À tradire
ISSN : 2968-3912

4 | 2025
Écrire et traduire à plusieurs : perspectives didactiques

Le p'TI Journal : un projet aux multiples facettes collaboratives

Mathilde Mergeai, Valérie Maris Lilou Marchal

https://lodelpreprod.univ-rennes2.fr/atradire/index.php?id=608

DOI : 10.56078/atradire.608

Mathilde Mergeai, Valérie Maris Lilou Marchal, « *Le p'TI Journal* : un projet aux multiples facettes collaboratives », *À tradire* [], 4 | 2025, 27 avril 2026, 28 septembre 2026. URL : https://lodelpreprod.univ-rennes2.fr/atradire/index.php?id=608

Licence Creative Commons – Attribution 4.0 International – CC BY 4.0

Le p'TI Journal : un projet aux multiples facettes collaboratives

Mathilde Mergeai, Valérie Maris Lilou Marchal

Introduction
Genèse et description du projet
Le p'TI Journal, un exemple d'autorité traductive multiple
  Processus
  Produit
  Questions d'autorité et de responsabilité auctoriale
Processus de collaboration(s) à l'œuvre dans le projet du p'TI Journal
  La collaboration dans la coordination et la gestion du projet
  La p'TIte Team
  Méthodes collaboratives dans les cours de traduction, du bachelier au master
    B2 – Traduction générale de l'anglais vers le français
    M1-M2 – Traduction spécialisée de l'anglais vers le français, y compris éléments de post-édition : questions économiques et sociales
Perceptions de la collaboration – enquêtes
  Description des enquêtes
  Résultats et observations
Conclusions

Introduction[1]

1 En mars 2022, la filière de Traduction-Interprétation de l'Université de Liège s'est lancée dans un projet original de grande envergure : publier une revue constituée uniquement de traductions réalisées par ses étudiant·es. Cette initiative, qui a abouti en juin 2023 au lancement du premier numéro du *p'TI Journal*, a été reconduite et le deuxième numéro a été publié en juin 2025. Dans cet article, nous exploitons la notion (étendue) de « *multiple translatorship* » (Jansen et Wegener, 2013) pour décrire ce projet de traductions parallèles, simultanées, depuis plusieurs langues sources, vers plusieurs langues cibles, compilées dans une revue. Le concept de « *multiple translatorship* » est particulièrement pertinent pour qualifier notre objet. Pris au sens littéral, il reflète en effet l'idée que

Le p'TI Journal est le fruit du travail de multiples traductrices et traducteurs. Plus largement, il éclaire les différents niveaux de collaboration au sein du projet et leurs multiples enjeux.

2 Dans l'introduction de leur volume *Authorial and Editorial Voices in Translation*, Hanne Jansen et Anna Wegener mobilisent l'expression « *multiple translatorship* » (leur transposition du concept de « *multiple authorship* », développé par Jack Stillinger[2] afin de déconstruire l'idée d'une autorité singulière de l'auteur sur son travail créatif) pour refléter, entre autres, l'idée que la traduction est « *collaborative in nature* » (Stillinger, 1991 : 5), ce qui va à l'encontre du mythe du traducteur travaillant seul dans sa tour d'ivoire, un mythe tenace, mais réfuté par beaucoup de traductologues et praticien·nes de la traduction[3]. Comme l'articule Joachim Zemmour, « si l'acte de traduire est le plus souvent solitaire, le résultat final, c'est-à-dire la traduction publiée, a subi de multiples transformations influencées par des intervenants extérieurs, dans un jeu incessant de relectures-réécritures » (Ollier, François et Zemmour, 2015 : 20). H. Jansen et A. Wegener nous invitent dès lors à considérer ce qu'elles nomment l'« autorité traductive multiple »

> […] selon trois perspectives : celle de la traduction comme processus (partant d'une exploration du réseau complexe de relations qui se tisse entre tous ceux qui participent à l'événement traductif), celle de la traduction comme produit (selon les traces que divers agents peuvent laisser notamment dans les paratextes et les versions préliminaires d'une traduction), et celle des questions d'autorité et de responsabilité auctoriale (Jansen et Wegener, 2013 : 1)[4].

3 Nous utiliserons ces trois niveaux d'analyse pour décrire le projet du *p'TI Journal*, à commencer par la multiplicité des « agents » impliqués dans le processus traductif qui, en raison de leurs intérêts différents, « *interact, negotiate and struggle for influence in the various phases leading up to the translated text* » (Jansen et Wegener, 2013 : 5). Si toute traduction peut être envisagée comme collaborative, c'est d'autant plus vrai pour des projets pédagogiques en traduction qui intègrent, dès leur conception, une telle dimension collective et participative. Dans la mesure où la pratique professionnelle de la traduction, quel que soit son contexte, fait intervenir de nombreux aspects collaboratifs, intégrer la pédagogie collaborative dans la

formation des traducteurs est indispensable. Ce projet réel, à la fois participatif et fédérateur, répond donc à des besoins de formation spécifiques identifiés par l'équipe pédagogique, besoins sur lesquels nous reviendrons ci-dessous.

4 Afin d'étudier les aspects collaboratifs de ce projet, nous tenterons ici de répondre à plusieurs questions : qui sont les différents agents qui ont pris part à cette activité et quels sont les objectifs de cette pratique pédagogique ? À quel(s) niveau(x) se situe la collaboration dans ce projet ? Quelle(s) forme(s) prend-elle, concrètement ? Comment les différent·es contributeur·ices perçoivent-elles/ils les dimensions collaboratives du projet ? Cette contribution se divise dès lors en quatre parties. La première vise principalement à présenter le projet du *p'TI Journal* et ses différentes parties prenantes, à expliquer les circonstances dans lesquelles il a vu le jour et à décrire les principales évolutions qui ont eu lieu entre le premier et le deuxième numéro. La deuxième partie utilise le concept de « *multiple translatorship* » selon ses trois perspectives pour évoquer les rôles des différent·es participant·es et leur agentivité dans la traduction en tant que processus et produit, ainsi que les questions liées à la responsabilité auctoriale dans ce type de contexte. La troisième partie aborde les différents aspects et enjeux collaboratifs de cette initiative didactique – de façon générale, d'abord, dans la gestion et la coordination du projet, mais aussi de façon plus ciblée au sein de certains cours. Elle détaille ainsi certaines des méthodes de collaboration utilisées par les enseignant·es dans leurs classes respectives. Enfin, les différentes perceptions de cette dimension collaborative sont présentées dans la quatrième partie par le biais des résultats d'une enquête réalisée auprès des enseignant·es et étudiant·es impliqué·es dans le projet.

Genèse et description du projet

5 Le projet du *p'TI Journal* est né de l'observation, dans différents cours de deuxième bachelier (en particulier dans le cours de Traduction générale de l'anglais vers le français), que les travaux individuels ou collectifs réalisés par les étudiant·es partageaient généralement deux faiblesses : un manque d'ancrage réel et un niveau de finition insatisfaisant. D'une part, les textes étaient traduits par les étudiant·es sans

qu'elles/ils perçoivent véritablement de contexte cible clairement défini – or, ce contexte introduit évidemment des contraintes de registre et de ton, de choix lexicaux ou de règles d'écriture, liées entre autres au commanditaire et au public cible[5]. D'autre part, les textes produits n'atteignaient que très rarement les critères de qualité du monde professionnel, même lorsque les attendus étaient explicités et même après une correction de la première version par l'équipe éducative suivie d'une révision par les apprenant·es. Partant de ce double constat, plusieurs enseignantes de la filière de Traduction-Interprétation de l'ULiège ont réfléchi à la possibilité de rendre ces contraintes plus tangibles et ont imaginé ensemble un projet de revue sur le modèle du *Courrier international*, constituée uniquement de traductions réalisées par les étudiant·es dans différents cours. La première publication du *p'TI Journal*[6] a ainsi rassemblé 15 enseignant·es et tou·tes les étudiant·es depuis la deuxième année de bachelier jusqu'à la deuxième année de master. Ce premier numéro comporte 71 articles de la presse étrangère (en anglais, néerlandais, allemand ou espagnol) traduits vers le français sur une thématique commune : les objectifs de développement durable des Nations unies[7].

