

À tradire
ISSN : 2968-3912

4 | 2025
Écrire et traduire à plusieurs : perspectives didactiques

To write and translate in a team: teaching perspectives
Escribir y traducir en equipo: perspectivas didácticas
Gemeinsames Schreiben und Übersetzen: didaktische Perspektiven
Scrivere e tradurre in gruppo: prospettive didattiche
Skriw ha troiñ a-stroll : selloù (di)àr ar c'helenn

Yannick Hamon Giuseppe Sofo

https://atradire.pergola-publications.fr/index.php?id=590

« Écrire et traduire à plusieurs : perspectives didactiques », *À tradire* [], 18 décembre 2025, 27 octobre 2026. URL : https://atradire.pergola-publications.fr/index.php?id=590

Licence Creative Commons – Attribution 4.0 International – CC BY 4.0

Ar prantad niverel eh omb é vewiñ a-barzh a zegas un emdroadur, ha muioc'h marse, e fesonioù d'ober ar gelennerion hag an droerion pe skriwerion deknikel. An niverenn-mañ ag ar gelaouenn a zo gouestled d'ar c'henlabour (etre tud ha mekanikoù iwez), a zo muioc'h-mui e-kreiz tachenn ar produiñ testennoù ha troidigezhioù. Skeudennaouiñ ha dielfenniñ a ra abadennoù kenlabour dishañwal e metoù ar skolioù-meur hag an dud a vicher. Ar pennadoù kanniged a ziskouez neuze penaoz ema daed ar c'henlabour da voud un alc'hwez a-bouez aweid heuliiñ, kompren ha sikour da hentiñ emdroadur a vremañ an troiñ, en ur zalc'hen kont ag an dud koulz èl ag an teknologiezhioù, aweid termeniñ en-dro an troiñ èl un obererezh a-stroll, ranned ha liessort, hag aweid talvoudekaad ar pezh a zegas an dud d'an dachenn.
An temoù a zo kaoz anezhe zo:

- ragtresoù skolveurieg kenlabourad a-bell hag àr ar lec'h etre troourezed ha troerion é voud stummed àr dachennoù an troiñ lennegezh, pennadoù-skrid ha teulioù teknikel, an dermenadurezh pe ar skriw teknikel ;
- pleustroù deskiñ an troiñ en ur gemer perzh er skol-veur ;
- pleustroù kenlabourad etre tud ha mekanikoù àr dachenn an troiñ en un endro kelenn ;
- perzh ar c'henlabour e pleustroù Renouriezh an troiñ er Bodad europat.

Ged an niverenn-mañ e tigorer ur rann newez, titled « Skigniñ », hag a vo moian adembann enni teulioù a dalvoudegezh ha n'heller ked kawed mod arall. Amañ e laka àr-wel un Dornlevr aoziñ abadennoù troiñ stank-ha-stank, ganed ag ur c'henlabour etre seizh skol-veur europat etre 2014 ha 2016.

Yannick Hamon, Giuseppe Sofo David ar Rouz
Écrire et traduire à plusieurs : des projets pédagogiques riches et variés

Elpida Loupaki Maria Rzewuska-Waligora
Investigating collaborative terminology management in professional and academic settings: the case of the IATE Terminology Projects Module

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

Mathilde Mergeai, Valérie Maris Lilou Marchal
Le p'TI Journal : un projet aux multiples facettes collaboratives

Virginie Buhl
PIRAT de A à Z à l'université de Besançon : abécédaire pour une didactique de la traduction à l'ère du numérique

Federica Villareale
CAT Tools or LLMs? Benefits and Challenges of Translating Collaboratively with Digital Tools: A Case Study at IULM University

Laëtitia Saint-Loubert
La traduction au-delà des mots : une porte ouverte vers La Réunion

Dissémination

Katell Hernández Morin David ar Rouz
Manuel de formation à la traduction par projets

Traduire la traductologie

Vers l'émergence du paradigme augmenté en interprétation

Écrire et traduire à plusieurs : des projets pédagogiques riches et variés

Yannick Hamon, Giuseppe Sofo David ar Rouz

Ce numéro est lui-même le fruit de diverses collaborations, et l'une d'entre elles, celle entre les deux coordinateurs Yannick Hamon et Giuseppe Sofo, trouve son origine dans la rencontre décisive avec une chercheuse qui, tout au long de sa vie, tant sur le plan académique que personnel, n'a eu de cesse d'impulser des liens solides entre personnes, contextes et domaines parfois éloignés en apparence. Il s'agit de Danielle Londei, qui nous a mis en relation et qui a soutenu ce beau projet humain autour des savoirs et des affects, de la recherche, du vécu et de l'expérience, et c'est donc à elle que nous voulons dédier ce numéro sur la collaboration en traduction.

