

La médiation au service de l'apprentissage collaboratif de la littérature de l'exil : analyse de *Je viens d'Alep. Itinéraire d'un réfugié ordinaire*, de Joude Jassouma

(Mediation in the Service of Collaborative Learning of Exile Literature: An Analysis of *Je viens d'Alep. Itinéraire d'un réfugié ordinaire* by Joude Jassouma)

Christophe RABIET

Universidad de Valladolid (España)

crabiet@uva.es

<https://orcid.org/0000-0003-1624-5769>

DOI: 10.2478/tran-2025-0009

Résumé : Cet article présente une application didactique multimodale en classe universitaire de littérature française, visant l'apprentissage interlinguistique, interculturel et collaboratif entre binômes d'étudiants universitaires nationaux et internationaux. L'étude analyse la figure du héros contemporain dans *Je viens d'Alep. Itinéraire d'un réfugié ordinaire* de Joude Jassouma (2017), en identifiant la structure du *Monomythe*. Au cours de cette activité coopérative mobilisant la compétence de la médiation (Volume complémentaire du CECRL, 2020), les étudiants deviennent aussi bien des acteurs indépendants de leurs propres apprentissages que des agents médiateurs interculturels auprès des autres interlocuteurs.

Abstract: This article presents a multimodal teaching application implemented in a university French literature course, designed to foster interlinguistic, intercultural, and collaborative learning among national and international students. The study analyzes the representation of the contemporary hero in *Je viens d'Alep. Itinéraire d'un réfugié ordinaire* by Joude Jassouma (2017), identifying the structure of the *Monomyth*. Through this cooperative activity, which utilizes mediation skills (Supplementary Volume of CEFR, 2020), students become both independent actors in their own learning and intercultural mediators with other interlocutors.

Mots-clés : PID *e-TandemUVa*, application didactique, Joude Jassouma, médiation, littérature de l'exil, modalité HyFlex, apprentissage collaboratif.

Keywords: PID *e-TandemUVa*, didactic application, Joude Jassouma, mediation, literature of exile, HyFlex modality, collaborative learning.

Introduction

La présente proposition pédagogique multimodale, inscrite dans le cadre du projet d'innovation universitaire (PID) *e-TandemUVA* de l'Université de Valladolid (désormais UVA), est réalisée en cours de littérature française. L'objectif est d'étudier la figure du héros contemporain dans l'œuvre *Je viens d'Alep. Itinéraire d'un réfugié ordinaire* de Joude Jassouma (2017), afin d'identifier les étapes du Monomythe (Campbell 2010) dans le parcours du protagoniste. Au-delà de cette analyse littéraire, l'activité proposée s'inscrit dans une perspective traductologique où le dispositif mobilise un apprentissage interlinguistique, interculturel et collaboratif entre des binômes composés d'étudiants nationaux et internationaux. Ainsi, cette configuration sollicite des opérations constitutives de la traduction au sens large : reformulation, négociation du sens, transfert culturel ou encore co-construction interprétative. Pour le Volume complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence des Langues (Conseil de l'Europe 2020), ces opérations relèvent de la médiation, compétence désormais reconnue comme un ensemble d'activités traductives et para-traductives dont l'objectif est de rendre accessible un contenu linguistique ou culturel à autrui.

Ainsi, l'expérience didactique analysée ici se situe à la croisée de la lecture littéraire et de la traduction pédagogique (Delisle 1993 ; Hurtado Albir 2015, 2017), dans la mesure où les étudiants deviennent simultanément lecteurs-interprètes et médiateurs-traducteurs. Leur rôle ne consiste pas uniquement à comprendre le texte, mais à le reformuler, le recontextualiser et le transmettre à leur binôme en fonction de sa langue, de ses connaissances culturelles et de ses besoins communicationnels.

L'article s'ouvrira sur une présentation du cadre conceptuel du projet, en mettant l'accent sur ses fondements traductologiques, avant d'aborder les aspects théoriques relatifs à la médiation et à la modalité HyFlex. Dans un second temps, nous décrirons l'application pédagogique mise en œuvre, en précisant les objectifs poursuivis, les étapes du déroulement et les résultats obtenus, notamment en termes de processus traductifs et interculturels.

