À tradire
ISSN : 2968-3912

4 | 2025
Écrire et traduire à plusieurs : perspectives didactiques

Bilan de 14 années de collaborations à distance entre étudiants communicateurs techniques et étudiants traducteurs à l'Université de Paris

Patricia Minacori

https://lodelpreprod.univ-rennes2.fr/atradire/index.php?id=603

DOI : 10.56078/atradire.603

Patricia Minacori, « Bilan de 14 années de collaborations à distance entre étudiants communicateurs techniques et étudiants traducteurs à l'Université de Paris », *À tradire* [], 4 | 2025, 28 avril 2026, 27 septembre 2026. URL : https://lodelpreprod.univ-rennes2.fr/atradire/index.php?id=603

Licence Creative Commons – Attribution 4.0 International – CC BY 4.0

Bilan de 14 années de collaborations à distance entre étudiants communicateurs techniques et étudiants traducteurs à l'Université de Paris

Patricia Minacori

Introduction
Description des projets
Les stratégies de communication
  Le lancement du projet
  Le document explicatif, la charte de communication, le retour sur expérience
Les recommandations
  Recommandations aux enseignants
    Communiquer avec nos pairs et avec les étudiants
    Préparer les étudiants
    Utiliser des media riches
  Recommandations aux étudiants
    Rédiger une charte de communication
    Organiser la documentation
Les enseignements retenus par les étudiants
Conclusion

Introduction

1 L'arrivée d'Internet, et plus encore la pandémie de Covid-19, ont permis aux entreprises de développer des collaborations à distance grâce à des logiciels, des plateformes de communication et d'échange de documentations, dont personne ne peut plus se passer aujourd'hui. La formation de traducteurs et de communicateurs techniques doit se nourrir des méthodes mises en place dans les entreprises pour préparer les étudiants à leur futur métier. En effet, les occasions offertes par l'enseignement de projets à distance sont désormais possibles grâce à toutes les technologies de l'information et de la communication (TIC) disponibles dans le monde académique. Ces projets fournissent un retour sur expérience très intéressant à la

fois pour les étudiants et pour les enseignants. Un nombre croissant de ces derniers tirent avantage des occasions offertes par ces collaborations internationales pour ouvrir les classes au monde réel et très diversifié, comme le montrent les publications toujours plus nombreuses sur l'enseignement par projets internationaux (Guo *et al.*, 2020).

2 Or, nous avons remarqué que, dans notre département de Langues étrangères appliquées à Paris Cité, ce type d'enseignement n'est pas encore assez développé. Dans nos cours, un ou deux étudiants par an déclaraient avoir réalisé ce type de projets. Notre volonté a toujours été de préparer les étudiants à des réalités professionnelles dans lesquelles les équipes collaborent à distance. C'est pourquoi nous avons réalisé de plus en plus de projets internationaux au cours de ces quatorze dernières années.

3 Avant de parler de collaboration internationale, il faut s'arrêter sur la notion d'enseignement par projet qui est à la racine de toute collaboration. La référence mondiale de cette notion viendrait du mouvement sur l'éducation progressive décrite aux États-Unis par Kilpatrick dans son article intitulé "The Project Method" (1918). Cependant, Knoll (1997) fait remonter cette pratique au XVI^{e} siècle en Italie, dans l'enseignement de l'architecture et de l'art de la construction. On le voit, l'enseignement par projet ne date pas d'hier.

4 De nos jours, la définition de projet est « la manière dont on envisage de traiter, d'appréhender un problème, l'image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre. » (*Dictionnaire culturel en langue française*, 2005, p. 2118).

5 Selon Talbot (1990), Savery (2006), David (2008), Kokotsaki *et al.* (2016), Brassler et Dettmers (2017), Dole *et al.* (2020), le projet est aussi un outil pédagogique permettant à l'étudiant de se confronter à la réalité de la discipline étudiée. Tout va dépendre du degré d'autonomie voulu par l'enseignant et laissé à l'étudiant. D'un côté du spectre, l'enseignant va guider le projet de bout en bout ; de l'autre côté, les étudiants sont autonomes et libres d'organiser le projet comme ils l'entendent (Bernstein, 1971).

6 La confiance est une notion fondamentale dans les relations de travail, dans les équipes pour la réussite des projets (Costa *et al.*,

2018). Elle est traitée dans les entreprises par Mayer *et al.* (1995) qui définissent un modèle intégré de la confiance fondé sur trois catégories principales : la compétence, l'intégrité et la bienveillance. La compétence renvoie à l'ensemble des aptitudes permettant à un individu d'être fiable et performant dans un domaine particulier ; la bienveillance correspond à une volonté de soutenir et de protéger les droits et les intérêts des autres ; l'intégrité est la croyance selon laquelle l'autre adhérerait à un ensemble de principes perçus comme acceptables.

7 Nous avons fondé les projets menés sur ces notions de motivation, de confiance dans un groupe, dans une volonté d'apprendre par les pairs, d'atteindre une certaine autonomie, sans grande implication de l'enseignant pour mener à bien collectivement des tâches visant à la réussite d'un projet dans un contexte professionnel (Minacori, 2021).

8 Consciente de l'importance de l'enseignement par projet à l'université, en particulier, dans le domaine de la traduction scientifique et technique et de la communication technique, nous avons constaté, au cours de plus de quatorze années, toute la richesse offerte par cette démarche. Nous avons organisé entre deux et trois projets internationaux par an, mêlant des classes de futurs traducteurs travaillant avec de futurs communicateurs techniques mais aussi des projets réunissant des communicateurs techniques ou des traducteurs, du monde entier. Cet article dresse un bilan avec un éclairage particulier : la communication entre les enseignants, celle organisée pour les étudiants, et la communication entre les étudiants eux-mêmes.

9 Notre objectif est de présenter les avancées, les modifications apportées aux projets pour améliorer constamment la communication entre tous les acteurs impliqués, faciliter le travail des étudiants et nourrir la recherche. Nous nous attacherons à détailler les documents mis à disposition des étudiants comme les documents explicatifs, la charte de communication et aussi les documents demandés aux étudiants pour se présenter et pour faire des retours sur expérience. Puis nous listerons des recommandations pour que ces projets se déroulent le mieux possible. Ces dernières visent, d'abord, les enseignants, puis, les étudiants. Enfin, nous évaluerons ce que les étudiants ont appris.

