

Récits de guerre et didactique de l'indicible : analyse du manuel de français de troisième année secondaire algérienne

Mohamed Laïd NADJI¹

Tahir MAHAMMEDI²

La littérature et les récits historiques, qu'ils soient fictionnels ou testimoniaux, se sont toujours confrontés à la difficulté de rendre compte des expériences extrêmes, notamment celles liées à la guerre et à la mort³. Ce défi est particulièrement prégnant dans un cadre didactique, où la transmission de ces réalités aux jeunes générations doit concilier, en même temps, rigueur historique et éducation éthique. En Algérie, l'enseignement du français, langue d'accès à de nombreux savoirs, mais aussi vecteur historique⁴, intègre dans ses programmes des « Textes Historiques » centrés sur le récit de guerre, comme en témoigne le Projet 1 du manuel de 3^{ème} année secondaire. Ce projet, qui vise la « commémoration d'une journée historique » et l'élaboration d'une synthèse documentaire, offre un corpus privilégié pour examiner les modalités de cette transmission. Il s'inscrit dans

¹ Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, Algérie.

² École Normale Supérieure Taleb Abderrahmane de Laghouat, Algérie.

³ Jack Jedwab, Marc-André Anderson, « Retour vers le futur 2 : l'intégration et les manuels scolaire », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 6, n° 1, 1997, p. 62-70.

⁴ Noureddine Arif, « L'éducation aux valeurs dans le manuel algérien de français : une analyse d'un point de vue interculturel », *ALTRALANG Journal*, vol. 2, n° 2, 2020, p. 12-28.

un courant de réflexion académique interrogeant la place du passé violent dans la construction identitaire et la didactique des langues⁵.

L'intérêt de notre proposition est multiple. Dans un premier temps, elle contribue à une meilleure compréhension des stratégies didactiques adoptées pour aborder des sujets sensibles comme la guerre et la mort dans les manuels scolaires de FLE, un domaine où la recherche est toujours bienvenue⁶. Ensuite, en nous focalisant sur le contexte algérien, nous souhaitons apporter un éclairage particulier sur la manière dont une nation confronte son histoire – marquée par des conflits majeurs – et transmet les « mo(r)ts » et l'indicible de ces expériences aux lycéens. Un troisième élément à considérer, notre étude permettra d'analyser comment le manuel, à travers une sélection de textes et d'activités, tente de « dire l'indicible » et de donner sens à l'absence de sens. Dans cette vision, elle pourrait informer les pratiques pédagogiques et la conception future de manuels en proposant une analyse critique de l'efficacité de ces approches⁷.

Cela dit, notre problématique de départ tourne autour de la question suivante : comment le manuel de français de 3^{ème} année secondaire en Algérie intègre-t-il le « récit de guerre » pour permettre aux élèves d'appréhender la violence et la mort, et de quelle manière cette approche façonne-t-elle leur rapport à l'indicible historique ?

Notre travail vise deux objectifs précis. Il s'agira, d'une part, d'identifier et d'analyser les stratégies textuelles et pédagogiques employées dans le manuel pour présenter les « mo(r)ts » (morts et

⁵ Fatah Abdelouhab, « Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques », *Multilinguales* [En ligne], 11 | 2019, URL : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3860>, consulté le 15 mars 2025.

⁶ Brigitte Dancel, « Enseigner l'histoire de la Grande Guerre et commémorer l'Armistice du 11 novembre à l'école primaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 1, n° 13, 2002, p. 18-49.

⁷ Gérard Sabatier, « Un lieu polémique : Versailles dans les manuels d'enseignement primaire de la III^e République », *Bulletin du Centre de recherche du château de Versailles* [En ligne], Articles et études, mis en ligne le 22 octobre 2021, URL : <https://doi.org/10.4000/crcv.22123>, consulté le 15 septembre 2025.

mots) et l'indicible inhérents aux récits de guerre. D'autre part, nous chercherons à évaluer l'impact de ces stratégies sur la construction de la mémoire collective et le développement de la pensée critique des élèves face aux événements historiques traumatiques.

Pour mener à bien notre analyse, le plan adopté s'articulera autour de trois parties. Dans la première partie, nous verrons la dimension objective caractérisant le récit de guerre dans le manuel algérien. Puis, l'accent se mettra sur l'émergence du témoignage dans ce type d'écrit. La troisième partie, quant à elle, analysera la didactique du commentaire historique dans le récit de guerre.