> Si l'on considère que les savoirs, dans la diversité de leurs formes, de leurs objets et de leurs supports ne se constituent comme tels qu'en entrant dans les dynamiques de la circulation et de l'échange, de la communication et de la transmission, on est conduit à souligner leur dimension éminemment sociale, ou plus précisément les effets sociaux particuliers qu'ils induisent : dans une société, les savoirs dessinent de multiples lignes de clivage, entre ceux qui les détiennent et ceux qui aspirent à les posséder, entre ceux qui les partagent et ceux qui en gardent le monopole, entre ceux qui en reconnaissent ou en dénient le statut et la validité. Ils tissent aussi des liens entre les individus et permettent la formation de communautés dans lesquelles on les cultive, on les pratique, on les transmet.
> Enrica Galazzi, Danielle Londei, 2022, « La Bibliothèque scientifique internationale : traduction et imaginaire des sciences à la fin du XIX^e^ siècle », *Pratiques*, n° 195-196.

1 À l'heure où les processus de traduction sont de plus en plus guidés par des algorithmes sophistiqués (voir notre précédent numéro

Comment continuer à former aux professions langagières à l'heure de l'intelligence artificielle ?), les interactions Homme-Machine sont vouées à s'intensifier, modifiant profondément les systèmes de production textuelle, de traduction, d'interprétation et de médiation. La sophistication technologique conduit ainsi à repenser les professions qui sont au cœur de ces évolutions en déplaçant et en réorganisant l'apport des interactions humaines au sein même du système technologique. Au-delà des outils de traduction neuronale pour la traduction automatique ou des logiciels d'assistance à la traduction, l'offre en plates-formes de télécollaboration s'est sensiblement élargie et diversifiée, permettant à des binômes ou à des équipes entières de professionnels de travailler plus efficacement à distance, que cette communication soit synchrone ou asynchrone.

2 Loin des mythes et stéréotypes prégnants du traducteur solitaire, que rappelaient Vandal-Sirois (2011 : 22), Ollier *et al.* (2015) ou encore Markowicz (2018 : 14), les professionnels de la traduction, de l'interprétation et de la rédaction technique travaillent le plus souvent à plusieurs, qu'ils soient à leur compte ou travaillant en agence. Or, les logiciels de communication synchrone, les wikis, les espaces distants partagés ont renforcé des modalités de travail qui mettent les professionnels en réseau. Ces réseaux peuvent être formels, au sein des agences, ou informels, comme c'est le cas avec les sous-titrages réalisés bénévolement par des équipes non professionnelles (*fansubs*). Ces pratiques collaboratives sont intéressantes en ce qu'elles constituent à la fois un moyen, une modalité et une fin. Une fin car, pour la rendre sereine et profitable, la collaboration gagne à être accompagnée, guidée et peut-être même enseignée.

3 C'est l'un des propos de ce numéro : voir dans quelle mesure l'agentivité humaine en interaction peut tirer parti aussi bien des outils d'aide à la traduction que des instruments de collaboration pour réhumaniser un secteur inquiet de la mainmise du tout IA. Afin d'insuffler du potentiel humain dans l'activité langagière, nous gagnons sans doute à miser sur la créativité à plusieurs, l'échange des neurones physiques pour éventuellement exploiter les potentiels de la machine.

4 En tout état de cause, dans certains contextes professionnels, les différents corps de métier (réviseurs, terminologues, chefs de projets,

responsables d'édition, rédacteurs…) qui gravitent autour du matériau langagier sont fréquemment en contact. Il nous paraît donc intéressant de cartographier ces formes de collaboration en vue de préparer les étudiants et étudiantes à des configurations de métiers plus complexes que les seules dynamiques entre activité de traduction et activité de révision ou bien entre activité de traduction automatique et post-édition humaine, où l'agent humain ne serait plus que le dernier maillon d'une production langagière taylorisée.

5 Comment le métier évolue-t-il ? Quelle adaptation à ces évolutions sur le plan des cursus, sur le plan des pratiques ? Comment la formation peut-elle suivre des évolutions technologiques effrénées tout en gardant son empreinte humaine et sa vocation humaniste ? Quelles pistes pour continuer à instiller de l'intelligence collective sans forcément renoncer aux possibilités offertes par l'IA ? Comment tirer le meilleur parti des outils de communication pour impulser des interactions mixtes entre humain et machine ou tout simplement entre humains ?

6 Il faudra sans doute collaborer au sein du métier et accentuer les liens entre des formations (universitaires et autres) qui sont déjà en réseau (nous pensons en particulier au Master européen en Traduction) en concrétisant les connexions par le biais de projets collaboratifs entre universités. Cela pourrait aussi se traduire par l'élaboration en commun de cursus adaptatifs, de nature à favoriser la collaboration dans les formations, les rétroactions entre pairs dans les pratiques pédagogiques. Cela permettrait peut-être aussi de redessiner les formes (déjà existantes) de simulations professionnelles, de liens entre apprentis langagiers et professionnels déjà engagés dans le métier.