1. Cadre théorique

1.1. PID. Présentation et objectifs

Le PID *e-TandemUVA*, sous la direction de la professeure Carmen Cuéllar Lázaro de la UVA, est un échange linguistique et culturel en modalité présentielle ou à distance mettant en relation un étudiant de la UVA avec un étudiant international, soit inscrit en programme Erasmus à la UVA, soit issu d'une université étrangère partenaire du projet. Chaque

participant est locuteur natif de la langue que souhaite apprendre l'autre membre du binôme. L'initiative repose sur une approche d'apprentissage hybride, autonome et centré sur l'interaction communicative, où l'étudiant devient acteur de son propre apprentissage (Cuéllar Lázaro 2021, 258). Le projet vise à renforcer les compétences linguistiques et, en particulier, la compétence interculturelle communicative des étudiants dans la langue étrangère étudiée. Il encourage également une attitude de respect mutuel et de tolérance envers la langue et la culture de l'autre, en s'appuyant sur le partage d'expériences et de savoirs (Rabiet 2023, 45).

Les binômes sont invités, à la fin de chaque rencontre, à compléter une fiche d'apprentissage, dont le rôle est de documenter le déroulement de la séance. Ces fiches permettent, notamment, de rendre compte des stratégies de médiation mises en œuvre, qu'il s'agisse de médiation linguistique (par exemple, aider le binôme à formuler ses idées, corriger ses erreurs ou surmonter des incompréhensions) ou de médiation culturelle (en expliquant des références culturelles) (Rabiet 2023, 50).

1.2. La modalité hybride

L'activité présentée ici s'inspire de la modalité *HyFlex* (hybride et flexible), alliant sessions en présentiel avec un travail individuel ou collaboratif réalisé par les étudiants dans un environnement virtuel, de façon asynchrone (Area-Moreira et al. 2023, 141). Dans sa conception initiale, le modèle *HyFlex* repose sur la transmission simultanée des cours en présentiel via des moyens numériques, laissant aux apprenants la liberté de choisir leur mode de participation : en salle, à distance en direct, ou en différé (Beatty 2019, 13). Cette flexibilité méthodologique a également été retenue dans une autre proposition didactique (Rabiet 2023) où les étudiants ont été amenés à collaborer en binômes pour concevoir des projets d'apprentissage, en alternant des phases de travail autonome hors classe et des moments de coopération synchrone pendant les cours.

1.3. La médiation

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la médiation a désormais atteint le statut de compétence à part entière, mobilisant à la fois la compréhension, l'expression et l'interaction, dans leurs dimensions cognitives et communicatives en contexte scolaire (Sánchez Cuadrado 2022, 14). Sa conceptualisation s'est amorcée avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2000) et a été approfondie dans son Volume complémentaire (2020). La médiation y est définie comme une activité où l'utilisateur ou l'apprenant agit en tant qu'intermédiaire social, créant

des passerelles pour construire et transmettre le sens, que ce soit dans une même langue ou entre plusieurs langues (médiation interlinguistique). Cette compétence met l'accent sur l'usage de la langue pour favoriser des processus tels que la création d'un espace propice à la communication et à l'apprentissage, la co-construction du sens, l'encouragement mutuel à comprendre, ou encore la transmission efficace de nouvelles informations dans divers contextes, sociaux, éducatifs, professionnels ou linguistiques (2020, 106). Cette définition souligne la richesse multidimensionnelle de la médiation, en mettant en avant le rôle actif de l'apprenant dans la collaboration et la co-construction du sens. Elle insiste sur sa fonction facilitatrice du message et, par conséquent, sur son ancrage dans la dimension sociale de l'apprentissage. Le Conseil de l'Europe précise également que la médiation peut être envisagée comme un processus à la fois culturel et social, visant à instaurer les conditions d'une communication efficace, à désamorcer des tensions potentielles et à gérer des situations complexes. Dans le cas spécifique de la médiation interlinguistique, cette compétence engage à la fois une sensibilité interculturelle et une conscience plurilingue (2020, 109). Le Volume complémentaire souligne également l'importance de la dimension affective dans les interactions, ainsi que la nécessité de se détacher de ses propres intentions communicatives pour mieux prendre en compte celles de l'interlocuteur. En médiation, les besoins, les idées et les perspectives de l'autre priment sur les siens. L'activité de médiation suppose ainsi une certaine ouverture d'esprit et une intelligence émotionnelle suffisante pour faire preuve d'empathie vis-à-vis des émotions et points de vue des autres participants dans la situation de communication (Conseil de l'Europe 2020, 109).

