

The French Textbook in Algerian Secondary Education: The Language of the Other in Service of National Identity Construction

Dr. KHELLAF Zohir ¹, KHODJA Abdeldjabar ²

¹University of Tebessa (Algeria), E-mail: zouhir.khellaf@univ-tebessa.dz

²University Center of Barika (Algeria), E-mail: abdeldjabar.khodja@cu-barika.dz

Received : 26/03/2026 ; Published: 26/05/2026

Abstract

This article examines how the French-language textbook for the third year of secondary education in Algeria mobilizes French to construct a national identity discourse. Through a linguistic, enunciative and didactic analysis of the textbook's textual corpus, we demonstrate that text selection, lexical choices, pedagogical devices, and the emotional markers of testimonies all converge toward a single aim: shaping an Algerian citizen capable of commemorating, feeling, bearing witness, arguing and engaging in French. Particular attention is paid to the emotional dimension of testimony texts, a frequently overlooked vector of identity transmission. The article draws on a reading of the textbook published by the ONPS, intended for all third-year secondary students, regardless of their academic track.

Keywords: French-language textbook; national memory; identity construction; French language didactics.

Le Manuel de Français 3AS en Algérie

:

La Langue de l'Autre au Service de la Construction Identitaire Nationale

Résumé

Cet article examine comment le manuel de français de troisième année secondaire en Algérie mobilise la langue française pour construire un

discours identitaire national. À travers une analyse linguistique, énonciative et didactique du corpus textuel du manuel, nous montrons que la sélection des textes, les choix lexicaux, les dispositifs pédagogiques, ainsi que les indices émotionnels des témoignages convergent vers une même finalité : former un citoyen algérien capable de commémorer, ressentir, témoigner, argumenter et s'engager en français. Une attention particulière est accordée à la dimension émotionnelle des textes de témoignage, vecteur souvent négligé de la transmission identitaire. L'article s'appuie sur une lecture du manuel édité par l'ONPS, destiné à tous les élèves de 3AS, toutes filières confondues.

Mots-clés: *manuel scolaire de français; mémoire nationale ; construction identitaire ; didactique du français.*

I. INTRODUCTION

En Algérie, le français n'est pas une langue comme les autres. Il ne s'agit ni d'une langue maternelle, ni d'une langue étrangère au sens ordinaire du terme. Trop présent dans les pratiques sociales et professionnelles, ancré dans la culture pour être traité comme tel, il est une langue héritée d'une colonisation longue que l'indépendance de 1962 n'a pas effacée.

Depuis lors, l'Algérie entretient avec le français un rapport fait de nécessité pratique et de tensions idéologiques. C'est précisément dans ce contexte singulier que le manuel scolaire de français de troisième année secondaire prend tout son relief.

Il n'est pas seulement un outil pédagogique : il est un révélateur.

Les recherches consacrées aux manuels scolaires algériens ont longtemps privilégié deux disciplines. Les manuels d'histoire, d'abord, ont été analysés pour leur rôle dans la construction d'un récit national centré sur la résistance (Aït Saadi, 2009 ; Remaoun, 2003). Les manuels d'arabe, ensuite, ont été étudiés pour leur fonction dans la transmission de l'identité culturelle arabo-islamique (Benmansour-Benkelfat, 2017). Le manuel de français dit peut-être quelque chose d'une gêne face à l'objet lui-même. Car comment un manuel destiné à enseigner la langue de l'ancien colonisateur peut-il participer à la construction de l'identité nationale algérienne ? C'est précisément cette question que nous proposons d'examiner ici.

Une lecture des textes du manuel qui composent le premier projet didactique révèle que la grande majorité traite de l'histoire algérienne et de la colonisation : la résistance, la guerre de libération, le rôle des femmes, la mémoire collective. D'autres portent sur les conquêtes arabes et l'apport arabo-islamique à la civilisation. Seuls les textes des évaluations diagnostiques, portant sur des sujets non algériens comme la main humaine ou la Coupe du Monde, font exception. En d'autres termes, le manuel de terminale est un manuel de mémoire nationale rédigé dans la langue de l'ancien colonisateur. Ce paradoxe est le produit d'un choix délibéré, davantage politique que pédagogique.

Depuis l'indépendance, le système éducatif algérien a connu plusieurs réformes. La plus engagée, en 2002, a redéfini les finalités de l'enseignement du français. La langue n'est plus présentée comme un outil de communication : elle est intégrée dans une approche par compétences qui vise la formation du citoyen autant que la maîtrise linguistique (Benmansour-Benkelfat, 2017). C'est à ce stade que l'élève est censé maîtriser les usages discursifs qui permettent de commémorer, débattre, convaincre et s'engager.

Question de recherche : Comment le manuel de français de 3^e année secondaire utilise-t-il la langue française, langue héritée de la colonisation, comme vecteur de construction identitaire et de transmission des valeurs nationales algériennes ?

Cette question appelle l'analyse des stratégies linguistiques et discursives des textes sélectionnés, des valeurs nationales véhiculées par les choix thématiques, ainsi que de la dimension émotionnelle des textes de témoignage.

II. CADRE THÉORIQUE

2.1. Le français en Algérie

Le statut du français en Algérie résiste aux catégories habituelles de la sociolinguistique. Ni langue maternelle ni tout à fait étrangère, il occupe un espace intermédiaire que Queffélec et al. (2002) éclairent à travers la tension entre son statut officiel, quasiment inexistant dans les textes constitutionnels qui réservent à l'arabe et au tamazight le statut de langues nationales et officielles, et l'étendue réelle de ses usages, qui couvrent l'administration, l'enseignement supérieur, la presse et une large partie de la production culturelle. Les rôles ainsi assumés par le français sont restés, selon ces mêmes auteurs, « fluctuants, instables, souvent en inadéquation avec les valeurs symboliques qui leur sont attribuées » (Queffélec et al., 2002, p. 78).