7 Si l'on est conscient des logiques de marché qui se sont imposées depuis longtemps dans le secteur, si l'on est conscient de la philosophie productiviste et industrielle qui les accompagne, rien n'interdit d'envisager des parcours collectifs créatifs au sein de systèmes fortement technologisés, pour ménager des espaces de liberté créative et mettre en avant les possibles entre créativité pure (humaine) et recréativité machinale. Pour ce faire, il faut continuer à parler, à échanger, à réfléchir au sein de cet écosystème qui est le nôtre. Il est sans doute vain de s'inscrire dans une posture de résistance érein-

tante. En revanche, proposer, à plusieurs, des modèles de collaboration mixtes et solidaires en redistribuant et en diversifiant les formes de cognitions entre humains et machines pourrait être une voie satisfaisante.

8 Scientifiquement parlant, les possibles sont vastes. L'état de l'art dessine déjà les contours de ces possibles : les résultats de travaux (télé)collaboratifs dans un contexte pédagogique en traduction (Van Egdom *et al.*, 2024 ; Higashi et Frérot, 2023), les travaux en terminologie avec le projet « *Terminology without Borders* » (Elbaz & Loupaki, 2023), les projets mis en place pour l'interprétation, en communication technique, la collaboration des équipes pédagogiques, en interne, et avec les acteurs du secteur pour l'élaboration des formations (Brufau Alvira, 2024), la « collaboration » entre étudiants, professionnels, enseignants et technologies (Lacour *et al.*, 2010 ; Vidrequin, 2023), les tâches collaboratives menées dans le cadre de la traduction didactique dans les filières littéraires et linguistiques (Hamon et Sofo, 2022). Les articles proposés dans ce numéro le complètent et témoignent du foisonnement, de la variété des recherches et des dispositifs visant la collaboration pour différents aspects du travail langagier.

9 L'article d'Elpida Loupaki et Maria Rzewuska-Waligora témoigne des connexions possibles entre profession et environnement pédagogique. Les autrices rendent compte d'un projet de gestion terminologique mené conjointement par des étudiants et la Direction générale de la traduction de la Commission européenne. Les étudiants expérimentent un environnement collaboratif, le *Terminology Projects Module*, pour nettoyer et actualiser à plusieurs mains des données terminologiques, partageant lors des différentes étapes du projet les tâches, les responsabilités et les validations de choix. Cette coopération leur permet de mobiliser des méthodologies professionnelles tout en s'insérant dans une chaîne de travail réelle.

10 En s'appuyant sur les 14 ans d'expérience d'un dispositif de télécollaboration entre étudiants communicateurs techniques et étudiants traducteurs, Patricia Minacori met en évidence la manière dont des projets à distance ont transformé la formation, en familiarisant les étudiants à une collaboration mise en place au moyen d'environnements numériques proches des pratiques professionnelles. La colla-

boration y repose sur la confiance, l'autonomie et la coordination entre pairs, avec une implication réduite mais structurante des enseignants. L'article montre comment les documents de cadrage, les chartes de communication et les retours réflexifs ont progressivement amélioré le fonctionnement collectif en développant des compétences disciplinaires, des savoir-être professionnels et la capacité à accompagner des équipes de langagiers.

11 Mathilde Mergeai, Valérie Maris et Lilou Marchal, elles, nous expliquent comment *Le p'TI Journal*, autre expérience créée au sein de la communauté universitaire, impulse une collaboration multifacette, où étudiants, enseignants et autres acteurs co-construisent une revue entièrement composée de traductions étudiantes. Les dynamiques collectives s'inscrivent dans le concept de « *multiple translatorship* », où la traduction est conçue comme activité distribuée entre divers agents. L'article analyse aussi les dispositifs pédagogiques qui organisent cette coopération, tels que les ateliers, les validations croisées ou les prises de décision éditoriales. L'enquête menée montre que cette modalité fédératrice renforce autonomie, réflexivité et solidarité entre pairs.

12 Virginie Buhl montre quant à elle comment PIRAT met en lumière un mode de collaboration pluridisciplinaire, réunissant enseignants de statuts variés et étudiants autour d'outils numériques en constante évolution. L'abécédaire révèle les défis d'un travail en équipe multilingue et multicompétent, où la coordination, l'adaptation et la co-conception pédagogique sont essentielles. Ce projet met en avant l'harmonisation des pratiques et des outils technologiques contribuant ainsi à la diversification des pratiques d'enseignement-apprentissage de la traduction en remettant au cœur de l'activité langagière les socles théoriques qui appuient l'activité de traduction. La collaboration y devient un levier pour repenser les objectifs en lien avec la méthodologie et la professionnalisation.

13 Le travail de Federica Villareale compare l'utilisation d'un outil de traduction assistée par ordinateur, d'une part, et celle d'un outil de traduction automatique (ChatGPT, en l'occurrence) couplée à des outils de collaboration à distance (visioconférence), d'autre part. La collaboration est double puisqu'à la coordination humaine (pour répartir et harmoniser la traduction) s'ajoute dans les deux cas une

interaction homme-machine, soit dans l'outil de TAO, soit dans l'activité même de post-édition. Si le gain de temps noté avec l'utilisation de ChatGPT est minime, c'est parce que l'amélioration de la cohérence et de la qualité dans cette configuration demande plus de temps aux étudiants chargés des révisions, multiples et collectives, que dans le cas d'une traduction humaine. L'étude propose enfin un cadre pour organiser efficacement le travail collectif autour de ces technologies.

