

(AFP)

dont un au moins est soupçonné d'avoir participé aux attaques. Il s'appelle Salah Abdeslam et la police a lancé un avis de recherche pour le retrouver.

La piste belge > Le 3^e frère, Mohamed Abdeslam, a été arrêté en Belgique.

La Belgique est une piste suivie par les enquêteurs, car il semble que les terroristes aient préparé leur opération depuis ce pays. Un 5^e homme portait des papiers au nom d'Ahmad Al-Mohammad. Mais son identité doit être confirmée.

Le président de la République a ordonné l'état d'urgence en France. De nombreuses mesures ont été prises pour renforcer la protection des Français.

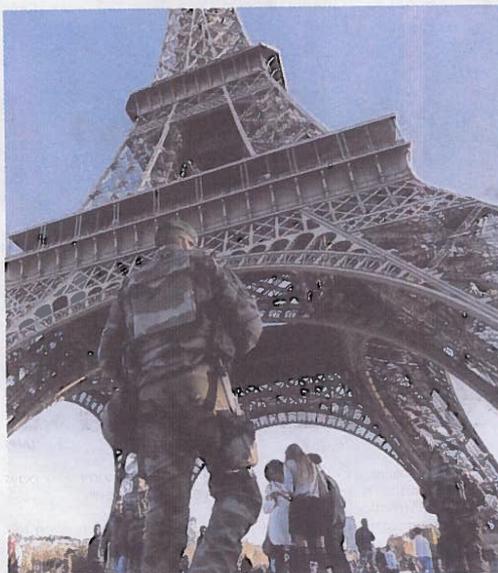
Comment la France se protège

La France est en état d'urgence. Cette décision rare a été prise par le président François Hollande après les attaques du 13 novembre.

Qu'est-ce que l'état d'urgence ? > L'état d'urgence donne plus de pouvoirs au gouvernement pour protéger la France. Les préfets, qui représentent l'État dans les régions, peuvent prendre des mesures exceptionnelles, comme :
interdire la circulation des personnes ou des véhicules
interdire à certaines personnes d'entrer dans leur département
obliger des suspects à ne pas quitter leur maison
dans toute la France, le ministre de l'Intérieur peut interdire les réunions qui pourraient provoquer du désordre, ordonner la fermeture provisoire des salles de spectacles...

Frontières fermées > Depuis vendredi, il n'est plus possible de quitter la France ou d'y entrer sans être contrôlé.

Rechercher plus vite > L'état d'urgence autorise aussi à mener des perquisitions le jour et la nuit, c'est-à-dire à aller fouiller des lieux où la police pense pouvoir trouver des armes ou des personnes suspectes.



Des militaires patrouillent à Paris, au pied de la Tour Eiffel.

(AFP)

10 000 militaires > À Paris et dans toute la France, 10 000 militaires sont mobilisés pour protéger les lieux sensibles, comme les écoles. L'état d'urgence doit durer 12

jours. Ensuite, c'est aux députés et aux sénateurs de voter une loi pour le prolonger. Le président de la République a déjà demandé qu'il reste en place pour trois mois.

Zoom Sommes-nous en guerre ?

Après les attentats, beaucoup de personnes et de journaux ont dit et écrit que la France était en guerre. Qu'est-ce que cela signifie ? Il n'y a pas la guerre en France comme il y a la guerre en Syrie. Deux armées ne s'affrontent pas, il n'y a pas de bombardements. Pourtant, les attaques du 13 novembre ont été menées avec des armes de guerre, par des personnes préparées comme des soldats. Le groupe terroriste Daech est un ennemi de la France. Elle va devoir le combattre, en Syrie, en Irak et sur son propre sol. En ce sens, la France mène un combat contre les terroristes.



La France est déterminée à combattre Daech.

(AFP)



En Australie, le célèbre opéra de Sydney est éclairé en bleu, blanc, rouge, les couleurs de la France. Le monde entier a envoyé des témoignages de solidarité. (AFP)

Le monde soutient la France

Le président américain Barack Obama a réagi très rapidement après l'annonce des attentats à Paris.

Il a rappelé que la France et les États-Unis étaient des amis de longue date et que son pays ferait tout pour soutenir les Français. Partout dans le monde, les chefs d'État ont affirmé leur solidarité avec la France.

