

**LES TEXTES FONDATEURS EN SIXIÈME :  
TRACES D'APPRENTISSAGES DANS LES PROGRAMMES  
ET DANS LES MANUELS**

Nathalie Denizot  
Lycée Voltaire, Wingles  
IUFM Nord – Pas-de-Calais  
Équipe Théodile – Lille 3

Cet article part d'une interrogation sur une étrange notion, dont le nom n'est pas entièrement stabilisé, comme on le verra, et qui est une partie importante des programmes actuels de la classe de sixième : les *textes fondateurs*, c'est-à-dire essentiellement les textes bibliques et les « grandes » œuvres latines et grecques. Ces textes sont d'ailleurs au programme des classes de sixième depuis très longtemps, en lien avec le programme d'histoire de cette même classe. Ce n'est donc pas le corpus qui est nouveau, mais le nom qu'on tend à lui attribuer depuis quelques années. Pour être parfaitement exact d'ailleurs, l'appellation de *textes fondateurs* n'est pas le fait du programme de sixième, qui parle de « Textes issus de l'héritage antique » (Programmes et accompagnements 1999, p. 19), éventuellement de « culture fondatrice » (p. 35, voir ci-dessous)<sup>1</sup>. Mais elle apparaît dans un grand nombre de manuels, ainsi que dans certains parascolaires (chez Hatier par exemple, deux ouvrages portent ce titre, l'un pour la classe de sixième, et l'autre pour la classe de cinquième).

---

1. En revanche, le programme de terminale utilise l'expression : « L'*Odyssée* figure parmi les **textes fondateurs** inscrits au programme de la classe de sixième ». (p. 14 ; c'est moi qui souligne)

Elle est semble-t-il utilisée assez couramment par les enseignants eux-mêmes, comme un raccourci commode pour désigner cette partie du programme.

Cette question de l'appellation peut paraître anecdotique, et celle des textes « fondateurs » serait alors une manière moderne de nommer un corpus doublement ancien (par la nature des textes mêmes, et par l'ancienneté de sa place dans les programmes), de le relooker, en quelque sorte. Il me semble pourtant que cela mérite qu'on aille y voir de plus près parce qu'aucune dénomination n'est jamais vraiment innocente : elle garde toujours *trace* des discours qui la construisent ou la constituent. Par ailleurs cette catégorie des textes fondateurs prend une place assez importante dans les manuels et les parascolaires, et cette réintroduction d'un corpus qui tendait à tomber dans l'oubli (voir *infra*, Manesse et Grellet, 1994) est intéressante à plus d'un titre, parce qu'elle s'accompagne d'un discours des textes officiels qui tend à la légitimer, et parce qu'elle permet de questionner aussi la discipline française dans ses choix idéologiques (les textes fondateurs sont pris entre tradition et modernité, entre sacré et profane, religion et laïcité, voire Occident et Orient...) et ses modes de recomposition voire de *construction* de savoirs d'ordres divers (les textes fondateurs sont à la croisée de savoirs typiquement disciplinaires – liés aux genres littéraires, par exemple –, et de savoirs culturels voire transdisciplinaires).

Mon objectif est donc de suivre à *la trace*, en quelque sorte, ce corpus des textes anciens à travers les programmes et les manuels, depuis une quarantaine d'années, pour interroger son statut et ses fonctions dans l'enseignement du français. Ce qui me conduira à essayer de faire apparaître, dans les choix des textes opérés par les manuels comme dans l'appareil didactique qui les accompagne, les *traces* des apprentissages visés.

## **I. LES « TEXTES FONDATEURS » EN SIXIÈME : UNE CATÉGORIE GÉNÉRIQUE EN VOIE DE CONSTRUCTION ?**

Les textes *anciens* sont donc devenus *fondateurs*. Or, il me semble que le changement de nom accompagne en fait un changement de statut : pour le dire plus clairement, la catégorie des « textes fondateurs » me paraît être en train d'accéder au rang de catégorie *générique*, ce qui confère à ces textes une autre place dans l'école, et une autre légitimité.

Dans le programme de sixième, il n'y a pourtant pas de catégorie générique « textes fondateurs », puisque ces textes ne sont pas inclus dans la rubrique « Approche des genres », mais dans une autre, simplement intitulée « Textes issus de l'héritage antique ». Cela est d'autant plus cohérent que les textes antiques qui sont cités n'appartiennent pas tous aux mêmes *genres*, puisque les épopées classiques (Homère et Virgile) voisinent avec *La Bible* et les *Métamorphoses* d'Ovide. Le programme précise que leur étude se fait en liaison avec le programme d'histoire, justification que l'on retrouve déjà dans les programmes antérieurs. Ce sont les accompagnements du programme qui

donnent la clé de cette catégorie « antique », puisqu'on les retrouve cette fois sous l'intitulé « Sources culturelles : l'héritage antique » :

La lecture de quelques œuvres qui sont des **sources culturelles majeures** a pour objectif, avant tout, de permettre à l'élève de se situer dans le temps et **d'acquérir des références culturelles**, en découvrant l'Antiquité dans ses deux grandes dimensions : la Bible pour l'héritage judéo-chrétien, et pour l'héritage gréco-romain, l'*Odyssee* d'Homère, l'*Énéide* de Virgile, et les *Métamorphoses* d'Ovide. (*id.*, p. 36 ; c'est moi qui souligne)

Un autre passage de ces mêmes accompagnements est encore plus précis :

L'objectif est double :

1. initier tous les élèves à la connaissance d'une **culture fondatrice** (étude des **grands mythes**, éléments de **civilisation**) ;
2. permettre à chacun de repérer dans le monde actuel **l'héritage gréco-latin**. En particulier, on identifie dans le lexique français un certain nombre de racines latines et grecques afin de faire comprendre ce qu'elles ont de fécond pour la langue française. (*id.*, p. 35 ; c'est moi qui souligne)

La mise au programme de ces textes « fondateurs » se fait donc au nom d'apprentissages culturels (éventuellement langagiers) plus que proprement littéraires, au nom d'une « culture commune » qui fonde la « civilisation ». C'est sans doute en ce sens qu'il faut comprendre un autre passage, élargissant le champ des textes fondateurs, à propos du français langue seconde (et introduisant en même temps que le *Coran* des textes de mythologies autres que gréco-romaines) :

La lecture s'exerce avec des textes qui font partie des genres inscrits au programme. [...] Littérature pour la jeunesse, documentaires, manuels de la classe et courts extraits de **textes porteurs de références culturelles** (textes de l'Antiquité gréco-romaine, *Bible* et *Coran*, mythologies chinoise, hindoue, etc., adaptés aux univers culturels des élèves), peuvent être progressivement proposés. (*id.*, p. 35 ; c'est moi qui souligne)