14 Enfin, Laëtitia Saint Loubert place la collaboration au centre d'une démarche créative intégrant les perspectives éditoriales pour les traductions ainsi élaborées. Les étudiants impliqués dans son projet de traduction littéraire ont en effet réalisé une traduction à plusieurs mains dans l'optique de la faire publier par une maison d'édition donnée, soit existante, soit fictive, dans les deux cas géographiquement et donc culturellement située. Les étudiants apprennent ainsi à traiter les enjeux culturels et éthiques inhérents aux textes postcoloniaux, tout en élaborant des solutions de traduction partagées. La coopération se manifeste aussi dans l'usage d'outils collaboratifs et l'organisation d'une exposition finale. Pour l'enseignante, la démarche implique un décentrement pédagogique afin d'intégrer les savoirs construits par le groupe. C'est précisément l'une des pistes que nous évoquions plus haut : une collaboration utilisatrice des outils numériques visant à stimuler la créativité collective.

15 À travers l'ensemble des projets étudiés, la collaboration apparaît comme un dispositif pluriel qui articule coordination humaine, médiation technologique et co-construction des savoirs. Qu'il s'agisse de communication technique, de traduction, de gestion terminologique ou de créations éditoriales, elle implique une circulation continue des responsabilités, où étudiants et enseignants négocient rôles, décisions et interprétations. Les environnements numériques, qu'ils soient professionnels ou pédagogiques, intensifient cette collaboration située, réflexive et ancrée dans des pratiques réelles. Dans ces contextes, la collaboration devient autant un apprentissage qu'un mode de production, forgeant autonomie, confiance et solidarité intellectuelle. Ce qui se dégage de manière transversale est ainsi une conception plurielle de la traduction et de sa didactique, où l'échange, l'ajustement mutuel et la construction partagée du sens constituent le cœur du processus.

Elbaz Pascale, Loupaki Elpida, 2023, « Terminologie collaborative : analyse d'un projet inter-universitaire outillé en contexte européen », *Digital Scholarship in the Humanities*, vol. 38, n° 1, p. 148-160.

Hamon Yannick, Sofo Giuseppe, 2022, « La Traduction collaborative à l'ère numérique : pratiques collaboratives et numériques de révision en traduction », dans Francesco Laurenti (dir.), *La traduzione collaborativa: tra didattica e mercato globale delle lingue*, Rome, Aracne, p. 49-80.

Higashi Temoko, Frérot Cécile, 2023, « Activité pédagogique appliquée à la traduction-révision : Expérience de télécollaboration entre étudiants français et étudiants japonais », *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol. 26, n° 3, Article 3, DOI : 10.4000/alsic.6893.Lacour Philippe, Bénel Aurélien, Eyraud Franck, Freitas Any, Zambon Diana, 2010, « TIC, collaboration et traduction : vers de nouveaux laboratoires numériques de translocalisation culturelle », *De la localisation à la délocalisation – le facteur local en traduction*, *Meta : journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, *vol.* 55, n° 4, décembre, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 674-692, [https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2010-v55-n4-meta4003/045685ar/], consulté le 30 octobre 2024.

Markowicz André, 2018, *Partages : un an de chroniques sur Facebook, juin 2013-juillet 2014*, Paris, Éditions Inculte, collection « Barnum ».

Ollier Nicole, François Lhorine, Zemmour Joachim, 2015, « "Passages" : embarquement pour la traduction poétique en équipage », *Voyage en équipage*, *Traduire*, n° 233, p. 14-22, [https://journals.openedition.org/traduire/720], consulté le 30 octobre 2024.

Van Egdom Gys-Walt, Schrijver Iris, Verplaetse Heidi, Segers Winibert, 2024, « The impact of collaborative processes on target text quality in translator training », *The Interpreter and Translator Trainer*, vol. 18, n° 3, p. 486-506, [https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/175039 consulté le 30 octobre 2024.

Vandal-Sirois Hugo, 2011, « Publicités multilingues : l'apport du traducteur en agence de communication marketing », dans Élisabeth Lavault-Olléon (dir.), *Traduction et Ergonomie*, *ILCEA*, n° 14, [https://journals.openedition.org/ilcea/1031], consulté le 29 octobre 2024.

Vidrequin Magali, 2023, *Évaluation de la qualité de la traduction automatique à base de réseaux neuronaux et apports de la collaboration traducteur/machine à la traduction du discours médical : une approche de la pratique indépendante*, Thèse de doctorat en traductologie préparée sous la direction de Katell Hernández Morin et Christine Evain, soutenue le 17 novembre, Rennes, Université Rennes 2.