Description des projets

10 Depuis 2010, nous avons organisé deux à trois projets internationaux par an avec des universités étrangères. Ils représentent une occasion unique pour que les étudiants échangent sur leurs pratiques académiques en lien avec leur futur métier avec des étudiants de sites distants. Ces projets ont permis à des étudiants qui se destinent à la traduction technique ou à la communication technique d'acquérir des compétences dans un cadre international. En effet, le département des langues appliquées (Études Interculturelles de Langues Appliquées, EILA) de l'Université de Paris Diderot, devenue en 2019 Université Paris Cité, prépare les étudiants au monde professionnel par l'intermédiaire de deux programmes de formation en alternance. Ces programmes existent en France depuis 1966 et ils permettent à une université de former des étudiants en alternance et à une société d'embaucher ces étudiants, sur un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation et de les payer pendant un an. Dans le cas présent, les deux diplômes concernés sont des Master deuxième année : un en communication technique, Communication Technique Multilingue et Expérience Utilisateur (ComTEx) et un en traduction pragmatique, Industrie de la Langue et Traduction Spécialisée (ILTS). À l'université de Paris nous formons des étudiants spécialistes dans chaque domaine et ces étudiants ne suivent aucun cours commun. Dans ce cadre, l'alternance ne concerne que les étudiants de M2. Ces étudiants vont passer 21 semaines à l'université et 31 semaines en entreprise, de façon alternée (« *rotation program* »). À la fin de l'année, entre juin et septembre, les étudiants sont à plein temps dans les entreprises. Ils sont rémunérés et ils ne payent pas de frais universitaires, ce que certains étudiants, américains par exemple, ont du mal à imaginer. En France, les formations en alternance prévues par la loi de 1966 sont un véritable tremplin pour les étudiants. Au bout d'un an, ils ont acquis des compétences métier recherchées en entreprise, dans le domaine de la communication technique ou de la traduction pragmatique (« *hard skills* ») mais aussi des compétences dans le domaine du savoir-être (« *soft skills* »).

11 Nous avons fait partie d'un projet Erasmus + avec sept autres universités européennes[1]. Dans le cadre de ce projet, nous avons listé plus de soixante-dix compétences dites « transversales »[2]. Pour les

compétences personnelles et interpersonnelles en traduction, il est possible de se référer au référentiel de compétences de l'EMT (European Master's in Translation) [3].

12 Il est particulièrement intéressant de proposer en amont, dans les cours de M1, des projets collaboratifs pour que les étudiants puissent voir les deux facettes des métiers auxquels le département des Langues Appliquées de Université Paris Cité prépare. En effet, en M1, les étudiants suivent un tronc commun d'enseignement de traduction, de terminologie et de communication technique. Cette situation s'avère très utile pour faire collaborer des étudiants, futurs traducteurs ou communicateurs techniques.

13 Entre 2010 et 2018, ces étudiants ont participé à TAPP (*Trans-Atlantic And Pacific Project*) qui réunissaient cinq universités (Maylath *et al*, 2010 ; Maylath *et al*, 2013 ; Arnò Marcià *et al.* 2016 ; Isohella *et al.*, 2016 ; Castel Branco *et al.*, 2016) :

- Università Politècnica de Catalunya, Espagne, qui forme des ingénieurs à la communication technique ;
- North Dakota State University (NDSU), États-Unis, avec un département dédié à la communication technique et à la recherche dans ce domaine ;
- University of Vaasa, Finlande, spécialisée dans les tests utilisateurs ;
- Università degli Studi di Padova, Italie, et son département traduction ;
- Université Paris Cité et l'UFR Études culturelles en langues appliquées (EILA).

14 Les étudiants espagnols choisissaient un sujet et ils concevaient et illustraient, en anglais, un mode d'emploi sur un sujet comme, par exemple, « Comment télécharger une application sur un téléphone ou sur un ordinateur » « Comment s'inscrire sur un réseau social », etc.

15 Puis les étudiants de NDSU révisaient ce document et ils réalisaient alors des tests utilisateurs en collaboration avec les étudiants finlandais pour voir si les instructions étaient compréhensibles, et si elles étaient en adéquation avec les images.

16 Enfin, une fois les révisions effectuées, le document était envoyé aux étudiants qui le traduisaient en italien à l'Université de Padoue et en français à Paris Cité.

17 Le projet ORLIMPA (Cleary *et al.*, 2015 ; Flammia *et al.*, 2017) ressemblait à petite échelle à celui de TAPP. Entre 2012 et 2018, il a impliqué :

- University of Central Florida, Orlando, États-Unis, qui dispense des cours de communication technique à distance,
- University of Limerick, Irlande, dont les cours de communication technique sont en présentiel,
- Université Paris Cité pour les cours de M1 traduction scientifique et technique.

18 Les étudiants de Central Florida, Orlando et de Limerick rédigent un mode d'emploi, puis les étudiants de l'Université Paris Cité le traduisent en français. Ces modes d'emploi comportent entre 1000 et 1500 mots. Ils doivent être rédigés pour des destinataires non experts. L'objectif de ces documents est d'aider les destinataires à utiliser des fonctionnalités pour :

- des logiciels de vidéoconférence de type Zoom,
- des outils de messagerie d'entreprise comme Slack,
- des plateformes pédagogiques comme Moodle,
- des blogs personnels comme blogger.com,
- des créations de profils sur LinkedIn, etc.

19 Par ailleurs, en 2016, en 2018 et en 2023, nous avons organisé trois projets collaboratifs internationaux entre une L3 PRO rédacteur technique à Paris Cité en alternance et une classe « *Undergraduate* » spécialisée dans les études d'ingénieur à Mercer University, Géorgie, États-Unis (Estes-Brewer et Minacori, 2018 ; Minacori, 2018). En France, une L3 PRO correspond à une troisième année de licence et elle a pour vocation de préparer les étudiants à un métier, en l'occurrence à Paris Cité, au métier de rédacteur technique.

20 Les étudiants de Mercer University ont rédigé un document de travail sur les bonnes pratiques en communication technique. Ce document avait pour objectif de donner des consignes aux étudiants de Paris Cité concernant certaines règles à respecter pour rédiger un document comme par exemple :

- fixer les objectifs dès le début,
- cibler les utilisateurs,
- rédiger de façon concise et précise,
- faire des phrases courtes,

- respecter la typographie en usage aux États-Unis,
- respecter le format MLA pour citer les sources, etc.

21 Les étudiants de Mercer présentaient ces consignes sous forme de tableau.

22 Puis les étudiants de Paris Cité rédigeaient leurs documents sur le système académique de l'alternance en France, la formation de rédaction technique à Paris Cité et les réalités du métier dans l'Hexagone.

23 Enfin, les étudiants de Mercer faisaient des retours aux étudiants français sur le respect des consignes, et les étudiants de Paris Cité devaient, si besoin, modifier leur document en conséquence.

24 En fonction du nombre d'étudiants de Mercer University, nous avons pu répartir entre quatre et cinq étudiants par équipe pour obtenir entre trois et cinq équipes avec autant de versions différentes du projet.

25 Tous ces documents étaient organisés sur une plateforme Google Drive pour que toutes les équipes puissent avoir accès aux travaux de leurs partenaires et aussi aux travaux des partenaires des autres équipes, afin de renforcer la collaboration entre tous les étudiants.