1.4. Activités et stratégies de médiation (niveau C1)

L'application didactique repose sur des activités de médiation de textes, concepts et communication alignées sur les descripteurs du niveau C1, ainsi que sur certaines stratégies de médiation du même niveau. Ces activités et stratégies, dont le détail est précisé dans Rabiet (2023, 52-53) proviennent du Volume complémentaire (2020, 106-135).

Dans le cadre de notre activité, la médiation de textes consiste à transmettre à son binôme tout ou partie du contenu en cas de difficulté de compréhension, en clarifiant le sens grâce à des stratégies telles que la reformulation dans la même langue, la traduction orale ou écrite interlinguistique, ou encore la traduction dans un autre système de signes. Chaque médiateur doit également ajuster son registre linguistique au niveau de compréhension de son partenaire. La médiation de concepts, quant à elle, vise à faciliter l'accès à des notions ou savoirs parfois difficiles à appréhender, ce qui implique une collaboration pour construire le sens et instaurer un cadre favorable à l'échange et au

développement des connaissances. Enfin, la médiation de la communication cherche à influencer positivement la relation avec l'autre, qui peut avoir un point de vue individuel, socioculturel, sociolinguistique ou intellectuel différent. L'étudiant-médiateur doit alors offrir un cadre de communication respectueux, bienveillant et coopératif, et être en mesure de gérer d'éventuels malentendus ou conflits.

Somme toute, les valeurs que sous-tend la médiation répondent aux objectifs du PID *e-TandemUVA* et de l'activité proposée : encourager le respect et la tolérance envers autrui, sa langue et sa culture. De surcroît, la grande malléabilité de cette compétence – qu'elle soit intralinguistique, interlinguistique ou intermodale – la rend particulièrement bien adaptée à la structure du projet dans lequel interviennent des situations de communication aussi bien intra qu'interlinguistiques, mais également des dimensions culturelles et des supports variés. Enfin, la médiation trouve toute sa pertinence dans des formats collaboratifs en petits groupes d'apprenants, en l'occurrence des binômes, comme le souligne le Conseil de l'Europe (2020, 35).

1.5. Traduction, médiation et traductologie appliquée

Si le projet *e-TandemUVA* se situe initialement dans le domaine de l'apprentissage collaboratif des langues, il peut également être envisagé comme un dispositif pertinent pour la traductologie appliquée, en ce sens qu'il engage les étudiants dans des pratiques proches de la traduction. En effet, la médiation recouvre des opérations que la traductologie décrit depuis longtemps, telles que le transfert de sens, équivalence fonctionnelle, adaptation culturelle, transposition intersémiotique, ou encore reformulation intralinguistique et interlinguistique, décrites par Jakobson (1959) et Hurtado Albir (2015).

Dans le cadre de l'activité proposée, les binômes travaillent à partir d'un texte littéraire riche en référents culturels, en implicites et en enjeux socio-historiques, par conséquent, l'intercompréhension, l'explicitation ou encore la reformulation bilingue, nécessaires pour assurer une compréhension mutuelle, constituent autant de gestes traductifs. Ces opérations s'inscrivent dans une perspective proche de la traduction pédagogique (Delisle 1993 ; Hurtado Albir, 2017), dans laquelle l'objectif n'est pas la production d'un texte expert, mais l'acquisition de compétences d'analyse, de décodage culturel et de négociation du sens.

La collaboration bilingue mobilise par ailleurs des dynamiques étudiées dans la traduction collaborative (Cordingley et Manning 2017) : répartition des tâches, comparaison d'interprétations, négociation des équivalences, explicitation des choix. L'enseignant n'intervenant pas durant certaines phases du travail, les étudiants deviennent de véritables

co-médiateurs et co-traducteurs, responsables de la transmission du sens et de la gestion des malentendus.

