



HAL
open science

Quelles stratégies d'adaptation pour aborder une œuvre du Moyen Âge aujourd'hui ?

Blandine Longhi

► **To cite this version:**

Blandine Longhi. Quelles stratégies d'adaptation pour aborder une œuvre du Moyen Âge aujourd'hui ?. *Le Français Aujourd'hui*, 2021, Adaptation des textes littéraires: pour quel lecteur?, 213, pp.79-88. 10.3917/lfa.213.0079 . hal-03860124

HAL Id: hal-03860124

<https://hal.sorbonne-universite.fr/hal-03860124>

Submitted on 29 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quelles stratégies d'adaptation pour aborder une œuvre du moyen-âge en classe aujourd'hui ? L'exemple de *La Chanson de Roland* au collège

Blandine LONGHI

CELLF UMR8599 Sorbonne Université
INSPÉ de l'académie de Paris

Œuvre fondatrice de la littérature française, la *Chanson de Roland* a fait l'objet depuis des siècles de nombreuses adaptations, visant à traduire, moderniser et abrégé le texte à destination du jeune public, avec des intentions idéologiques variables au fil du temps. Aujourd'hui le plus souvent abordée dans le cadre du programme de 5^{ème}, la chanson doit permettre aux élèves de questionner la notion d'héroïsme. Quels aménagements ce nouveau cadre didactique induit-il ? Comment cette œuvre est-elle aujourd'hui rendue accessible aux collégiens ?

En nous fondant sur des sondages menés auprès de professeurs débutants ainsi que sur l'analyse de séquences consacrées à la chanson¹, nous souhaitons nous interroger sur les interventions privilégiées par les enseignants pour aborder une œuvre dont tout peut sembler étranger aux jeunes lecteurs : genre, langue, thèmes ou valeurs véhiculées. Nos observations concerneront tout à la fois le choix du texte support (qui résulte souvent d'une première adaptation effectuée par l'éditeur) et le dispositif didactique mis en place pour étudier l'œuvre en classe.

Ce faisant nous souhaitons questionner, au-delà du seul cas de *la Chanson de Roland*, les conditions de l'étude d'une œuvre du Moyen-Âge aujourd'hui : que s'autorise-t-on à adapter et dans quel but ? Quelles représentations des élèves et des textes ces choix révèlent-ils ?

UN CONSTAT : DES CHOIX D'ADAPTATIONS EN DÉCALAGE AVEC LE DIAGNOSTIC FAIT DES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES

Sur quelles compétences portent les adaptations ?

Un sondage a été mené auprès de professeurs débutants² leur demandant d'indiquer quels étaient les deux aménagements prioritaires qu'ils envisageaient pour aider les élèves à lire une œuvre du Moyen-Âge, parmi la liste suivante :

- Donner, en amont, des références culturelles et historiques pour aider à contextualiser l'œuvre.

¹ Une dizaine de séquences disponibles sur des sites académiques ou des sites collaboratifs d'enseignants de français.

² Enquête menée en octobre et novembre 2020 auprès de 30 professeurs-stagiaires de Lettres de l'INSPE de Paris.

- Sélectionner des passages/chapitres à lire en priorité, sans forcément demander de lire l'intégralité de l'œuvre.
- Inclure des notes (pour expliquer le vocabulaire, des références culturelles) dans les extraits étudiés en classe.
- Réécrire les passages étudiés en classe pour les simplifier ou utiliser une édition adaptée pour la jeunesse.
- Autre (à préciser)

Le dispositif qui recueille le plus de suffrages est le premier : donner en amont des références culturelles (66% de réponses). Les deux dispositifs qui sont ensuite retenus (45% des voix chacun) sont la sélection de passages et l'insertion de notes. Deux de ces adaptations, l'apport de références culturelles et la présence de notes, visent à traiter des compétences idéologiques et encyclopédiques³. La troisième permet de cibler des compétences de type logique, puisqu'elle vise à raccourcir le texte et à en simplifier la structure (nombre de personnages réduit, relations logiques et chronologiques explicitées par des résumés...).