6 La première édition du projet a fait l'objet d'une évaluation, tant auprès des étudiant·es que des enseignant·es. En juin 2023, lors du lancement du premier numéro, un questionnaire papier avec une liste de questions ouvertes a été remis aux participant·es qui pouvaient le déposer anonymement dans une urne. Dix-neuf questionnaires ont ainsi été récoltés parmi les 136 participant·es, complétés par trois enseignant·es et seize étudiant·es (neuf de B2, deux de B3, trois de master 1 et deux de master 2). Pour assurer un suivi qualitatif, une réunion a également été organisée entre tou·tes les enseignant·es afin de dresser un bilan de cette première expérience. Sur la base de ces deux évaluations peu formalisées, il a été possible de lister les forces du projet :

- Sentiment de fierté et de reconnaissance d'avoir participé à un projet réel, ayant atteint un degré de qualité reconnu. La publication du nom de tou·tes les participant·es, l'impression sur papier, la qualité du graphisme, le soutien du *Courrier international*, les encouragements et les félicitations des autorités universitaires et de différents services transversaux de l'institution ont contribué à ce sentiment.

- Sentiment d'avoir contribué à l'identité de la filière. La publication a d'ailleurs été utilisée comme outil de promotion lors de différentes manifestations (par exemple, salons d'étudiant·es, présentation dans des écoles secondaires ou journées portes ouvertes).
- Liberté de choix des textes sources.
- Thématique actuelle porteuse d'espoir pour les étudiant·es et reconnue par les autorités de l'ULiège, ce qui avait permis d'obtenir les premières subventions.
- Collaboration fructueuse entre toutes les parties prenantes. Le projet a été qualifié de fédérateur.
- Motivation à participer à un projet réel qui donne aux étudiant·es l'occasion de se projeter dans la réalité professionnelle.

7 À côté de ces retours globalement très positifs, l'évaluation du projet a aussi révélé certains points d'amélioration possibles. Outre les questions budgétaires liées aux droits de traduction, la qualité inégale des textes publiés (en raison du choix des textes sources, de la qualité de la traduction ou de la précision de la révision) et le manque de collaboration synchrone (qui est néanmoins souvent la norme dans la profession) entre étudiant·es de niveaux différents lors de la phase de révision, les enseignant·es ont souligné l'aspect chronophage de ce projet. En effet, au-delà du travail effectué en classe avec les étudiant·es, les enseignant·es avaient également été invité·es à participer à de nombreuses réunions de coordination. De plus, les participant·es (étudiant·es et enseignant·es) avaient parfois l'impression de travailler de manière isolée, sans réelle communication sur l'avancée globale du projet. Les étudiant·es de leur côté ont regretté de ne pas pouvoir s'investir dans la gestion du projet et la communication autour de son avancement. Au-delà des réactions positives et des réserves exprimées par les parties prenantes dans cette double évaluation, il convient aussi de mentionner que le projet a été mis en valeur à différents niveaux de l'Université de Liège à la suite de la publication du *p'TI Journal*. Au-delà de son aspect fédérateur en interne, la revue a donc également permis de jeter des ponts entre notre formation et l'institution.

8 Il va de soi que les aspects positifs soulignés par les participant·es de la première édition ont été maintenus, voire encouragés. Cependant, à la lumière des critiques et suggestions reçues, une série de mesures correctives ont été mises en place pour la deuxième édition. Il a

d'abord été décidé que deux enseignantes désignées assureraient la coordination du projet du début à la fin, ce qui soulagerait le reste de l'équipe pédagogique. Dans le but de mieux impliquer les étudiant·es, ces enseignantes ont mis sur pied une équipe de volontaires qui ont été associé·es aux tâches de gestion et de communication autour du projet – ainsi est née la « p'TIte Team ». Enfin, l'équipe enseignante a envisagé d'organiser une journée d'ateliers consacrés à la révision des articles pour renforcer la collaboration entre étudiant·es de niveaux différents et faire travailler les traducteur·ices de bachelier avec des réviseur·euses de master. Cependant, ce projet n'a pas été approuvé à l'unanimité pour des raisons logistiques et organisationnelles, et n'a donc pas vu le jour.

9 Le deuxième volume compte ainsi 64 pages et 48 articles, sur lesquels ont travaillé 110 étudiant·es de traduction (dont 15 étudiant·es Erasmus) et 30 étudiant·es en première année en Bande dessinée à l'École Supérieure des Arts et de Design (ESA) Saint-Luc Liège, ainsi que 22 enseignant·es (dont 20 de l'ULiège et 2 de l'ESA Saint-Luc Liège). Ce volume a reçu le soutien financier de l'Université de Liège, par le biais du Conseil universitaire de l'Enseignement et de la Formation (CUEF) et de la Cellule Développement durable, ainsi que de l'Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles (ARES). Comme pour la première édition, les textes ont été choisis par les étudiant·es ou les enseignant·es et soumis à l'approbation d'un comité éditorial, composé cette fois de quatre enseignant·es et de trois étudiant·es. Ce comité était chargé de valider les textes, de veiller à la cohérence de l'ensemble et de rédiger l'éditorial.

10 Dans le cadre de cette activité, les étudiant·es ont assumé différentes formes d'autorité traductive : elles/ils ont non seulement œuvré comme traducteur·ices et/ou réviseur·euses, mais elles/ils ont également pu s'investir dans la gestion du projet en rejoignant la p'TIte Team. Concrètement, certain·es étudiant·es ont rejoint le comité éditorial, d'autres, l'équipe réseaux sociaux et d'autres encore ont contribué au suivi administratif (création et gestion de tableaux Excel pour le suivi du projet, gestion des contacts avec la graphiste et l'imprimeur afin d'assurer la communication à propos des devis et de la facturation). Ces tâches leur ont permis, entre autres, de développer diverses compétences en matière de communication, de

rédaction, de rigueur administrative, de travail d'équipe et de maîtrise des outils de bureautique.

11 L'ancrage professionnel de cette activité et son caractère (auto-)socio-constructiviste lui confèrent une dimension pédagogique importante. Ce projet réel présente donc un intérêt didactique évident pour la formation en traduction et en interprétation. Toutefois, selon Don Kiraly, il importe de ne pas se limiter à la valeur « intrinsèque » ou « intuitive » du projet comme outil d'apprentissage pertinent, mais de définir son « épistémologie pédagogique sous-jacente » (Kiraly, 2012 : 83). D'un point de vue pédagogique, ce projet poursuit plusieurs objectifs. Dans son article intitulé « Translation Training : The Use of Authentic Projects », Diamantoula Korda souligne que les projets authentiques dans la formation des traducteur·ices développent la pensée critique, la réflexivité et les compétences collaboratives des étudiant·es (Korda, 2023 : 302-303). Par ailleurs, comme le rappelle Maria González-Davies, la collaboration des étudiant·es dans la réalisation d'un projet de traduction (réel ou réaliste) fait intervenir trois principes pédagogiques : « *learner autonomy* », « *awareness* » et enfin, « *authenticity* » (González-Davies, 2017 : 71). La collaboration entre des étudiant·es qui en sont à divers stades de leur apprentissage renforce ces aspects. Les étudiant·es plus expérimenté·es, par exemple, sont plus autonomes que les débutant·es, mais la mise au travail d'étudiant·es de différents niveaux les amène à se poser des questions sur les stratégies de traduction à adopter et incite à la transmission et au partage de savoirs entre pairs. L'implication des étudiant·es dans des tâches d'administration et de coordination encourage également l'autonomisation des jeunes traducteur·ices.

Le p'TI Journal, un exemple d'autorité traductive multiple

Processus

12 Il est intéressant de considérer ce projet dans son ensemble comme une extension du phénomène de traduction en tant que « *social phenomenon involving multiple agents* » (Jansen et Wegener, 2013 : 6)

qui fait référence de façon explicite à l'intervention de ces différents agents à diverses étapes du processus de traduction. De la même manière, même si ce projet en dépasse les contours, le concept de « *translationevent* »[8] pour désigner ces interventions multiples depuis la commande d'une traduction jusqu'à sa réception – la sélection du texte à traduire[9] et de la personne qui va le traduire (parfois plusieurs), la phase de traduction à proprement parler, puis sa révision, et enfin les différentes phases qui aboutiront à la publication du texte cible (*ibid.*) – est aussi particulièrement adéquat pour conceptualiser notre initiative et les processus collectifs et collaboratifs qu'elle génère autour de la traduction. Toutefois, dans leur article intitulé « *What Is Collaborative Translation* ? », Anthony Cordingley et Céline Frigau Manning mettent en évidence l'idée que tous les agents engagés dans de tels processus ne prennent pas part à l'acte traductif :

> If all translation is collaborative, not all collaborators are translators. A translation reviser, an editor, a dialogue adapter, a dubbing director understands his or her role to be different to that of the translator, even though each may be required to translate (in the usual sense of the term) while performing his or her primary function. (Cordingley et Frigau Manning, 2017 : 23)

13 À la lumière de cette citation, il est important de mentionner que dans notre exemple de « *multiple translatorship* », toutes les parties prenantes ne sont pas des « *translators* », mais participent néanmoins de différentes manières au projet de traduction.