1. Méthodologie

1.1. Précisions méthodologiques

Nous rappellerons que la présente contribution, qui s'inscrit dans une perspective de didactique du FLE, a pour but premier d'éclairer les modalités d'intégration des récits de guerre au sein du manuel scolaire algérien. Pour y atteindre, nous allons suivre une approche méthodologique articulant, à la fois, un choix sélectif du corpus et une démarche d'analyse qualitative.

Notre démarche s'appuie sur une analyse qualitative d'un échantillon représentatif de supports textuels relevés du manuel de français de 3^{ème} année secondaire. Il convient de préciser ici que notre travail ne se veut pas une analyse exhaustive de l'intégralité du manuel, mais d'une sélection stratégique de textes permettant de décrypter, de manière aussi claire que possible, l'usage didactique des récits de guerre dans l'enseignement du FLE en contexte algérien⁸. Dans cette conception, nous pensons qu'une focalisation sur quelques supports clés nous permet de voir de près la place accordée au récit de guerre dans l'enseignement du FLE.

De même, le choix de délimiter notre corpus au seul Projet 1 du manuel de 3^{ème} année secondaire, intitulé « Le Texte Historique », est justifié par un double critère de pertinence et de représentativité.

⁸ Gilles Boyer, Véronique Stacchetti, « Enseigner la guerre d'Algérie à l'école : dépasser les enjeux de mémoires ? », dans Frédéric Abécassis *et al.* (éd.), *La France et l'Algérie : leçons d'histoire*, Lyon, ENS Éditions, 2007, p. 241-250.

Notons sur un premier plan que sa pertinence est intrinsèque. Ce projet est, en effet, dédié à la thématique des récits de guerre, en faisant l'objet d'étude par excellence pour notre question de recherche. Ensuite, ledit corpus est représentatif en ce sens que les textes proposés abordent des aspects diversifiés du récit de guerre.

1.2. Méthode d'analyse

La méthode d'analyse des supports textuels retenus s'appuie sur une lecture analytique, structurée autour d'une grille tripartite. De façon claire, pour chaque texte examiné, nous nous pencherons sur les dimensions suivantes :

1) Thème abordé

Cette première étape consistera à identifier précisément le sujet principal du texte. Nous chercherons à circonscrire la nature de l'événement historique, du personnage ou de l'idée véhiculée. Soulignons que ladite identification thématique nous servira de point de départ pour l'analyse subséquente de la manière dont le récit de guerre est construit et présenté aux élèves.

2) La place du récit de guerre et son implication

Il sera pertinent ensuite d'analyser comment le récit de guerre est concrètement intégré dans le texte. Ce faisant, la visée est d'examiner les mécanismes narratifs, les types de discours (historique, testimonial, analytique), la présence ou l'absence de la subjectivité. L'idée ici est de décrypter la fonction spécifique du récit de guerre au sein de chaque support⁹.

3) La portée pédagogique

Enfin, nous évaluerons la visée pédagogique de chaque récit de guerre. En réalité, on s'intéressera à la manière dont le support contribue à l'acquisition de compétences culturelles chez l'apprenant. Nous analyserons, dans ce sens, comment le récit de guerre participe à la construction de la mémoire collective et à la compréhension des enjeux éthiques liés à la transmission des « mo(r)ts » en classe de FLE.

⁹ Tristan Lecoq, « Enseigner l'histoire de la guerre, enseigner la guerre dans l'histoire, enseigner la guerre au présent », *Revue Défense Nationale*, vol. 3, n° 828, 2020, p. 33-43.

2. Présentation du corpus

Cette section a pour but de contextualiser la présente étude en décrivant le manuel de français de 3^{ème} année secondaire algérienne. En mots clairs, nous tenterons de détailler sa structure générale, puis de nous focaliser, de manière ciblée, sur le Projet 1, dédié au Texte historique et au récit de guerre. Pour cela, nous commencerons par présenter le manuel de façon générale avant de nous centrer sur le Projet 1, notre corpus sélectif pour le présent travail.