Enfin, l'œuvre de Joude Jassouma, marquée par l'expérience de l'exil, engage les participants dans un processus interprétatif qui relève de ce que Berman (1984) nomme « l'éthique de l'altérité » : accueillir la parole de l'autre, reconnaître sa singularité culturelle et en favoriser la compréhension. Cette dynamique implique d'opérer un transfert culturel, essentiel pour transmettre à autrui des réalités linguistiques, historiques ou sociopolitiques éloignées de son propre horizon de référence. Comme le souligne Bastin (2006), toute médiation entre cultures passe par un travail d'ajustement, de recontextualisation et parfois d'adaptation, visant à restituer non seulement le sens mais aussi la fonction du message dans la culture d'arrivée. Dans cette perspective, l'activité didactique étudiée constitue un espace privilégié où les étudiants exercent, de manière progressive et collaborative, les gestes fondamentaux de la traduction tels que rendre compréhensible l'altérité, négocier les équivalences et transmettre un contenu complexe dans un cadre interculturel.

2. Application didactique

2.1. Présentation et objectifs

La présente application didactique fait partie du PID *e-TándemUVa* et s'intègre dans un cours universitaire de littérature française réunissant un nombre équivalent d'étudiants espagnols et d'étudiants Erasmus francophones, facilitant ainsi la constitution de binômes plurilingues. L'objectif principal est d'analyser la représentation du héros contemporain dans *Je viens d'Alep* (Jassouma, 2017) en identifiant la structure du Monomythe tout au long du parcours du protagoniste.

Toutefois, cette analyse s'articule également autour d'un objectif traductologique essentiel, celui de comprendre comment la médiation interlinguistique et interculturelle contribue à l'interprétation et à la transmission du texte littéraire. En travaillant ensemble, les étudiants mobilisent des compétences proches de celles du traducteur ou du médiateur : explicitation d'implicites, reformulation bilingue, traduction orale spontanée, mise en contexte culturel, négociation des significations. Ces activités relèvent d'un continuum traductif (Pym 2010) qui va de la reformulation intralinguistique à la traduction interlinguistique, en passant par la médiation interprétative.

L'activité se déroule selon une modalité hybride et flexible (HyFlex), articulée en deux étapes complémentaires. Dans la première, les étudiants travaillent en autonomie et deviennent acteurs-médiateurs responsables de la construction commune du sens ; dans la seconde, ils restituent leur analyse à l'oral, mettant en œuvre une médiation

expositive soutenue par une dynamique collaborative proche de la traduction collective. La médiation s'exerce exclusivement entre pairs, ce qui renforce la dimension participative et transversale du processus traductif.

2.2. Étape 1

Lors de la première étape, chaque binôme se retrouve en autonomie, sans la présence du professeur, pour mettre en commun leur expérience de lecture de l'œuvre, et en faire un résumé en version bilingue. Nous proposons ci-dessous un exemple de résumé en français :

Dans *Je viens d'Alep. Itinéraire d'un réfugié ordinaire* (2017), l'auteur, Joude Jassouma, raconte son propre exil dans le contexte du conflit belliqueux syrien qui oppose Bachar el-Assad et les forces rebelles. Ce témoignage à la première personne s'établit sur deux niveaux narratifs différents qui s'entrecroisent de manière dynamique tout au long de l'histoire : l'intrigue principale aborde directement la vie d'adulte de l'auteur, depuis les premiers bombardements dans la ville d'Alep en 2015 jusqu'à son asile en France, en exposant les raisons qui l'ont poussé à fuir mais également les embûches qui jonchent ce parcours périlleux. L'intrigue secondaire nous replonge dans le passé du protagoniste pour nous esquisser les changements survenus en Syrie, qui ont conduit le pays à la situation décrite dans l'intrigue principale. L'enchâssement des deux niveaux narratifs ainsi que les annexes explicatives à la fin du livre (cartes géopolitiques, chronologie des faits historiques survenus en Syrie) ont vocation, non seulement à mettre en exergue l'incidence des changements sociopolitiques sur le destin du protagoniste mais proposent aussi un état des lieux des affrontements en Syrie afin de comprendre la situation de toutes ces victimes en quête d'un refuge car obligées à abandonner leur patrie. (Rabiet 2022, 29)