26 Depuis 2010, nous intervenons deux fois par an à l'Université française d'Égypte (UFE), durant des séminaires d'une semaine, en traduction de l'anglais vers le français et compréhension de textes en français. En 2019, nous avons organisé un projet de traduction prévoyant la collaboration de ces étudiants et d'un chef de bureau d'un service de traduction de l'OMS au Caire. Les étudiants de l'UFE ont reçu deux textes à traduire de l'anglais vers le français, de 800 mots chacun, en vue de leur publication sur le site de l'OMS et concernant des populations du Moyen-Orient et leurs difficultés face à des maladies comme le diabète. En 2020, nous avons réitéré le projet en incluant les étudiants de Paris Cité qui devaient traduire des textes du même type, puis réviser les traductions des étudiants de l'UFE. Les textes choisis concernaient la pandémie.

27 Enfin, entre 2006 et 2024, nous avons organisé des projets de traduction nationaux, cette fois, entre les étudiants de traduction de M2 ILTS et un organisme de recherche sur l'aménagement du territoire,

dépendant de Paris Cité et du CNRS, le Réseau Interdisciplinaire d'Aménagement du Territoire (RIATE) (Minacori, 2021).

28 Avec du recul, il apparaît que plus les projets impliquent d'universités, plus ils sont difficiles à piloter. Le point le plus important est le lancement du projet : si une équipe a du mal à se lancer, il s'en suit de nombreuses difficultés pour les autres équipes, d'où frustration et sentiment d'échec. Pour pallier cette difficulté, il est nécessaire d'organiser une excellente communication entre les enseignants, entre les enseignants et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes. En 14 ans, nous avons mis au point des stratégies pour fluidifier la communication, grâce aux réflexions menées avec les enseignants partenaires.

Les stratégies de communication

29 L'élaboration de stratégies de communication a eu lieu en amont, pendant et après le projet. Le premier pas a consisté à constituer des groupes avec, si possible, un nombre égal de participants. Il n'est guère facile de faire coïncider des réalités différentes : en France, les étudiants étaient au nombre de 25 avec une majorité d'étudiants traducteurs et une minorité d'étudiants communicateurs technique. Dans les autres pays, les étudiants étaient beaucoup moins nombreux, aux alentours d'une dizaine. Il s'agissait de trouver un équilibre entre des équipes homogènes et pas trop nombreuses, sept au maximum. Puis venait le lancement du projet à proprement parler. C'est un moment critique : si tout débute bien, on observe un phénomène d'entraînement. S'il y a un minuscule caillou dans le rouage, tout s'arrête.

Le lancement du projet

30 Au tout début de TAPP, en 2010, les enseignants partenaires avaient décidé de faire une visioconférence pour lancer le projet. Pourtant, cette solution, quand elle a été possible, n'a pas porté ses fruits. Les étudiants étaient timides, ils posaient peu de questions. Même quand nous avons décidé avec un pair de l'Université North Dakota de Fargo de restreindre les visioconférences à nos deux universités, les étudiants n'étaient pas plus loquaces. Il fallait trouver un autre moyen

de briser la glace. Avec du recul, les étudiants n'avaient aucune notion de la composition de leur équipe. Il aurait fallu trouver un moyen pour que chacun ait une vague notion de qui composait son équipe.

31 Notre collègue de l'Université de Vasaa en Finlande a eu une très bonne idée : celle de faire réaliser à ses étudiants des présentations au format PowerPoint. Nous avons repris cette idée, le mot d'ordre étant : « faites une présentation pour vos pairs des sites distants et ceux de votre classe pour vous présenter ». Ces présentations étaient souvent très créatives, parfois drôles. Nous avons aussi mieux connu nos étudiants, leurs études antérieures, leurs compétences déjà acquises, leurs aspirations, leurs passe-temps. Si un étudiant d'un groupe avait déjà des connaissances sur des outils de création d'images, par exemple, il pouvait en faire bénéficier son équipe ou d'autres équipes de la classe.

32 Dans le but d'étayer le projet, tous les enseignants ont mis au point une série de documents spécifiques en complète collaboration. Les retours des étudiants, leurs questions nous ont aidé à les améliorer.

Le document explicatif, la charte de communication, le retour sur expérience

33 Il était important de rédiger un document explicatif qui soit facile à lire, complet et qui guide les étudiants. Il fallait donc nous coordonner entre pairs. Dans le cadre du projet TAPP, chaque université avait, par exemple, une semestrialisation, des contraintes de cours, des activités complètement différentes. Le document qui en a résulté était très compliqué à appréhender pour nos étudiants.

34 Il a été bien plus facile d'adapter un document explicatif pour les projets plus restreints comme celui d'ORLIMPA entre 2012 et 2018. Nous avons compris que ce type de document est en réalité une véritable clé de voûte qui a un impact important, voire primordial, sur le bon déroulé du projet. Nous avons beaucoup appris de nos deux collègues irlandaises et de notre collègue américaine qui avaient élaboré ce document sous le format suivant : dates importantes de remises des livrables, introduction du projet, détails sur les différentes phases, liste des livrables et surtout rubriques du blog. En

effet, le projet était composé, d'abord, du document réalisé par les étudiants irlandais en collaboration avec les Américains, illustrant un mode d'emploi, ensuite, d'une traduction en français et enfin, d'un blog, par exemple sous Wordpress, permettant de faire un retour sur expérience du projet. Nous avons également détaillé le système de notation du projet pour chaque université.

35 Le blog avait pour objectif de faire voir aux enseignants comment le projet avait été mené, pour rendre visible la face cachée de l'iceberg. Dans le cadre d'ORLIMPA (Minacori, 2018), la liste des éléments à inclure dans le blog était importante :

- l'impression générale sur ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas bien marché,
- les nouvelles compétences acquises,
- la description du leadership et de son efficacité,
- les outils utilisés pour faire le projet,
- la collaboration entre les équipes,
- la créativité développée durant le projet,
- les apprentissages les plus importants,
- les éléments à améliorer dans le futur,
- les motivations comme par exemple le sens des responsabilités,
- la contribution au travail d'équipe,
- les retours éventuels aux enseignants.

36 Ce projet a été très formateur mais il restait des points d'achoppement. Tous les documents étaient sur une plate-forme appartenant à l'Université de Limerick, mais, pour des raisons de confidentialité, les différentes équipes ne pouvaient pas voir ce que les unes et les autres avaient réalisé. Par ailleurs, nous avons remarqué que les étudiants donnaient en fait très peu d'exemples lors de la rédaction de leur blog, et ce, malgré nos consignes. Enfin, la collaboration à l'intérieur de chaque équipe restait parcellaire. Par exemple, les étudiants posaient très peu de questions entre eux. Le projet ORLIMPA était arrivé à maturité. Finalement, nos collègues irlandaises ont mis fin au projet pour des raisons personnelles.