Pour comprendre comment cette situation s'est constituée, il faut revenir sur un paradoxe fondateur. Blanchet (2006) observe que le français, loin de reculer après l'indépendance, a dans un premier temps étendu sa présence :

« Le français, d'abord largement utilisé y compris dans l'enseignement, est en fait davantage diffusé qu'à l'époque coloniale, au moins le temps que l'arabisation soit mise en place. Il reste ensuite langue d'enseignement et première langue étrangère, avant l'anglais, malgré une tentative de développer la place de l'anglais dans

les années 1994-98. » (Blanchet, 2006, p. 33)

Ce paradoxe n'est pas simplement historique. Il dit quelque chose de structurel sur la place du français dans la société algérienne : une présence massive dans les pratiques, une absence persistante dans les textes. C'est précisément cette tension que Taleb-Ibrahimi (2004) formule avec clarté : « Tant que la question des langues ne sera ni politiquement ni socialement tranchée, elle restera, à notre avis, pour encore longtemps, au centre des problèmes que connaît le pays. » (p. 3)

Cette ambivalence n'est pas simplement un héritage passif de la colonisation. Elle est le produit d'une politique linguistique post-indépendance qui a oscillé pendant des décennies entre arabisation forcée et maintien pragmatique du français, sans jamais trancher définitivement (Chachou, 2013). Taleb-Ibrahimi (2004) dépeint avec précision la nature de cette coexistence :

« Dynamique dans les pratiques et les conduites des locuteurs qui adaptent la diversité à leurs besoins expressifs, cette coexistence se révèle houleuse, fluctuante et parfois conflictuelle dans un champ symbolique et culturel traversé de rapports de domination et de stigmatisation linguistique, des rapports aggravés par les effets d'une politique unanimiste, volontariste et centralisatrice. » (Taleb-Ibrahimi, 2004, p. 3)

Dourari (2003) prolonge ce constat en montrant que cette conflictualité se matérialise dans les rapports sociaux quotidiens, au point que la situation liée à l'usage de l'arabe et du français « se manifeste socialement sous la forme d'une lutte sourde, parfois très tumultueuse, entre arabisants et francisants à tous les niveaux de la hiérarchie sociale et administrative » (Dourari, 2003). Car si le français est largement perçu dans la société algérienne comme langue véhiculaire de la modernité, des techniques et de l'ouverture internationale (Blanchet, 2006, p. 33), la politique éducative ne tient compte ni de ce rôle de fait ni des pratiques langagières réelles des apprenants.

Elle privilégie une norme standard qui, selon Taleb-Ibrahimi (2010, p. 82), « provoque des distorsions à tous les niveaux de l'éducation », creusant l'écart entre ce que l'école prescrit et ce que les élèves vivent linguistiquement au quotidien. Résultat : une langue qui appartient à tous sans appartenir à personne. Une langue de fait, sinon de droit.

Dans ce contexte, enseigner le français c'est prendre position sur ce qu'il est et sur ce qu'on en fait. Le manuel scolaire devient alors l'espace où se négocie, le rapport de la société algérienne à cette langue héritée, non pas dans les termes abstraits d'un débat politique, mais à travers les textes choisis, les valeurs véhiculées et les compétences visées.

2.2. Manuels scolaires et construction identitaire

La relation entre manuel scolaire et construction identitaire est bien établie dans la littérature. Suzanne Citron (1987) a démontré comment le manuel d'histoire fonctionne comme un instrument de fabrication du sentiment national, ce qu'elle appelle le « roman national » : ce récit linéaire d'une France pré-incarnée dans la Gaule, construit pour légitimer les conquêtes en occultant victimes et vaincus (Citron, 1987, p. 36). Falaize (2014) prolonge ce constat : à l'instar du « roman familial », l'école donne un récit cohérent du passé de la nation, créant du continu narratif dans le discontinu de l'histoire, maintenant l'illusion généalogique de l'unité de ce qui fait le « nous » des nations.

Dans le contexte algérien, les manuels scolaires restent des outils essentiels pour fabriquer les mythologies nationales à partir de récits historiques produits par la volonté des États. Mais en Algérie plus qu'ailleurs, l'histoire est un enjeu considérable entre les tenants de la modernité et ceux qui se réclament de l'authenticité arabo-musulmane. Remaoun (1993), dans une perspective sociologique, montre ce référent arabo-islamique qui apparaît comme cadre identitaire global, centré sur le Moyen-Orient au détriment d'une histoire algérienne et maghrébine

assumée dans sa complexité. Manceron et Remaoun (1993) ont documenté comment la mémoire de la résistance coloniale a été progressivement institutionnalisée et normée dans les programmes scolaires. La réforme de 2003 s'inscrivait dans un processus de révision des savoirs enseignés et de réécriture de l'histoire nationale.

Dans ce cadre, le manuel de français introduit une dissociation : le contenu identitaire est transmis dans une langue qui n'est pas celle de l'identité revendiquée. Cette dissociation constitue l'objet central de l'analyse qui suit.

III. CORPUS ET MÉTHODOLOGIE

3.1. Corpus d'étude

Le corpus de cette étude est le manuel de français de troisième année secondaire édité par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS), rédigé par Fethi Mahboubi, Mohamed Rekkab et Azzeddine Allaoui, tous trois inspecteurs de l'éducation et de la formation. Ce manuel est le seul ouvrage officiel utilisé dans l'ensemble des établissements publics algériens pour l'enseignement du français en terminale, toutes filières confondues.