Ces réponses corroborent ce que l'on peut observer dans les séquences consacrées à *La Chanson de Roland*. D'une part, concernant la question des références culturelles manquantes, toutes les séquences observées proposent une ou des séances visant à fournir à l'élève des éléments de contextualisation pour comprendre la forme de l'œuvre et l'histoire racontée (explications sur les expéditions de Charlemagne en Espagne, détails sur l'équipement du chevalier, précisions sur la forme de la chanson...).

D'autre part, la suppression de larges passages de l'œuvre est en effet un procédé répandu. Les éditions parascolaires, qui servent souvent de base aux enseignants pour l'étude de l'œuvre, procèdent en général par sélection d'extraits à partir d'une édition tout public. L'édition « Étonnants classiques » (*Chanson de Roland* 2014) se fonde ainsi sur la traduction de Jean Dufournet en la ramenant à 165 laisses (contre 291 dans l'édition originale) ; celle des « Petits Classiques Larousse » (*Chanson de Roland* 2010), à partir de la traduction de Joseph Bédier, aboutit à 180 laisses⁴. La suppression est donc une pratique éditoriale qui précède l'intervention didactique. Toutefois, cette adaptation semble également plébiscitée par les enseignants, comme le montrent les résultats du sondage et le fait qu'ils prescrivent volontiers l'achat de ces ouvrages. Par ailleurs, même lorsqu'ils choisissent de travailler sur un texte non abrégé, les professeurs peuvent eux-mêmes se livrer à une opération de suppression : une séquence mise en ligne sur un site académique (Académie d'Aix-Marseille 2020) propose ainsi une sélection de laisses reliées entre elles par des courts résumés. D'autres, sans aller jusqu'à créer leur propre support, se contentent de ne donner à lire aux élèves que certains passages de l'œuvre achetée dans sa version intégrale.

Un décalage entre les aménagements mis en œuvre et le diagnostic des difficultés

³ Nous nous fondons ici sur les compétences du lecteur mises à jour par Umberto Eco et reprises par Annie Rouxel : linguistiques, encyclopédiques, logiques, rhétoriques, idéologiques (Rouxel 2016 : 22)

⁴ Ceci rejoint les analyses de Brigitte Louichon (2008 : 14) qui remarque que la suppression est l'opération la plus pratiquée dans les adaptations des œuvres patrimoniales.

Les adaptations proposées pour faciliter l'accès à une œuvre découlent *a priori* du diagnostic fait par l'enseignant des difficultés que ce texte risque de poser. Lors de la même enquête, nous avons demandé aux professeurs de sélectionner les deux critères qui leur paraissaient créer le plus d'entrave à la compréhension de l'œuvre par les élèves :

- La longueur
- La complexité de l'intrigue (personnages nombreux, analepses et prolepses...)
- La langue (lexique, tournures syntaxiques...)
- Le manque de connaissances historiques (qui empêche de contextualiser l'intrigue et l'œuvre).
- L'incompréhension des valeurs dont le texte est porteur
- Autre

La réponse qui a largement retenu le plus de suffrages (87%) est la langue, bien devant la deuxième source de difficulté identifiée, l'incompréhension des valeurs du texte (37%). Selon ce diagnostic, ce sont des compétences linguistiques puis idéologiques qui sont concernées au premier chef.

Un décalage apparaît donc entre la perception des difficultés des élèves et les adaptations envisagées pour y répondre. La longueur ou la complexité des œuvres n'apparaît pas comme une source de difficulté importante (25% de réponses pour ces deux critères cumulés), or l'un des aménagements prioritairement envisagés est l'extraction de passages ciblés. Inversement, les compétences linguistiques, massivement diagnostiquées comme posant problème, ne font pas l'objet d'un traitement systématique (un tiers seulement des sondés envisage de réécrire des passages ou d'utiliser une édition adaptée).