37 Notre collègue de Central Florida, Orlando et nous-même avons mené un nouveau projet entre 2018 et 2023 intitulé « *Writing, Asking Questions and Translating* », complémentaire par rapport au projet ORLIMPA et surtout plus collaboratif. En effet, nous avions remarqué

qu'il fallait absolument pousser les étudiants à poser des questions à leurs pairs, qu'ils soient traducteurs ou communicateurs techniques. À cette condition, le projet peut avancer et se nourrir de l'expérience des uns et des autres. Le document explicatif a aussi été modifié en conséquence. Par ailleurs, nous avons créé un espace sur Google Drive contenant les documents explicatifs, une liste de répartition des étudiants et chaque équipe avait un espace visible de tous les membres des autres équipes. Nous avons insisté pour que les étudiants puissent consulter aussi d'autres documents réalisés par d'autres équipes, pour qu'ils puissent en tirer profit.

38 Forte de l'expérience menée en 2016, 2018 et 2023 avec Mercer University, Géorgie, États-Unis, nous avons ajouté un autre document à remplir par les étudiants. Il s'agit d'une charte de communication. En effet, notre collègue de Mercer University avait remarqué qu'il fallait « contractualiser » les projets de collaboration à distance ou en présentiel pour que les étudiants s'engagent à créer et respecter certains éléments fondamentaux dans la communication avec leurs pairs. Nous leur avons demandé de lister les canaux de communication utilisés (Skype, Zoom, Discord, etc.). Ils devaient aussi établir une liste des courriels et/ou numéros de téléphone de chaque participant du groupe par WhatsApp. Il fallait aussi qu'ils détaillent les jours et les heures où ils pouvaient se rendre libres pour clavarder, pour les vidéoconférences et pour travailler en mode synchrone. Nous avons souligné qu'il fallait consulter un site du type https://www.timeanddate.com/time/aboututc.html pour calculer les décalages horaires pour chaque site et adapter leur calendrier. Nous leur avons spécifié que Google Drive était la plateforme qu'ils devaient tous utiliser pour déposer leurs documents. Nous leur avons conseillé d'établir un calendrier très précis pour le rendu des livrables. Nous leur avons détaillé aussi des consignes de communication : ils devaient communiquer en anglais, déterminer un temps de réponse raisonnable pour les clavardages (douze heures ou moins) et pour les courriels (vingt-quatre heures ou moins). Nous leur avons conseillé de ne pas utiliser d'acronymes, ni d'abréviations et de ne pas hésiter à répéter à l'équipe les points importants. À partir de 2016, nous avons appliqué cette charte de communication à tous les projets que nous avons réalisés : les étudiants répondaient plus rapidement aux questions posées par les enseignants ou par les autres membres de leur équipe.

39 Les projets ont évolué au fil du temps, nous avons privilégié les projets sur deux sites distants, pour éviter frustration et difficultés que nous ne pouvions pas résoudre. En effet, dès qu'une difficulté se présentait, les étudiants nous avertissaient, durant le cours ou en dehors, par courriel, et nous pouvions réagir avec notre homologue du site distant pour essayer de trouver une solution la plus rapide possible. Cependant, dans certains cas, nous n'étions pas prévenue qu'une difficulté s'était présentée, nous le découvrions tardivement dans le document de retour sur expérience.

40 À partir de 2018, nous avons modifié le document de retour sur expérience. Il ne s'agissait plus d'un blog, car nous avons regroupé tous les éléments du projet dans un espace Google Drive. Il s'agissait du dernier livrable qu'il leur fallait rendre en répondant aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qui a bien fonctionné ?
- Qu'est ce qui a moins bien fonctionné ?
- Quels enseignements avez-vous tiré de ce projet ?
- Les questions-réponses ont-elles été bénéfiques à la traduction ?
- Qu'aurait-il fallu faire différemment ?
- Quels conseils donneriez-vous à de futurs étudiants ?
- Quels retours souhaitez-vous faire aux enseignants ?
- Quels sont les avantages et les inconvénients d'un tel projet de collaboration à distance ?

41 Pour toutes ces questions, nous avons beaucoup insisté sur le fait que les étudiants devaient donner des exemples. Il fallait rédiger ces documents en anglais pour que tous les acteurs du projet puissent partager les enseignements. Dans le document explicatif, nous avons aussi insisté sur le fait qu'un document de retour sur expérience était primordial à la fois pour eux et pour nous. Les étudiants pouvaient prendre du recul sur le projet en l'analysant grâce à nos questions et ils nous fournissaient des éléments afin de mieux organiser le document explicatif. Pour ne pas être pris au dépourvu à la fin du projet et manquer de temps, nous leur avons conseillé de remplir un carnet de bord, semaine par semaine, pour qu'ils notent leurs réflexions, leurs difficultés, les exemples, etc.

42 En se fondant sur les rendus des étudiants, sur leurs réflexions et sur les échanges entre enseignants et avec les étudiants, voici six recom-

mandations pour faciliter de tels projets de collaboration à distance (Estes-Brewer et Minacori, 2018).

Les recommandations

43 Il semble important de faire des recommandations pour faciliter le travail de nos pairs s'ils souhaitent se lancer dans des collaborations à distance. Nous ne reviendrons pas sur l'importance du document explicatif, de la charte de communication et du retour sur expérience. Nous avons remarqué qu'au fil du temps, nous avons amélioré la rédaction de ces documents, grâce à nos propres réflexions mais aussi grâce aux échanges avec nos pairs et avec tous les étudiants. Ces recommandations s'adressent dans un premier temps aux enseignants, dans un second temps aux étudiants.

Recommandations aux enseignants

44 Nous souhaitons informer les enseignants sur certains points fondamentaux : il s'agit de mettre en œuvre des stratégies pour, tout d'abord, fluidifier la communication avec nos pairs et avec les étudiants, ensuite préparer les étudiants pour assurer un bon déroulement du projet, et enfin, utiliser des media riches (vidéoconférences) avant, pendant et après le projet.

Communiquer avec nos pairs et avec les étudiants

45 Nous avons toujours souhaité inclure une certaine flexibilité dans les projets pour que les étudiants aient l'occasion d'identifier les problèmes et d'essayer de les résoudre en améliorant leur communication. C'est pourquoi il est important de toujours bien structurer le projet, de donner des consignes claires, de bien expliquer ce que doivent contenir les livrables, d'indiquer les dates de rendu de ces derniers. Par exemple, nos pairs et nous-mêmes avons vu qu'il est primordial de communiquer (par Skype, Zoom…) aussi souvent que possible pour faire remonter des difficultés ou les avancées de chaque groupe d'étudiants. Dans certains cas, il est fondamental de ne pas laisser les étudiants résoudre seuls une difficulté pendant plusieurs jours, alors que notre intervention peut être rapidement

bénéfique, par exemple en demandant à notre homologue de relancer les étudiants pour qu'ils fournissent la réponse attendue.