14 Selon H. Jansen et A. Wegener, « *not [...] much methodological attention [has been] granted to the specific, material aspects of the transfer process or the agents themselves, the persons responsible for bringing the translated text into the target culture* » (Jansen et Wegener, 2013 : 6). Partant de cette observation et de leur argument selon lequel « *many agendas and forms of agency [are] involved in translation* » (Jansen et Wegener, 2013 : 7), cet article vise à mettre en lumière le résultat des processus collaboratifs entre coordinatrices, traducteur·ices, réviseur·euses, relectrices, graphistes, illustrateur·ices et organismes de financement dans l'aboutissement du *p'TI Journal*, vol. 2. La coexistence de diverses formes d'agentivité est d'autant plus présente dans ce projet qui fait intervenir différent·es

acteurs et actrices ayant des niveaux d'autorité et des intérêts parfois différents, et cumulant dans certains cas plusieurs fonctions : deux coordinatrices (qui sont aussi enseignantes en traduction) ; un comité éditorial (composé d'enseignant·es non impliqué·es dans les cours participants et d'étudiant·es volontaires) ; des enseignant·es impliqué·es dans leurs cours ; des enseignantes réviseuses et/ou relectrices (impliquées ou non dans leurs cours) ; les étudiant·es qui ont traduit, révisé et rédigé les textes dans le cadre des cours ; et celles et ceux qui ont, en dehors des cours, traduit des textes vers le français à partir d'autres langues et qui se sont investi·es dans la p'TIte Team. En plus de tou·tes ces acteurs et actrices directement rattaché·es à la formation en traduction, le projet a également fait intervenir des *alumni* et une collègue externe à la filière pour réviser les textes traduits à partir d'autres langues, ainsi que des enseignants et des étudiant·es de l'ESA Saint-Luc qui ont illustré les publications dans le cadre de leurs propres cours.

15 Si l'on considère que le processus de traduction est le fruit d'une négociation entre différents agents, il importe de mentionner que certains agents non humains ont également exercé une influence (laissé des traces) sur le « produit fini » : les organismes de financement (internes et externes à l'université), les prescriptions linguistiques visant à harmoniser l'ensemble des textes, en matière d'usages typographiques[10], par exemple, des outils de correction (Antidote), mais aussi des logiciels de traduction neuronale (par exemple, DeepL) à partir desquels certain·es étudiant·es ont post-édité les traductions automatiques de leurs textes sources.

Produit

16 Le résultat de cette « *multiple translatorship* » ne peut, somme toute, s'étudier qu'à travers les « vestiges » laissés par ces différents agents aux intérêts parfois contradictoires (Jansen et Wegener, 2013 : 6). En pratique, les choix que nous avons opérés en matière de thématique et de type de textes sources ont d'abord été dictés par des contraintes économiques. En effet, les demandes de subventions soumises dans le cadre de deux appels à projets étiquetés « Durabilité et transition » ont conditionné la sélection des textes et leur validation par le comité éditorial. En outre, nous avons volontairement

évité les textes sources pour lesquels nous savions que nous devrions payer d'importants droits de traduction – principalement des articles issus de grands noms de la presse internationale.

17 La collaboration inhérente (et nécessaire) à un projet collectif laisse forcément de nombreuses autres traces de l'interaction de ces agents multiples dans le produit fini. Parmi les lieux où se trouvent habituellement ces vestiges, H. Jansen et A. Wegener (2013 : 6-7) citent notamment le paratexte des traductions mêmes (les titres, les notes de bas de page ou les chapeaux introductifs), mais aussi celui de la publication en général (la couverture, l'éditorial, l'index ou les remerciements). Pour *Le p'TI Journal*, par exemple, la couverture finale est le résultat de plusieurs mouvements collaboratifs : elle inclut un dessin réalisé par une étudiante dans le cadre de la collaboration avec l'ESA Saint-Luc ; ce dessin original a ensuite été retravaillé plusieurs fois par la graphiste au fil des échanges avec les coordinatrices.

18 De même, les différents chapeaux, textes introductifs et encadrés qui accompagnent cinq textes de la revue sont le résultat visible de négociations entre étudiant·es, enseignant·es et comité éditorial. À titre d'exemple, le texte intitulé « Les conséquences du tourisme de masse et quelques conseils pour l'éviter » comporte l'encadré suivant : « Ce texte est issu du site Internet d'une agence de voyages néerlandaise nommée Charlie's Travels. Il permet de montrer comment les agences se servent parfois des problèmes environnementaux pour promouvoir leurs voyages » (*Le p'TI Journal*, 2025 : 58). La dimension commerciale très marquée de ce texte choisi par des étudiant·es avait suscité d'importantes réserves de la part du comité éditorial et de l'enseignante responsable. Cet avertissement en introduction du texte témoigne donc de négociations entre les enseignant·es, pour qui les visées commerciales du texte ne correspondaient pas exactement à la thématique choisie pour la revue, et les étudiant·es, qui souhaitaient malgré tout conserver cet article.

19 Pour ce qui est des textes cibles eux-mêmes, ils conservent de nombreux vestiges des prescriptions formelles validées par l'équipe de coordination ou le comité éditorial, et communiquées aux enseignant·es et aux étudiant·es. Cela dit, la présence de ces marques d'harmonisation est aussi, en réalité, le résultat d'un double effacement des traces du travail collectif et collaboratif. Premièrement,

comme le soulignent Paolo Bellomo et Naomi Nicolas Kaufman, les multiplicités à l'œuvre dans le processus du traduire collectif sont effacées au moment de l'aboutissement du texte cible et de son inévitable retour à une forme d'unicité (Bellomo et Nicolas Kaufman, 2015 : 43). Deuxièmement, les traces du « *translation product in its imperfect and preliminary stages* » sont généralement supprimées de la traduction « finale » (Jansen et Wegener, 2013 : 17). Dans le cas du *p'TI Journal*, nous avons toutefois volontairement laissé certains vestiges de cette autorité traductive multiple dans la forme des textes elle-même. Ces imperfections formelles constituent autant de témoins du niveau d'expertise des apprenant·es en traduction. Pour des raisons évidentes de qualité, nous n'avons pas conservé les erreurs de sens ni les problèmes syntaxiques ou orthographiques. En revanche, certaines imprécisions sémantiques, lexicales et stylistiques mineures ont parfois été maintenues dans le texte final.

20 Cette démarche peut sembler paradoxale dans la mesure où, comme nous l'avons évoqué plus haut, l'un des objectifs du projet est de familiariser les étudiant·es avec les attentes du monde professionnel et à rendre plus concrètes les contraintes, de finition par exemple. Toutefois, au cours de différentes séances de discussions entre enseignant·es et traducteur·ices autour des révisions effectuées par d'autres, certains groupes d'étudiant·es ont expliqué ne plus se reconnaître du tout dans la version finale du texte qu'elles/ils avaient traduit. Ce sentiment de « dépossession » est une condition inhérente au processus de traduction à plusieurs, comme l'expliquent P. Bellomo et N. Nicolas Kaufman :

> La dépossession, dans le traduire, est corrélée à un arrêt du choix : plus cet arrêt s'effectue collectivement – dans la décision partagée et actée, verbalement, dans une unité de temps et de lieu – plus la dépossession est grande. Les expériences de traduire collectif ont pour point commun d'être des instances de cette dépossession, par l'extériorisation du choix de traduction. La force du collectif résiderait alors dans l'ampleur de la dépossession, radicale et maximale dès lors que celui-ci cherche sa cohérence dans un choix qui, hors de l'un, se manifeste dans ses possibilités plurielles. (Bellomo et Nicolas Kaufman, 2015 : 39)