Il est structuré en quatre projets didactiques : le traitement de textes et documents d'histoire, le débat d'idées, la rédaction d'un appel à vocation humanitaire, et l'écriture d'une nouvelle fantastique. C'est le premier projet qui retient notre attention, dans la mesure où il concentre la majorité des textes à dimension identitaire et occupe environ la moitié du volume du manuel. Les trois projets suivants sont également pris en compte pour ce qu'ils révèlent de la finalité globale de l'enseignement.

Le Projet 1 comprend trois séquences. La séquence 1 (Informer d'un fait d'histoire) regroupe une chronologie des événements coloniaux, le texte de Dominique Sourdel sur les conquêtes arabes, et deux textes de Mahfoud Kaddache sur la société européenne d'Algérie et la démographie de 1920, ainsi que le chant kabyle rapporté par

Benbrahim. La séquence 2 (Introduire un témoignage dans un fait d'histoire) propose les textes de Didier Daeninckx, de Mohamed Yousfi sur le 8 mai 1945, de Salem Boubakeur sur la nuit du 1er novembre à Khenchela, le témoignage anonyme des femmes dans les camps, l'extrait dramatique de Kateb Yacine et le récit de l'évasion de Ben Bella. La séquence 3 (Analyser et commenter un fait d'histoire) présente les textes de Kaddache sur la guerre sans merci, de Réda Malek sur le contexte international du 1er novembre, de Yousfi sur le contexte du 8 mai et de Khoula Taleb Ibrahimy sur les Algériennes et la guerre.

Le choix de ce niveau scolaire tient à sa position dans le cursus. À 17-18 ans, l'élève de terminale arrive au terme de son apprentissage du français en contexte scolaire. Ce que le manuel lui propose à ce stade est l'aboutissement d'une progression, linguistique et identitaire, engagée dès les premières années du secondaire.

3.2. Méthode d'analyse

L'analyse croise quatre niveaux de lecture que les études de manuels traitent rarement ensemble. Au niveau lexical, elle porte sur les champs sémantiques construits autour des textes historiques. Au niveau syntaxique, elle examine la structure des phrases et leurs effets de sens : longueur, subordination, mise en relief, rythme. Au niveau énonciatif, elle repère les marques de présence ou d'effacement du narrateur, les modalisateurs, les temps verbaux et leur valeur. Au niveau pragmatique, enfin, elle identifie les présupposés, les implicites et les actes de langage à l'œuvre.

Analyser uniquement les textes ne suffit pas. Le dispositif pédagogique lui-même, les questions posées aux élèves, les consignes de production « Faire le point » est un discours à part entière. C'est à travers ces éléments que se révèle l'intention du manuel : non pas enseigner la langue, mais former, par la langue, un certain type de lecteur et de citoyen.

IV. ANALYSE LINGUISTIQUE ET PRAGMATIQUE DES TEXTES

4.1. La construction de l'ennemi colonial dans le lexique

L'une des enjeux discursifs les plus constants du manuel de 3AS est la construction lexicale d'un ennemi colonial nommé, qualifié et moralement condamné. Cette construction est inscrite dans la structure même des textes sélectionnés, dans les questions d'analyse qui les accompagnent, et dans les tâches d'expression écrite. Le manuel ne se contente pas de présenter des faits historiques : il les charge d'une orientation précise, que la langue française est chargée de transmettre.

Le texte de Kaddache intitulé « Une guerre sans merci » constitue à cet égard le document le plus explicite du corpus. Dès l'ouverture, l'auteur récuse le récit colonial de la conquête : « L'affaire du coup d'éventail [...] ne fut, en réalité, qu'un « alibi » pour justifier l'expédition de Sidi-Ferruch en 1830. » Le terme alibi est important : il appartient au lexique judiciaire de la culpabilité et de l'accusation. Il ne décrit pas un événement, il le juge. Cette posture énonciative se prolonge dans une accumulation de désignations nominatives des acteurs de la violence coloniale : Bugeaud, Lamoricière, Montagnac, Saint-Arnaud, Péliissier, Cavaignac, Canrobert. Ces noms propres ne sont pas convoqués pour être identifiés, mais pour être associés à des actes précis, décrits dans un lexique de la brutalité systématique : razzia, dévastation, brûler, égorger, massacres, exécutions sommaires, viols, pillage.

Ce lexique fonctionne par accumulation. Kaddache écrit que « Lamoricière fit de la razzia la base de sa tactique », puis décrit ses effets : « attaque par surprise d'une tribu provoquant la fuite, pêle-mêle, des hommes, des femmes et des

enfants sur qui l'on tirait sans pitié ». La mention explicite des femmes et des enfants comme cibles sature moralement la scène, rendant toute neutralité de lecture impossible. Le manuel renforce cet effet en insérant des citations directes des officiers français, qui s'auto-incriminent pour ainsi dire : Montagnac écrit en mars 1842 « on tue, on égorge », Saint-Arnaud en avril 1842 « nous brûlons tous les douars, tous les villages, toutes les cahutes ». Ces citations argumentent le dossier de la condamnation historique.

La construction de l'ennemi passe également par la désignation collective. Dans le texte Histoire du 8 mai 1945, M. Yousfi mobilise le terme colonat, défini implicitement comme une entité animée par « la haine et la violence » qui « donna libre cours à ses instincts les plus bas ». Ce passage du collectif vers la « sauvagerie et la barbarie » prive l'ennemi colonial de toute rationalité politique et le figure comme prédateur. L'emploi du verbe avouer par l'auteur, en regard du verbe témoigner utilisé pour Ferhat Abbas, répartit les énonciateurs entre ceux qui concèdent une faute et ceux qui attestent une vérité.