46 Les projets ont été réalisés en autonomie, en dehors des cours de traduction que nous dispensons à Université Paris Cité, à l'exception d'une séance pour qu'ils travaillent ensemble sur les livrables à rendre. Dans tous les cas, il est indispensable de commencer chaque cours en leur demandant s'ils ont des questions concernant le projet, pour leur faire sentir notre implication.

Préparer les étudiants

47 Pour faciliter les contacts, il est important de demander aux étudiants de réaliser un court document au format PowerPoint pour se présenter (Verpoorten et Feyens, 2005). Il s'agit de synthétiser les informations et de susciter l'intérêt de leurs pairs. Par exemple, on leur demande de présenter études, famille, passe-temps, voyages, langues qu'ils parlent, futur emploi, etc. Ils peuvent faire preuve de créativité, voire d'humour, dans cette activité qui vise à briser la glace.

48 Par ailleurs, il est important de proposer une phase préparatoire à la gestion de projets internationaux. Par exemple, il est possible de les former à la Netiquette (Heitmayer et Schimmelpfennig, 2024) pour qu'ils sachent comment rédiger un courriel, un message dans un cadre professionnel. Ce type de communication varie considérablement par rapport à la manière dont les étudiants correspondent avec leurs amis. Les enseignants doivent donc passer du temps à expliquer la bonne méthode, les règles d'écriture, la façon de poser des questions, la notion de respect du destinataire.

49 Par ailleurs, il est important que tous les étudiants d'une même équipe puissent chercher des sites pour résoudre leurs difficultés. Cette attitude proactive permet de renforcer la cohésion du groupe. Lorsque les étudiants sont face à une difficulté, ils prennent un rendez-vous pour en parler, ils trouvent collectivement une réponse et ils apprennent en autonomie et gagnent en confiance. Cela permet de les faire réfléchir sur des actions à mettre en place, des résultats à appliquer et des méthodes à retenir qui leur serviront pour d'autres projets. La gestion de projet reste cependant un écueil important car les étudiants de Master 1, en Langues étrangères appliquées, ont eu

peu de cours, voire pas du tout sur ce sujet. Pourtant, il est primordial dans toute formation universitaire (Whiteside, 2003 ; Talon *et al.*, 2005 ; Monteiro de Carvalho *et al.*, 2015 ; Fletcher et Steyn, 2017 ; Mohib *et al.*, 2021).

50 La gestion du temps est le principal écueil rencontré par les étudiants, notamment quand les sites académiques sont séparés par un océan et plusieurs fuseaux horaires. Il est important que les enseignants orientent les étudiants vers des outils pour les aider. Par exemple, la charte de communication va définir le temps de réponse idéal par échange de type WhatsApp ou courriel. Il est recommandé de ne pas dépasser douze heures dans le premier cas et vingt-quatre heures dans le second. Les enseignants peuvent demander à chaque équipe de créer un calendrier collaboratif pour noter les échéances, les progrès réalisés, les actions restant à mener, dans le respect des différents calendriers universitaires, des jours de congés de chaque pays, etc. Une de ces équipes a créé un calendrier via Google Calendar et nous l'avons trouvé facile d'accès et d'utilisation. C'est un exemple pour les autres groupes que nous n'avons pas manqué de souligner au cours du projet. Il existe aussi un outil très simple pour la gestion du temps : le diagramme de Gantt. Il détaille les différentes tâches, le temps alloué à chacune, les périodes de chevauchement, le début et la fin du projet. On parle aussi de « rétro-planning ». Les étudiants de nos cours de M1 n'avaient, dans la très grande majorité des cas, jamais entendu parler du diagramme de Gantt.

51 Nous avons aussi expliqué qu'il fallait nommer un chef de projet (Chipulu *et al.*, 2013). À eux de trouver dans les équipes une personne qui acceptera cette charge et qui orchestrera le projet : elle réagira rapidement en cas de difficulté, elle devra connaître des notions de gestion de projets, être rigoureuse et diplomate. Il s'agit là d'une véritable valeur ajoutée et les équipes qui ont mené leur projet tambour battant avaient un chef de projet dynamique et proactif.

52 Il ne faut pas hésiter à créer plusieurs équipes composées au maximum de six-sept étudiants. La répartition des équipes n'est pas laissée au hasard, ni même à l'initiative des étudiants. Les enseignants peuvent répartir les étudiants en fonction de leurs compétences, prises en compte au moyen des présentations PowerPoint. En effet,

dans le monde du travail, les équipes sont composées non pas en fonction des affinités amicales mais des compétences.

53 Par ailleurs, plus les compétences sont nombreuses dans une équipe et plus les étudiants apprennent en voyant les autres agir. Les « grosses » équipes échangent, discutent, argumentent, lorsqu'il faut trouver une solution. Elles créent plus de retours ce qui amène à de nouvelles connaissances. Il ne faut pas reculer devant la taille de ces équipes si le nombre d'étudiants dans une classe s'y prête.

Utiliser des media riches

54 Les media riches (Saunders et Hutt, 2012 ; Estes-Brewer, 2015) comme les visioconférences sont importantes pour lancer le projet. Elles sont plus faciles à organiser de nos jours, mais elles demandent une grande préparation. Par exemple, au lancement du projet, les étudiants doivent préparer une liste de questions à poser à leurs homologues car une visioconférence avec plusieurs dizaines d'étudiants représente un vrai défi.

55 Il est aussi nécessaire de demander aux étudiants d'établir chaque semaine un suivi du projet par visioconférence, pour vérifier son bon avancement.

56 Une visioconférence à la fin du projet permet des retours beaucoup plus importants ; elle permet aux enseignants de progresser dans la gestion du projet. Les étudiants peuvent soulever des difficultés dont les enseignants n'avaient pas pris conscience et cela permet d'améliorer la documentation mise à la disposition des étudiants. Par exemple, malgré des explications très claires, un groupe d'étudiants français n'avait pas compris que, dans la charte de communication, il s'agissait non pas pour chaque étudiant de noter ses disponibilités mais de trouver des jours et des heures pendant lesquels ils pouvaient travailler en commun. Nous avons clarifié la charte dans ce sens.

57 Les étudiants doivent aussi connaitre et appliquer certaines règles pour que le projet se déroule le mieux possible.

Recommandations aux étudiants

58 Il faut insister sur deux points cardinaux auprès des étudiants concernant, d'une part, la charte de communication et, d'autre part, le nommage des fichiers, ce qui permet à tout le monde de s'y retrouver dans la masse d'informations créée au fil du temps.

Rédiger une charte de communication

59 Cette charte vise à établir une sorte de contrat entre les étudiants et entre les étudiants et les enseignants.

60 Pour que le projet se déroule le mieux possible, il est fondamental que les étudiants remplissent cette charte dès le début du projet, tous ensemble et se mettent d'accord sur les éléments suivants :

- liste des étudiants par site universitaire avec courriels, numéro de téléphone WhatsApp et éventuellement rôle de chacun, désignation d'un chef de projet voire de deux chefs de projet (un par site) ;
- jours et heures pour les contacts par clavardage ou par visioconférence, en vérifiant la correspondance des fuseaux horaires, et aussi les dates de vacances et jours fériés sur les différents sites universitaires ;
- jours et heures pour le travail de l'équipe en mode synchrone ou asynchrone ;
- calendrier des livrables ;
- consignes de communication et temps de réponse aux messages et aux courriels.