21 Dans le cadre de leur formation en traduction à Liège, les étudiant·es sont amené·es à éprouver cette dépossession au sein de différents cours et lors de nombreuses activités qui supposent un travail d'équipe. Toutefois, la situation est légèrement différente dans le cadre du *p'TI Journal* parce qu'il s'agit simultanément d'un projet réel, d'un objet publié, et d'un dispositif pédagogique. Dans un projet réel, professionnel, les contraintes de finition imposeraient l'effacement des imperfections[11]. Néanmoins, dans ce projet pédagogique, le sentiment de fierté des étudiant·es provient justement du fait de voir leur travail et leur nom publiés dans la revue. Cette forme de « reconnaissance tangible » constitue également un facteur de motivation pour les étudiant·es, comme le souligne M. González-Davies (2017 : 77). Dans cette perspective, il est extrêmement important pour elles et pour eux de se reconnaître (et de retrouver les traces de leur travail) dans la publication qui est finalement imprimée. Une certaine tolérance a donc été appliquée. En outre, dans la mesure où *Le p'TI Journal* est un projet pédagogique à part entière, les agents qui participent à l'élaboration de cette collection de traductions en sont aussi le premier public cible. Le reste du lectorat cible est constitué des familles des étudiant·es, de collègues de l'université et d'autres établissements d'enseignement supérieur de Belgique francophone, et de futur·es étudiant·es. Ces vestiges d'imperfection sont donc également une façon pour les lecteur·ices cibles d'observer les apports de la formation en matière de savoir-faire et d'expertise linguistique.

Questions d'autorité et de responsabilité auctoriale

22 Ces différentes considérations posent en réalité la question de l'autorité sur le texte publié. Par exemple,

> […] it would be inaccurate to describe an editor as a co-translator – that person is unlikely to understand his or her work to be that of a translator, and is unlikely to insist on being a collaborator, as the term is used in some legal contexts, to imply co-authorship. The editor is, nonetheless, far more likely to accept that s/he is a collaborator in the translation process, helping the work come into being. (Cordingley et Frigau Manning, 2017 : 24)

23 A. Cordingley et C. Frigau Manning insistent sur la complexité des processus collaboratifs qui prennent place dans un continuum entre la publication d'une traduction et sa réception et qui font intervenir différents agents à différents degrés. Parmi tous ces processus, « *some [justify] claims to co-translatorship, others not* » (Cordingley et Frigau Manning, 2017 : 24). Attribuer la responsabilité auctoriale de la traduction dans le cadre du *p'TI Journal* est complexe. Qui est responsable de cette traduction ? Qui est cité ? Qui a réellement travaillé sur quoi ? Ce sont autant de questions qui n'ont pas de réponse simple. Ici comme ailleurs, il est en effet difficile de rendre compte fidèlement des dynamiques de travail à l'œuvre dans un projet collectif.

24 L'adaptation par H. Jansen et A. Wegener de la typologie de « *authorship* » élaborée par Harold Love[12] permet de distinguer trois catégories de « traducteur·ices » (*translators*) engagé·es dans la production du texte final : le « *declarative translator* », celui ou celle qui est « nommé·e » en tant que traducteur·ice, fait référence à l'idée de « responsabilité » ; l'« *executive translator* » désigne la personne qui a effectivement réalisé la traduction ; et enfin, le « *revisionary translator* » renvoie aux autres agents, c'est-à-dire les réviseur·euses, mais aussi les parties prenantes « externes » (Jansen et Wegener, 2013 : 23-24). Dans *Le p'TI Journal*, les traducteur·ices ET les réviseur·euses sont nommé·es dans chaque article, et les relectrices le sont dans l'éditorial. Elles/ils peuvent donc être considéré·es comme les *declarative translators*. Ces *declarative translators* correspondent – au moins partiellement – dans la plupart des cas aux *executive translators*. Toutefois, dans le cas de traductions et de révisions collectives, il n'est généralement pas possible de rendre compte du travail individuel réellement effectué par chaque personne citée : les différences en matière de quantité de travail fourni dépendent aussi des présences et absences des personnes citées (dans les cours, au moment de l'attribution des tâches, etc.). Dans *Le p'TI Journal*, les *revisionary translators* évidents sont les réviseur·euses et les relectrices, mais cette catégorie inclut également le comité éditorial, les enseignant·es et les coordinatrices, qui ont toutes et tous transformé la traduction en fonction d'impératifs de langue, de sens ou d'harmonisation formelle. En résumé, l'attribution d'une forme de responsabi-

lisation auctoriale est compliquée par le caractère intriqué de la collaboration dans ce projet.

Processus de collaboration(s) à l’œuvre dans le projet du p’TI Journal



Figure 1 – Représentation des collaborations multidirectionnelles du p'TI Journal

Figure 1 – Représentation des collaborations multidirectionnelles du *p'TI Journal*

25 Le schéma ci-dessus illustre les multiples collaborations entre les différent·es acteurs et actrices du *p’TI Journal*. Les dynamiques collaboratives sont multidirectionnelles. Par exemple, si l’on se place du point de vue des étudiant·es, elles/ils ont joué le rôle de traducteur·ices ou de réviseur·euses, et certain·es étaient volontaires pour faire partie de la p’TIte Team. Les étudiant·es traducteur·ices/réviseur·euses ont collaboré avec leurs enseignant·es, mais aussi avec des *alumni* ou d’autres étudiant·es (de l’ULiège et, dans certains cas, de l’ESA Saint-Luc). Les membres de la p’TIte Team ont aussi collaboré avec d’autres agents tels que les coordinatrices, la graphiste, l’imprimeur et les gestionnaires administratifs et administratives. Ce schéma n’est cependant pas exhaustif, car chaque groupe comprend également des collaborations internes.

La collaboration dans la coordination et la gestion du projet

26 Les deux coordinatrices[13] désignées pour la deuxième édition du projet ont réfléchi en amont aux modalités de leur collaboration et à leurs méthodes de travail. La mission a officiellement duré un an et demi, d’avril 2024 (demandes de subventions) à octobre 2025 (remise du rapport d’activité et du bilan financier). Tout au long de cette période, les coordinatrices se sont réunies en présentiel deux heures par semaine à une plage horaire régulière. Ce moment était mis à profit pour dresser un bilan des activités de la semaine précédente,

pour répondre aux courriers, pour planifier la semaine suivante et, enfin, pour établir une liste de tâches hebdomadaires qu'elles se sont partagées en fonction de leur disponibilité ou de leurs compétences.

27 Dans le but de rendre le projet plus professionnalisant pour les étudiant·es et moins chronophage pour les enseignant·es, elles ont mis en place quelques outils de travail : une adresse e-mail institutionnelle spécifique[14] avec un accès partagé par les deux coordinatrices, une équipe sur la plateforme Microsoft Teams (la suite Microsoft Office 365 faisant partie des outils institutionnels), avec différents canaux de travail séparés et des accès ouverts à certain·es participant·es selon les besoins, et enfin un cahier des charges à destination des enseignant·es (et de leurs étudiant·es) établi dans un document partagé intitulé « Marche à suivre ».

28 En raison de leur position centrale dans le projet, les coordinatrices ont également eu un très grand nombre de contacts avec diverses parties prenantes en dehors des enseignant·es et des étudiant·es : organismes « subventionnants », revue « parrainante » *Imagine, Demain le monde*, p'TIte Team, comité éditorial ou graphiste, pour n'en citer que quelques-unes.

La p'TIte Team

29 Dans la p'TIte Team, le travail s'est organisé différemment en fonction des besoins de chaque équipe. De façon générale, des réunions régulières étaient indispensables afin d'organiser le travail et de répartir les tâches.

30 Au sein du comité éditorial (CE), tous les membres ont œuvré de façon horizontale : après une première réunion destinée à organiser le travail, les textes sélectionnés par les enseignant·es ont été répartis parmi tous les membres du CE en fonction des compétences linguistiques, sans distinction entre enseignant·es et étudiant·es. Chacun·e avait donc la responsabilité de transmettre un avis à l'enseignant·e responsable du texte soumis.