2.1. Présentation du manuel de français

Le manuel intitulé *Français Troisième Année Secondaire*, publié par l'Office National des Publications Scolaires, constitue le support pédagogique officiel pour l'enseignement du français au niveau terminal du cycle secondaire en Algérie. Destiné aux élèves de toutes les filières, il s'inscrit dans le cadre des orientations nationales pour l'éducation. Il convient de noter que son approche didactique, comme l'indiquent les auteurs¹⁰, n'est ni une méthode exclusive ni le programme en soi, mais une concrétisation possible des documents officiels.

Le manuel est organisé autour de quatre projets didactiques majeurs, chacun ayant des objets d'étude et des intentions communicatives spécifiques, ce qui illustre la diversité des compétences visées :

- **Projet 1 : Le Texte Historique**

Cet axe d'étude se concentre sur les « Textes et Documents d'Histoire » avec une intention communicative d'exposer des faits et de manifester un esprit critique. Sa portée didactique réside dans la préparation des élèves à la recherche documentaire et à la synthèse d'informations pour la commémoration d'une journée historique.

- **Projet 2 : Le Débat d'Idées**

Dédié au « Débat d'idées », ce projet a pour intention communicative de « dialoguer pour confronter des points de vue ». Il vise surtout à développer chez l'apprenant la capacité à s'inscrire dans un débat, à convaincre ou persuader, et à prendre position en concédant

¹⁰ Mahboubi Fethi *et al.*, *Français Troisième Année Secondaire*, Algérie, ONPS, 2011, p. 3.

ou en réfutant, compétences essentielles pour l'argumentation orale et écrite.

- **Projet 3 : L'Appel**

L'objet d'étude de ce troisième projet est « L'appel », avec l'intention communicative d'« argumenter pour faire réagir ». Le troisième projet s'attache à guider les élèves dans la compréhension de l'enjeu des appels et leur structuration, ainsi qu'à les inciter à mobiliser le public autour de causes humanitaires.

- **Projet 4 : La Nouvelle Fantastique**

Le dernier projet est centré sur « La nouvelle fantastique », avec pour intention communicative de « rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur ».

2.2. Présentation du Projet 1 : Le Texte Historique

Le Projet 1, qui nous intéresse particulièrement pour la présente étude, est entièrement consacré au « Texte Historique », avec une focalisation prégnante sur le récit de guerre. Il est subdivisé en trois séquences didactiques, chacune poursuivant des objectifs spécifiques en vue de la construction d'une compréhension suffisante des événements historiques :

- **Séquence 1**

- Intitulé de la séquence : « Informer d'un fait d'Histoire ».
- Place du récit de guerre dans la séquence : Dans cette première séquence, le récit de guerre est abordé sous l'angle de l'ancrage factuel et chronologique. Il est question ici de présenter les événements de manière descriptive et linéaire, sans encore introduire la dimension subjective ou émotionnelle.

- **Séquence 2**

- Intitulé de la séquence : « Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire ».
- Place du récit de guerre dans la séquence : Le récit de guerre est ici humanisé par l'introduction de témoignages individuels. Cette séquence met en lumière le « je » du témoin, les émotions et les perceptions personnelles des événements, permettant aux apprenants, dans cette

perspective, de se confronter à la charge affective et mémorielle des conflits.

- **Séquence 3**

- Intitulé de la séquence : « Analyser et commenter un fait d'Histoire ».
- Place du récit de guerre dans la séquence : Au sein de ladite séquence, le récit de guerre est le terrain privilégié pour le développement de la pensée critique¹¹. Le but fixé est de rendre l'apprenant un acteur actif de la mémoire.

3. Analyse du corpus

3.1. Le récit de guerre dans le manuel algérien : une fonction commémorative

Pour débiter l'analyse de notre corpus, nous nous penchons sur la Séquence 1 du manuel, intitulée « Informer d'un fait d'Histoire ». Cette séquence présente plusieurs textes dont la finalité première est la description objective d'événements passés. Parmi eux, nous avons ciblé le texte intitulé « Histoire de la guerre d'Algérie »¹². Celui-ci nous permet une entrée en matière significative pour notre réflexion sur la didactisation du récit de guerre.

Le thème de ce premier récit de guerre est l'historiographie de la colonisation française en Algérie, depuis des événements pré-curseurs jusqu'à la proclamation de l'indépendance. Il s'agit en l'occurrence d'une chronologie factuelle des étapes majeures du processus colonial, tout en intégrant les dates clés et les faits marquants. Le but de ce texte, vu sa particularité fragmentaire, est de proposer une trame historique fondamentale.