61 Les étudiants français n'ont pas l'habitude de créer une telle charte. C'est pourquoi nous soulignons l'importance de documenter ces différents points, pour créer de bonnes pratiques et établir une sorte de contrat entre eux. Les étudiants étaient aussi invités à ajouter des entrées qu'ils jugeaient importantes.

Organiser la documentation

62 Il apparaît que les étudiants ne savent pas nommer un fichier pour qu'il soit clairement compris par tous. Il a fallu insister sur ce point et leur apprendre à faire des choix simples. Par exemple, il est utile

d'indiquer le titre du document, sa date de réalisation et la version (V1, V2, etc.)

63 Par ailleurs, à partir de 2016, nous avons inclus dans le document explicatif une liste de livrables avec leur description, pour mieux guider les étudiants dans la réalisation de leurs travaux et pour qu'ils placent le bon fichier au bon endroit. Par exemple, pour le projet avec Central Florida, Orlando, nous avons créé un espace Google Drive, où chaque équipe avait un dossier dans lequel elle devait remettre huit livrables :

- livrable 1 : présentation PowerPoint ;
- livrable 2 : charte de communication ;
- livrable 3 : mode d'emploi réalisé par les étudiants américains ;
- livrable 4 : questions de la part des étudiants français ;
- livrable 5 : réponses données par les étudiants américains ;
- livrable 6 : traduction par les étudiants français ;
- livrable 7 : retour des étudiants américains ;
- livrable 8 : retour des étudiants français.

64 Les étudiants américains ont l'habitude d'appeler ces retours des « *Memos* ». Nous avons expliqué à nos étudiants qu'il s'agissait de retours sur expérience et ils sont une mine d'informations sur la partie immergée de l'iceberg. Ces livrables 8 sont tous rédigés en anglais, agrémentés d'exemples pour renforcer les compétences des étudiants francophones et pour que ces informations puissent être partagées avec leurs pairs américains.

65 Ces retours nous ont permis de voir les enseignements acquis par les étudiants

Les enseignements retenus par les étudiants

66 Le but premier de toute collaboration à distance est d'apprendre de ses pairs et de soi-même. Les retours des étudiants sont les seuls éléments qui permettent d'examiner ce qu'ils ont appris. Ils ont souvent expliqué qu'ils avaient eu l'impression d'être submergés au début, mais que, grâce aux documents rédigés par les enseignants et à nos explications, ils avaient pu cheminer avec facilité. Ils savaient

qu'ils pouvaient à tout moment nous poser des questions. Ils ont aussi remarqué que nous correspondions souvent avec l'enseignant du site distant pour échanger nos points de vue et aussi demander à une équipe américaine de répondre à leurs homologues dans les temps impartis si nécessaire ou *vice versa*.

67 Ils ont aussi beaucoup parlé des méthodes de gestion de projet que nous avons proposées. Ils ont regretté de ne pas avoir des cours spécifiques à ce sujet. Ces cours sont dispensés en M2. Certains ont aussi apprécié de pouvoir travailler ces sujets en autonomie. Ils ont aussi appris de leurs homologues sur le rôle des chefs de projets, sur la bienveillance de certains, sur l'organisation par des outils comme les rétro-plannings pour voir l'avancement du projet. Ils ont appris à rédiger des comptes rendus de réunions et à capitaliser les décisions prises pour s'y référer par la suite.

68 Dans le cadre du projet avec Mercer University, ils ont beaucoup appris sur les études à l'étranger de leurs pairs, sur les systèmes académiques dans les différents pays qui sont radicalement différents. Les étudiants français étaient intéressés par le système de mineures/majeures des études aux États-Unis et les étudiants américains étaient étonnés de savoir qu'une même classe en France suit les mêmes cours, et surtout le prix des études en France, voire le système d'apprentissage durant lequel les étudiants sont payés et ne s'acquittent pas de droits d'inscription !

69 Durant les échanges entre les communicateurs techniques, ils ont posé des questions sur la réalité du métier à la fois en France et aux États-Unis. Lors des échanges entre des communicateurs techniques et des traducteurs, ils ont apprécié le rôle de réviseurs de ces derniers, concernant à la fois la grammaire ou la syntaxe, mais aussi la fluidité dans le texte. Les traducteurs français proposaient souvent des simplifications dans les écrits des Américains.

70 Les étudiants de chaque pays ont aussi appris à connaître leurs pairs et à tirer des enseignements des compétences de chacun. Les étudiants français ont pour la grande majorité et pour la première fois réalisé un projet à distance. Ils ont beaucoup appris des méthodes de gestion de projets mises en œuvre par leurs pairs américains et ils sont conscients qu'ils devront apprendre à gérer des projets dans leurs futures carrières.

71 Suite à nos remarques sur la Netiquette, certains étudiants ont présenté leurs points de vue divergents par rapport aux propositions de rédaction des Américains et ils ont déclaré avoir fait l'effort d'être le plus diplomate possible, pour respecter les règles de communication dans un cadre professionnel.

72 Certaines équipes de traducteurs ont remarqué que dans le mode d'emploi d'une plate-forme de rencontres réalisée en anglais par les étudiants américains, il manquait certaines étapes, tout particulièrement pour qu'un public français comprenne mieux. Après nous avoir posé la question et proposé de faire un ajout, nous les avons encouragés dans ce sens pour que le destinataire francophone ait bien toutes les informations. Ils ont vu qu'ils pouvaient améliorer le texte pour le rendre plus compréhensible.

73 Pour la rubrique sur les questions qu'ils devaient poser à leurs homologues, certains étudiants ont déclaré qu'ils n'en voyaient pas l'intérêt dans un premier temps. Ils ont compris ensuite que leur traduction gagnait en efficacité s'ils essayaient de voir les zones d'ombre pour traduire en s'adaptant le mieux possible à leur destinataire.

74 Traduire au sein d'un groupe leur a apporté aussi de nouvelles compétences. Nous leur avons demandé qu'ils traduisent tous le même texte, qu'ils le disposent dans des colonnes pour faire une révision de toutes leurs traductions. Certains étudiants ont déclaré qu'ils n'avaient jamais réalisé de traduction collaborative et qu'ils ont gagné en compétences en voyant quelles stratégies les autres partenaires avaient adoptées.

75 Enfin, les étudiants français ont aussi apprécié de pouvoir écrire le retour sur expérience en anglais. Certains ont aussi demandé à leurs pairs américains de corriger leur phraséologie : un exemple supplémentaire d'une belle collaboration.