Ces objectifs culturels n'ont d'ailleurs rien de nouveau. Les « textes anciens traduits » étaient déjà au programme de sixième en 1938 : « Contes et récits traduits d'auteurs anciens, relatifs à l'antiquité orientale et grecque », mais pour la section moderne : il s'agit alors d'offrir une culture « classique » aux élèves de sixième qui sont en section moderne (et qui n'apprenaient donc pas le latin, alors que les sections classiques faisaient commencer le latin dès la sixième). Plus près de nous, le programme de 1977 propose un corpus très proche du corpus actuel, dans la rubrique « Textes et thèmes » :

Extraits de la *Bible*, de l'*Iliade*, de l'*Odyssee*, de l'*Énéide*

On pourra proposer des lectures tirées des littératures orientales, des *Histoires* d'Hérodote, des *Métamorphoses* d'Ovide, des historiens latins

(en particulier Tite-Live), des *Lettres* de Pline le Jeune. (Programme du collège, rééd. 1981, p. 28)

En 1985, le programme reprend quasiment mot pour mot le même intitulé, mais cette fois dans une rubrique nommée « Formation d'une culture » (les astérisques indiquent des ouvrages plutôt recommandés en cinquième) :

**Textes anciens traduits :**

Extraits de la Bible, de \* *Illiade*, de l'*Odyssée*, de \* l'*Énéide*.

On peut proposer des lectures tirées des \* *Histoires* d'Hérodote, des \* *Métamorphoses* d'Ovide, des historiens latins (en particulier Tite-Live), des *Lettres* de Pline le Jeune. (Programme du collège, 1985, p. 48).

Cette continuité est notable, parce que le programme de 1985 marque dans beaucoup de domaines une rupture importante avec les programmes précédents : il se veut innovant, intégrant en partie les propositions de la commission Legrand, introduisant par exemple les types de textes, la grammaire de texte, la pédagogie de projet, le travail de groupe...<sup>2</sup> Bref, un programme « de gauche »...<sup>3</sup>

L'argumentaire, dans le programme de 1977, semble, à première lecture et pour commencer, très voisin de celui des programmes de 1996 :

De grands profits culturels sont à attendre des contacts avec une civilisation dont le monde contemporain est largement tributaire. (*id.*, p. 64)

Il y a pourtant une différence fondamentale. Les textes anciens sont pensés alors en complémentarité avec l'étude du latin : l'initiation proprement dite se fait en cinquième, mais elle est « préparée par des actions occasionnelles en sixième » (*id.*, p. 63) et les textes anciens sont traités par les instructions dans la rubrique « Français et latin (initiation au latin) : Classe de sixième (sensibilisation) ». L'argumentaire se poursuit donc ainsi :

Dans la classe de français, au fil des textes, se rencontrent des références et des allusions mythologiques ou historiques : une brève explication, un commentaire suggestif répondent à la curiosité des enfants et nourrissent leur imagination. L'intérêt qu'ils portent aux détails de la vie quotidienne les incite à se poser des questions sur les conditions d'existence, les mœurs et les coutumes de la famille romaine. Le professeur de français peut, pour les satisfaire, solliciter le concours

---

2. Pour *Recherches* et pour beaucoup de ses lecteurs, ce programme de 1985 et son époque appartiennent à leur histoire, celle où l'*innovation* allait de pair avec la *renovation* (des collèges), celle de la création de la MAFPEN, celle des premiers numéros de la revue (le numéro 40, *Innover*, propose ainsi un retour sur l'innovation pour les vingt ans de *Recherches*). Pour les lecteurs qui voudraient réviser leur histoire, il est possible de consulter par exemple l'ouvrage d'André Robert, *Système éducatif et réformes*, Nathan-Pédagogie, 1993.

3. Les guillemets marquent ici tout autant le *discours rapporté* (le programme de 1985 est celui de Chevènement, qui se dit de gauche) que la *distance* (le programme de 1985 est celui de Chevènement, celui de l'« élitisme républicain », en retrait par rapport aux propositions de la commission Legrand).

de son collègue d'histoire. Cette collaboration est particulièrement souhaitable lorsqu'il s'agit de montrer, notamment à la faveur de visites organisées (monuments, sites, musées), des vestiges de la Gaule romaine ou de présenter des documents visuels sur le monde romain (photographies, diapositives, films), éventuellement sous forme de montages.

La lecture constitue la principale ressource. Des ouvrages latins traduits sont abordés sous la conduite du professeur dans le cadre du programme. Des contes et légendes, des récits d'accès facile mettant en scène la vie à Rome ou des épisodes de l'histoire romaine fournissent des lectures personnelles, qui, le cas échéant, ont en classe des prolongements. (p. 64)

Les objectifs culturels sont nettement posés : ils s'agit de sensibiliser les élèves à la culture latine, considérée dans un rapport de filiation, comme le suggère l'allusion à la Gaule romaine. Pour ce faire, la discipline convoquée, outre le français, est logiquement l'histoire, à qui l'on va demander de collaborer pour éclairer les vestiges matériels de la civilisation latine. Dans cette optique, les textes anciens ont un statut ambigu, à la fois littéraires mais aussi (surtout ?) historiques, au sens où ils sont pour l'historien des *documents* (notamment les récits mettant en scène les romains, ou relatant des épisodes appartenant à l'histoire).

Dans le programme de 1985, c'est encore le latin qui justifie la présence de ces textes anciens, dans les instructions précédant le programme à proprement parler :

On fait une place aux littératures étrangères modernes ainsi qu'aux textes anciens traduits, surtout en sixième et en cinquième, *où ils sont nécessaires pour l'initiation au latin et au grec.* (p. 29 ; c'est moi qui souligne)

La sensibilisation au latin fournit de ce fait un *cadre* pour l'étude de ces textes, cadre qui s'inscrit à la fois dans l'histoire de la discipline (et ses liens avec les langues anciennes) et dans ses fondements d'ordre idéologique (transmettre une culture, des valeurs).

Mais le latin n'occupe plus à l'heure actuelle la place privilégiée qu'il détenait encore dans les années 1970-1980, et son affaiblissement ôte une partie de la légitimité des textes anciens. Cela est en germe depuis un certain temps, et les textes officiels témoignent de cette lente érosion par la place de plus en plus réduite qu'ils accordent à l'« initiation » au latin dans les classes de sixième et de cinquième. Les instructions de 1996 n'évoquent ainsi le latin qu'en une phrase, à la fin du paragraphe consacré à « La sensibilisation à l'héritage antique », qui commente justement la présence au programme des textes fondateurs :

L'accès à la culture antique, en particulier gréco-latine, est ainsi ouvert à tous dès la classe de 6<sup>e</sup>, **quel que soit le futur parcours du collégien.** Cette pédagogie de sensibilisation permet un **choix réfléchi de l'option latin** en 5<sup>e</sup>. (p. 35 ; c'est moi qui souligne)