Ce choix lexical traverse l'ensemble du Projet 1. Le lexique mélioratif pour les Algériens : manifestent, résistent, tombent au champ d'honneur, témoignent, s'organisent, souffrent. Et le lexique péjoratif pour les forces coloniales : répriment, massacrent, brûlent, pillent, violent, torturent. Les activités écrites consolident cette orientation : l'élève est invité à « insister sur l'aspect brutal et sauvage de la réaction du système colonial »¹. La langue française devient ainsi l'instrument d'une prise de position. La construction de l'ennemi colonial n'est pas séparable d'une construction corrélatrice du sujet national algérien : l'un et l'autre se définissent en

¹Ce sujet est très important au point où il figure dans l'examen le plus important en Algérie. En étudiant le texte historique, l'élève peut le maîtriser, ce qui permet non seulement de le cristalliser mais aussi de le mémoriser de manière durable. Comme l'indique Guehria (2023), cette approche contribue à la construction de la mémoire historique à travers l'enseignement du français, en

particulier dans le cadre du baccalauréat algérien. Ce texte historique est omniprésent depuis 2008 dans toutes les filières, et il constitue un sujet récurrent dans les productions écrites, où il peut représenter jusqu'à 6 ou 8 points de l'examen final.

miroir, et c'est en français que cette légitimation s'opère, séquence après séquence.

4.2. Les noms propres comme mémoire incarnée

Si le lexique construit l'ennemi par la désignation collective et la qualification morale, il construit symétriquement le sujet national algérien: la nomination individuelle et héroïque. Le manuel convoque, au fil du Projet 1, un ensemble de figures dont la seule mention dans un texte en français constitue un acte mémoriel. Benboulaïd, Laghrour Abbès, Ferhat Abbas, Ben Bella, Kateb Yacine, Lalla Fadhma N'Soumer, Khoula Taleb Ibrahimî : ces noms propres sont des référents fonctionnent Comme les liens d'un héritage national que le manuel déploie séquence après séquence, en français.

Ce fonctionnement est lisible dans le texte de Salem Boubakeur sur la nuit du 1er novembre 1954. Les personnages y sont nommés avec une précision qui excède les besoins informatifs du récit : « Laghrour Abbès rentra de Batna où il venait d'assister à une réunion présidée par Benboulaïd et Chihani. » Ces noms sont posés comme des évidences, supposant un lecteur qui appartient déjà à la communauté de mémoire dont ils sont les repères. Cette présupposition de reconnaissance est elle-même un acte identitaire.

Les questions de la compréhension renforcent ce dispositif. L'une d'elles demande : « Quels sont les noms propres cités dans le texte ? Que représentent pour vous les personnes citées ? Qui est Benboulaïd ? » La question « que représentent pour vous » ne demande pas une définition encyclopédique : elle sollicite une résonance personnelle, supposant que ces noms ont déjà une charge affective pour l'élève. Savoir qui est Benboulaïd n'est pas présenté comme une connaissance parmi d'autres : c'est une appartenance à vérifier.

Cet héritage présente un « pluriel ». Il comprend des figures arabes et berbères, des hommes et des femmes, des chefs politiques et des anonymes, des historiens et des poètes. Cette pluralité

construit l'image d'un peuple algérien dont la résistance a été collective, transrégionale et transgenre, image qui est elle-même un message politique adressé à l'élève de terminale.

4.3. L'énonciation au service de l'identité

Le cas de Khoula Taleb Ibrahimî ouvre avec un « nous » scientifique, « nous voudrions rendre justice à toutes ces femmes », avant de basculer vers un présent analytique: « un monde où les relations entre les deux sexes seraient différentes. » Mais ce « nous » fait plus que marquer une posture académique. Il engage l'élève dans le récit : en lisant ce pronom, il ne reçoit pas une information sur les femmes algériennes, il est convié à partager leur histoire, à se reconnaître dans leur lutte, à faire sienne leur mémoire.

Ce fonctionnement est encore plus saisissant dans le témoignage des *Femmes algériennes dans les camps*. Ici, le « nous » celui de prisonnières qui souffrent ensemble. « Nous supportons la faim, le froid, les poux. » « La peur s'emparait de nous tous. » « Nous n'osions penser à ce qui l'attendait au retour. » Ce « nous » dit quelque chose de fondamental : la résistance n'est pas un acte individuel, elle est un état partagé, une condition collective. Souffrir ensemble, c'est déjà résister ensemble ; c'est le degré le plus élevé de la solidarité nationale, celui où l'identité collective se forge non pas dans la victoire mais dans l'épreuve commune. En lisant ce « nous », l'élève n'observe plus : il est à l'intérieur du camp, il partage la terreur de l'homme à la cagoule, il ressent la joie amère des prisonnières regardant leurs geôliers s'entretuer. Le « nous » l'incorpore dans la nation souffrante et résistante.

Ce fonctionnement se distingue de celui du « je ». Lorsque Salem Boubakeur dit « nous nous sommes réunis chez moi », ou que Daeninckx écrit « j'ai dix ans », le « je » désigne une figure précise, un acteur identifiable de l'histoire nationale. Ce « je » fonctionne comme un modèle : il montre à l'élève qu'un individu peut participer, témoigner, agir. Il l'invite à s'identifier à une figure. Le « nous », lui, va plus loin : il dissout la frontière entre le témoin et le lecteur. L'élève n'est plus face à quelqu'un qui a vécu l'histoire ; il est dedans. C'est cette bascule énonciative, du modèle individuel au récit collectif partagé, qui

achève la formation identitaire que le manuel construit séquence après séquence.