S'ajoutant à cela, l'ancrage factuel du texte est sa caractéristique dominante. La quasi-totalité de récit est structurée autour de dates précises (8 mai 1945, 1^{er} novembre 1954, 19 mars 1962, etc.), associées à des événements incontestables. Observons également que

¹¹ Matthieu Devigne, « Une "culture de guerre universitaire" ? L'expérience des professeurs de l'enseignement secondaire français mobilisés dans la Grande Guerre », *Amnis* [En ligne], 10 | 2011, URL : <https://doi.org/10.4000/amnis.1387>, consulté le 17 septembre 2025.

¹² Mahboubi Fethi *et al.*, *op. cit.*, p. 10.

le style est dénué de marques d'énonciation subjective en vue de privilégier la narration impersonnelle et l'emploi du présent de narration. L'assemblage de ces critères sert à conférer une valeur d'intemporalité aux faits rapportés.

Quant à la portée pédagogique, notre support est informatif, voire préparatoire. Il ne s'agit pas ici d'un « récit de guerre » au sens testimonial, mais d'un cadre historique indispensable. Il prépare l'élève à situer les futurs récits dans un continuum temporel et à en comprendre les causes et les conséquences macro-historiques.

Après l'aperçu général de la colonisation française, il sera question maintenant de voir un autre type de texte informatif présent dans cette première séquence. Le texte intitulé « Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes »¹³ apporte en l'occurrence une dimension comparative plus vaste à la compréhension des phénomènes de guerre.

Cet écrit aborde les conquêtes arabes et l'expansion de l'Islam, couvrant une période allant du VII^e au VIII^e siècle. Le récit proposé est pertinent de par sa capacité à situer la thématique de la guerre dans une perspective historique globale, dépassant le seul cadre national algérien. Il démontre que les phénomènes de conquête sont des constantes de l'histoire humaine, tout en mettant en relief un exemple des répercussions civilisationnelles (fondation de Kairouan, intégration des Berbères)¹⁴. Son inclusion suggère une démarche didactique qui vise surtout à offrir des points de comparaison et à éviter une focalisation exclusive sur un seul conflit, ce qui enrichit la compréhension du concept de « guerre » lui-même¹⁵.

La portée pédagogique dudit récit est d'élargir la perspective des élèves sur la guerre en tant que phénomène historique multi-forme. En présentant un contexte différent de conquêtes, il permet de dégager des invariants et des spécificités. Également, il incite à la compréhension des stratégies militaires et de leurs conséquences à

¹³ *Ibidem*, p. 12.

¹⁴ *Idem*.

¹⁵ Jean Cuénot, « L'inéluçtabilité de La Première Guerre mondiale : une illustration du déterminisme enseigné dans les manuels scolaires d'histoire », *Didactica Historica*, 1, 2015, p. 31-40, URL : <https://doi.org/10.33055/didacticahistorica.2015.001.01.131>, consulté le 12 mai 2025.

long terme, sans encore introduire la dimension émotionnelle ou testimoniale¹⁶.

3.2. Le récit de guerre comme cadre de témoignage et de l'expérience vécue

Nous abordons à présent l'émergence de la subjectivité et du témoignage dans la didactique du récit de guerre, une particularité singulière à la Séquence 2. Il faut rappeler que cette transition est importante pour comprendre comment le manuel intègre les « mo(r)ts » et l'indicible.

La Séquence 2, intitulée « Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire », marque un pivot didactique significatif. À cet effet, elle opère un déplacement de l'exposition factuelle vers l'expérience humaine des événements. Nous y décelons une volonté explicite d'enrichir la compréhension historique par la dimension vécue, un élément indispensable pour appréhender la complexité des « mo(r)ts » en temps de guerre.

Le premier texte que nous retenons pour illustrer ce glissement est « Le 1^{er} Novembre 1954 à Khenchela »¹⁷. Le récit décrit ici propose une immersion dans les préparatifs du déclenchement de la Révolution algérienne.

Ce récit narre les moments phares précédant le déclenchement de la Révolution algérienne, spécifiquement les événements du 1^{er} novembre 1954 à Khenchela. Du point de vue pédagogique, ledit support est fondamental pour initier l'élève à la dimension subjective de l'histoire. Il leur fait comprendre que derrière les dates et les chiffres se trouvent des êtres humains avec leurs convictions. Dans ce paradigme, ce texte de guerre prépare à l'analyse des motivations et des états d'esprit, qui sont des compétences solides pour interpréter les récits de guerre¹⁸.