C'est un véritable renversement qui s'est opéré : on est passé de la nécessité de l'étude des textes anciens *pour* l'initiation au latin à leur nécessité justement *parce que* l'étude du latin *ne se fera pas* pour tous les collégiens. On peut y voir une forme de reconnaissance de ce que l'étude des langues anciennes peut apporter sur un plan culturel ; on peut interpréter aussi cette permanence des textes anciens comme la survivance, voire le retour, de positions conservatrices pour lesquelles les humanités sont forcément classiques et patrimoniales ; on peut aussi considérer que la relative unanimité autour de ce corpus témoigne d'une forme d'apaisement dans la discipline – ou y lire les signes des compromis à l'œuvre dans les programmes... Ce qui est sûr, c'est que les textes antiques reviennent de loin, et qu'ils n'étaient pas loin d'être complètement délaissés à une époque très récente, si l'on en croit les résultats d'une recherche de l'INRP portant justement sur les textes étudiés au collège, et menée de 1990 à 1992 (Manesse et Grellet, 1994). Cette enquête, qui s'appuie sur un questionnaire distribué auprès d'enseignants de français de 150 collèges, sélectionnés pour constituer un échantillon représentatif des établissements des années 1990, dresse un panorama de ce qui est étudié dans les classes, et de ce que les auteurs appellent « le patrimoine en péril » (p. 13). Parmi ces œuvres qui « ne passent plus », figurent justement les textes anciens, dont l'enquête met en évidence l'effritement dans les classes, malgré les injonctions des textes officiels :

L'Antiquité est très peu étudiée, malgré les recommandations des programmes. Il semble, d'après les enquêtes de l'Inspection, que seule l'*Odyssée* passe la rampe. Les auteurs latins traduits, la Bible, on le verra, ne figurent pas dans les inventaires. Le cours de français n'est pas prêt à prendre la relève de l'éducation religieuse ou du latin. (p. 30)

Les auteurs reviennent sur la question quelques pages plus loin :

Une chose est claire : la classe de français de cette fin de siècle n'est pas prête à prendre en charge la transmission culturelle des auteurs que le recul des études latines et grecques risquent de faire tomber dans l'oubli. Les textes officiels y insistent cependant, donnant une liste pour les classes de Sixième et de Cinquième, conseillant d'y puiser à nouveau pour les classes suivantes [...].

Seul Homère, avec l'*Odyssée*, est bien représenté. Sophocle obtient sept citations, Virgile une citation, Plaute deux, mais Ovide, Pline et Hérodote, zéro<sup>4</sup>. La classe de français de collège, à de rares exceptions près, n'est pas une propédeutique aux études littéraires classiques, qui sont laissées à la décision des familles. Faut-il y voir l'éloignement des professeurs eux-mêmes par rapport à une culture qui ne faisait pas partie de la formation de beaucoup d'entre eux, un signe des temps où les attraits de la culture classique s'estompent, ou un avatar d'un phénomène qu'on rencontre sous

---

4. Les auteurs de la recherche analysent ici un corpus de 1999 citations d'œuvres différentes, attribuées à 246 auteurs différents. En tête de ce palmarès vient Molière, avec 351 citations. Homère occupe la vingtième place, avec 22 citations, Sophocle la soixante-septième. (Cf. tableau 4 p. 33-34)

une autre forme : la résistance à étudier des textes traduits, qui s'applique par extension à des auteurs étrangers ? (p. 37)

En l'absence d'enquête équivalente concernant les lectures du collège depuis les nouveaux programmes, il est impossible de faire une comparaison chiffrée. Mais d'autres indicateurs montrent un retour des textes antiques : la place qu'ils occupent dans les manuels de sixième actuels, la floraison des parascolaires sur le sujet, les séquences proposées par les sites spécialisés sur l'internet, par exemple, ou bien leur présence dans les programmes des terminales littéraires, aux côtés des « modèles français et européens », comme un des objets d'étude privilégiés dans cette classe :

#### **Les modèles antiques**

Par le relais de l'école, par l'analyse et la traduction, puis par l'imitation littéraire, ils ont imprégné largement la littérature et la culture. Les tragiques grecs, les historiens et orateurs romains, comme les poètes, sont un tissu que les élèves d'aujourd'hui connaissent peu ou mal, surtout s'ils n'ont pas choisi l'option « langues anciennes ». Certes, cette dimension de l'histoire culturelle a été abordée antérieurement dans la scolarité, notamment en classe de sixième. Mais dans l'ensemble, elle reste encore à étudier. (*Accompagnement des programmes. Terminale L*, p. 11-12.)

Et ce qui est encore plus frappant, c'est que ce retour des textes anciens est aussi un retour des textes sacrés, et notamment de la Bible, ce qui constitue une différence notable avec la période précédente, si l'on en croit l'enquête que je viens de citer et qui signalait l'absence totale de mentions de la Bible dans les corpus de textes des enseignants. Le CRDP de l'Académie de Versailles a d'ailleurs édité en 1998 un ouvrage intitulé *Pour lire les textes bibliques. Collège et lycée*, qui explicite ainsi son projet dans l'introduction :

La perspective dans laquelle nous avons travaillé est délibérément culturelle et non-confessionnelle. Nous pensons que l'abord de textes de la Bible est un moyen privilégié de faire connaître aux élèves cet aspect essentiel de la culture occidentale qu'est le judéo-christianisme. Tout un patrimoine littéraire, artistique, intellectuel et moral s'y rattache en effet, qu'il serait dommageable de laisser dans l'ombre ; ce que les responsables des programmes ont parfaitement compris en intégrant et depuis longtemps, les faits religieux importants et en particulier l'étude de la Bible dans les programmes officiels. (p. 7)

Il me semble donc que l'univers scolaire est en train de *reconstruire* une légitimité à ce corpus des textes antiques et bibliques, et que cette légitimation actuelle passe par la légitimité que confère le genre. Autrement dit, la construction d'un genre « textes fondateurs » permet de recomposer le corpus, de lui redonner du sens.

Cette recomposition est loin d'être achevée – et rien ne dit d'ailleurs qu'elle le sera un jour : il n'est pas impossible après tout qu'un prochain programme envisage l'étude de ces textes dans une autre constellation ! Pour l'instant, elle coexiste en tous cas en partie avec d'anciens objectifs

d'apprentissage corrélés avec ces textes, notamment l'approche de mythes et de légendes, traditionnellement au programme de sixième (en lien par exemple avec l'étude du conte). Cette coexistence n'a rien d'étonnant, notre discipline étant coutumière de ces superpositions et de ces mélanges d'ancien et de nouveau qui incarnent un bon nombre de ses tensions, ce que Bernard Veck appelle le « feuilleté » disciplinaire :

Ainsi la discipline se présente-t-elle comme un « feuilleté » de savoirs qui, à un moment donné, offrent des configurations (concepts, procédures) plus ou moins « traditionnelles », compte tenu du développement des savoirs de référence auxquels ils se rattachent, et du caractère opératoire qu'ils ont dans l'enseignement. (Veck 1990a, p. 118)

Veck fait d'ailleurs de cela une des caractéristiques importantes du français en tant que discipline :

La nouvelle organisation du savoir ne chasse pas tout à fait l'ancienne. Il en subsiste des traces, des vestiges. C'est sans doute une des caractéristiques de notre discipline que ce « renouvellement cumulatif », si l'on peut risquer cet oxymore. Il en résulte que l'éventail des concepts disponibles témoigne de ses âges successifs. (Veck 1990b, p. 45)

## II. LES TEXTES ANCIENS DANS LES MANUELS

### 1. Dans les années 50-60

Avant le programme de 1996, les textes anciens étaient donc présents dans les textes officiels, avec d'une part la Bible et d'autre part les auteurs gréco-romains. Dans les classes, on travaillait essentiellement sur l'*Odyssee*, très peu sur d'autres textes antiques, et pas du tout – ou quasiment pas – sur les textes bibliques (*cf. Manesse et alii*).