Une fois le résumé remis à l'enseignant, les deux étudiants doivent renseigner la grille d'analyse du livre en format Word, éditée en ligne. Les Items à remplir correspondent à la structure universelle de l'aventure du héros, le Monomythe, identifiée par Joseph Campbell dans *Le héros aux mille et un visages* (2010, 11-12), articulée en trois phases : Le départ (1. L'appel de l'aventure, 2. Le refus de l'appel, 3. L'aide surnaturelle, 4. Le passage du premier seuil, 5. Le ventre de la baleine) ; L'initiation (1. Le chemin des épreuves, 2. La rencontre avec la déesse, 3. La femme tentatrice, 4. La réunion au père, 5. Apothéose, 6. Le don suprême) ; Le retour (1. Le refus du retour, 2. La fuite magique, 3. La délivrance venue de l'extérieur, 4. Le passage du seuil au retour, 5. Maître des deux mondes, 6. Libre devant la vie).

Au cours de cette première séance, chaque binôme choisit à sa convenance la modalité de travail : soit en présentiel, en se réunissant

dans un espace équipé d'une connexion internet, soit à distance. Dans ce dernier cas, les étudiants peuvent opter pour une visioconférence synchronisée ou pour un travail asynchrone, remplissant à leur rythme le document Word collaboratif en ligne. À l'issue de cette étape, chaque binôme prépare une présentation numérique bilingue sous forme de diaporama, destinée à être exposée devant leurs camarades lors de la deuxième étape.

Trois cas principaux de médiation ont émergé lors de la première étape : la rédaction collaborative et coopérative des résumés et des fiches d'apprentissage dans les deux langues ; l'explicitation des référents culturels présents dans le récit (cas de médiation intermodale) ; l'aide apportée en cas d'incompréhensions lexicales du texte ou de difficultés d'expression lors de la rédaction des résumés (médiations interlinguistiques et intralinguistiques).

2.3. Étape 2

L'exposé oral se déroule de manière équilibrée où chaque étudiant natif s'exprime dans la langue étrangère de son binôme. Ainsi, l'étudiant francophone présente les étapes du Monomythe identifiées dans le récit, en les situant précisément dans le texte, avant de céder la parole à son partenaire hispanophone, qui lit les citations illustrant chacune des phases. Une fois cette présentation terminée, le binôme engage une discussion avec le reste de la classe pour débattre de la pertinence de leur analyse, et enrichit le contenu à partir des interventions des camarades.

Concernant le format de l'exposé, même si la modalité en présentiel est majoritairement privilégiée, il reste envisageable que l'un des deux étudiants participe à distance, permettant ainsi une interaction synchrone avec le groupe grâce aux équipements informatiques disponibles dans la salle de classe.

Lors de la deuxième étape, la médiation a revêtu principalement une coopération linguistique globale, où chaque étudiant a soutenu son binôme lorsqu'il s'exprimait dans la langue étrangère. Par la suite, les binômes sont devenus de véritables médiateurs lors des débats qu'ils ont eux-mêmes initiés avec leurs camarades. Ils ont ainsi dû instaurer un climat favorable à l'échange et à l'enrichissement des savoirs, en mettant en place un cadre de communication basé sur le respect, la bienveillance et la collaboration.

2.4. Résultats

2.4.1. Le départ

La situation initiale, le *départ*, débute par l'*appel de l'aventure*, moment crucial où le héros ressent son existence actuelle comme insatisfaisante et éprouve le besoin de la quitter pour une vie plus

authentique. Dans le cas de Joude, la vie en Syrie est devenue insupportable, rendant toute idée de rester inenvisageable pour lui et sa famille. Le protagoniste est menacé, d'une part, par la guerre qui ne lui laisse aucun répit : « Tous les jours, les avions rasaient notre immeuble. Tous les jours, les roquettes passaient au-dessus de nos têtes. [...] Tous les jours, nous descendions nous abriter à la cave » (Jassouma 2017, 89). D'autre part, il est poursuivi par le régime syrien : « [...] je pouvais être arrêté par les soldats de Bachar à tout moment, être envoyé au combat ou pire, être jeté en prison comme déserteur, c'est-à-dire traître à la nation. Je savais très bien ce qui m'attendait, je serais torturé et exécuté » (2017, 11). Ces deux dangers poussent Joude à partir sans hésiter en éclaireur hors de Syrie pour sa propre survie et afin de chercher du travail et un refuge pour sa famille. Face à cette impasse, la fuite apparaît comme la seule solution viable. Campbell souligne à ce moment que « le héros peut se mettre en route, mû par un désir personnel d'accomplir l'aventure » (2010, 86). Si l'insatisfaction initiale déclenche le départ, c'est surtout le courage et la détermination héroïque de ce citoyen ordinaire qui permettent à Joude de franchir ce premier pas. Ainsi, il se dirige vers la Turquie pour rejoindre ses frères exilés là-bas pour les mêmes raisons. Cependant, ce départ ne se fait pas sans obstacles :