V. LE FRANÇAIS COMME LANGUE DE LA MÉMOIRE NATIONALE

5.1. Le choix des textes comme acte politique

Le manuel ne sort plus du territoire algérien et arabo-islamique. Ce basculement n'est pas progressif : il est immédiat.

Le silence est aussi instructif que le discours. Le manuel de français 3AS n'inclut aucun texte d'auteur français du canon classique ou contemporain. Pas de Molière, pas de Hugo, pas de Camus. Aucun texte sur la France d'aujourd'hui, sur l'Europe, sur la francophonie dans d'autres pays. La langue française est enseignée sans que son espace culturel d'origine soit convoqué.

Cette absence signifie que le français, dans ce manuel, n'est pas enseigné comme langue d'accès à une autre culture. Il est un outil au service mémoriel et identitaire. Ce choix répond à une question que l'histoire linguistique algérienne n'a jamais complètement tranchée : peut-on enseigner le français sans enseigner la culture française ? Le manuel de 3AS répond oui mais il ajoute une dimension essentielle : celle du français comme langue d'ouverture vers d'autres expériences humaines, vers les littératures africaines (ce qui traité dans les autres projets et les autres niveaux 1AS et 2 AS). L'élève apprend à parler de l'Algérie en français dans ce projet historique. Mais il apprend encore à parler au monde en français.

La mémoire algérienne en français est omniprésente. Le français dans ce projet didactique forme l'élève de l'intérieur : il est mobilisé comme instrument de traitement du monde algérien. Cette limitation du territoire thématique est elle-même un acte politique : elle définit ce à quoi la langue sert, ce qu'elle vaut, ce qu'on est en droit d'en attendre. Elle répond à la question qui traverse toute l'histoire linguistique

algérienne depuis 1962 : à quoi bon le français, si ce n'est pas pour parler de nous ?

5.2. Auteurs algériens: une bibliothèque nationale

Les auteurs algériens dominent le corpus du Projet 1, et leur présence dessine une véritable bibliothèque nationale de langue française. Mahfoud Kaddache est présent avec quatre textes : il est l'historien de référence du corpus. Mohamed Yousfi signe trois textes sur le 8 mai 1945, l'évasion de Ben Bella et le contexte de la Seconde Guerre mondiale. Réda Malek apporte la dimension internationale. Khoula Taleb Ibrahimy introduit la perspective des femmes et de la recherche universitaire. Salem Boubakeur et le témoignage des femmes dans les camps représentent la voix des acteurs directs.

Kateb Yacine avec une mise en forme esthétique de la mémoire collective. Sa présence signifie que la mémoire nationale ne se transmet pas seulement par les textes factuels : elle se transmet aussi par la littérature, et c'est en français que Kateb Yacine a choisi de l'écrire.

Didier Daeninckx est le seul auteur français, et son texte parle de la guerre d'Algérie du côté des victimes algériennes. Même la voix française, lorsqu'elle entre dans le manuel, parle de l'Algérie et pour elle. La langue est empruntée ; la voix est nationale. Cette configuration signifie que le français, en Algérie, a produit une littérature propre, une historiographie propre, une pensée propre. Le manuel en fait la démonstration concrète.

5.3. La mémoire comme compétence

Ce qui distingue ce manuel d'histoire ou de lecture, c'est que la mémoire n'y est pas seulement transmise : elle est entraînée comme une compétence. La « Feuille de route n° 1 » demande à l'élève de mener une recherche documentaire sur un événement historique algérien librement choisi, de prendre des notes détaillées, d'établir un plan de chaque document consulté, de sélectionner des extraits pour les intégrer dans un texte final, puis de produire une synthèse destinée

à être mise à la disposition des autres élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

L'élève n'est pas invité à réciter ce que le manuel lui a appris. Il est invité à : chercher, sélectionner, synthétiser, puis mettre en circulation. Il reçoit la mémoire collective et il la fabrique. Ce geste est celui de l'historien ou du journaliste, même pour un archiviste. En le confiant à des adolescents de terminale travaillant en français, le manuel opère un transfert de responsabilité mémorielle : la jeune génération devient gardienne de la mémoire nationale, et c'est en français qu'elle accomplit ce geste.

La « Feuille de route n° 3 » demande d'articuler trois niveaux : la présentation du fait, l'explication du fait, et le commentaire incluant « votre prise de position et/ou votre jugement par rapport à ceux des auteurs consultés ». L'élève est formé à transmettre la mémoire : il est formé à la penser et à la discuter et prendre position. C'est une formation à la citoyenneté exercée en français.

5.4. Le chant kabyle ou la mémoire orale traduite

Un texte du Projet 1 mérite une attention particulière : le chant populaire kabyle rapporté par M. Benbrahim, dédié à Lalla Fadhma N'Soumer, figure de la résistance au XIXe siècle. Ce texte est transposé de l'oral à l'écrit. Il ne s'agit pas d'un texte écrit en français par son auteur. Il s'agit d'une mémoire orale que le manuel a choisi de faire entrer dans l'espace du cours de français.

Ce choix éditorial révèle que la mémoire algérienne n'est pas monolithique. Elle est tamazigh et arabe, orale et écrite, populaire et savante. En incluant ce chant, le manuel signifie que le français peut devenir le lieu de conservation et de transmission de ce que les récits institutionnels ne transcrivent pas toujours. La question la plus importante: « Quel rapport entretient ce chant avec la « mémoire », la connaissance des lieux et des personnes et la conscience collective ? »

VI. DIMENSIONS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES

6.1. Une progression qui forme un citoyen, pas seulement un lecteur

Chaque texte du Projet 1 suit le même parcours balisé : Observer, Analyser, Faire le point, puis Expression écrite et orale. Cette architecture pédagogique prend une coloration particulière parce que les textes qu'elle accompagne ne sont pas neutres, et parce que chaque étape engage l'élève face à la mémoire nationale.