Yannick Hamon
DSLCC, Université Ca' Foscari de Venise (Italie)
yannick.hamon[à]unive.it
Yannick Hamon est enseignant chercheur à l'université Ca' Foscari de Venise. Il est titulaire depuis 2013 d'un doctorat en Traduction, Interprétation et Interculturalité obtenu au Département Interprétation et Traduction (DIT) de l'université de Bologne où il a enseigné pendant dix ans. Il y a également effectué un contrat post-doctoral sur la traduction collaborative à distance. Ses recherches portent entre autres sur l'utilisation des technologies pour l'enseignement/apprentissage de la production écrite et de la traduction mais il s'intéresse aussi à l'analyse des discours politiques. Depuis 2018, il donne des cours de langue française et d'analyse du discours au département DSLCC en licence et master.
IDREF : https://www.idref.fr/https://www.idref.fr/201740044

Giuseppe Sofo
DSLCC, Université Ca' Foscari de Venise (Italie)
giuseppe.sofo[à]unive.it
Giuseppe Sofo est Maître de conférences (*Professore associato*) en Langue, traduction et linguistique française à l'Université Ca' Foscari de Venise et a été boursier de l'Alexander von Humboldt Stiftung, du DAAD et de l'Université Franco-Italienne. Il a enseigné dans plusieurs universités en Italie, en France et aux États-Unis. Il a publié les monographies *I sensi del testo: Scrittura*, *riscrittura e traduzione* (2018), *Les éclats de la traduction : Langue*, *réécriture et traduction dans le théâtre d'Aimé Césaire* (2020) et *Il multiverso letterario: Il gatto di Shakespeare*, *la meccanica quantistica e una teoria letteraria del tutto* (2024), co-dirigé un recueil d'essais (*Sulla traduzione*, 2015), un numéro de revue consacré au « Genre de la traduction » (*de genere*, n° 5, 2019), un volume collectif (*Traduction humaine et traitement automatique des langues : Vers un nouveau consensus ?*, 2023) et un numéro de revue consacré à la « Génétique des traductions » (*Continents manuscrits*, n° 21, 2023). Il a traduit du théâtre, de la prose et de la poésie du français, de l'anglais et de l'allemand vers l'italien.
IDREF : https://www.idref.fr/https://www.idref.fr/224579819

David ar Rouz
IDREF : https://www.idref.fr/https://www.idref.fr/078070082
ORCID : http://orcid.org/0000-0003-1146-6079
HAL : https://cv.archives-ouvertes.fr/david-ar-rouz
ISNI : http://www.isni.org/0000000010118054
BNF : https://data.bnf.fr/fr/14540416

Investigating collaborative terminology management in professional and academic settings: the case of the IATE Terminology Projects Module

Elpida Loupaki Maria Rzewuska-Waligora

Introduction
Collaborative terminology: some theoretical considerations
Collaborative terminology management in practice
  Examples of collaborative terminology projects in the European context
    Legal Language Interoperability Services (LISE)
    Helsinki Term Bank for the Arts and Sciences
  Examples of collaborative management tools in the academic context
    TermiCo
    FAIRterm
The case of collaborative terminology management in the DGT of the European Commission – general overview
Presentation of the TPM
Presentation of a collaborative terminology project with DGT in academic context
  Aim of the project
  Workflow and methodology
    Deliverables
    Overall assessment of both the university and DGT participants
Evaluation of different collaborative tools and methodologies
Conclusions

Introduction

1 Over the past two decades, the field of terminology has undergone significant transformations, not only of the tools employed but also of methodological approaches. In an era marked by rapid and often disruptive technological change – frequently intertwined with economic and social instability – the role of collaborative work, as opposed to individual effort, has gained renewed importance. Collab-

oration has even become central to various professional activities, including translation and terminology management.

2 This paper aims to explore the implementation of collaborative terminology management practices in professional settings and their pedagogical integration within academic curricula. To this end, we are going to highlight first the theoretical foundations of collaborative terminology and then present some notable implementations of collaborative terminology management at the European level. In the following section, the role of collaboration in terminology management within the Directorate-General for Translation (DGT) of the European Commission will be explored, with special focus on the workflow and the use of a new collaborative environment, Terminology Projects Module (hereinafter TPM). In addition, we intend to examine the pedagogical aspects of a collaborative terminology project developed between our Master's program in Professional Translation and the DGT. The objective of the terminology project was to clean and update terminological data in Greek language in the IATE terminology database and for this reason the TPM was tested by our students.[1] Furthermore, the paper presents some qualitative research findings of a small-scale survey regarding users' satisfaction with TPM and concludes with a comparative evaluation of various methodologies and tools employed in pedagogical settings for collaborative terminology work.

Collaborative terminology: some theoretical considerations

3 A definition that is often used to describe collaborative resources in terminology management is the one proposed by Alain Désilets, in 2010, as "Wikipedia-like platforms for the creation and maintenance of large terminology resources by a crowd of translators, terminologists, domain experts, and even general members of the public".