31 L'équipe communication, chargée d'animer les réseaux sociaux Instagram et Facebook du projet, comprenait trois étudiant·es et les deux coordinatrices, et bénéficiait de l'appui d'un gestionnaire administratif de la filière. L'équipe a travaillé selon différentes modalités avec

les coordinatrices : quelques réunions en présentiel, un canal dédié aux réseaux sociaux au sein de l'équipe Teams du *p'TI Journal* et un groupe sur l'application de messagerie instantanée WhatsApp que l'équipe a principalement utilisé pour communiquer de façon directe. Chaque membre de l'équipe avait la liberté de proposer des sujets de publication pour les réseaux sociaux et pouvait se proposer pour créer et publier le contenu en question sur les plateformes. Il s'est cependant révélé compliqué de relayer des informations pertinentes sur l'avancement du projet dans la mesure où les activités réalisées en classe généraient peu de contenu exploitable. Même si les pages Instagram et Facebook ont finalement servi principalement à diffuser du contenu général sur la filière, il n'en reste pas moins qu'une première dynamique de communication autour du projet s'est mise en place.

32 En matière de tâches administratives, les trois étudiant·es qui étaient chargé·es du suivi organisationnel ont conçu des tableaux partagés puis y ont encodé des informations sur le statut de chaque article (textes sources proposés et avis rendus par le comité éditorial). L'équipe « Excel » s'est réparti le travail en amont, puis chacun·e a ensuite travaillé en autonomie. Enfin, l'étudiante qui gérait les contacts avec les prestataires extérieur·es (graphiste et imprimeur) était en contact direct avec l'une des coordinatrices et communiquait principalement par e-mail avec elle.

Méthodes collaboratives dans les cours de traduction, du bachelier au master

33 Dans leur texte « Le traduire collectif – propositions théoriques autour d'expériences de traduction collective », P. Bellomo et N. Nicolas Kaufman opèrent une distinction entre la « traduction » (le texte) et le « traduire » (l'expérience) (Bellomo et Nicolas Kaufman, 2015 : 36). Selon eux, l'infinitif substantivé met en évidence le « mouvement en train de se faire » (*ibid.*), caractéristique du processus de traduction. Ils différencient également le « traduire collectif » du « traduire collaboratif », en ce que les deux expressions font référence à des réalités différentes : le « traduire collaboratif » renvoie essentiellement à « un travail de traduction et révisions successives » effectué généralement de manière « solitaire » tandis

que le « traduire collectif » implique une idée de « démultiplication des possibles traductions d'un texte » et une « dimension exploratoire » (*ibid.* : 37). Le traduire collectif s'effectue dans un « espace et un temps communs » (*ibid.*), dans un « espace physique, celui de la discussion et de l'échange » (*ibid.* : 38). Cette pratique, qu'ils qualifient de « confrontation de suggestions » (*ibid.*) oblige les étudiant·es à justifier leurs choix, à débattre, et favorise ainsi « une reconfiguration des rôles traditionnels du traduire » (*ibid.*).

34 Ces définitions offrent la possibilité de caractériser de façon nuancée les différentes formes de collaboration en traduction dans deux cours ayant été intégrés au projet : « Traduction générale de l'anglais vers le français », dispensé en deuxième année de bachelier (B2) et « Traduction spécialisée de l'anglais vers le français, y compris éléments de post-édition : questions économiques et sociales » (master 1 et 2). Ces deux cours ont été choisis pour des raisons pratiques, dans la mesure où ils sont assurés par deux des autrices de cet article. Bien que ces cours concernent tous l'anglais, ils sont néanmoins représentatifs, puisque la très grande majorité des étudiant·es étudient cette langue dans leur cursus. Au total, 66 étudiant·es sur 110 ont pris part au projet dans l'un de ces cours (soit 60 %). Par ailleurs, d'autres cours partagent certaines caractéristiques des méthodes de travail décrites ci-dessous.

B2 – Traduction générale de l'anglais vers le français

35 Au sein du cours de « Traduction générale », les textes pour *Le p'TI Journal* ont été traduits par les étudiant·es de façon collective et collaborative. Les étudiant·es de cette classe ont procédé de différentes façons pour les trois textes qu'elles/ils ont traduits. Deux groupes d'une quinzaine d'étudiant·es ont traduit un texte d'environ 700 mots chacun. Ces deux premiers textes ont d'abord fait l'objet de traductions individuelles (en classe) par les apprenant·es. Ces traductions ont ensuite été révisées de façon anonyme par un pair selon un principe de réciprocité : A révise B et B révise A, mais ni A ni B ne savent de qui provient le texte qu'elles/ils révisent. Après ces deux phases effectuées de façon individuelle, les étudiant·es étaient invité·es à échanger avec leur réviseur·euse (alors identifié·e) sur le

travail effectué par les deux parties. Le processus s'est conclu par une mise en commun des différents textes au sein du groupe classe pour produire une traduction collective. Si l'on se réfère à l'article de P. Bellomo et N. Nicolas Kaufman cité ci-dessus, les étudiant·es de cette cohorte ont donc effectué des formes de traduire collaboratif lors des premières étapes, et ce processus est devenu véritablement collectif au moment de la mise en commun.

36 Pour le troisième texte, « L'avenir que nous voulons – Manifeste de la jeunesse », qui comportait plus de 3 000 mots et qui était structuré en parties distinctes, le travail a été partagé. Chaque étudiant·e s'est ainsi vu attribuer une partie du manifeste à traduire à domicile. Ces traductions ont ensuite été révisées, de façon myriadisée également, par des étudiant·es de master 1 et 2 (qui ont travaillé seul·es ou par deux). Enfin, une enseignante de la filière a révisé et harmonisé l'ensemble du texte au terme de l'activité.

M1-M2 – Traduction spécialisée de l'anglais vers le français, y compris éléments de post-édition : questions économiques et sociales

37 Dans le cadre de ce cours qui comptait six étudiant·es inscrit·es (un étudiant de master 2 et cinq étudiant·es de master 1), les étudiant·es ont eu le choix de participer au projet ou non. L'ensemble de la classe souhaitait participer, car elles/ils avaient apprécié la première expérience alors qu'elles/ils étaient encore en bachelier. Cependant, elles/ils éprouvaient des difficultés à percevoir un lien entre le thème de la revue, « Vivre et apprendre ensemble », et la thématique économique du cours. La première séance de cours a donc consisté en un travail individuel de recherche de textes pertinents. L'enseignante avait imposé certaines contraintes d'ordre pédagogique : elle souhaitait que chaque étudiant·e propose un texte, et que chaque texte soit de type différent et provienne d'une source différente. De plus, un des textes devait comporter un grand nombre de données chiffrées, ce qui constitue une des principales difficultés rencontrées dans la traduction économique. Les étudiant·es sont ainsi revenu·es au deuxième cours avec six textes différents qu'elles/ils ont présentés à la classe. La présentation devait mentionner : le type de texte, la source, un résumé de l'ensemble du texte, un extrait de 600 mots à

traduire, une liste des termes rencontrés avec des propositions de traduction et une liste des difficultés de traduction anticipées. Étant donné que le nombre de séances de cours n'était pas suffisant pour travailler les six textes, la classe a voté pour n'en retenir que quatre.

38 Ce cours travaille essentiellement la compétence de post-édition au départ de traductions automatiques réalisées par le logiciel DeepL. Deux textes ont été travaillés selon la séquence « traduction à vue + post-édition » et les deux autres, selon la séquence « lecture de la traduction automatique en consommateur pur + post-édition ». D'une part, la traduction à vue dans un cours de traduction spécialisée constitue « un puissant instrument de prise de conscience [des] forces et [des] faiblesses [du texte] » (Rochard, 2024 : 101) et cette séquence préalable à l'exercice de post-édition aide dès lors les étudiant·es à identifier les principales difficultés du texte source qui devront faire l'objet d'une attention toute particulière lors de la post-édition. D'autre part, la séance de lecture de la traduction automatique en consommateur pur (sans avoir le texte source sous les yeux) permet d'identifier rapidement les passages qui manquent de clarté ou d'idiomaticité dans le même objectif.

39 Après les séances préparatoires, le cours s'est attelé à la post-édition collective à proprement parler. Les étudiant·es étaient invité·es à travailler par groupe de deux sur un tiers du texte dans un document collaboratif en ligne. Après la phase de travail en petits groupes, les étudiant·es étaient amené·es à expliquer leurs choix de post-édition au reste de la classe qui a ensuite tranché sur une production jugée acceptable. Comme les textes avaient été travaillés en « segments » par des groupes différents, il était nécessaire d'effectuer une relecture globale en groupe classe pour harmoniser l'ensemble, notamment la terminologie. La dernière phase de travail a été consacrée au passage de ces traductions dans le logiciel Antidote. La classe a ainsi abouti à la post-édition de quatre textes qui ont été publiés dans la revue, après relecture finale par l'enseignante.