Qu'en est-il dans les manuels ? Pour essayer de répondre à la question, je me propose d'étudier quelques manuels de sixième de différentes époques<sup>5</sup>, pour voir ce que deviennent les textes anciens dans ces ouvrages (voir annexe 1) : quels sont les textes présents ? Quelle est la part de textes antiques originaux, et de textes modernes ? Et surtout, quels sont les apprentissages visés par les manuels, au regard des questionnaires et des sujets qui les accompagnent ? Ce sont ici les *traces* des apprentissages visés qui m'intéressent à travers l'appareil didactique, parce qu'il est un signe intéressant de ce que les auteurs du manuel envisagent comme travail autour de ces textes.

Souché (1957) propose un chapitre intitulé *Contes et récits*, avec onze textes<sup>6</sup>. Seuls trois d'entre eux sont suivis d'une consigne de composition

---

5. Mon corpus complet est en bibliographie. Des tableaux récapitulatifs se trouvent en annexe.

6. Un extrait du Livre des Morts des Égyptiens, un extrait de la Bible (les Lois de Moïse), puis des extraits de Plutarque (Sparte, Solon et Crésus, Alexandre), Hérodote (Marathon, Salamine et les



française<sup>7</sup>. Ces trois sujets visent essentiellement à faire reformuler les textes par les élèves : traduire « en termes clairs » la prédiction de l'oracle de Delphes (p. 127), « raconte[r] le meurtre de César » (à la suite du texte où Suétone raconte justement la scène) ou raconter la scène entre Coriolan et sa mère (là aussi à la suite du texte de Tite-Live qui relate ce face à face). Cette homogénéité des consignes et le fait que ces sujets ne demandent qu'une paraphrase du texte<sup>8</sup> sont remarquables par rapport au reste du manuel, dont beaucoup de sujets de composition française font également appel à l'imagination ou à la réflexion. Cela tient peut-être au fait que les textes antiques sont considérés par les auteurs du manuel comme des textes difficiles, et que l'exercice de composition sert alors essentiellement à en vérifier la compréhension. Mais les textes sont également suivis de remarques sur le vocabulaire et de questions portant sur les « idées », qui peuvent donner un aperçu des apprentissages visés : la plupart des questions portent classiquement (c'est-à-dire comme dans le reste du manuel) sur la compréhension des textes, sur leur structure, sur les personnages et leurs ressorts psychologiques, sur les effets produits par les textes (« Citez des détails émouvants »), etc. Rien de vraiment spécifique pour ces textes, dont le statut de textes anciens n'en fait pas pour autant des textes à part. D'ailleurs, ce ne sont pas des textes mythologiques ni épiques ou poétiques, mais quasi exclusivement des extraits des historiens antiques, choisis pour leur caractère d'exemplarité (les grands hommes, les grands moments) ou d'anecdote morale (Coriolan ou Solon et Crésus).

Beaugrand (1962) se veut visiblement innovant, puisqu'il propose un manuel unique, et plus seulement un manuel de textes – manuel unique qui est conçu comme « un cours complet de français »<sup>9</sup>, comprenant à la fois les explications de textes, les leçons de grammaire, les leçons de vocabulaire et les leçons consacrées à la rédaction<sup>10</sup>. Les chapitres permettent une progression en rédaction, progression construite explicitement par les intitulés des chapitres : *Le récit. Définition. Les sujets de récit. Les ressorts de l'action. Le récit en vers. Les forces en conflit. Le ton du récit. La progression dans le récit. [...] La*

---

guerres médiques), Quinte-Curce (encore Alexandre), Tite-Live (Coriolan) et Suétone (la mort de César).

7. Ce qui est d'ailleurs exceptionnel dans le manuel, puisque la plupart des textes sont suivis d'un voire de plusieurs sujets de composition.
8. Ce n'est pas la paraphrase comme exercice qui est surprenante ici (sur ce sujet, voir Daunay 2002, notamment chapitre 1), mais le fait qu'il n'y ait dans ce chapitre que des exercices de paraphrase, et rien d'autre.
9. Beaugrand, *Préface*.
10. Il y a même un « guide pour la détection des aptitudes », prévues par les circulaires ministérielles : « À cet effet, les "lectures dirigées", choisies, dans l'esprit des programmes, sont assorties de questions-tests suivies de sigles destinés à faciliter l'interprétation des réponses qu'y apportera l'élève » (*Préface*). Voici quelques exemples d'aptitudes à détecter : « A = **Analyse** : aptitude à analyser les sensations, sentiments, idées, caractères. AT = **Attention** : passive ou spontanée, active. Occasionnelle ou persévérante. I = **Imagination** : richesse, fécondité, qualité : technique, artistique ou verbale. M = **Mémoire** : rapidité, précision, fidélité – visuelle, auditive, motrice, abstraite. » (p. 442)

*description*, etc. Le dernier chapitre est même consacré au *compte rendu* (*de travaux ; de mission ; d'enquête*). Dans ce manuel, les textes anciens sont regroupés dans un chapitre intitulé *Contes et récits antiques*, mais ils n'ont qu'une place assez secondaire : ils ne sont pas intégrés aux chapitres formant la progression, et ils sont même véritablement à part, à la fin du manuel, dans une section consacrée aux *Lectures suivies et dirigées*. D'autre part, ils ne sont qu'en très petit nombre : un (long) extrait de l'Odyssée (l'épisode des Cyclopes), un extrait d'Aulu-Gelle (une histoire d'esclave et de lion au Cirque), et un extrait du *Télémaque* de Fénelon. La sélection des textes montre que l'on est bien en cohérence avec les choix du manuel, puisqu'il s'agit de trois *récits*, dont le caractère ancien est parfois très anecdotique (l'histoire du lion est avant tout une belle histoire) voire tout relatif (*Télémaque* est un personnage de l'Antiquité, mais Fénelon n'est pas un auteur antique). Les directions de travail proposées à la fin de chacun des textes ne sont pas très différentes des questions accompagnant les autres textes, et portent sur des savoirs plutôt disciplinaires : un certain nombre de questions concernent le vocabulaire, et la plupart des autres portent sur le récit et ses éléments : rythme du texte, morale à en tirer, qualités et défauts des personnages, genre du récit (« Un tel récit ressemble aux prouesses que racontent les marins, les explorateurs, souvent en se vantant un peu. Aimez-vous ce genre d'aventures extraordinaires ? En connaissez-vous de plus récentes ? Racontez. »). Deux textes (Fénelon et Aulu-Gelle) sont même accompagnés de questions plus pointues portant sur ce qu'on appellerait maintenant l'« ordre de la narration » :