4 Julie Gariépy, in her Master's thesis entitled *La collaboration en terminographie. Étude de cas comparée de la terminographie collaborative et de la terminographie classique*, defended in 2013, at the University of Ottawa, puts more emphasis on the activities included and proposes the following definition: "Collaborative terminography

involves a variety of activities such as the identification, collection, and management of terms, terminological entries, and terminology resources, carried out by a group of individuals (either professional or non-professional).[2] This collaboration is usually facilitated by IT tools" (Gariépy, 2013: 20). Collaboration in terminology may involve various partners, such as terminologists and translators, or terminologists working with a broader community—including subject-matter experts, special interest groups, or even the general public.

5 Moreover, Gariépy introduces the concept of "degree of openness" (*degré d'ouverture*) as a critical parameter in evaluating collaborative terminology frameworks, encompassing both the special platforms and the organisational structures of terminology groups. This notion relates to the extent to which participation and access are permitted within a given system. In highly open environments—whether software-based or community-driven—access is open, and all participants possess equal rights, contributing collectively toward shared objectives without hierarchical constraints (Désilets *et al.*, 2009). In contrast, systems characterised by a lower degree of openness require individuals to seek authorisation from administrators prior to engaging. Participation in such contexts is governed by predefined rules, and users' rights do not necessarily cover all the functionalities of the tool or platform. A characteristic example of a highly open environment is the platform TermWiki,[3] advertised as a Global Social Knowledge Network, where users share term collections across various domains without any established quality control. The platform offers a user-friendly interface, which contributes to its popularity among undergraduate students. Nevertheless, as Ar Rouz *et al.* (2021: 150) observe, its content is predominantly encyclopedic rather than terminological and frequently lacks a rigorous scientific methodology. In our study, we aim to focus on projects and solutions that exhibit a lower degree of openness, as our point of departure is professional environments.

Collaborative terminology management in practice

6 Collaborative terminology management is shaped by a range of parameters. Some are situational, including the temporal organisation of

the work (synchronous or asynchronous), the spatial configuration (co-located or remote), or the size of the working group. Others are methodological and relate directly to the core processes of terminology work, such as the agreed workflow, the selection of documentary sources, the conceptual fields adopted, and the overall quality standards applied to the resource. The purpose of the collaboration is likewise a determining factor, as is the degree of engagement demonstrated by the participants. Furthermore, generative AI has introduced significant changes to terminology work, particularly in relation to definition production and the identification of equivalences. Although these recent developments are highly relevant, they fall outside the scope of the present article. In our study we will concentrate on the methodology and the tools used in different notable examples of collaborative terminology management.

Examples of collaborative terminology projects in the European context

7 In the following sections, we intend to present some implementation cases. In particular, we will start by presenting some European collaborative terminology management projects, which reflect cooperation either between different countries (and languages), or between different actors in the same language, in a more structured and controlled way.

Legal Language Interoperability Services (LISE)

8 Although now completed, the European project merits mention for its significant contribution to the promotion of collaborative terminology practices. Initiated in 2011, the project aimed to support public and private institutions in the exchange of terminological resources, as well as in the cleaning and enrichment of terminological data within the legal and administrative domains. By implementing a structured workflow, LISE primarily sought to facilitate collaborative processes among users for the review and quality assurance of multilingual terminological databases. Concluded in 2013, one of its enduring outputs is a set of guidelines for collaborative terminological work in the legal domain (Chiocchetti & Ralli, 2013; Chiocchetti

et al., 2017). The guidelines are mainly addressed to civil servants who will be called upon to engage in collaborative terminology management without necessarily having specific knowledge in the field, and for this reason some key theoretical and practical issues are presented in detail. [4]

Helsinki Term Bank for the Arts and Sciences

9 The Helsinki Term Bank for the Arts and Sciences project aims to create an open, interdisciplinary, multilingual and continuously updated terminological database for all fields of scientific research in Finland (Enqvist *et al.*, 2021). [5] Using the open source Semantic MediaWiki application, the project offers a collaborative platform for terminological work and conceptual analysis and is primarily aimed at field experts. It is a working method that the initiators of the platform call "limited crowdsourcing" or "niche sourcing". In other words, the core of the terminological work is carried out by teams of experts, from a variety of fields of art and science, who have access to a wide range of wiki editing resources and can add information to each data category in the database in their area of expertise. At the same time, the project enables public participation through the discussion forum and through access to the terminological material in the database.

10 In particular, the terminological data available to all users includes the following data categories:

1. Term and its synonyms in Finnish,
2. Definition,
3. Conceptual relationships and concept diagrams,
4. Morphological information,
5. Graphical illustrations, diagrams or pictures,
6. Context of use,
7. Equivalents in other languages.