¹⁶ Jean-François Brière, « La Révolution haïtienne dans les manuels scolaires français, 1857–2011 », *Journal of Haitian Studies*, vol. 23, n° 2, 2017, p. 32-55.

¹⁷ Mahboubi Fethi *et al.*, *op. cit.*, p. 33.

¹⁸ Manon Crélot, « Les “animaux-soldats” de la Première Guerre mondiale dans les manuels de lecture nazis : la propagande au prisme de l'animal »,

Après avoir constaté le basculement vers une narration plus subjective avec le récit de Khenchela, nous allons maintenant voir un autre récit de guerre qui place résolument l'individu au centre de l'expérience historique. L'enjeu sera ici d'analyser comment l'introduction de la première personne (« je ») façonne la perception du récit de guerre.

Dans ce contexte, le texte intitulé « Delphine pour mémoire »¹⁹ de Didier Daeninckx est particulièrement éloquent à cet égard. Il nous livre une perspective intime sur les événements liés à la guerre d'Algérie en France métropolitaine. Le récit proposé aborde le thème des répressions subies par les Algériens en France durant la guerre d'Algérie, ainsi que l'impact de ces événements sur un jeune narrateur.

Voyons en ce sens que la narration à la première personne (« J'ai dix ans », « Je n'ai jamais oublié », « J'ai voulu revenir »)²⁰ immerge le lecteur dans l'expérience émotionnelle du témoin. Ce récit exprime les sentiments de l'auteur face à l'humiliation, la peur et l'injustice. Il personnalise l'histoire, la rendant tangible et affectivement accessible, ce qui contraste, en toute clarté, avec les récits objectivés que nous venons de voir dans la Séquence 1.

La portée pédagogique de « Delphine pour mémoire » est d'initier les élèves à la lecture de témoignages et à la compréhension des enjeux de la mémoire. Il leur enseigne que l'histoire est aussi une affaire de souffrance individuelle et de nécessité de reconnaissance des victimes. En réalité, le fait d'exposer la perspective d'un témoin, les apprenants sont invités à développer leur empathie et leur capacité à analyser le rôle des émotions dans le récit historique.

Ayant déjà vu la transition vers la narration subjective et l'intégration des voix individuelles, nous nous attacherons désormais à la manière dont le manuel expose les apprenants à la charge émotionnelle inhérente aux récits de guerre. De là, l'intérêt sera porté sur les mécanismes textuels qui suscitent la confrontation affective. Dans cette vision, nous abordons maintenant un dernier exemple,

Essais [En ligne], 23, 2025, URL : <https://doi.org/10.4000/13mqn>, consulté le 3 octobre 2025.

¹⁹ Mahboubi Fethi *et al.*, *op. cit.*, p. 27-28.

²⁰ *Idem.*

avec pour objectif d'examiner comment le manuel opère une confrontation directe à l'émotion. Ce point est essentiel pour comprendre la didactique de l'indicible, car l'émotion est souvent la porte d'entrée vers ce qui dépasse la simple compréhension rationnelle des événements de guerre.

Le récit intitulé « Femmes algériennes dans les camps »²¹, extrait d'un rapport adressé au FLN par une ancienne détenue, est un récit de guerre adapté pour illustrer ladite dimension émotionnelle.

Ce texte émouvant relate les souffrances endurées par des femmes algériennes emprisonnées dans des camps durant la guerre de Libération. Il décrit la dureté de la vie carcérale, la faim, le froid, la peur constante, mais aussi les moments de solidarité et de résilience entre détenues. Le récit met en lumière la figure terrifiante de « Bouchkara » (l'homme à la cagoule)²² et la violence psychologique et physique infligée, tout en soulignant, en même temps, le courage et la dignité face à l'adversité.

Le support en question est imprégné d'un vocabulaire fortement connoté (peur, anxiété, souffrances, dénoncer, tortures)²³ et de descriptions poignantes qui plongent le lecteur dans l'expérience traumatisante des camps. Le récit décrit une réalité vécue avec intensité, dont la force émotionnelle est palpable. Le témoignage, ici, ne se limite pas à informer, mais cherche à faire ressentir l'horreur et la résilience.