La phase « Observer » est mobilisée pour inviter l'élève à regarder le texte. Observer un texte sur la colonisation et ses effets démographiques, c'est déjà mobiliser un horizon d'attente chargé de mémoire. La phase « Analyser » demande de relever « les marques de subjectivité » et de déterminer « la prise de position de l'auteur ». L'élève apprend à reconnaître comment un discours engage son auteur.

La phase d'expression est la plus révélatrice. Les consignes demandent à l'élève de produire, et ce qu'il doit produire porte presque toujours sur la mémoire nationale. « Faites parler une personne ayant participé activement au fait pour relater l'action et l'état d'esprit du groupe. » « Informez-vous sur ce qui s'est passé le 8 mai 1945 dans votre ville ou dans votre région pour exposer à vos camarades l'événement en insistant sur l'aspect brutal de la réaction du système colonial. » À chaque séquence, l'élève passe de lecteur à la production de discours mémoriel.

6.2. Des supports qui argumentent : l'image, la carte, le chiffre

Le manuel illustre les textes (déjà sélectionnés) par des photographies d'époque, des chiffres et des cartes historiques ainsi des tableaux statistiques officiels. Ces supports participent à la construction argumentative du corpus. La carte des conquêtes arabes accompagne le texte de Sourdel. La consigne demande à l'élève de « reproduire la carte pour retracer les étapes de la conquête en couleurs différentes, en associant les

noms des chefs aux couleurs ». Ce geste cartographique concrétise l'acte mémorial .

Les tableaux démographiques de Kaddache sur la population algérienne en 1920 sont extraits des statistiques officielles françaises. En les reproduisant, Kaddache retourne les outils de l'administration coloniale contre elle-même : ce sont les chiffres français qui documentent (objectivité), la marginalisation des Algériens dans leur propre pays. La photographie des femmes (les djounouds) de l'ALN clôt la séquence sur les Algériennes et la guerre. La consigne invite l'élève à mobiliser sa propre famille, son propre entourage, sa propre mémoire pour les mettre en mots en français devant la classe.

VII. LES ÉMOTIONS ET LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

7.1. L'émotion dans le discours : cadrage théorique

Les émotions dans le discours constituent un champ de recherche en plein avancement, leur rôle spécifique dans la transmission de l'identité nationale, notamment à travers les manuels scolaires, reste un angle peu exploré. Les travaux d'analyse du discours se sont intéressés aux émotions dans le débat politique, l'argumentation ou les médias, qu'à leur fonction dans la didactique mémorielle.

Charaudeau (2000) souligne que l'émotion ne peut être traitée comme un état intérieur observable, mais comme un effet de discours : elle est construite par des stratégies énonciatives qui visent à produire chez le destinataire une réaction affective orientée.

Plantin (2011) a montré que les émotions sont des objets d'argumentation linguistique : la soutenance d'une conclusion argumentative est liée à la construction discursive d'une émotion. Un discours peut ainsi véhiculer une émotion. Micheli (2010) précise que les émotions construisent l'adhésion ou la réfutation.

C'est Micheli (2014) qui propose un modèle qui convient avec notre analyse. Dans *Les émotions*

dans les discours, il établit que les émotions peuvent être : dites, montrées, étayées, ces trois modes se combinant de manière complexe dans tout discours produit et interprété. Ce cadre éclaire les textes du Projet 1 du manuel : l'émotion y est nommée par le narrateur ou incarnée dans les comportements des personnages, et enfin légitimée par le contexte historique que l'élève est invité à reconstituer. C'est ce que font les questions pédagogiques du Projet 1 : elles demandent à l'élève de justifier les émotions des personnages, de les situer dans leur contexte historique et d'en évaluer la légitimité.

Si le texte informe, l'émotion incorpore l'élève. C'est à travers les émotions que le passé devient une expérience partagée et une appartenance.

7.2. L'émotion collective et identité

Dans le témoignage de Salem Boubakeur sur la nuit du 1er novembre 1954 à Khenchela, les indices émotionnels s'accumulent de façon remarquable sur quelques lignes. Chaque personnage porte une émotion : « Nous étions tous très émus à la suite de la lecture de ces tracts » « Ougad avait les larmes aux yeux ». « Allah Ouakbar (Dieu est grand), le grand jour est enfin arrivé » Toutes convergent vers la même signification : la conscience collective de vivre un moment fondateur de la nation. Ces expressions fonctionnent comme moteur psychologique et deviennent des clés d'entrée dans l'histoire et dans la compréhension de l'identité nationale.

Les questions d'analyse du manuel demandent à l'élève: « Relevez les expressions du texte qui montrent que les différentes personnes ont conscience de vivre un grand moment. », « Relevez les expressions relatives aux sentiments ». L'élève est invité à identifier les émotions comme des marqueurs textuels, à les nommer, à les situer dans la langue. L'adverbe « solennel » fait l'objet d'une question explicite : « Cherchez le sens du mot souligné et expliquez son emploi en vous appuyant sur ce que vous savez de la date indiquée dans le titre. » Le manuel lie ainsi le mot à l'événement, l'émotion à la signification historique. Comprendre ce mot,

c'est comprendre ce que ressentait ceux qui ont fait le 1er novembre. Et ressentir ce qu'ils ressentait, c'est s'y identifier.