Je n'avais pas de passeport. Me présenter au commissariat le plus proche pour en faire la demande revenait à être immédiatement arrêté, jeté en prison, expédié au front, ou tout bonnement exécuté, car désormais j'étais considéré comme déserteur vu que je ne m'étais pas présenté pour le service militaire supplémentaire. La seule solution était d'entrer illégalement en Turquie. (2017, 93-94)

Ces difficultés compliquent le passage du premier seuil. Seul face aux dangers qui jonche le parcours, notamment la traversée clandestine de la frontière syrienne, Joude reçoit de l'aide providentielle : à Derbaciye, un vieil homme lui offre son assistance, incarnant ce que Campbell appelle *l'aide surnaturelle*. Selon l'auteur, « le premier personnage rencontré par ceux qui ont accepté l'aventure héroïque est une figure protectrice (souvent une petite vieille ou un vieil homme qui fournit des amulettes contre les forces du dragon qu'il faut affronter) » (Campbell 2010, 100). Ce vieil homme met Joude en contact avec un passeur qui lui prodigue de précieux conseils pour lui faire franchir la frontière turque sans se faire arrêter (Jassouma 2017, 99). Une fois de l'autre côté, un second passeur l'attend pour le conduire en moto jusqu'à Karachah, puis Joude se rendra en autocar jusqu'à Istanbul. Sans cette aide et sans la ténacité du protagoniste, le passage du premier seuil aurait été compromis, et aurait entraîné l'échec de son aventure. L'arrivée en Turquie correspond au *ventre de la baleine* et symbolise l'entrée dans le monde inconnu, lieu de renaissance où Joude pourra enfin faire venir sa

femme et leur nouveau-né. Ces retrouvailles, deux mois après son arrivée, marquent un nouveau départ pour la famille : « Avec Aya nous nous sommes jurés de ne plus jamais nous séparer. Jamais » (Jassouma 2017, 103). La famille, à nouveau réunie, est prête à poursuivre ensemble l'exil.

2.4.2. L'initiation

L'aventure du protagoniste ne connaît pas de pause et se poursuit avec de nouvelles épreuves, comme le remarque Campbell : « Une fois le seuil franchi, le héros évolue dans un monde aux formes étrangement fluides et ambiguës où il doit survivre à une succession d'épreuves » (Campbell 2010, 137). Ces premières difficultés apparaissent dès Istanbul, où la vie est chère, le travail rare, et l'adaptation difficile : « Dans ce pays, nous avons un peu l'impression d'être des "sous-citoyens". Nous ne savions pas comment nous y prendre pour trouver du travail » (Jassouma 2017, 104). Face à ces obstacles, la famille décide de poursuivre son périple vers l'Europe, où l'attend l'épreuve la plus périlleuse, la traversée de la mer Égée. Ce passage se fait clandestinement, de nuit, en plein hiver, sur un canot en plastique surchargé de migrants, risquant de chavirer à tout moment. Cette traversée constitue l'*épreuve suprême*, comparable à la descente aux enfers évoquée par Campbell (2010, 138).