Examples of collaborative management tools in the academic context

11 Collaboration in terminology has gained increasing prominence within academic contexts over the past decade. As emphasised by Łucja Biel and Rosario Martín Ruano, partnerships between universities and international organisations represent "an opportunity to ensure the professional realism of training and to incorporate project-based learning into the classroom" (2022: 159). This pedagogical choice is consistent with the theoretical framework of Project-Based Learning (PBL), which emphasises the active role students assume in projects developed in collaboration with real-world clients (Kiraly, 2005).

12 European and international institutions – such as the Terminology Coordination Unit (TermCoord) of the European Parliament, the Directorate-General for Translation (DGT) of the European Commission, and the World Intellectual Property Organization (WIPO) – have formalised collaborative frameworks for terminology management with various universities belonging to the European Masters in Translation Network (EMTnet).[6] These partnerships have been further strengthened through the implementation of specialised collaborative tools, which are described in the following sections.

TermiCo

13 An important endeavour of collaborative terminology tool is the TermiCo terminology database, designed within the framework of the Erasmus + OTCT ("Optimising Translator Training through Collaborative Translation") project that took place in 2014-2016. Although the database[7] is not fully operative, it is interesting to mention some technical features and methodological choices of its initiators, in the light of collaborative terminology management in academic environments. These are as follows (Ar Rouz *et al.*, 2021: 150-152; Ar Rouz, 2025):

1. The database is designed to be available in cloud computing.
2. The database will provide the possibility for the user to submit comments and suggestions to existing terminology records.

3. A voting system is foreseen for the approval or rejection of the proposed terms.
4. A network of administrators who would be responsible for the final judgement of the terms in the language concerned is desirable for some languages.

14 Each of the choices outlined above plays a crucial role in shaping a productive collaborative environment, in accordance with the rules of terminology work. They contribute not only to the effective training of students and future translators – by fostering critical thinking and methodological rigor –, but also to maintaining high standards of quality for the terminological resources developed.

FAIRterm

15 Another collaborative, open access tool developed in the academic context is FAIRterm. It is a compilation tool, designed by the University of Padua (Vezzani, 2021), offering a web interface that allows the collaborative development of multilingual terminological entries. The tool is designed in accordance with the ISO/TC 37 standards for terminological resource management and the FAIR principles. These principles, which were formulated in 2016, define the technical parameters that must be taken into account in order to enable the reuse of digital data and their uniform indexing. The acronym FAIR is derived from the English terms findable, accessible, interoperable and reusable (Wilkinson *et al.*, 2016). In French the terms are rendered as *trouvable*, *accessible*, *interopérable* and *réutilisable*.

16 The FAIRterm tool requires registration and can be used for the 24 official EU languages, as well as Turkish, Russian, Georgian, Japanese, Korean, and Chinese. [8] Until 2022, in the framework of the Terminology Without Borders (YourTerm) project, the Terminology Coordination Unit of the European Parliament (TermCoord) encouraged universities to use the FAIRterm tool.

17 During the academic year 2021-2022, within the framework of the YourTerm project, Master's students from our programme participated in a pilot implementation of the collaborative version of FAIRterm, in conjunction with a cohort of Master's students from ISIT-Paris. This initiative took the form of an online collaborative terminology project in the domain of Natural Language processing

(NLP), the outcomes of which are documented in Elbaz & Loupaki (2023). Throughout this period, the beta version of the software was tested by our students, providing valuable feedback for evaluation. Notably, several recommendations from our participants regarding the data categories and specific functionalities were incorporated by the tool's developers in the new version of the tool (for a comprehensive inventory of all proposed enhancements, see Loupaki, 2024: 187-189).

18 Building upon our prior academic experience with terminology projects, the aim of this paper is to describe advances by testing a novel methodology and implementing a new tool by our students. More specifically, we intend to present the collaboration scheme with DGT and describe the TPM. Our final goal will be to compare this experience with previous projects, using as evaluative criteria the nature of technical challenges encountered, and the pedagogical impact observed throughout the implementation.

The case of collaborative terminology management in the DGT of the European Commission – general overview

19 The introduction of the TPM module in IATE in May 2022 revolutionised the way terminology projects were prepared, launched, and completed. Not only could all project phases be conducted directly in IATE, but it also allowed external partners to edit limited datasets directly in IATE thanks to special access rights, .

20 In DGT, there are two types of external cooperation in terminology: firstly, acquisition of terminology expertise by outsourcing a terminology project to a highly specialised expert in the field, and secondly, cooperation with students, as governed by the DGT framework on remote cooperation with universities. [9] It involves from DGT's side a language unit terminologist and from the university side, students and their professors.

21 Terminology work in DGT is coordinated by a central entity composed of terminology coordinators. They are responsible for preparing, launching, and monitoring the completion of terminology projects. Given the significant time pressure on DGT to deliver translations within tight deadlines, terminology must be prepared swiftly and at the earliest stages of the translation process. Translators address problematic terms in ongoing translations either by resolving them independently or by consulting terminologists through terminology helpdesks. Alternatively, these terms may be part of centrally coordinated terminology projects. Due to the urgency and the necessity to provide timely terminology solutions to DGT translators, this type of task is not suitable for remote cooperation with external assignees.