Au lieu de raconter les événements dans l'ordre chronologique depuis le départ d'Ithaque, Fénelon nous transporte au début de son roman dans l'île de Calypso, où la déesse, errant sur le rivage, aperçoit tout à coup les débris d'un navire et deux naufragés qu'elle interroge. Télémaque raconte alors ses aventures depuis son départ. Aimez-vous ce procédé de retour en arrière ? L'avez-vous vu employé déjà dans un récit, dans un film ? Quel avantage a-t-il ? (p. 363)

Quel rapport logique y a-t-il entre les trois parties de ce récit ? Où se passe chacune d'elles ? Combien de temps y a-t-il entre les événements rapportés ? Quel effet produit le procédé du « retour en arrière » ? (p. 365)

Le lien avec les apprentissages conduits dans le manuel est net aussi dans ce sujet de « narration » :

**Narration** : Le « Petit Poucet » raconte (à la 1<sup>re</sup> personne) ce qui lui est arrivé chez l'Ogre, en donnant comme Ulysse des détails très précis. (p. 361)

Que l'on ne se méprenne pas : je ne cherche pas ici à critiquer les choix du manuel, d'autant moins qu'il y a visiblement un effort intéressant pour donner une cohérence forte aux objectifs d'apprentissage autour des textes. Il est en revanche remarquable de voir qu'il n'y a rien de vraiment spécifique aux textes anciens, dont le manuel tend au contraire à faire des textes comme les autres, ce qui est bien le signe que leur portée culturelle n'a pas à faire l'objet d'un

apprentissage ou d'une réflexion à part. Sans doute ces deux manuels considèrent-ils que le « profit culturel » (selon l'expression du programme de 1977, voir *supra*) est en quelque sorte automatique, qu'il suffit de lire et de comprendre ces textes pour en tirer profit. Les élèves n'ont pas à s'interroger sur le caractère « fondateur » ou non de ce corpus, tant ce caractère fondateur est de l'ordre de l'évidence.

## 2. Dans les années 70-90

La sélection de textes des manuels des années 70-90<sup>11</sup> est assez proche de celle de Beaugrand : les historiens romains ont quasiment disparu (trois extraits pour tous les manuels), et une place importante est faite à l'*Odyssee*, plus particulièrement à Ulysse, omniprésent dans les huit manuels étudiés, qui comportent tous au moins deux textes mettant en scène ce personnage. L'un consacre même un chapitre entier à Ulysse (Simon 1990, « Ulysse, héros grec »), autour de cinq extraits suivis, et un autre manuel propose quant à lui quatre longs extraits de l'*Odyssee* (Baqué 1985). À côté de cela, il n'y a aucun extrait de l'*Iliade* dans ces manuels. Mais une place importante est faite aux mythes gréco-romains, avec quelques (rares) extraits d'Ovide (trois en tout) et surtout avec des textes divers, pas toujours issus d'œuvres latines ou grecques, mais mettant en scène des personnages mythologiques, comme Thésée, Hercule, Œdipe, ou Orphée (dix-sept en tout). Quant aux textes bibliques, ils sont présents dans cinq des huit manuels, mais on ne trouve pas plus de deux extraits par manuel.

Le corpus de textes présents dans ces manuels (voir annexe 2) s'est donc assez nettement étoffé, mais il est aussi beaucoup plus diversifié : l'on y trouve des mythes bibliques, des mythes gréco-romains, mais aussi égyptiens, ou extrême-orientaux. Ce corpus est par ailleurs souvent l'occasion de présenter des *héros*, qu'il s'agisse d'Ulysse bien sûr, mais aussi de Persée, Thésée ou Alexandre le Grand. Enfin, une des grandes différences de ces manuels par rapport aux deux précédents réside dans le fait qu'à côté de textes des auteurs antiques figurent un bon nombre de textes modernes, issus le plus souvent d'ouvrages de vulgarisation, appartenant ou non à la littérature de jeunesse<sup>12</sup>.

Cette diversification des textes va de pair avec une grande diversité de traitement du corpus dans les manuels. Puisque les textes anciens sont une partie du programme, mais que la justification essentielle de leur présence

---

11. Mon corpus ici est le suivant (je ne reprends que le premier auteur par ordre alphabétique ; pour les références complètes, voir en bibliographie) : Achard (1994), *Littérature et expression. 6<sup>e</sup>*, Hachette ; Arnaud (1981), *Mots et merveilles 6<sup>e</sup>*, Magnard ; Baqué (1985), *Atout lire. Lecture et expression. 6<sup>e</sup>*, Hachette ; Biet (1990), *Les passagers du temps. Français 6<sup>e</sup>*, Magnard ; Cantillon (1990), *Lettres vives 6<sup>e</sup>*, Hachette ; Colmez (1985), *Français 6<sup>e</sup>. La plume et les mots*, Bordas ; Mitterand (1977), *Français 6<sup>e</sup>. Textes et activités*, Nathan, Simon (1990), *À la rencontre des livres, Français 6<sup>e</sup>*, Casteilla .

12. D'une certaine manière, c'est le rôle que jouait dans les manuels précédents le *Télémaque* de Fénelon, à qui le Souché consacre par exemple un chapitre entier. Mais l'œuvre de Fénelon appartenait explicitement aux œuvres au programme en sixième.

réside dans leurs liens avec les langues anciennes, leur place dans les manuels de français est sujette à des variations, selon la manière dont on les envisage. Dans certains, les textes anciens sont ainsi liés au conte, genre privilégié en sixième : Arnaud (1981) les intègre dans sa partie consacrée aux *Contes, fables et légendes*, après « *Les chants et les récits qui ont bercé mon enfance...* », et un chapitre autour de la figure du loup. Mitterrand (1977) présente les textes antiques dans une partie intitulée *Légende, histoire et fantaisie*. Dans d'autres, les textes anciens sont plutôt liés au mythe : Colmez (1985), dans une partie intitulée *Décrire le monde qui nous entoure*, propose des *lectures suivies : le mythe de la création* et, dans une partie intitulée *Raconter*, propose à nouveau des *lectures suivies : le monde de la mythologie*. Cantillon (1990) consacre toute une partie aux *Grands mythes*, autour de trois chapitres : à partir de la Genèse ; en passant par l'extrême-orient ; la Grèce et Rome. Biet (1990) intitule un chapitre *Voyage dans les mythes grecs*, et réserve une double page documentaire aux principaux dieux de l'Olympe. Par ailleurs, les textes anciens sont aussi l'occasion d'une réflexion sur les personnages, et notamment les héros. La partie réservée aux textes anciens chez Biet s'appelle ainsi *Dieux et héros antiques*, et à côté d'Ulysse figure par exemple Alexandre le Grand. Baqué (1985) organise son manuel autour de douze œuvres complètes, accompagnées de « textes en constellation, qui évoquent le même thème » (p. 3). *L'Odyssée* est au centre de la deuxième partie, avec comme entrée thématique : *le héros*.