Dans sa conception pédagogique, ledit support contribue à développer l'empathie et la maturité émotionnelle des élèves face à l'histoire. Il les invite, comme on vient de le constater, surtout à considérer les conséquences humaines et psychologiques des conflits, à ne pas rester indifférents aux « mo(r)ts » de l'histoire.

3.3. L'analyse critique : de la compréhension à l'interprétation des « mo(r)ts »

La Séquence 3, intitulée « Analyser et commenter un fait d'Histoire », constitue l'ultime étape du projet 1, où les compétences acquises précédemment sont orientées vers une démarche réflexive.

²¹ *Ibidem*, p. 35-36.

²² *Idem*.

²³ *Idem*.

Cela étant, il sera question cette fois-ci de voir comment le manuel structure ladite conception critique.

Pour illustrer l'encouragement à la réflexion critique, nous nous pencherons sur le texte « Une guerre sans merci »²⁴ de Mahfoud Kaddache.

Le thème dudit support est la déconstruction des justifications coloniales et la mise en relief des véritables causes de la conquête française en Algérie. L'auteur y révèle la brutalité des opérations militaires (« guerre sans merci », « razzia », « dévastation », « massacres »)²⁵ et les motivations économiques et politiques sous-jacentes. Ce support est choisi parce qu'il s'éloigne de la simple narration pour entrer dans l'explication et la réfutation des discours officiels. Ce faisant, on peut, en toute évidence, remarquer une incitation explicite à la pensée critique sur les origines du conflit.

Encore, l'intérêt du récit raconté est d'encourager la réflexion critique et la mise en relation des causes et des conséquences. Il pousse l'élève à ne pas accepter passivement une version des faits, mais plutôt à chercher les raisons réelles qui ont mené aux événements. En dénonçant l'alibi du « coup d'éventail »²⁶, ce support force la confrontation avec la réalité du colonialisme et ses répercussions. En suivant cette démarche, l'élève est amené à repenser à la genèse et les effets des conflits.

La portée pédagogique de « Une guerre sans merci » est de former l'élève à l'analyse historique argumentée. Il s'agit de lui apprendre à identifier les relations de cause à effet, à distinguer les faits des interprétations. En montrant que la guerre a des conséquences dévastatrices sur les populations, le manuel arme l'apprenant des outils intellectuels pour contextualiser les « mo(r)ts », pour percevoir l'indicible non pas comme une souffrance, mais plutôt comme le résultat de choix politiques²⁷.

²⁴ *Ibidem*, p. 45.

²⁵ *Idem*.

²⁶ *Idem*.

²⁷ Brigitte Morand, « Guerres et conflits dans les manuels et dans l'enseignement : interprétations, représentations », *Trema* [En ligne], 29 | 2008, URL : <https://doi.org/10.4000/trema.699>, consulté le 3 octobre 2025.

Conclusion

La présente étude s'est attachée à décrypter la place et les modalités de l'enseignement du récit de guerre dans le manuel de français de 3^{ème} année secondaire algérienne, en s'inscrivant dans une perspective didactique du FLE. L'objet d'étude a été circonscrit au projet 1, dédié au « Texte Historique », dont les trois séquences proposent une approche progressive des événements conflictuels. Cette analyse visait à sonder la manière dont ces supports contribuent à la formation des apprenants face à des réalités historiques complexes et chargées de sens.

Nos analyses ont révélé une progression didactique méthodique au sein du Projet 1. La Séquence 1 ancre le récit dans une rigueur factuelle et chronologique. La Séquence 2 opère un glissement vers la subjectivité en introduisant des témoignages individuels et en confrontant les élèves à la dimension émotionnelle des événements. Enfin, la Séquence 3 vise à développer l'analyse critique, invitant à la mise en relation des causes et conséquences, et à une interprétation plus profonde des enjeux géopolitiques et sociétaux des conflits. Ces étapes successives témoignent d'une intention d'élaboration intellectuelle des « mo(r)ts ».

En réponse à notre question de départ, il est manifeste que le manuel intègre didactiquement le récit de guerre à travers une démarche structurée, qui passe de l'information objective à l'interprétation subjective et critique. Cela étant, la démarche suivie façonne le rapport des élèves à l'indicible historique en les guidant vers une compréhension nuancée, où le fait brut est enrichi par le vécu et mis en perspective par l'analyse. Dans cette optique, nous pouvons dire que l'hypothèse d'une didactique cherchant à transformer l'apprenant en un acteur de l'interprétation mémorielle se trouve validée, témoignant d'une volonté de former des citoyens conscients de leur histoire.