40 Pour un des textes, la classe n'avait traduit qu'un extrait et l'a dès lors recontextualisé par l'introduction d'un chapeau. Pour un autre, le comité éditorial de la revue a estimé que le lien entre un texte publié par le Forum économique mondial et la thématique du « Vivre et apprendre ensemble » n'était pas suffisamment clair pour le lecteur

cible ; les étudiant·es ont donc là aussi été encouragé·es à expliciter ce lien dans un chapeau.

41 Par comparaison avec les étudiant·es de B2, les étudiant·es de ce cours ont davantage intégré le traduire collectif à toutes les étapes de travail, ce qui n'est pas surprenant si l'on tient compte de leurs degrés de progression différents. Il est possible d'imaginer que les étudiant·es de master ont acquis une plus grande confiance en elles/eux et en leur travail, ce qui facilite le traduire collectif et la confrontation des possibles qu'il exige.

Perceptions de la collaboration – enquêtes

42 Afin d'évaluer comment les participant·es ULiège ont perçu l'aspect collaboratif du projet et de tester à nouveau de façon plus formelle les conclusions de la première édition, les autrices de cette contribution ont conçu deux enquêtes sous Microsoft Forms : l'une s'adresse aux enseignant·es, l'autre, aux étudiant·es [15]. Les participant·es ont reçu le lien vers l'enquête par e-mail et ont disposé de douze jours pour y répondre. Un rappel leur a été envoyé à la veille de l'échéance.

Description des enquêtes

43 Le sondage destiné aux enseignant·es était nominatif. Celui destiné aux étudiant·es était anonyme et la participation a été encouragée par un lot à remporter : cinq étudiant·es tiré·es au sort ont reçu deux places de cinéma. Les répondant·es aux deux sondages ont été invité·es à indiquer les cours dans lesquels elles/ils avaient contribué au projet et les langues de travail utilisées, ainsi que les tâches effectuées (traduction, révision ou autre). L'enquête demandait aux répondant·es de préciser la façon dont les textes avaient été choisis, et la manière dont ils avaient été traduits ou révisés. Pour toutes ces questions, les participant·es avaient le choix entre « en petit groupe », « seul·e » ou « en groupe classe » ; elles/ils pouvaient sélectionner plusieurs réponses.

44 Le sondage visait aussi à déterminer comment les participant·es percevaient l'apport du projet dans le développement de diverses

compétences, de pratiques collaboratives et du sentiment d'appartenance. Les répondant·es étaient invité·es à répondre, au moyen d'une échelle de Likert (de 1 à 4 ; 1 = pas du tout ; 2 = un peu ; 3 = moyennement ; 4 = beaucoup), à la question suivante : « dans quelle mesure estimez-vous que ce projet contribue au développement des éléments suivants : travail d'équipe ; collaboration entre les pairs ; collaboration entre étudiant·es de différents cours ; collaboration entre étudiant·es des deux cycles (bac/master) ; collaboration entre étudiant·es et enseignant·es ; motivation ; autonomie ; réflexivité (capacité à analyser et à remettre en question ses propres processus de pensée et de travail) ; responsabilisation ; autres *soft skills* (communication, résolution de problèmes, pensée critique, créativité, gestion du temps, capacité à s'adapter, etc.) ; capacité à se projeter dans la vie professionnelle ; lien entre théorie et pratique ; appartenance à la filière TI ; contribution à l'identité de la filière TI ; fierté ? ». Chaque question était évaluée séparément.

45 Les deux sondages contenaient en outre plusieurs questions ouvertes visant à récolter les avis des participant·es sur le projet et sur la revue. Les enseignant·es ont également été interrogé·es sur leur(s) éventuelle(s) collaboration(s) avec d'autres enseignant·es (« Avez-vous collaboré avec d'autres enseignant·es [même informellement] dans le cadre du projet et si oui, de quelle façon ? »). Enfin, les étudiant·es concerné·es étaient invité·es à donner un retour sur leur expérience au sein de la p'TIte Team.

Résultats et observations

46 Dix-sept enseignant·es sur les 20 membres de l'équipe pédagogique investis dans le projet y ont participé dans leur(s) cours de traduction. Parmi elles/eux, 15 ont répondu à l'enquête, soit une représentativité de 88 %. Sur 110 étudiant·es, 26 ont répondu à l'enquête, soit une représentativité de 22,6 %. Plus précisément, 25 des 95 étudiant·es en inscription régulière à l'ULiège y ont répondu (soit 26,3 %), et un·e étudiant·e Erasmus sur 15 (soit 6,6 %).

47 Ces deux sondages permettent d'abord de constater que le projet concerne majoritairement des étudiant·es de deuxième bachelier, à un moment de leur parcours où il est important d'ancrer la compétence de traduction dans une réalité qui leur échappe encore bien

souvent. Le projet joue un rôle majeur aussi pour leur appartenance à la filière dès le début du parcours. Elles/ils auront la possibilité de participer à nouveau au projet dans leurs années de master.

48 En matière de collaboration au sein du projet, les réponses indiquent un taux élevé de collaboration dans les phases de traduction et de révision. Le sondage montre que les étudiant·es ont traduit en petits groupes dans la plupart des cours. Cette dimension collective se retrouve aussi au niveau du choix des textes sources, puisque ce choix a été le plus souvent effectué « en groupe classe ». Tant les enseignant·es que les étudiant·es signalent cependant que la collaboration entre classes de niveaux différents (bachelier/master) a été très peu fréquente. Seuls deux binômes de classe se sont formés sous l'impulsion personnelle des deux enseignant·es de bachelier qui ont sollicité deux collègues de master pour que la révision de certains textes s'organise dans leur classe.

49 En ce qui concerne l'apport du projet dans le développement de divers éléments (compétences, pratiques collaboratives et sentiment d'appartenance), pour chacun des quinze éléments listés, une moyenne a été calculée pour l'ensemble des répondant·es de chaque catégorie, et a ensuite donné le classement suivant par ordre d'importance décroissante :

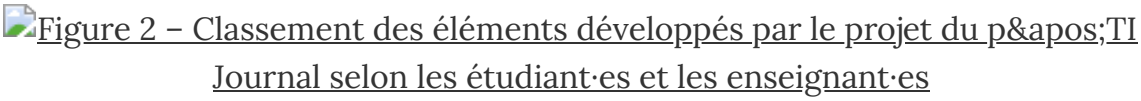


Figure 2 – Classement des éléments développés par le projet du *p'TI Journal* selon les étudiant·es et les enseignant·es

50 Dans le classement de ces éléments, on peut observer de grandes convergences dans la perception des enseignant·es et des étudiant·es. Il apparaît que les éléments les plus significatifs pour les étudiant·es sont, dans l'ordre : l'appartenance à la filière, la contribution à l'identité de la filière, le travail en équipe, la collaboration entre les pairs et la fierté. Les enseignant·es établissent ce classement : la contribution à l'identité de la filière, la collaboration entre les pairs, l'appartenance à la filière, la fierté et le travail d'équipe.

51 Il est intéressant de constater que trois compétences sont perçues très différemment par les enseignant·es ou par les étudiant·es : deux

sont vues comme plus présentes par les étudiant·es et une autre comme plus présente par les enseignant·es. En ce qui concerne les compétences que les étudiant·es ont perçues plus que les enseignant·es, il s'agit de la motivation (classée en 6e position par les étudiant·es et en 10e par les enseignant·es) et de l'acquisition d'autres *soft skills* (7e position pour les étudiant·es et 11e pour les enseignant·es). Le projet serait donc plus motivant pour les étudiant·es que ce que les enseignant·es imaginent et il favoriserait davantage l'acquisition des *soft skills* que ce qu'envisageait l'équipe enseignante. À l'inverse, la compétence que les enseignant·es ont perçue plus que les étudiant·es est la collaboration entre étudiant·es et enseignant·es, en 15e et dernière position pour les étudiant.es, là où les enseignant·es classent cet item en 7e position. Il est probable que les enseignant·es souhaitent instaurer en classe ce climat de collaboration que les étudiant·es voient plus probablement comme une relation d'autorité.