Conclusion

76 Les projets de collaboration à distance sont certes très chronophages. Ils demandent une organisation poussée, une entente à toute épreuve entre enseignants, un effort constant de collaboration avec nos pairs et avec les étudiants pour que ces derniers n'aient pas l'impression d'être submergés. Sans parler des corrections qu'il faut

apporter et des notes qu'il faut donner ! Notre longue expérience de quatorze années a permis d'améliorer les documents produits au fil du temps, de rencontrer des pairs qui sont devenus des amis, de nous faire sortir de notre zone de confort. Nous avons aussi eu l'occasion de mener des recherches sur ces sujets, nous avons utilisé de nouveaux outils. Les étudiants communicateurs techniques ont documenté des applications dont nous avions entendu parler mais que nous ne savions pas utiliser (Deezer au tout début).

77 Nous avons souhaité expliquer les recommandations formulées ci-dessus dans un objectif de partage des informations au profit de la communauté des enseignants chercheurs. Les projets de collaborations à distance à l'université ne sont qu'un pâle reflet de la réalité en entreprise, surtout depuis que le travail à distance a fait tache d'huile. Cependant, nous avons su susciter l'implication des étudiants dans ces projets. Les étudiants qui vont se spécialiser en traduction scientifique et technique ou en communication technique ont toujours trouvé un intérêt majeur à entrer en contact avec des étudiants européens ou américains pour échanger et travailler ensemble. Ils ont appris que la phase du lancement du projet est primordiale et qu'il faut tout mettre en œuvre pour mettre le projet sur des rails. Ils ont appris l'existence de la Netiquette en entreprise, la mise en place de bonnes pratiques, et l'importance des retours sur expérience, pour partager les informations au sein d'une équipe et surtout avec le chef de projet qui orchestre les équipes.

78 Si de telles collaborations entre les communicateurs techniques et les traducteurs suscitent des vocations, le site de TAPP [4] offre de belles perspectives. On peut y voir la liste des très nombreuses universités impliquées dans TAPP, tous les articles publiés depuis 2005, et la personne à contacter si l'on est intéressé par ce type de collaboration.

Arnó Macià Elisabet, Isohella Suvi, Maylath Bruce, Minacori Patricia, Mousten Birthe, Musacchio Marie Teresa, Palumbo Giuseppe, Schell Tatjana, Vandepitte Sonia, Verzella Massimo, 2013, « Enhancing Students' Skills in Technical Writing and LSP Translation through Tele-Collaboration Projects: Teaching Students in Seven Nations to Manage Complexity in Multilateral

International Collaboration », 19th *European Symposium on LSP*, juillet, Vienne, p. 249-259.

Bernstein Basil, 1971, « On the classification and framing of educational knowledge », dans Michael F. D. Young (dir.), *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, p. 47-51.

Brassler Mirjam, Dettmers Jan, 2017, « How to Enhance Interdisciplinary Competence—Interdisciplinary Problem-Based Learning *versus* Interdisciplinary Project-Based Learning », *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, vol. 11, n° 2, p. 1-14.

Castel-Branco Maria, Donata Lisaité, Maylath Bruce, Minacori Patricia, Mousten Birthe, Valdez Susana, Vandepitte Sonia, 2016, « Negotiating Meaning at a Distance: Peer Feedback in Electronic Learning Translation Environments », dans Barbara Lewandowska-Tomaszczyk and Łukasz Bogucki (dir.), *Translation and Meaning. Łódź Studies in Language*, New Series, Francfort-sur-le-Main, Peter Lang, p. 99-113.

Chipulu Maxwell, Neoh Jun Guan, Ojiako Udechukwu et Williams Terry, 2013, « A Multidimensional Analysis of Project Manager Competences », *IEEE Transactions on Engineering Management*, vol. 60, n° 3, p. 506-517.

Cleary Yvonne, Flammia Madelyn, Slatery Darina, Minacori Patricia, 2015, « Global Virtual Teams Create and Translate Technical Documentation: Communication Strategies, Challenges and Recommendations », *IEEE International Conference Pro Comm 2015 Proceedings, Making connections*, Limerick 12-15 juillet, p. 52-62.

Costa Ana Cristina, Fulmer Ashley, Anderson Neil, 2018, « Trust in work teams: an integrative review, multilevel model, and future directions », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 39, n° 2, p. 169-184.

David Jane L., 2008, « Project-based learning », *Educational Leadership*, vol. 65, n° 5, p. 80-82.

Dole Sharon, Bloom Lisa, Kowalske Kristy, 2016, « Transforming pedagogy: Changing perspectives from teacher-centered to learner-centered », *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, vol. 10, n° 1, p. 45-58.

Estes-Brewer Pam, 2015, *International Virtual Teams: Engineering Global Success*, Piscataway (New Jersey), John Wiley & Sons.

Estes-Brewer Pam, Minacori Patricia, 2018, « A Multi-Faceted Global Virtual Team Project Linking Tech Comm Education across the Ocean: Mercer University, US and Paris Diderot University, France », dans Birthe Mousten (dir.), *Cooperation on Multilingual Writing in Global Virtual Learning Environments*, Hershey, IGI Global, p. 27-55.

Flammia Madelyn, Cleary Yvonne, Slatery Darina, Minacori Patricia, 2017, « Developing Strategies for Success in a Cross-Disciplinary Global Virtual Team Project: Collaboration among Student Writers and Translators », *IEEE Transactions on Professional Communication*, vol. 49, n° 3, p. 309-337.

Fletcher Lizelle, Steyn Herman, 2018, « Linking trust and collaboration in project teams to project management success », *International Journal of Managing Projects in Business*, vol. 11, n° 2, p. 432-457.

Guo Pengyue, Saab Nadira, Post Lysanne S, Admiraal Wilfried, 2020, « A review of project-based learning in higher education: Students outcomes and measures », *International Journal of Educational Research*, vol. 102, p. 1-13.

Heitmayer Maxi & Schimmelpfennig Robin, 2024, « Netiquette as Digital Social Norms », *International Journal of Human–Computer Interaction*, vol. 40, n° 13, p. 3334-3354.

Isohella Suvi, Maylath Bruce, Mousten Birthe, Minacori Patricia, Vandepitte Sonia, 2016, « Multilateral Collaboration between Technical Communicators and Translators: A Case Study of New Technologies and Processes », *The Journal of Specialized Translation*, n° 26, p. 3-19.

Kilpatrick William, 1918, « The Project Method », *Teachers College Record*, vol. 19, n° 4, p. 319-335.

Knoll Michael, 1997, « The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development », *Journal of Industrial Teacher Education*, vol. 34, n° 3, p. 59-80.

Kokotsaki Dimitra, Menzies Victoria, Wiggins Andy, 2016, « Project-based learning: A review of the literature », *Improving Schools*, vol. 19, n° 3, p. 267-277.

Mayer Roger, Davis James, Schoormann David, 1995, « An Integrative Model of Organizational Trust », *Academy of Management Review*, vol. 20, n° 3, p. 709-734.