À ce stade, Campbell dresse un premier bilan qui correspond pleinement au parcours de Joude :

Le premier départ pour le pays des épreuves n'était que le début d'un long chemin, véritablement périlleux, marqué par des victoires initiatrices et des instants d'illumination. Il faut maintenant occire les dragons, franchir les barrières imprévues, et cela maintes et maintes fois. (2010, 150)

L'aventure de Joude est en effet jalonnée d'obstacles, mais chaque épreuve est finalement surmontée avec succès, comme en témoigne la traversée réussie et l'arrivée sur les côtes grecques. Campbell précise à ce sujet que :

Le héros est secrètement aidé par les conseils, les amulettes et les émissaires clandestins que lui adresse le guide surnaturel qu'il a rencontré avant de pénétrer dans cette région. À moins qu'il ne découvre là, pour la première fois, que, partout, une puissance bienveillante le soutient dans son voyage surhumain. (2010, 137)

Si Joude s'appuie sur sa volonté et sa détermination grandissante à chaque obstacle franchi (Jassouma 2017, 126), il reçoit également des

aides extérieures qui facilitent la suite de son parcours et son intégration en France. Par exemple, à Athènes, la famille rencontre Karen, employée de l'EASO (*European Asylum Support Office*), qui les aide à trouver un pays d'accueil. Grâce à ce programme de relocalisation des réfugiés, la famille est accueillie en France, à Martigné-Ferchaud, un petit village de Bretagne. Cette étape représente ce que Campbell appelle le *don suprême*, la victoire finale, et Joude devient un héros accompli, ayant atteint l'objectif de son aventure : vivre dans un pays libre. Dès son arrivée, il exprime son souhait d'intégration et, peu de temps après, ce désir commence à se concrétiser lorsqu'il entreprend des études universitaires (Jassouma 2017, 171).

2.4.3. Le retour

Selon Campbell, une fois le but de la quête atteint, pour que le Monomythe soit complet, le héros doit entreprendre son retour, bien qu'il arrive que ce dernier refuse cette étape finale. Si le retour à la patrie est une question incontournable pour un réfugié, Joude explique qu'il ne peut pas retourner en Syrie, pour les mêmes raisons qui l'ont poussé à en partir. Pourtant, ce retour est évoqué comme une projection future, incertaine et peu réalisable : « Et quand bien même la paix reviendrait, il n'y aurait plus de place pour moi en Syrie » (Jassouma 2017, 164). Le retour physique semble donc très incertain. Selon Campbell, le retour du héros est l'occasion de mettre à profit l'expérience acquise lors de son voyage afin de transformer le monde ordinaire qu'il a quitté : « Le gage qu'il rapporte régénère le monde (élixir) » (2010, 336). Bien que Joude ne puisse pas rejoindre physiquement la Syrie, il contribue au bien-être de sa famille restée à Alep en leur envoyant de l'argent, comme pour reconstruire la maison familiale. Cependant, l'écriture de son témoignage constitue l'élixir par excellence, dans la mesure où son récit possède une portée universelle et remplit trois objectifs essentiels : témoigner, dénoncer, et œuvrer pour le changement.

2.5. Réflexion générale

Le schéma campbellien, identifié comme la structure archétypale du voyage du héros, offre un cadre d'interprétation particulièrement adapté au récit de l'exil contemporain relaté par Joude Jassouma. L'analyse réalisée par les binômes révèle que le Monomythe peut être appliqué à ce type de témoignage, non pour en réduire la singularité, mais pour en mettre en lumière la dynamique narrative, les passages liminaires et les épreuves successives. Au-delà de cette dimension littéraire, l'activité a permis d'observer des processus traductifs essentiels. L'interprétation du texte, sa reformulation bilingue et l'explicitation des références culturelles ont mobilisé des opérations

décrites en traductologie : transfert culturel, négociation du sens, équivalence pragmatique, transposition, adaptation. Comme le souligne Gile (2009), ces opérations reposent sur des mécanismes cognitifs complexes qui impliquent compréhension, décodage, restructuration et réexpression. Ce dispositif a donc permis aux étudiants de développer une compétence herméneutique proche de celle du traducteur littéraire qui doit, selon Berman (1984), accueillir l'altérité du texte sans l'effacer. En ce sens, l'œuvre de Jassouma constitue un support particulièrement fécond pour travailler la médiation culturelle : elle expose une réalité géopolitique souvent mal connue et nécessite un véritable travail de contextualisation, de reformulation et de transposition pour être pleinement comprise par des lecteurs d'origines diverses. Ainsi, l'activité démontre que la lecture littéraire en contexte plurilingue peut devenir un véritable espace de traduction pédagogique, dans lequel les étudiants apprennent non seulement à analyser un texte, mais aussi à le transmettre, à l'interpréter et à le rendre accessible à autrui.