7.3. La peur, la terreur, la joie : le registre émotionnel des femmes dans les camps

Le texte *Femmes algériennes dans les camps* est, de tous les textes du Projet 1, celui qui déploie la dimension émotionnelle la plus large et la plus fine. Il mobilise les trois modes que Micheli (2014) a identifiés : l'émotion dite par le narrateur, l'émotion montrée à travers les comportements des personnages, et l'émotion étayée par l'argumentation contextuelle. Le texte s'ouvre sur un la coexistence de la terreur et de la joie, qui constitue en lui-même une leçon sur la dignité humaine en situation extrême.

Dans ce texte, l'acte mémoriel est un acte d'appropriation émotionnelle de l'histoire. Cela permet à l'élève de connaître des faits historiques et les approprier émotionnellement pour les intégrer dans la construction de son identité

La terreur que provoque Bouchkara, l'homme à la cagoule, est décrite dans ses manifestations physiques : plusieurs prisonnières s'évanouissent à sa vue. Le manuel demande : « Quel sentiment l'apparition de l'homme à la cagoule provoque-t-elle chez les prisonnières ? » Nommer la peur, c'est déjà y résister. Puis vient le retournement : le duel au couteau entre deux soldats français observé depuis les fenêtres. La joie y est nommée sans édulcoration : « nous regardions, la joie dans l'âme, nos bourreaux s'entretuer. » La question qui suit demande de justifier cette émotion moralement complexe, exercice rare dans un manuel scolaire, supposant de comprendre que la joie peut être légitime même là où elle paraît troublante (Micheli, 2010).

7.4. La pédagogie de l'émotion identitaire

Ce qui distingue l'usage des émotions dans ce manuel de leur usage dans un manuel de littérature ordinaire, c'est leur finalité. Dans un cours de littérature, on analyse les émotions d'un texte pour en comprendre les procédés rhétoriques. Ici, l'analyse rhétorique est présente, mais elle est doublée d'une visée profonde : faire que l'élève ne soit pas seulement lecteur des émotions d'un autre, mais qu'il les fasse siennes.

Les consignes d'expression orale le disent sans détour : « Commentez cette photo puis échangez les informations que vous avez sur le rôle de la femme algérienne durant la guerre. »

Il y a dans ce dispositif une hypothèse implicite : l'identité nationale ne se transmet pas seulement par les faits et les dates ; elle se transmet par l'émotion que ces faits provoquent. Un élève qui sait que le 8 mai 1945 a causé des milliers de morts à Sétif détient une information. Un élève qui a lu le texte de Yousfi, qui a suivi le cortège jusqu'au coup de pistolet de l'inspecteur Laffont, ressent quelque chose. C'est ce quelque chose ; la révolte, la tristesse, l'indignation, qui ancre la mémoire dans une appartenance. L'identité nationale ne se mémorise pas : elle s'incorpore. C'est ainsi que le manuel de français fait ce que les manuels d'histoire font rarement aussi bien : il ne demande pas à l'élève de mémoriser le passé. Il lui demande de le ressentir. Ressentir, c'est déjà s'identifier.

VIII. DISCUSSION

8.1. Ce que ce manuel fait que les autres ne font pas

Le manuel d'histoire transmet un récit national dans la langue nationale. Le manuel d'arabe renforce une identité culturelle à travers la langue qui en est le véhicule historique depuis des siècles. Ces deux objets sont cohérents avec eux-mêmes. Le manuel de français, lui, produit quelque chose de différent : il utilise une langue étrangère à l'identité revendiquée pour construire cette identité. Cette dissociation entre la langue du discours et la culture qu'il porte n'est pas une maladresse. C'est une stratégie délibérée.

Cette stratégie qui mobilise la langue du colonisateur pour construire la mémoire nationale collective. Le manuel fait ce que Charaudeau (2005) a montré dans le champ du discours politique : que la construction de l'adversaire par la disqualification est une stratégie discursive délibérée et structurée et s'applique ici à l'échelle d'un dispositif pédagogique national. L'élève ne lit pas seulement des textes orientés : il apprend à

en comprendre le fonctionnement, à les analyser, et à les reproduire.

Moirand (2007) apporte un éclairage sur ce que le manuel accomplit au niveau lexical. Sa notion de mémoire des mots, les mots accumulent au fil du temps des représentations sémantiques que les locuteurs ont oubliées mais qui restent actives dans leurs usages, celas'applique au lexique colonial du corpus. Des termes comme razzia, indigènes, colonat, djounouds ou moudjahidine portent une charge mémorielle que le manuel réactive et met en circulation. Former l'élève à lire et à produire ce lexique en français, c'est lui donner accès à une mémoire des mots qui est linguistique, historique et identitaire.

8.2. La tension entre maîtrise de la langue et charge mémorielle

Une question se pose, que l'analyse des textes ne peut pas résoudre : l'élève qui travaille sur « Histoire du 8 mai 1945 » ou sur « Femmes algériennes dans les camps » apprend-il le français, ou apprend-il l'histoire en français ? Si l'objectif premier est la compétence linguistique, le poids mémoriel et émotionnel des textes risque d'écraser l'apprentissage de la langue au profit d'un apprentissage du contenu. Si l'objectif premier est la formation identitaire, on peut se demander pourquoi passer par le français plutôt que par l'arabe ou le tamazight. Ce qui constitue une résistance envers l'apprentissage de cette langue cible.

La réponse du manuel semble être : Apprendre à rédiger un témoignage en français, c'est maîtriser une forme discursive et s'approprier une mémoire dans cette langue. Ces deux dimensions ne sont pas séparables dans ce dispositif. C'est ici que la notion de paratopie proposée par Maingueneau (2004) trouve sa pertinence la plus directe : ce manuel tire sa spécificité de la position marginale qu'il occupe entre deux espaces, ni tout à fait dans la langue française au sens d'une appartenance culturelle, ni tout à fait hors d'elle au sens d'une rupture. C'est dans cet entre-deux que l'Algérie postcoloniale a tenté de le faire, la question de la

langue héritée : non pas la répudier, non pas la neutraliser, mais la retourner.