La faible intervention didactique concernant la langue du texte est également observable dans les séquences consacrées à *La Chanson de Roland*. Sur une dizaine de séquences observées, deux seulement se fondent sur une traduction spécifiquement adaptée à destination du jeune public (celle d'Anne-Marie Cadot-Colin). Parmi les traductions retenues dans les autres séquences, certaines s'avèrent même particulièrement complexes du fait d'une langue archaisante, calquée sur le lexique et la syntaxe de l'ancien français. Plusieurs reprennent (sans en mentionner la source) la traduction de Léon Gautier datant de 1872 et dont la langue ne facilite pas l'accès au texte pour un élève de 5^{ème}.

Une analyse plus poussée des choix didactiques des enseignants est nécessaire afin de mieux comprendre ce qui peut apparaître à première vue comme une incohérence entre les difficultés diagnostiquées et les adaptations apportées.

SÉLECTION D'EXTRAITS : QUELLES MOTIVATIONS ?

Un des principaux procédés d'adaptation pratiqué est la sélection d'extraits. Quelles sont les raisons de ce choix ?

Une lecture orientée par les entrées des programmes

⁵ En témoigne cet extrait de la 1^{ère} laisse de la chanson : « Le roi Marsile la tient, qui n'aime pas Dieu,/ Qui sert Mahomet et prie Apollon;/ Mais le malheur va l'atteindre : il ne s'en peut garder ». Les manuels de collège proposent eux aussi souvent des extraits dans des traductions très archaisantes (cf Longhi 2020).

Si l'on analyse les coupes effectuées dans les éditions parascolaires, on remarque que sont principalement laissées de côté les laisses relatant l'ambassade de Ganelon chez Marsile, des combats (en particulier ceux mettant en scène les affrontements singuliers entre des personnages secondaires), la réaction de Charlemagne suite à la mort de Roland (déploration puis deuxième bataille aboutissant à la victoire française), les scènes se déroulant dans le camp sarrasin. On observe donc un resserrement de l'intrigue sur le personnage éponyme et la bataille de Roncevaux car les passages mettant en scène Roland sont en revanche tous conservés. Les choix des enseignants renforcent encore cette tendance, les séquences retenant majoritairement pour les lectures analytiques les mêmes morceaux choisis que les manuels : extrait de la bataille de Roncevaux mettant en scène Roland (souvent le combat contre Marsile), débat entre Roland et Olivier sur la nécessité de sonner du cor pour prévenir Charlemagne, mort de Roland.

Selon Marie-Madelaine Castellani (2010 : 44-48) le « recentrage » autour du drame de Roland dans les éditions destinées à la jeunesse n'est pas récent et se constate dès le milieu du XX^es. À cette époque, la visée de ce choix est moralisante : Roland, qui apparaît comme un héros exemplaire par son courage et son patriotisme, est proposé en exemple au jeune lecteur, invité lui aussi à chérir sa patrie. Aujourd'hui, le choix des extraits privilégiés par les enseignants semble être avant tout justifié par le prisme de lecture que le programme impose. En classe de 5^{ème}, la chanson est étudiée dans l'objet d'étude « Héros/héroïnes et héroïsmes », qui invite à « comprendre le caractère d'exemplarité qui s'attache à la geste du héros/de l'héroïne et la relation entre la singularité du personnage et la dimension collective des valeurs mises en jeu » ainsi qu'à « s'interroger sur la diversité des figures de héros/d'héroïnes et sur le sens de l'intérêt qu'elles suscitent » (BOEN n°30 du 26 juillet 2018 : 29).

Cette entrée entraîne une focalisation sur le personnage principal, au détriment des autres figures présentes dans la chanson (Sarrasins mais aussi autres représentants du camp français). La nécessité de définir les caractéristiques du « héros » invite à retenir en priorité la description de ses exploits, qui signent son courage et sa force, ainsi que celle de sa mort, qui montre sa capacité à se sacrifier pour la cause (politique et religieuse) qui est la sienne. La confrontation avec Olivier permet également de faire réfléchir les élèves à l'opposition entre prouesse et sagesse, qualités toutes deux constitutives du héros mais rarement réunies dans une même figure. L'entrée du programme implique donc nécessairement des choix, dont on pourrait pointer le caractère forcément partiel, mais qui s'inscrivent dans la longue histoire des lectures successives qui ont été faites de la chanson.