Conclusions

Les résultats obtenus – qu'il s'agisse de l'enquête de satisfaction, des fiches d'apprentissage ou du travail présenté en cours – montrent que la compétence de médiation s'intègre pleinement aux objectifs du projet et de l'activité. Ils mettent également en lumière la pertinence d'une lecture traductologique de l'expérience pédagogique puisque nous avons observé que les étudiants ont mobilisé, souvent de manière spontanée, des stratégies de traduction et de para-traduction : reformulation bilingue, clarification d'ambiguïtés, adaptation culturelle, négociation du sens, explicitation des implicites narratifs.

Ce dispositif a permis aux participants de devenir de véritables médiateurs interlinguistiques et interculturels, assumant une fonction comparable à celle du traducteur pédagogique : faciliter la compréhension de l'œuvre, en restituer les enjeux culturels et en co-construire l'interprétation. La modalité hybride et flexible (HyFlex) a renforcé cette dynamique, en offrant des espaces différenciés propices tantôt à la collaboration synchrone, tantôt à la relecture et à la reformulation individuelles.

Ainsi, cette expérience confirme non seulement l'efficacité de l'apprentissage coopératif, mais également la pertinence de l'approche traductologique comme cadre théorique pour analyser la médiation en cours de littérature. Elle ouvre la voie à d'autres explorations didactiques où la traduction – comprise comme médiation linguistique, culturelle et cognitive – peut devenir un levier central pour l'enseignement de la littérature et pour la formation d'étudiants plurilingues capables d'interpréter, transmettre et transformer les connaissances.

Références bibliographiques

- Area-Moreira, Manuel., Bethencourt-Aguilar, Anabel., Martín Gómez, Sebastián. «HyFlex: Enseñar y aprender de modo híbrido y flexible en la educación superior». *RIED Revista iberoamericana de Educación a Distancia*, 2023, 26 (1): 141-161. Albert Sangrà, Montse Guitert et Patricia Alejandra Behar. Madrid : AIESAD. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34023>
- Bastin, Georges Luis. *La traduction de textes pragmatiques : Fondements théoriques et éléments méthodologiques*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2006.
- Berman, Antoine. *L'épreuve de l'étranger : Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. Paris : Gallimard, 1984.
- Beatty, Brian. *Hybrid-Flexible Course Design. Implementing student-directed hybrid classes*. San Francisco: EdTech Books, 2019. <https://edtechbooks.org/HyFlex>
- Campbell, Joseph. *Le héros aux mille et un visages*. Paris : J'ai lu, 2010.
- Cuellar Lázaro, Carmen. «E-TándemUVa: aprender una lengua desde la reciprocidad y la interculturalidad». In: Redine (ed.). *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2021*. Madrid: Adaya Press, 2021: 257-261. <https://doi.org/10.58909/adc21576388>
- Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. 16802fc3a8 (coe.int), 2001.
- Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. 1680a4e270 (coe.int), 2020.
- Cordingley, Anthony., Manning, Christopher. *Collaborative translation: From the Renaissance to the digital age*. Londres : Bloomsbury Academic, 2017.
- Delisle, Jean. *La traduction raisonnée : Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 1993.
- Gile, Daniel. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam : John Benjamins, 2009
- Hurtado Albir, Amparo. *La enseñanza de la traducción*. Barcelona : Universitat Jaume I, 2015.
- Hurtado Albir, Amparo. *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra, 2017
- Jakobson, Roman. «On linguistic aspects of translation». In: Reuben Arthur Brower (dir.). *On translation*. Cambridge : Harvard University Press, 1959: 232–239).
- Jassouma, Joude. *Je viens d'Alep. Itinéraire d'un réfugié ordinaire*. Paris : Allary Éditions, 2017.
- Pym, Anthony. *Exploring translation theories*. Londres : Routledge, 2010.
- Rabiet, Christophe. «La mediación a través de la aplicación del proyecto de innovación docente e-tándemUva». In: Carmen Cuellar Lázaro (dir.). *Investigación e innovación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: nuevos retos en el siglo XXI*. Madrid: Comares, 2023, 325: 43-55.
- Sánchez Cuadrado, Adolfo. *Mediación en el aprendizaje de las lenguas. Estrategias y recursos*. Madrid : Anaya, 2022.