IX. CONCLUSION

Le manuel de français de troisième année secondaire est un objet singulier dans le paysage éducatif algérien, et sa singularité tient à un paradoxe qu'il ne cherche pas à résoudre mais à habiter. Il enseigne une langue de la colonisation à travers des textes qui parlent presque exclusivement de l'Algérie : sa colonisation, sa résistance, ses femmes, sa civilisation arabo-islamique, ses héros connus et inconnus. Il forme à l'argumentation et au témoignage en donnant à argumenter et à témoigner sur la mémoire nationale. Il transmet des valeurs citoyennes dans la langue de ceux contre qui ces valeurs se sont construites. Ce n'est pas une contradiction : c'est le fond du projet.

Le manuel de français 3AS n'enseigne pas la langue française : il l'instrumentalise au service d'une formation du citoyen algérien. Le lexique y construit un ennemi colonial nommé et moralement condamné, et symétriquement un sujet national glorifié. La syntaxe y orchestre des effets d'impact qui rendent la violence coloniale palpable et la résistance nationale héroïque. L'énonciation y guide l'élève d'un régime objectif vers un témoignage engagé. Le dispositif pédagogique, enfin, ne se contente pas de transmettre ces textes : il forme l'élève à les analyser, à en comprendre les mécanismes et les reproduire en langue française.

La dimension émotionnelle de ce dispositif constitue peut-être sa contribution originale et la plus négligée par la recherche. Là où le manuel d'histoire informe, le manuel de français fait ressentir. Et c'est l'émotion « le solennel » du 1er novembre vécue à Khenchela, la terreur de l'homme à la cagoule dans les camps, la joie amère des prisonnières, l'humiliation jamais oubliée d'un enfant de dix ans sur un trottoir d'Aubervilliers, qui ancre la mémoire dans une appartenance durable qu'aucun fait ne peut le

faire. L'identité nationale ne se mémorise pas : elle s'incorpore.

Ce que cet article aura établi, c'est que le manuel de français 3AS ne peut pas être lu comme un simple outil pédagogique de transmission linguistique. C'est un document politique, au sens le plus noble du terme : un document qui dit comment une société veut se raconter à ses jeunes, dans quelle langue, à travers quelles voix, avec quelles valeurs et quelles émotions. À ce titre, il mérite l'attention des chercheurs en didactique du français, en sociolinguistique algérienne et en analyse du discours, qui ont jusqu'ici largement ignoré cet objet au profit des manuels d'histoire et d'arabe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aït Saadi, L. (2009). *La nation algérienne à travers les manuels scolaires d'histoire algériens : 1962-2008.* Institut national des langues et civilisations orientales.
<https://books.openedition.org/enseditions/2417>

Benmansour-Benkelfat, S. (2017). *Leçons du temps colonial dans les manuels scolaires.* L'Harmattan.

Blanchet, P. (2006). Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilinguisme de fait à un plurilinguisme didactisé. *La Lettre de l'AIRDF*, 38(1), 31-36.
https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2006_num_38_1_1691

Chachou, I. (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie : pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre.* L'Harmattan.

Charaudeau, P. (2005). *Le discours politique : les masques du pouvoir.* Vuibert.

Citron, S. (1987). *Le mythe national : l'histoire de France en question.* Les Éditions ouvrières. [Réédition actualisée : Les Éditions de l'Atelier, 2008]

Dourari, A. (2003). Les malaises de la société algérienne : crise de langues et crise d'identité.

Actes de la XXVIIIe Biennale de la langue française. Conseil international de la langue française. <https://www.biennale-lf.org>

Falaize, B. (2014). L'enseignement des sujets controversés dans l'école française : les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France ? *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 193-223.
<https://doi.org/10.5965/2175180306112014193>

Falaize, B., Heimberg, C., & Loubes, O. (dir.). (2013). *L'école et la nation.* ENS Éditions.

Guehria, R. (2023). *Mémoire et histoire dans les textes des épreuves de français du baccalauréat des filières scientifiques* [Mémoire de master, Université de Souk Ahras]. Université de Souk Ahras.
<https://univ-soukahras.dz/en/publication/article/4614>

Manceron, G., & Remaoun, H. (1993). *D'une rive à l'autre : la guerre d'Algérie, de la mémoire à l'histoire.* Syros.

Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire : Paratopie et scène d'énonciation.* Armand Colin.

Micheli, R. (2010). *L'émotion argumentée : l'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français.* Éditions du Cerf.

Moirand, S. (2007). *Les discours de la presse quotidienne : observer, analyser, comprendre.* PUF.
<https://journals.openedition.org/corela/1567>

Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné.* Peter Lang.
<https://doi.org/10.3726/978-3-0352-0070-6>

Queffélec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., & Cherrad-Benchefra, Y. (2002). *Le français en Algérie : lexicque et dynamique des langues.* De Boeck & Larcier / Duculot.
<https://doi.org/10.3917/dbu.cherr.2002.01>

Remaoun, H. (1993). Sur l'enseignement de l'histoire en Algérie ou de la crise identitaire à travers (et par) l'école. *NAQD*, 5, 57-64.
<https://www.cairn.info/revue-naqd-1993-2-page-57.htm>

Taleb-Ibrahimi, K. (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb*, I, 207-218. <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>

Taleb-Ibrahimi, K. (2010). Le plurilinguisme algérien entre reconnaissance et déni. *Cahiers de sociolinguistique*, 15(1), 77-97. <https://doi.org/10.3917/csl.1001.0077>