Des rassemblements en mémoire des victimes ont eu lieu sur toute la planète. Les artistes aussi, se sont exprimés. « La Marseillaise », l'hymne national français, a été joué avant chaque match du championnat de basket américain. Madonna a chanté « La vie en rose », chanson française très célèbre.

Tout comme le slogan « Je suis Charlie » avait fait le tour de la planète après les attentats de janvier, le message « Nous sommes Paris » a résonné dans le monde entier.



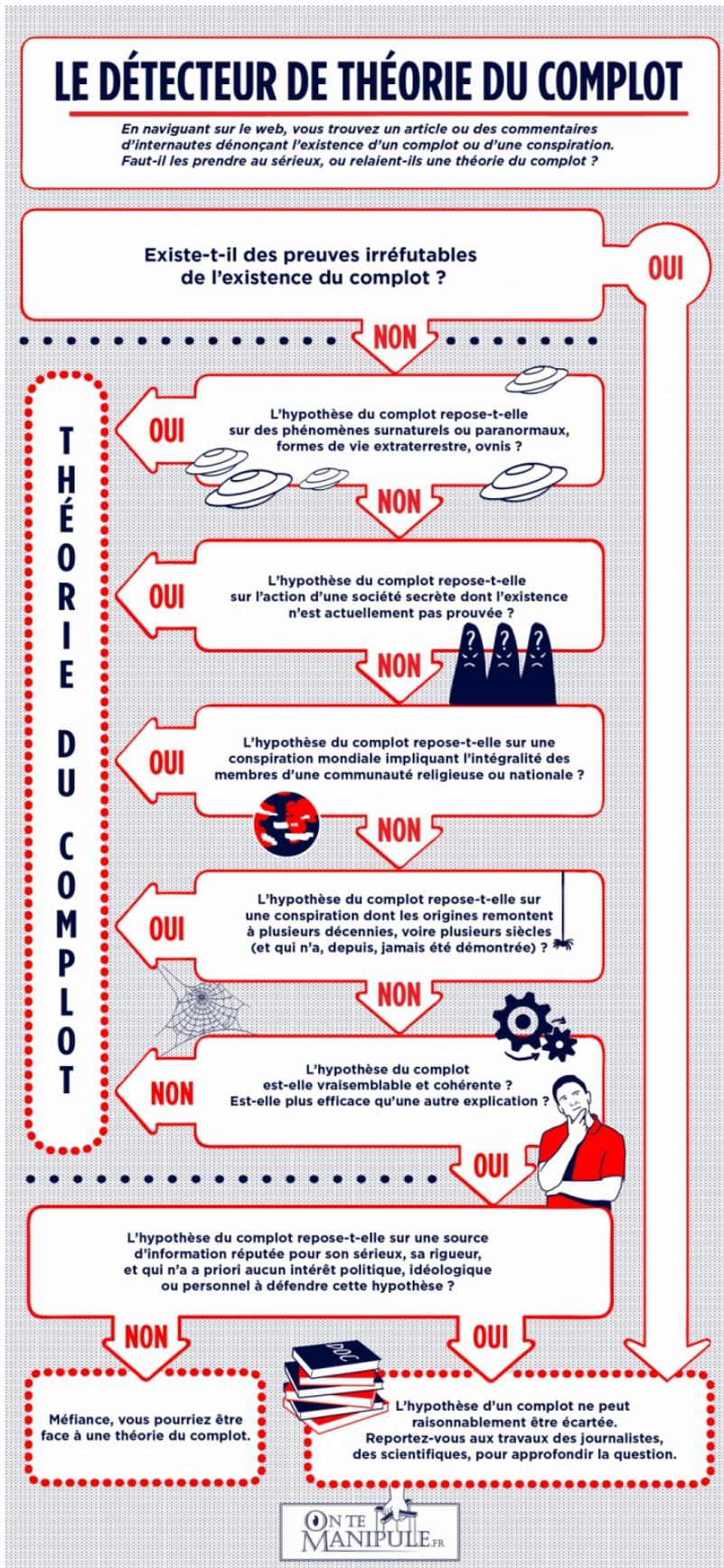
(AFP)

C:



Source : Cinéfête18, 2018, p. 6

D :



Source : Service d'information du Gouvernement, s.d., ontomanipule.fr