Conclusions

52 Nous avons tenté ici de présenter les facettes de la collaboration dans le projet du *p'TI Journal*. Grâce au concept de « *multiple translatorship* », nous avons pu montrer que cette collaboration implique différents agents à différents niveaux du processus, que l'interaction et les négociations entre ces différents agents ont laissé certains « vestiges » dans la revue publiée, même si la plupart des traces des processus collaboratifs – au sein des cours et dans la gestion du projet – disparaissent au fil des différentes révisions, corrections et relectures. Comme nous avons pu le voir, les questions d'autorité et de responsabilité auctoriale sont également centrales pour rendre compte de ces dynamiques collectives et participatives. Nous avons également illustré la façon dont la collaboration s'est opérée à travers la pratique du « traduire collectif » (Bellomo et Nicolas Kaufman, 2015) dans deux cours de traduction de l'anglais vers le français. Enfin, nous avons tenté de mesurer la perception des aspects collaboratifs de cette activité par les enseignant·es et étudiant·es participant·es. Au terme de ces enquêtes, il apparaît que, même si toutes les parties interrogées perçoivent la dimension collaborative du projet, la collaboration synchrone entre étudiant·es de différents cours, a fortiori entre des étudiant·es de bachelier et de

master, demeure peu présente. Il ressort également que le lien entre théorie et pratique est peu explicité. L'ancrage professionnel est peu perçu par les étudiant·es et les enseignant·es, ce qui explique sans doute que le degré de finition des traductions reste également améliorable.

53 Des solutions sont évidemment envisageables pour pallier ces différentes faiblesses. Premièrement, la collaboration entre étudiant·es de cycles différents pourrait être renforcée. Dans cette perspective, la prochaine édition devrait idéalement prévoir l'organisation d'une journée de rencontre entre les étudiant·es de bachelier et celles et ceux de master dans le cadre d'un atelier de révision. Ceci instituerait un dialogue synchrone entre un·e traducteur·ice et son/sa réviseur·euse selon le principe de la « relecture croisée ». D'après Michel Rochard, celle-ci « consiste à réunir en un même lieu un traducteur et son réviseur, le processus se déroulant à l'oral, ce qui est moins long qu'une relecture de l'écrit et qui rend immédiat le retour d'information du réviseur au révisé » (Rochard, 2024 : 95). Interrogés sur « les avantages et les inconvénients du travail à deux », Pierre Le Grand et Jérôme Richard soulignent l'intérêt de « ce second regard, systématique, qu'on n'a pas quand on travaille seul. C'est se remettre en question, c'est se voir soumettre ses propres erreurs, se corriger, […] confronter des idées et des choix pour décider où aller » (Richard *et al.*, 2015 : 50). Cet échange en direct encouragerait donc la réflexivité des étudiant·es en donnant l'occasion aux plus jeunes traducteur·ices de prendre conscience de leurs faiblesses tout en participant activement à la version finale révisée de leur article.

54 Cette activité transversale favoriserait dès lors également l'amélioration de la qualité finale des publications tout en évitant la frustration liée au sentiment de « dépossession » lorsque celle-ci intervient en dehors du « traduire collectif » et semble imposée à l'étudiant·e. Si nous voulons nous rapprocher encore des standards de qualité professionnelle, il serait également important de conscientiser davantage les jeunes traducteur·ices aux contraintes formelles attendues. Il est important, pour citer les mots de Michel Rochard, d'« harmoniser en amont pour limiter la charge de révision en aval » (Rochard, 2024 : 90-91). Ainsi, pour limiter le travail d'harmonisation et de relecture ultérieur, nous pourrions communiquer dès le début du projet (avant la phase de traduction) un document reprenant une

synthèse des normes communes issues de la marche typographique du *Monde diplomatique*. Sur la base des corrections effectuées par les relectrices, nous pourrions sélectionner les catégories qui ont nécessité les corrections les plus fréquentes.

55 Les autrices que nous sommes n'ont proposé ici qu'une vision partielle (et partiale) du projet, même si nos trois regards croisés – deux coordinatrices/enseignantes/réviseuses et une étudiante traductrice/réviseuse/participante – ont examiné le projet selon des perspectives multiples et ont porté sur lui un regard réflexif et critique. Des recherches supplémentaires sur le projet sont dès lors nécessaires pour affiner son évaluation. Celles-ci pourraient avoir plusieurs objectifs : par exemple, considérer les perceptions fines des autres parties prenantes, modéliser toutes les dynamiques de collaboration dans le projet et en tirer des statistiques exploitables, ou décrire et analyser les processus collaboratifs à l'œuvre dans les autres cours participants, et procéder à des comparaisons entre langues et entre domaines pour déterminer si certaines montrent des contrastes ou des parallèles significatifs. Les enquêtes à destination des participant·es pourraient être répétées (pour mesurer les résultats sur une période plus longue) et précisées (afin que leurs résultats soient plus facilement analysables). Nous pourrions aussi réfléchir à des stratégies pour augmenter la taille de notre échantillon au niveau des étudiant·es (par exemple, en réalisant cette enquête dans les classes, avec une audience captive). Il pourrait en outre être intéressant d'étudier les « traces » de la collaboration dans le produit fini en comparant différentes versions des textes à différentes phases (différentes étapes de traduction, puis révisions successives), en analysant les documents prescriptifs qui ont été communiqués aux participant·es par les coordinatrices (marche à suivre, e-mails, etc.), le comité éditorial (avis, commentaires, suggestions), les enseignant·es (instructions écrites) et les étudiant·es entre elles/eux (commentaires écrits, révisions en suivi des modifications, etc.). Enfin, il conviendrait de mesurer l'efficacité de nos pratiques collaboratives dans la formation des traducteurs. Nous pourrions concevoir des expériences visant à mesurer le degré d'acquisition de certaines compétences avant et après l'activité afin de déterminer si le projet contribue effectivement à leur développement. Dans cette période caractérisée par les incertitudes sur l'avenir des formations en traduction, liées

principalement aux évolutions technologiques, une évaluation précise de la qualité de nos cursus et de nos pratiques pédagogiques est plus que jamais cruciale.

Le p'TI Journal, vol. 1 (juin 2023), Université de Liège.

Le p'TI Journal, vol. 2 (juin 2025), Université de Liège.

Bellomo Paolo et Nicolas Kaufman Naomi, 2015, « Le traduire collectif – Propositions théoriques autour d'expériences de traduction collective », *Voyage en équipage*, *Traduire*, n° 233, p. 36-48, [https://journals.openedition.org/traduire/720], consulté le 12/07/2025.

Belviso Francesca, 2015, « Pavese et les traducteurs d'Einaudi : un exemple de militantisme culturel sous le fascisme », *Voyage en équipage*, *Traduire*, n° 233, p. 85-94, [https://journals.openedition.org/traduire/720], consulté le 12/07/2025.

Chestermann Andrew, 2007, « Bridge concepts in translation sociology », dans Michaela Wolf et Alexandra Fukari (dir.), *Constructing a Sociology of Translation*, Amsterdam, John Benjamins, p. 171-183.

Cordingley Anthony et Frigau Manning Céline, 2017, « What Is Collaborative Translation? », dans Anthony Cordingley et Céline Frigau Manning (dir.), *Collaborative Translation: From the Renaissance to the Digital Age*, Londres, Bloomsbury, p. 1-30.

García González Marta et Veiga Díaz María Teresa, 2015, « Guided Inquiry and Project-Based Learning in the Field of Specialised Translation: A Description of Two Learning Experiences », *Perspectives*, vol. 23, n° 1, p. 107-123.

González-Davies Maria, 2017, « A Collaborative Pedagogy for Translation », dans Lawrence Venuti (dir.), *Teaching Translation: Programs, Courses, Pedagogies*, Londres, Routledge, p. 71-78.

Jansen Hanne et Wegener Anna, 2013, « Multiple Translatorship », dans Hanne Jansen et Anna Wegener (dir.), *Authorial and Editorial Voices in Translation: Collaborative Relationships between Authors, Translators, and Performers*, Québec, Éditions québécoises de l'œuvre, p. 1-42.

Kiraly Don, 2012, « Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective », *Meta*, n° 57, p. 82-95.