Un manuel, atypique dans mon corpus, (Achard 1994) ne réunit pas les textes anciens dans un ou plusieurs chapitres, mais les dissémine au fil des pages, généralement dans une rubrique que l'on retrouve dans chaque chapitre, *Être un lecteur accompli*, et qui signale la difficulté de ces textes. Sans surprise cependant, Ulysse est convoqué dans le chapitre 5, *Créer un personnage*.

Les apprentissages visés sont donc divers : travail sur le conte et le merveilleux, sur les personnages et notamment sur la notion de héros, savoirs culturels aussi. Dans Mitterrand (1977) par exemple, l'objectif est assez nettement culturel, très en lien avec le programme d'histoire et avec l'initiation au latin, comme le suggèrent les documents qui accompagnent les textes (cartes, plan d'une villa romaine, photos de silex, etc.) et les consignes de travail, qui incitent par exemple l'élève à des recherches sur la préhistoire, la guerre de Troie, sur la géographie de la Méditerranée, Pompéi, etc. Les objectifs disciplinaires ne sont pas oubliés pour autant, et des travaux d'expression écrite et orale invitent les enseignants à travailler avec ces textes « toutes sortes de « messages » – verbaux, non-verbaux, ou mixtes – (comme par exemple un guide touristique ou une affiche publicitaire) » (Avant-propos, p. 2). Beaucoup de consignes d'écriture relèvent ainsi de ce que l'on nomme maintenant l'écriture créative, ou d'invention<sup>13</sup>. On propose souvent aux élèves de rédiger des articles de presse, en jouant sur les points de vue, sur l'objectivité ou la subjectivité du journaliste, sur le type du journal, etc. L'épisode des Oies du

---

13. Cf. *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, 2003.

Capitole, extrait de Tite-Live, est ainsi suivi d'une consigne intitulée « Si les Romains avaient eu nos journaux ! » :

Imaginez l'article qu'un journaliste romain aurait pu écrire « à la une » d'un quotidien « à sensation » au lendemain de cette victoire. Trouvez un titre « accrocheur » (par exemple : « Sauvés de justesse par les oies ! » ou « Junon ne nous a pas abandonnés ! ») (p. 226)

D'autres consignes sont des transpositions :

Étéonus raconte à sa manière un autre épisode de la guerre de Troie : par exemple, la manière dont les Grecs ont réussi à pénétrer dans la ville de Troie grâce au fameux cheval de bois. Faites le parler en imitant son langage savoureux... (p. 215)

En fait, il n'y a dans ce manuel pas de spécificité particulière des textes antiques, qui donnent lieu aux mêmes exercices et aux mêmes apprentissages. Et cette remarque vaut pour la plupart des manuels de la période, comme elle valait pour les manuels de la période précédente.

### 3. À partir de 1996

Le programme de 1996, comme je l'ai montré plus haut, marque une rupture importante, concernant le corpus de textes antiques, avec les programmes précédents. Et cette rupture est nette dans les manuels que j'étudie<sup>14</sup>.

Si l'on examine l'ensemble des manuels (voir annexe 2), une première remarque s'impose : les mythes bibliques tiennent désormais une place importante dans le corpus des textes anciens, place qu'ils n'avaient jamais occupé jusque là. Ils sont présents dans tous les manuels, et on peut dénombrer jusqu'à dix extraits (Boré 1996), ce qui est d'autant plus intéressant dans ce cas que la version précédente de ce même manuel, paru sous le même titre (mais avec un collectif de rédactrices un peu différent) en 1990, ne comportait que trois extraits de la Bible. Un autre manuel a également renforcé la présence des textes bibliques entre deux éditions : dans Sculfort (1996), il y a trois extraits ; quatre ans plus tard, dans une réédition du manuel (Sculfort 2000), on est passé à cinq extraits.

Sans surprise, c'est l'*Odyssée* qui fournit ensuite le plus grand nombre d'extraits, même si sa place est très variable d'un manuel à l'autre (entre un et huit textes), puis les textes qui racontent des mythes gréco-romains. Et ce sont les historiens et Ovide qui sont le moins représentés (alors même qu'ils sont toujours au programme, voir *supra*). Dans la logique des textes « fondateurs »,

---

14. J'ai étudié les manuels suivants : Boré C. (1996), *Lettres vives 6<sup>e</sup>*, Hachette ; Brindejone (2000), *Français 6<sup>e</sup>*, Magnard ; Buffard-Moret B. (2000), *Côté lecture 6<sup>e</sup>*, Bordas ; Cantillon (1990), *Lettres vives 6<sup>e</sup>*, Hachette ; Colmez (1985), *Français 6<sup>e</sup> La plume et les mots*, Bordas ; Pagès (2000), *À mots ouverts. Français 6<sup>e</sup>*, Nathan ; Potelet (2000), *Français 6<sup>e</sup>*, Hatier ; Sculfort M.-F. (1996), *Textes et méthodes, Français 6<sup>e</sup>*, Nathan ; Sculfort. (2000), *Textes et méthodes, Français 6<sup>e</sup>*, Nathan.

ce choix de corpus est tout à fait cohérent, puisqu'il privilégie les textes sacrés et les grands mythes.

Il n'est cependant pas forcément facile de considérer sur un même plan les textes bibliques, les textes homériques, et les textes mythologiques, en particulier si ces derniers sont empruntés à Ovide, dont le caractère « fondateur » est finalement très relatif. Cette question de l'articulation entre mythes et textes fondateurs est ainsi posée dans un ouvrage consacré aux mythes dans l'enseignement du français :

Il faudrait toutefois définir ce que l'on entend par mythes et textes fondateurs. On peut effectivement se demander ce que fondent par exemple les *Métamorphoses* d'Ovide qui constituent en fait un bilan de la mythologie antique, de ses croyances et de ses légendes, dans les années mêmes où, face au paganisme, apparaît et se développe le christianisme. Une telle œuvre, présente dans les programmes et les manuels de français, se définit moins comme une œuvre fondatrice que comme un réservoir de mythes, eux-mêmes fondateurs de la psyché humaine, mythes sans cesse réactivés par les arts et la littérature. Textes plus clairement fondateurs, les épopées homériques ont donné naissance à des titres divers à l'ensemble de la littérature occidentale. Enfin, l'étude des extraits de la Bible, Ancien et Nouveau Testaments, pose évidemment dans notre société le problème de la foi et de la relation personnelle au religieux. Il est difficile de lire et d'étudier [les textes de la Bible] en faisant totalement abstraction du fait que la Bible est le livre sacré sur lequel se fondent précisément les religions juive et chrétienne, encore actives aujourd'hui. (Fourtanier 1999, p. 6)

Les manuels sont souvent partagés entre les deux versants du corpus, d'une part les mythes gréco-romains, et d'autre part les textes sacrés, essentiellement bibliques<sup>15</sup>.