Enjeux idéologiques

Cependant cette sélection de certains passages de l'œuvre nous paraît obéir également à d'autres motivations. Elle est aussi un moyen d'éviter les passages posant des problèmes en termes axiologiques. En omettant les descriptions de païens présentés comme monstrueux et les passages les plus représentatifs de l'esprit de « génocide joyeux »⁶ de la chanson, les enseignants évitent de se confronter à l'une des principales difficultés posées par l'étude de cette œuvre en classe, qui est l'incompréhension que suscite aujourd'hui une chanson qui fait

⁶ L'expression est de Jean-Charles Payen (1979 : 227-230) : "l'épopée est par définition apologie de la violence [...], parce qu'elle prend parti, au nom d'un groupe, contre un autre groupe qu'elle condamne et voue à l'extermination". La chanson de geste "définit comme un devoir de férocité qui implique la joie de tuer et la beauté de la bataille".

de l'élimination de l'altérité un devoir : les musulmans ne peuvent échapper à l'extermination que s'ils acceptent de se convertir et de reconnaître la supériorité de la foi et de la civilisation chrétiennes.

Étudier *La Chanson de Roland* en classe nécessite en effet un accompagnement important pour permettre aux élèves d'analyser les valeurs véhiculées par le texte en les replaçant dans le contexte qui est le leur. Toutes les séquences observées apportent certes des éléments de contextualisation de l'œuvre. Les enseignants peuvent pour cela s'appuyer sur les ressources proposées par les manuels, par exemple le manuel Belin qui, en ouverture d'une séquence consacrée à *la chanson de Roland*, invite, à l'aide de cartes et de frises, les élèves à replacer Charlemagne et ses expéditions en Espagne dans l'Histoire de la constitution de la France et fait un point sur le genre de la chanson de geste (*L'œil et la Plume* 2010 : 21).

Ces précisions suffisent si l'on ne souhaite aborder que quelques extraits limités et choisis. Si l'on souhaite toutefois étudier l'œuvre plus avant, des explications plus poussées sont nécessaires afin que l'élève puisse prendre du recul vis-à-vis de la violence du texte et de la haine qui s'y déploie contre les Sarrasins. Aborder la chanson nécessite donc non seulement d'éclairer le contexte de l'action, mais aussi de réfléchir au contexte de création et de diffusion. Il faut arriver à faire comprendre aux élèves le rôle que la chanson a tenu dans la propagande en faveur des croisades, montrer qu'elle a été un miroir flatteur tendu aux futurs croisés pour les convaincre de la légitimité de leur action.

Sur les séquences observées, seules deux prennent en compte ce besoin d'accompagnement. Une séquence proposée sur le réseau Canopé s'appuie sur des « séances tremplin » précédant l'entrée dans le texte afin de doter les élèves des outils nécessaires pour appréhender « la distance temporelle entre d'une part l'événement historique concernant Roland, la bataille de Roncevaux et d'autre part l'écriture de la chanson trois siècles après, dans le contexte des croisades, la différence entre faits historiques et création littéraire qui transforme l'histoire en épopée légendaire. » (Guillou 2014 : 9). Une séquence proposée dans les ressources de l'Académie de Strasbourg propose aussi de travailler avec les élèves sur la distinction entre légende et réalité dans l'histoire de Roland. La confrontation entre la chanson et le noyau historique attesté sur lequel elle se fonde (l'attaque de l'arrière-garde de l'armée impériale par des Basques) permet de montrer qu'elle est à considérer comme un témoignage des mentalités d'une époque donnée et non comme un discours scientifique (Académie de Strasbourg 2018).⁷