En parallèle, l'étude menée ouvre des voies pour des recherches ultérieures. Il serait pertinent d'approfondir l'analyse de la réception de ces récits par les élèves eux-mêmes, à travers des enquêtes ou des focus groups, pour évaluer l'efficacité réelle de ces stratégies didactiques. Sur un autre plan, une comparaison avec les manuels d'autres disciplines (histoire, éducation civique) ou d'autres

contextes géopolitiques pourrait également enrichir la compréhension des enjeux de la didactique des « mo(r)ts » et de l'indicible dans la formation des générations futures.

Bibliographie

- Abdelouhab, Fatah, « Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques », *Multilinguales* [En ligne], 11 | 2019, mis en ligne le 17 juillet 2019, URL : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3860>, consulté le 15 mars 2025.
- Arif, Noureddine, « L'éducation aux valeurs dans le manuel algérien de français : une analyse d'un point de vue interculturel », *ALTRALANG Journal*, vol. 2, n° 2, 2020, p. 12-28.
- Boyer, Gilles et Véronique Stacchetti, « Enseigner la guerre d'Algérie à l'école : dépasser les enjeux de mémoires ? », dans Frédéric Abécassis *et al.* (éd.), *La France et l'Algérie : leçons d'histoire*, Lyon, ENS Éditions, 2007, p. 241-250.
- Brière, Jean-François, « La Révolution haïtienne dans les manuels scolaires français, 1857–2011 », *Journal of Haitian Studies*, vol. 23, n° 2, 2017, p. 32-55.
- Crélot, Manon, « Les “animaux-soldats” de la Première Guerre mondiale dans les manuels de lecture nazis : la propagande au prisme de l'animal », *Essais* [En ligne], 23, 2025, URL : <https://doi.org/10.4000/13mqn>, consulté le 3 octobre 2025.
- Cuénot, Jean, « L'inéluctabilité de La Première Guerre mondiale : une illustration du déterminisme enseigné dans les manuels scolaires d'histoire », *Didactica Historica*, 1, 2015, p. 31-40, URL : <https://doi.org/10.33055/didacticahistorica.2015.001.01.131>, consulté le 12 mai 2025.
- Dancel, Brigitte, « Enseigner l'histoire de la Grande Guerre et commémorer l'Armistice du 11 novembre à l'école primaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 1, n° 13, 2002, p. 18-49, URL : <https://doi.org/10.3917/cdle.013.0018>, consulté le 29 septembre 2025.
- Devigne, Matthieu, « Une “culture de guerre universitaire” ? L'expérience des professeurs de l'enseignement secondaire français mobilisés dans la Grande Guerre », *Amnis* [En ligne], 10 | 2011, URL : <https://doi.org/10.4000/amnis.1387>, consulté le 17 septembre 2025.
- Drahi, Patricia, « Enseigner la Shoah en lycée professionnel », *Spirale – Revue de Recherches en éducation*, vol. 1, n° 59, 2017, p. 123-135.

- Fethi, Mahboubi *et al.*, *Français Troisième Année Secondaire*, Algérie, Office National des Publications Scolaires, 2011, p. 3.
- Jedwab, Jack et Marc-André, Anderson, « Retour vers le futur 2 : l'intégration et les manuels scolaire », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 6, n° 1, 1997, p. 62-70.
- Lecoq, Tristan, « Enseigner l'histoire de la guerre, enseigner la guerre dans l'histoire, enseigner la guerre au présent », *Revue Défense Nationale*, vol. 3, n° 828, 2020, p. 33-43.
- Morand, Brigitte, « Guerres et conflits dans les manuels et dans l'enseignement : interprétations, représentations », *Tréma* [En ligne], 29 | 2008, mis en ligne le 1^{er} mars 2010, URL : <https://doi.org/10.4000/trema.699>, consulté le 3 octobre 2025.
- Sabatier, Gérard, « Un lieu polémique : Versailles dans les manuels d'enseignement primaire de la III^e République », *Bulletin du Centre de recherche du château de Versailles* [En ligne], Articles et études, mis en ligne le 22 octobre 2021, URL : <https://doi.org/10.4000/crcv.22123>, consulté le 15 septembre 2025.