Certains manuels choisissent ainsi de séparer les deux : Boré (1996), Pagès (2000) ou Potelet (2000) par exemple. Ce dernier consacre une partie aux « Textes fondateurs », mais la partie est divisée en deux chapitres, « La Bible » et « L'héritage antique ». Les extraits proposés sont toujours des textes originaux, dont la plupart ont été adaptés pour de jeunes lecteurs, à l'exception notable d'Ovide. La notion de textes fondateurs apparaît donc (à la fois par le titre de la partie et par le terme « héritage ») mais n'est l'objet d'aucune explicitation, et la partition en deux chapitres distincts peut renforcer ce sentiment d'un corpus fondamentalement hétérogène. Le choix des textes, les questionnaires et les « leçons » qui jalonnent les chapitres montrent que l'objectif poursuivi est essentiellement culturel : chaque chapitre commence par

---

15. Il est notable que, malgré les suggestions du programme, il n'y a pas d'extraits du Coran dans ces manuels, et cette absence interroge, me semble-t-il, la validité même du corpus des textes dits « fondateurs » (le Coran serait-il moins fondateur que la Bible ?) en même temps qu'elle est sans doute révélatrice d'une forme de prudence voire de malaise chez les éditeurs et leurs auteurs : la laïcisation et la déchristianisation relative de notre société semble permettre un regard un peu distancié sur les textes bibliques, qu'on ne s'autorise visiblement pas pour le Coran.

des pages *Repères* très importantes (deux doubles pages à chaque fois, pour la Bible, l'*Odyssee* et l'*Énéide*), et le choix des textes est significatif. Il s'agit visiblement de faire découvrir aux élèves les mythes bibliques fondamentaux comme la création du monde, l'histoire d'Adam et Ève, le déluge, la tour de Babel, le Décalogue, le jugement de Salomon. Une série d'extraits du Nouveau Testament permet également de retracer la vie de Jésus. La même logique guide le chapitre consacré à l'héritage antique : Nausicaa, les Sirènes, Charybde et Scylla, le chien Argos, le massacre des prétendants pour l'*Odyssee* ; la chute de Troie, Didon et Carthage, la descente aux Enfers pour l'*Énéide*. La logique est nettement celle d'un « socle » culturel, d'une « base » commune, tout à fait dans la ligne des programmes.

Certains manuels vont plus loin, en construisant une cohérence quasi générique au corpus des textes anciens. Ce mouvement de construction d'un genre « scolaire » va d'ailleurs de pair avec un mouvement inverse, qui tend à distinguer très nettement *conte* et *mythe*, que certains manuels de la période précédente associaient (voir *supra*). J'étudierai ici cette construction générique dans deux manuels parus chez Nathan en 2000, celui de Pagès et celui de Sculfort.

Pagès consacre une page *Repères* à ce qu'il nomme justement des « textes fondateurs » et dont voici l'essentiel (je laisse de côté la partie centrale du texte, qui présente les trois « sources » de textes, la Bible, la littérature grecque et la littérature latine) :

On appelle textes fondateurs les **œuvres importantes**, héritées du passé proche ou lointain ; elles constituent les fondements, les **bases de la civilisation**, de la culture de nombreux pays occidentaux.

[...] Toutes ces œuvres jouent encore aujourd'hui **un rôle essentiel dans la culture occidentale**, dans notre vie, notre façon de penser et d'agir. C'est pourquoi il est indispensable de les connaître, afin de **mieux comprendre qui nous sommes, qui sont les autres**. Le monde d'aujourd'hui s'explique par le passé, même lointain. Ainsi, des peuples que l'on croit différents sont parfois unis par l'héritage qu'une culture commune leur a laissé. (Pagès 2000, p. 229 ; c'est lui qui souligne)

Le discours du manuel transpose le discours officiel, et met sans doute à jour une partie de ses non-dits, puisqu'il ne s'agit plus seulement de transmettre une culture, mais peut-être d'acculturer, et d'aider à la réconciliation de communautés que l'on suppose visiblement potentiellement antagonistes. Mais la transposition ne se contente pas de vulgariser, elle pose l'existence d'une catégorie, en utilisant une formulation typique des définitions et des textes de savoir (« on appelle... »), là où le programme se contente de poser des objectifs de lecture (« la lecture de quelques œuvres qui sont des sources culturelles majeures a pour objectif... », voir *supra*). La reformulation institue le genre « textes fondateurs », auquel les deux chapitres donnent corps, tandis que la page de leçon « Repères », en figurant même au sommaire, lui donne sa légitimité.

Sculfort institue les textes fondateurs en quasi-genre, même si le chapitre s'intitule cette fois « Récits fondateurs ». Il n'y a pas de page de leçon

consacrée explicitement aux « récits fondateurs », mais deux encadrés, comme pour chaque chapitre, indiquent les « objectifs » du chapitre (au début) puis le « bilan » (à la fin). Le premier encadré pose ainsi des objectifs de « savoirs » et de « savoir-faire » (je laisse de côté les savoir-faire) :

Savoirs Distinguer Histoire et mythologie Établir des liens avec le programme d'histoire Découvrir les textes fondateurs de la culture européenne Connaître un récit fondateur pour l'identifier sous d'autres formes
---

À ces objectifs de savoirs correspondent deux compétences dans le bilan :

À la fin de ce chapitre, je sais... Reconnaître les caractéristiques d'un mythe Mémoriser un récit fondateur pour pouvoir le reconnaître sous d'autres formes
---

Dans les deux encadrés, le « récit fondateur » est posé comme un type possible, puisqu'il est possible, à partir d'un « modèle », de retrouver ses caractéristiques propres, qui font que l'on pourra le reconnaître quelle que soit sa « forme ». L'expression est ambiguë, et semble renvoyer aux différents genres historiques qui composent le corpus. Mais ces genres sont en fait limités à deux par le corpus, qui ne fait état (dans des petits bilans intermédiaires) que de « mythes » et de « parabole ». Par ailleurs, l'ordre des objectifs semble destiné à construire progressivement une nouvelle notion, par discrimination (item 1), mise en relation (item 2), constitution d'un corpus pertinent (item 3) puis élaboration et appropriation d'un type (item 4). L'encadré tend ainsi à donner une existence et une légitimité à une catégorie « récit fondateur », qui fonctionne comme une catégorie générique. C'est d'autant plus net que ces encadrés n'existaient pas dans la version précédente du même manuel<sup>16</sup> (celui qui ouvrait le chapitre se contentait alors d'explicitier le sous-titre thématique « Des enfants et des dieux »). Ce même chapitre 8 y était alors intitulé « Mythes et légendes de l'Antiquité », ce qui renvoie plus traditionnellement les textes anciens du côté des contes, et qui ne permet pas de les instituer en genre.