Ces deux exemples concernent des ressources émanant de l'Institution et produites par des formateurs. Dans les séquences proposées sur les sites collaboratifs, ce travail de contextualisation n'est pas présent. Comment interpréter cette absence ? S'agit-il d'un choix délibéré, dicté par la crainte que prendrait le temps nécessaire à une compréhension fine de l'idéologie de l'œuvre ? Le procédé de la sélection de passages permettant d'éliminer les extraits problématiques apparaît sans doute, à cet égard, comme une solution de facilité. Il est aussi possible qu'il ne s'agisse pas toujours d'un choix mais d'une difficulté de la part de certains enseignants à prendre en compte la nécessaire contextualisation des œuvres. En centrant leur propos sur le courage et le sacrifice de Roland, ils pensent peut-être avoir répondu

⁷ Bénédicte Etienne a également proposé un exemple dispositif montrant comment faire réfléchir les élèves à la notion de point de vue et de subjectivité dans les écrits relatifs aux Croisades, afin de les rendre capables d'aborder la chanson de geste de façon objective, comme un discours parmi d'autres (Etienne 2009).

aux attentes des programmes, alors qu'une réflexion sur l'héroïsme dans la chanson de geste nécessite de réfléchir à la définition de cette notion en contexte et à sa relativité. À cet égard, l'invitation des programmes à travailler « en lien avec la programmation annuelle en histoire (thème 2 : « Société, Église et pouvoir politique dans l'occident féodal, XI^e-XV^e siècles ») » (BOEN n°30 du 26 juillet 2018 : 29), qui semble peu suivie dans les séquences analysées, pourrait sans doute permettre d'approfondir la réflexion sur l'axiologie véhiculée par les textes et la posture que doit adopter un lecteur pour les aborder aujourd'hui.

PLACE DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES : QUE TRANSMET-ON D'UNE ŒUVRE PATRIMONIALE ?

Revenons à présent sur la première des difficultés diagnostiquée par les enseignants sondés : la complexité de la langue des œuvres médiévales.

Le choix d'une traduction : angle mort de la réflexion didactique ?

Les œuvres du Moyen-Âge étant étudiées en traduction, il semble *a priori* y avoir là un biais privilégié pour faciliter l'accès à l'œuvre : choisir (voire produire) un texte adapté au niveau des élèves. Or, paradoxalement, cette adaptation ne semble pas majoritairement envisagée ni par les éditeurs de jeunesse (la plupart, nous l'avons mentionné, utilisent une traduction pour adultes déjà existante), ni par les enseignants eux-mêmes. Beaucoup retiennent même des traductions archaisantes dont la langue complique l'accès au texte.

Que ce soit sur les sites académiques ou sur des sites collaboratifs, les raisons du choix de la traduction retenue ne sont en général pas précisées. Il semble que des considérations matérielles, comme l'accès gratuit en ligne sur Gallica, entrent en jeu, au détriment peut-être de motivations proprement didactiques. Toutefois, le choix de la traduction nous paraît bien relever d'une réflexion didactique, même si elle n'est pas toujours explicite.

En réalité, beaucoup d'enseignants semblent considérer qu'ils ont pour obligation de travailler sur une traduction la plus proche possible du texte original. À cet égard, ils effectuent souvent une différence entre une œuvre lue de façon cursive (en autonomie par l'élève) et une œuvre abordée dans le cadre d'une étude en classe (avec analyse détaillée d'extraits en classe). Le sondage effectué interrogeait les enseignants stagiaires sur leurs critères lorsqu'ils doivent choisir une édition à faire acheter aux élèves et l'on observe dans leurs réponses une distinction nette entre ces deux dispositifs. Le critère de la clarté et de la facilité d'accès de la traduction apparaît dans 64% des réponses dans le cas d'une lecture cursive, mais seulement à hauteur de 21 % dans le cas d'une étude intégrale. Inversement, le choix d'une traduction qui reste au plus proche du texte original (maintien de tournures syntaxiques, de termes médiévaux, de la forme versifiée...) s'impose bien davantage dans le cas d'une étude intégrale (35%) que dans celui d'une lecture cursive (14%). La lecture d'une édition adaptée, assez volontiers envisagée pour une lecture cursive, est aussi perçue comme moins légitime pour une lecture analytique menée en classe.