Maylath Bruce, Mousten Birthe, Minacori Patricia, Scarpa Federica, Vandepitte Sonia, 2010, « Interactivities between professional translators and professional communicators: What they would like the other party to know », *IEEE Professional Communication Conference proceedings*, 7-9 juillet, Enschede, Pays-Bas, p. 58-59.

Maylath Bruce, Vandepitte Sonia, Minacori Patricia, Isohella Suvi, Mousten Birthe, Humbley John, 2013, « Managing Complexity: A Technical Communication Translation Case Study in Multilateral International Collaboration », *Technical Communication Quarterly*, n° 22, p. 67-84.

Minacori Patricia, 2018, « Meta Knowledge on TAPP and ORLIMPA Projects, Students and their Blogs », dans Birthe Mousten (dir.), *Cooperation on Multilingual Writing in Global Virtual Learning Environments*, Hershey, IGI-Global, p. 83-109.

Minacori Patricia, 2021, « La traduction intégrée ou l'enseignement par projet », dans Tiphaine Levick et Susan Pickford (dir.), *Enseigner la traduction dans les contextes francophones*, Lille, Artois Presses Université, collection Traductologie, p. 91-114.

Mohib Najoua, Zingaretti Simon, Bachelet Rémi, 2021, « Améliorer le sentiment de compétence en gestion de projet des étudiants : résultats d'une démarche SoTL », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 37, n° 3, p. 1-20.

Monteiro de Carvalho Marly, Alves Patah Leandro, de Souza Bido Diógenes, 2015, « Project management and its effects on project success: Cross-country and cross-industry comparisons », *International Journal of Project Management*, vol. 33, n° 7, p. 1509-1522.

Rey Alain (dir.), 2005, *Dictionnaire culturel en langue française*, Le Robert.

Saunders Fiona, Hutt Ian, 2012, « Richness, responsiveness and relationship: Using rich media materials to enhance teaching of core concepts », *Innovation Practice and Research in Engineering Education*, The University of Manchester Research, p. 1-12.

Savery John R., 2006, «Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions », *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, vol. 1, n° 1, p. 9-20.

Talbot Robert, 1990, « L'enseignement par projet », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 16, n° 1, Montréal, Université de Montréal, p. 111-128.

Talon Bénédicte, Toffolon Claudine, Warin Bruno, 2005, « Projet en milieu universitaire : vers une gestion collaborative assistée par le Web », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 2, n° 2, p. 28-33.

Verpoorten Dominique, Feyens Clémence, 2005, « Améliorer une présentation PowerPoint. Étude de l'impact d'une formation sur la qualité de 10 diaporamas », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 2, n° 2, p. 48-62.

Whiteside Aimee, 2003, « The Skills that Technical Communicators Need: An Investigation of Technical Communication Graduates, Managers, and Curricula », *Journal of Technical Writing and Communication*, vol. 33, n° 4, p. 303-318.

---

1 Voir le site du projet : https://www.teccom-frame.eu/competence-framework.

2 Voir la page https://www.teccom-frame.eu/competence-framework/overview/transversal-competencies/personal-competencies.

3 Disponible à l'adresse https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fwk_2022_fr.pdf.

4 https://www.uhd.edu/academics/humanities/about/departments/english/the-trans-atlantic-and-pacific-project.aspx

Français

Les entreprises développent depuis longtemps des collaborations à distance grâce à des logiciels, des plateformes de communication et d'échange de documentations, dont personne ne peut plus se passer aujourd'hui. Ces pratiques doivent être illustrées dans la formation des traducteurs et des communicateurs techniques. Cet article dresse un bilan des projets académiques de collaboration à distance menés pendant 14 ans, à Université de Paris, avec un éclairage particulier : la communication entre les enseignants, celle organisée pour les étudiants, et la communication entre les étudiants eux-mêmes. Cet article détaille les projets internationaux afin de mettre en lumière les avancées, les modifications apportées aux projets pour améliorer constamment la communication entre tous les acteurs, faciliter le travail des étudiants et faire avancer les recherches. Nous décrirons les documents mis à disposition des étudiants, ceux qu'ils doivent remplir, comme la charte de communication, et le retour sur expérience. Puis nous présenterons une liste de recommandations pour que ces projets se déroulent le mieux possible. Enfin, nous évaluerons ce que les étudiants ont appris de ces projets.

English

For many years, companies have been developing distant collaborations using software, communication platforms, and document-sharing tools now indispensable. These practices must be included in translators and technical communicators' training. This article reviews 14 years of academic distant collaboration projects we conducted at Université de Paris Cité, with a specific focus on communication among faculty, communication organized for students, and communication among students themselves. We highlight advances and modifications to constantly improve communication among all stakeholders, facilitate students' tasks, and develop research. We describe documents students must complete such as the communication charter and the feedback on experience. We present a list of recommendations to ensure these projects run as smoothly as possible. Finally, we assess what students have learned from these projects.

Mots-clés

projet de collaboration à distance, traduction pragmatique, communication technique, document explicatif, charte de communication, retour sur expérience, gestion de projets

Keywords

distant collaboration project, pragmatic translation, technical communication, explanatory document, communication charter, feedback on experience, project management

Patricia Minacori
Université de Paris Cité, Laboratoire ALTEA
Patricia Minacori est maître de conférences à Université Paris Cité, en retraite depuis le 1er septembre 2024. Traductrice scientifique et technique et réviseure pendant 20 ans, formée à l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT), elle a été responsable de deux diplômes en alternance en communication technique durant ces 15 dernières années à Paris Cité. Elle a enseigné la traduction technique et scientifique pendant près de 40 ans, à l'ESIT, à l'Université de Franche-Comté et à Université Paris Cité. Sa recherche porte sur l'évaluation en traduction, la gestion de projets en traduction, la complexité selon Edgar Morin, les collaborations à distance, etc. Elle a publié des articles dans des revues internationales. Elle a pris part à un projet Erasmus + sur les compétences en communication technique, TecCOMFrame (https://www.teccom-frame.eu/competence-framework). Elle a aussi participé depuis 2010 à de multiples projets internationaux de collaboration à distance, avec des universités aux États-Unis, en Irlande, Finlande, Italie, Espagne. Elle enseigne depuis 14 ans à l'Université Française d'Égypte, deux fois par an pendant une semaine. Elle a aussi enseigné la traduction technique en Afrique du Sud, aux États-Unis, en Turquie, au cours des séminaires. Elle a organisé 12 conférences internationales sur la communication technique : https://comtechp7.hypotheses.org/category/conference Elle fait partie depuis 2023 du groupe de recherche CERTTAL sur la terminologie de la traductologie : https://etib-certtal-terminologie.usj.edu.lb/equipe-de-recherche/ et https://etib-certtal-terminologie.usj.edu.lb/projets/
pminacori[à]wanadoo.fr