## CONCLUSION

Sans doute l'aventure des textes anciens n'est-elle pas terminée. Ce corpus me semble en tous cas être un objet intéressant pour interroger la discipline, à la fois dans ses choix didactiques et culturels, voire idéologiques. Selon la place qu'on leur donne, selon les exercices qui les accompagnent, selon les « leçons » qui les commentent ou les justifient, les textes anciens permettent ou non des apprentissages disciplinaires plus ou moins langagiers, plus ou moins littéraires, plus ou moins culturels. Par ailleurs, ils permettent sans doute de voir à l'œuvre

---

16. Sous le même titre et sous la direction également de M.-F. Sculfort.



une des recompositions disciplinaires actuelles : la construction scolaire d'une catégorie générique « textes fondateurs » donne à ce corpus une légitimité qui ne passe plus par ses liens historiques et organiques avec les langues anciennes.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Français, langues anciennes. Classes des collèges (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>)*, CNDP, brochure n° 6092, 1981 (réédition).
- Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnements*, CNDP, 1999 (réédition).
- Littérature. Classe terminale de la série littéraire. Accompagnement des programmes*. CNDP, 2002.
- COLLECTIF (1998), *Pour lire les textes bibliques. Collège et lycée*, CRDP de l'Académie de Créteil.
- DAUNAY B. (2002), *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Berne, Peter Lang.
- FOURTANIER M.-J. (coord.) (1999), *Les mythes dans l'enseignement du français*, Bertrand-Lacoste.
- MANESSE D. et GRELLET I. (1994), *La littérature du collège*, Nathan-INRP.
- ROBERT A. (1993), *Système éducatif et réformes*, Nathan-Pédagogie.
- VECK B. (1990), *Trois savoirs pour une discipline*, INRP.
- VECK B., FOURNIER J.-M. et LANCREY-JAVAL R. (1990), « Un cas de transposition didactique en français : la notion de thème », *Revue Française de Pédagogie*, p. 41-49.

## MANUELS

- ACHARD A.-M., BESSON J.-J. et CARON C. (1994), *Littérature et expression. 6<sup>e</sup>*, Hachette.
- ARNAUD L., GARRIGUE A. (1981), *Mots et merveilles 6<sup>e</sup>*, Magnard.
- BAQUÉ J.-L. et alii (1985), *Atout lire. Lecture et expression. 6<sup>e</sup>*, Hachette.
- BIET C., BRIGHELLI J.-P. et RISPAIL J.-L. (dir.) (1990), *Les passagers du temps. Français 6<sup>e</sup>*, Magnard.
- BORÉ C., CARPENTIER L. et COLLET P. (1996), *Lettres vives 6<sup>e</sup>*, Hachette.
- BRINDEJONC M.-C. et alii (2000), *Français 6<sup>e</sup>*, Magnard.
- BUFFARD-MORET B. (dir.) (2000), *Côté lecture 6<sup>e</sup>*, Bordas.
- CANTILLON A., CARPENTIER L. et FRANÇOIS L. (1990), *Lettres vives 6<sup>e</sup>*, Hachette.
- COLMEZ F. (dir.) (1985), *Français 6<sup>e</sup>. La plume et les mots*, Bordas.
- MITTERAND et alii (1977), *Français 6<sup>e</sup>. Textes et activités*, Nathan.
- PAGÈS A. (dir.) (2000), *À mots ouverts. Français 6<sup>e</sup>*, Nathan.
- POTELET H. (dir.) (2000), *Français 6<sup>e</sup>*, Hatier.
- SCULFORT M.-F. (1996), *Textes et méthodes, Français 6<sup>e</sup>*, Nathan.

- SCULFORT M.-F. (2000), *Textes et méthodes, Français 6<sup>e</sup>*, Nathan.
- SIMON et FONTA (coll.) (1990), *À la rencontre des livres, Français 6<sup>e</sup>*, Casteilla.
- SOUCHÉ A., DAVID M. et LAMAISON J. (1957), *Les auteurs du nouveau programme. Classe de sixième des lycées et collèges et des cours complémentaires*, Nathan.

**ANNEXES :**  
**RÉPARTITION DES TEXTES LIÉS**  
**À L'ANTIQUITÉ DANS LES MANUELS**

**ANNEXE 1. AVANT LE PROGRAMME DE 1996**

auteur	année	Nature des textes <sup>17</sup>	Mythes bibliques	Histoire latine	Ovide	Odyssée	Mythes gréco-romains	Autres
Souché	1957	anciens	1	1 Tite Live 1 Suétone				7 Hist. grecque 9 Fénelon
Beaugrand	1962	anciens		1 Aulu-Gelle		1 (long)		1 Fénelon
Mitterrand	1977	anciens		1 Tite Live			1 (Prométhée Eschyle)	1 Pline
		modernes	1 (Joseph)			2		1 Astérix 1 conte égyptien
Arnaud	1981	anciens				3		
		modernes					3 (Thésée ; Phaéton ; Orphée)	
Baqué	1985	anciens			2	4 (longs)		
		modernes					4 (Persée, Hercule, Oedipe, Thésée)	
Colmez	1985	anciens				3		
		modernes	1 + 4 (mythe de création)				1 (Phaéton)	1 Osiris
Biet	1990	anciens	2	1 Suétone	1	2	2	2 Plutarque (Alexandre le Grand) 1 Pétrone
		modernes		1				
Cantillon	1990	anciens	2 (La Genèse)			1	1 Hésiode	3 Contes d'extrême orient 1 Coran 1 Térence
		modernes	1			1	2 (Thésée ; Rémus et Romulus)	2 Alexandre le grand 1 Virgile
Simon	1990	anciens				5 ex-traits suivis	3 extraits suivis de Virgile	1 Chénier (Ulysse) 1 Hérédia 1 Pagnol
Achard	1994	anciens	1			3		1 Pausanias 1 Plaute

17. Anciens : textes originaux des auteurs antiques (ou directement adaptés) ; modernes : littérature de jeunesse, ouvrages de vulgarisation, auteurs modernes et contemporains.

## ANNEXE 2. A PARTIR DE 1996

auteur	année	Nature des textes	Mythes bibliques	Histoire latine	Ovide	Odyssée	Mythes gréco-romains	Autres
Boré	1996	anciens	9	1 Tite Live		1 (long)		
		modernes	2 (Tournier, Gautier)	1		1	3	
Sculfort	1996	anciens	2		1		1 ( <i>Iphigénie à Aulis</i> , Euripide)	1 Iliade
		modernes	1	1			1	
Brindejonc	2000	anciens	2 (La Genèse)			1		
		modernes					1	Mythes et textes doc.
Buffard-moret	2000	anciens	2			1		1 Pline
		modernes	1			2 + 1 (BD)	6	Textes égyptiens
Pages	2000	anciens	5	1 Plutarque : Romulus	2	1		1 Virgile
		modernes					1 (Œdipe)	1 Yourcenar 1 M. Aymé
Potelet	2000	anciens	9		6	8	4 Virgile, L' <i>Énéide</i>	
Sculfort	2000	anciens	1					
		modernes	4	1			3	