Motivations explicites et implicites

Travailler sur un texte le plus proche possible de l'ancien français serait donc une nécessité pour pouvoir l'analyser de façon précise. Toutefois, ce postulat nous paraît contestable. Le travail qui est en général mis en place sur le plan stylistique consiste à observer la présence du champ lexical du combat et de la violence, l'importance des hyperboles ainsi que les répétitions, afin de définir le registre épique. Ce repérage peut tout à fait se pratiquer sur une traduction de qualité sans qu'elle ait besoin d'être calquée sur les structures lexicales ou syntaxiques de l'ancien français. Une traduction accessible facilitera même ce travail en permettant à l'élève de mieux comprendre le texte. Le choix d'une traduction archaïsante ne peut donc réellement se justifier par le besoin d'effectuer sur le texte un tel travail linguistique.

La même remarque peut être faite au sujet du travail sur l'oralité proposé dans plusieurs séquences : il est régulièrement demandé aux élèves de mettre en voix le texte, à la manière d'un jongleur. Ainsi, la seule séquence qui justifie explicitement la traduction retenue (en l'occurrence la traduction en vers libres de J. Dufournet) précise que « le choix de l'édition est une décision importante pour travailler *La Chanson de Roland*. Unité sémantique et musicale, la laisse permet ici d'isoler les éléments de l'action et de leur donner l'ampleur désirée » (Patenotte 2014 : 30). Toutefois, toutes les traductions utilisées respectent la répartition en laisses et *a contrario* aucune ne reproduit les assonances : aucune ne permet donc *a priori* mieux que les autres de comprendre la notion de laisse. Si l'on voulait vraiment faire percevoir aux élèves le style formulaire et les assonances, il faudrait étudier le texte original en regard de la traduction, quelle qu'elle soit. Une seule des séquences le suggère en proposant de faire lire une édition adaptée et d'étudier ponctuellement en classe des extraits en ancien français (Guillou 2014).

En réalité le choix de la traduction semble relever de motivations implicites plus que d'un besoin objectif lié au travail effectué sur le texte. Les enseignants, bien que conscients des difficultés posées aux élèves, ne s'autorisent pas d'intervention didactique sur la langue. Prendre une traduction très archaïsante apparaît comme une façon de rester au plus proche de l'ancien français, de trahir le texte le moins possible. Ce problème est bien sûr propre aux textes médiévaux, les seuls étudiés dans une traduction interne au français. Toutefois, le cas des œuvres du Moyen-Âge rejoint aussi la question plus large de la transmission des œuvres patrimoniales : jusqu'à quel point la conservation d'éléments linguistiques originaux est-elle nécessaire pour assurer la transmission de l'œuvre ? Trahit-on moins l'œuvre lorsque l'on conserve sa langue mais que l'on en supprime des pans entiers pour éviter d'avoir à se confronter à une idéologie devenue gênante ?

Nous avons donc fait le constat d'une inadéquation entre les diagnostics que font les enseignants des difficultés de lecture posées aux élèves par *La chanson de Roland* (essentiellement linguistiques et axiologiques) et les stratégies d'adaptation qu'ils déploient pour faciliter l'accès à l'œuvre (qui consistent essentiellement à sélectionner des extraits). Cet écart ne résulte pas toujours de réels choix didactiques : l'adaptation première imposée par les éditeurs parascolaires ainsi que des connaissances historiques insuffisantes en expliquent sans doute une partie. Mais les dispositifs retenus sont aussi parfois assumés et découlent de représentations sur le lien entre langue du texte et lecture littéraire qui mériteraient d'être interrogées.