Korda Diamantoula, 2023, « Translation Training: The Use of Authentic Projects », *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, n° 10, p. 302-337.

Love Harold, 2002, *Attributing Authorship*, Cambridge, Cambridge University Press.

Maris Valérie et Mergeai Mathilde, 2024, « *Le p'TI Journal*, revue de traductions inspirée par le *Courrier international* : un projet pédagogique transversal dans

la formation en traduction », *Didactiques en pratique*, n° 10, p. 37-44.

Nord Christiane, 2020, *La traduction : une activité ciblée : introduction aux approches fonctionnalistes*, Liège, Presses Universitaires de Liège, deuxième édition actualisée, rééditée par Céline Letawe et Clémence Belleflamme.

Ollier Nicole, François Lhorine et Zemmour Joachim, 2015, « "Passages" : embarquement pour la traduction poétique en équipage », *Voyage en équipage*, *Traduire*, n° 233, p. 15-23, [https://journals.openedition.org/traduire/720], consulté le 12/07/2025.

Richard Jérôme, Le Grand Pierre et Dzhygir Sophie, 2015, « Itinéraire de deux traducteurs en SARL », *Voyage en équipage*, *Traduire*, n° 233, p. 49-53, [https://journals.openedition.org/traduire/720], consulté le 12/07/2025.

Rochard Michel, 2024, *Réflexion traductologique d'un professionnel*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Stillinger Jack, 1991, *Multiple Authorship and the Myth of Solitary Genius*, Oxford, Oxford University Press.

Trado Verso, 2015, « Ensemble, dans la même direction », *Voyage en équipage*, *Traduire*, n° 233, p. 76-80, [https://journals.openedition.org/traduire/720], consulté le 12/07/2025.

---

1 Nous remercions chaleureusement Céline Letawe pour sa relecture de cet article.

2 Voir Jack Stillinger, *Multiple Authorship and the Myth of Solitary Genius* (1991), vi ; cité d'après Hanne Jansen et Anna Wegener, « Multiple Translatorship », p. 4.

3 Voir notamment les articles de Nicole Ollier, Lhorine François et Joachim Zemmour, « "Passages" : embarquement pour la traduction poétique en équipage », p. 20 ; de Trado Verso, « Ensemble, dans la même direction », p. 76 ; et de Francesca Belviso, « Pavese et les traducteurs d'Einaudi : un exemple de militantisme culturel sous le fascisme », p. 88 ; tous trois parus dans *Voyage en équipage*, *Traduire*, n° 233 (2015).

4 Cette citation est extraite du résumé en français de cette introduction. Voir Hanne Jansen et Anna Wegener, « Multiple Translatorship », p. 1.

5 Voir notamment Christiane Nord, *La traduction : une activité ciblée : introduction aux approches fonctionnalistes*, p. 78-80.

6 Le nom de la publication est le résultat d'un concours réalisé auprès des étudiant·es en Traduction-Interprétation de l'Université de Liège en 2022. Le « TI » en majuscules évoque les initiales de la filière d'études en question

et constitue dès lors un marqueur d'appartenance clair pour les étudiant·es et enseignant·es qui y sont rattaché·es.

7 La première édition du projet du *p'TI Journal* a fait l'objet d'une publication dans la partie « Récits de pratiques » de la revue *Didactiques en pratique*. Voir Valérie Maris et Mathilde Mergeai, « *Le p'TI Journal*, revue de traductions inspirée par le *Courrier international* : un projet pédagogique transversal dans la formation en traduction ».

8 Voir Chestermann, 2007 : 173, cité d'après Jansen et Wegener, 2013 : 4.

9 À noter que cette étape diffère significativement des conditions professionnelles réelles des traducteur·ices, dans lesquelles les client·es déterminent le contenu à traduire. Pour les étudiant·es, il s'agit néanmoins d'un facteur de motivation supplémentaire.

10 Dans le cas présent, nous avons suivi la marche typographique du *Monde diplomatique* (typo-diplo.net).

11 Dans leur article consacré à deux projets de traduction simulés réalisés avec des étudiant·es de traduction en Espagne, les autrices M. García González et M. T. Veiga Díaz (2015 : 117) expliquent d'ailleurs avoir opté pour des projets de traduction « réalistes » plutôt que « réels » précisément pour des raisons de qualité.

12 Voir Harold Love, *Attributing Authorship* (2002) ; cité d'après Hanne Jansen et Anna Wegener, « Multiple Translatorship », 22–23.

13 Il s'agit de deux des trois autrices de ce texte, Valérie Maris et Mathilde Mergeai.

14 Il s'agit de l'adresse pti.journal@uliege.be

15 Les deux sondages complets peuvent être consultés en annexe. Voir annexes 1 et 2.

Français

L'article analyse le projet du *p'TI Journal*, revue composée exclusivement de traductions étudiantes et initiée en 2022 à l'Université de Liège. À partir du concept de « *multiple translatorship* » proposé par Hanne Jansen et Anna Wegener (2013), il vise à mettre en lumière les dimensions collaboratives de ce projet de traduction. Après une description du dispositif et des évolutions entre le premier (2023) et le deuxième numéro (2025), ce texte examine les interactions entre les différents agents impliqués. Il retrace ensuite certaines des modalités concrètes de collaboration mises en œuvre

en contexte pédagogique. Enfin, il présente les résultats d'un sondage effectué auprès des étudiant·es et enseignant·es afin de mesurer leur perception de cet aspect collaboratif et d'élaborer des pistes d'amélioration pour une troisième édition. Au croisement de la formation et de la professionnalisation, le *p'TI Journal* apparaît comme un dispositif fédérateur et réflexif qui renforce l'autonomie des étudiant·es et la coopération entre pairs.

English

This article examines the collaborative dimensions inherent to *Le p'TI Journal* learning project, a magazine consisting of a collection of translations carried out exclusively by students from the Translation programme at the University of Liège (Belgium). Using the framework of "multiple translatorship," a concept introduced by Hanne Jansen and Anna Wegener (2013), this text aims to describe this teaching initiative – and its developments between the first and second issues – and to analyse the interactions between the various agents involved in its production. It then sets out to detail some of the concrete forms of collaboration implemented in various translation classrooms. Finally, the findings of a survey conducted among both teachers and students are used to assess their perceptions of these collaborative aspects and to imagine possible developments for future issues. Located at the intersection of translation training and professional practice, *Le p'TI Journal* proves to be a reflexive project that brings students together and reinforces their autonomy and cooperation.

Mots-clés

multiple translatorship, traduction collaborative, formation en traduction, apprentissage par projet, apprentissage collaboratif

Keywords

multiple translatorship, collaborative translation, translation training, project-based learning, collaborative learning

---

Mathilde Mergeai

Université de Liège

M.Mergeai[à]uliege.be

Mathilde Mergeai est membre du Centre Interdisciplinaire de Recherche en Traduction et en Interprétation (CIRTI) et du Centre d'Enseignement et de Recherche en Études Postcoloniales (CEREP). Chercheuse en littératures postcoloniales et en didactique de la traduction, elle enseigne actuellement l'anglais et la traduction à l'Université de Liège. Elle est également l'une des coordinatrices (avec Valérie Maris) de la revue *Le p'TI Journal*, un projet pédagogique transversal de la filière de Traduction-interprétation à l'ULiège.

Valérie Maris
Université de Liège
Valerie.Maris[à]uliege.be
Valérie Maris enseigne la traduction de l'anglais vers le français à l'Université de Liège, tant en Bachelier qu'en Master, ce qui l'amène à s'intéresser aux questions de didactique de cette matière. Elle coordonne (avec Mathilde Mergeai) le projet pédagogique transversal du *p'TI Journal*. À côté de ses activités d'enseignement, elle est traductrice et interprète jurée en français, anglais et portugais. Cette pratique de terrain lui permet de nourrir ses activités d'enseignement.

Lilou Marchal
Université de Liège
liloumarchal01[à]gmail.com
Lilou Marchal est diplômée d'un Master en traduction (ULiège) depuis juin 2025. Elle est à présent maître-assistante en langues étrangères à la Haute École Charlemagne, où elle enseigne l'anglais et le néerlandais. À l'avenir, elle souhaiterait lancer sa carrière de traductrice et éventuellement compléter ses études par une formation doctorale en traductologie. Ses centres d'intérêt principaux sont la traduction littéraire et la didactique des langues.