Le cas de la *Chanson de Roland* amène donc à poser la question de la transmission de toutes les œuvres du Moyen-Âge, dont la langue et les valeurs sont difficilement accessibles à un lecteur actuel, surtout en début de collège. Si l'on veut que les enseignants ne se découragent pas devant les difficultés qu'elles posent et continuent à les aborder avec leurs élèves, deux actions semblent nécessaires. D'une part la diffusion de ressources permettant un vrai travail de compréhension de la portée idéologique des textes, qui ne se limite pas à l'évocation rapide de quelques éléments de contextualisation de l'action. D'autre part, une clarification sur le statut à accorder à la langue : beaucoup d'enseignants ne s'autorisent pas (ou peu) d'adaptations sur la forme, au risque d'empêcher l'accès au sens du texte.

Bibliographie

ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE (2020). *Séquence pour une reprise ou pour la suite de la continuité pédagogique au collège*

http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10781665/fr/sequence-pour-une-reprise-ou-pour-la-suite-de-la-continuite-pedagogique-au-college-avec-proposition-de-chantier-grammatical-adaptable-pour-les-classes-de-2nde-et-de-1ere

ACADEMIE DE STRASBOURG (2018). *Collège Jean de La Fontaine. EPI sur La Chanson de Roland.*

[ww.col-la-fontaine-geispolsheim.ac-strasbourg.fr/index.php/projets/247-la-chanson-de-roland](http://www.col-la-fontaine-geispolsheim.ac-strasbourg.fr/index.php/projets/247-la-chanson-de-roland)

CASTELLANI, M.-M. (2010). « Le félon, l'empereur et le paladin : La Chanson de Roland, un « monument » pour la jeunesse ? ». Dans C. Cazanave et Y. Houssais (dir.), *Grands textes du Moyen Âge à l'usage des petits*, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, p. 33-54.

CADOT- COLIN, A.-M. (2015). *La Chanson de Roland*. Paris : Livre de Poche jeunesse

La Chanson de Roland (1872). Edition et traduction de L. Gautier. Tours : A. Mame et fils.

La Chanson de Roland (2014). Edition et traduction de J. Dufournet, choix des extraits de Patrick Kleff. Paris : Flammarion, coll. « Etonnants classiques ».

La Chanson de Roland (2010). Edition et traduction de J. Bédier, choix des extraits de Evelyne Amon. Paris : Larousse, coll. « Petits classiques ».

ETIENNE, B. (2009). « Frotter et limer sa cervelle contre celle d'autrui ». *Le français aujourd'hui*, 2009/4 n° 167, pages 79-89

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-4-page-79.htm>

GUILLOU, M. (dir.) (2014). *Culture et Lecture. Tisser des Liens en littérature*. Canopé. <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/230681/230681-26992-34532.pdf>

LONGHI, B. (2020) « Est-il possible de sensibiliser les élèves de collège à l'histoire de la langue ? Analyse du support que constituent les manuels scolaires ». *Littérature et culture médiévales dans l'enseignement secondaire, L'Entre-deux n°8*, à paraître (<https://lentre-deux.com/index.php?b=pres>).

LOUICHON, B. (2008). « L'adaptation : grandeur et misère du patrimoine littéraire », dans GONDRAND, H. & VIBERT, A., *Adapter des oeuvres littéraires pour les enfants. Enjeux et pratiques scolaires*. Grenoble : SCEREN-CRDP de l'Académie de Grenoble, coll. « Les cahiers de Lire écrire à l'école », p. 11-26.

L'œil et la plume 5^{ème} (2010), Manuel de Français, Belin.

PATENOTTE A.-M. (2014). « Travailler l'oral avec une chanson de geste ». *Travailler l'oral, NRP collège n°640*, p. 30-37.

PAYEN J.-C. (1979). « Une poétique du génocide joyeux : devoir de violence et plaisir de tuer dans la *Chanson de Roland* ». Dans *Olifant*, vol.6, n°3-4, spring et summer 1979, p. 226-236.

ROUXEL, A. (2016) « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » dans C. Tauveron (dir.) *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, p. 12-22. https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/14/7/lecture_culture_litteraires_111147.pdf