22 The cooperation between DGT terminologists and universities typically begins with an initial contact with the interested student. The terminologist presents the scope of the work and outlines DGT's expectations. They also provide an introduction to working in IATE TPM. DGT terminologists remain at hand for questions from students; however, it is the university supervisor's responsibility to monitor both the timely completion of assignments and the quality of the terminology work conducted by the students.

23 As remote assignments require an extended period of time to be completed, entries that might be needed for current translation assignments cannot be included in these projects. Students should follow the guidelines and state-of-the-art terminography rules provided by DGT, and all entries must be approved by their university supervisor. Entries completed by external assignees have to be validated by DGT terminologists. Once validated, they become visible to the public for general consultation and re-use.

24 The success of a remote cooperation with universities for terminology projects depends greatly on the individual relationships between universities and terminologists. Success is measured by effective cooperation and the quality of project outcomes.

25 Participation in this cooperative arrangement is an additional responsibility for DGT terminologists that goes beyond their regular duties. Therefore, it is important to ensure that the cooperation is

well-structured and clear. Furthermore, it is crucial that the students' supervisors are actively involved in the completion of the projects.

26 While the projects are relatively small in comparison to the overall volume of data in IATE, the effort DGT invests in this cooperation holds significant value. It serves to bring the EU closer to students, offering them meaningful experience by being able to contribute to the EU's work, and a taste of real-life work experience.

Presentation of the TPM

27 The Terminology Projects Module, or TPM, is used within the framework of the "Remote cooperation between DGT and universities", an initiative launched by the European Commission in 2022. This module allows students on professional translation programs to contribute to IATE and gain hands-on experience as the terminology work is done directly in IATE.

28 TPM is designed for users with appropriate rights to manage terminology projects during their lifecycle in IATE, i.e. store project metadata, manage entries and candidates, assign work to internal and external users, and monitor progress and completion of related tasks. There are numerous user categories within IATE, referred to as 'user roles', each with different access rights to the module. In the context of terminology projects with universities via TPM, only two user roles are foreseen:

1. Terminologist (the project coordinator).
2. External collaborator.

29 The terminologist who creates the project in TPM becomes automatically the project coordinator and can add other project coordinators to the project. The project coordinator assigns a task to the external collaborator. The external collaborator has limited access to IATE, compared to internal users. The access is based on the assignment given. In this sense, the tool has a lower degree of openness, as explained in section 1.

30 The tool's interface is user-friendly and shares the same layout as the public version of IATE. The terminology project is created and assigned to the students directly by the DGT terminologists. The

students are provided with personal credentials to access their specific project in the TPM module, while their coordinating professor is given access to monitor all the projects in progress. After logging on to IATE, students have access to Terminology Projects Module and to Documentation. Documentation includes both the *External Collaborator's Handbook* and tutorials for the use of TPM.[10]

31 In TPM, students have the External Collaborator role, and they can manage their assignments and tasks, based on the specific access rights granted for the IATE entries assigned to them as part of a project.

32 Clicking on the TPM icon gives students direct access to the list of terminology projects they have been assigned to. Each project will include a specific description, named "project info", instructions, background reference material and other relevant information, as well as the list of assigned entries. Students have direct access to clickable entry IDs, which allow them to open the full entry view and update the content. Students are also provided with assignment instructions and comments about duplicates that should be cleaned.

33 When clicking on "My assigned entries", students have access to a table containing all the IATE entries that have been assigned. The entries contain different data categories. Here is a selection of the data categories most relevant to students' work:[11]

34 **Entry ID and Primarity**: marking an entry as "primary" is an indication of overall quality and/or preference among possible duplicates. Primary entries are marked with a blue star.

35 **Anchor language**: the anchor to which all the other languages in the entry are attached. The definitions in other official languages should be as similar as possible to the definition in the anchor language. In IATE, English is most of the times the anchor language.

36 **Domains**: the chosen domain(s) should clearly identify the special language and context to which the concept belongs. An IATE entry usually has between one and three domains, as indicated in EuroVoc (the EU's multilingual thesaurus).

37 **Owner**: the name of the institution that has created the entry appears at the entry. In the collaborative terminology projects,

students have access only to entries owned by the European Commission.

38 **Collections**: they can be used at Language Independent Level (LIL), at Language Level (LL) or at Term Level (TL) to group subsets of data in IATE pertaining to specific projects or subdomains and to simplify the management of such data.

39 **Cross-references**: list of cross-references on the entry, including the semantic relation (narrower or broader) and the link to the relating entry.

40 **Term**: term(s) present in the project source language.

41 **Definition**: definition in the project source language.

42 **Assignment notes**: (editable field) personal notes relating to the entry.

43 **Duplicates**: list of potential duplicates for the entry.

44 **Related entries**: list of related entries, i.e. entries containing first- and second-level cross-references to the current entry.

45 **Comments**: information related to the entry, provided by the project coordinators.

46 **Feedback**: information related to the entry, provided by the project coordinators.

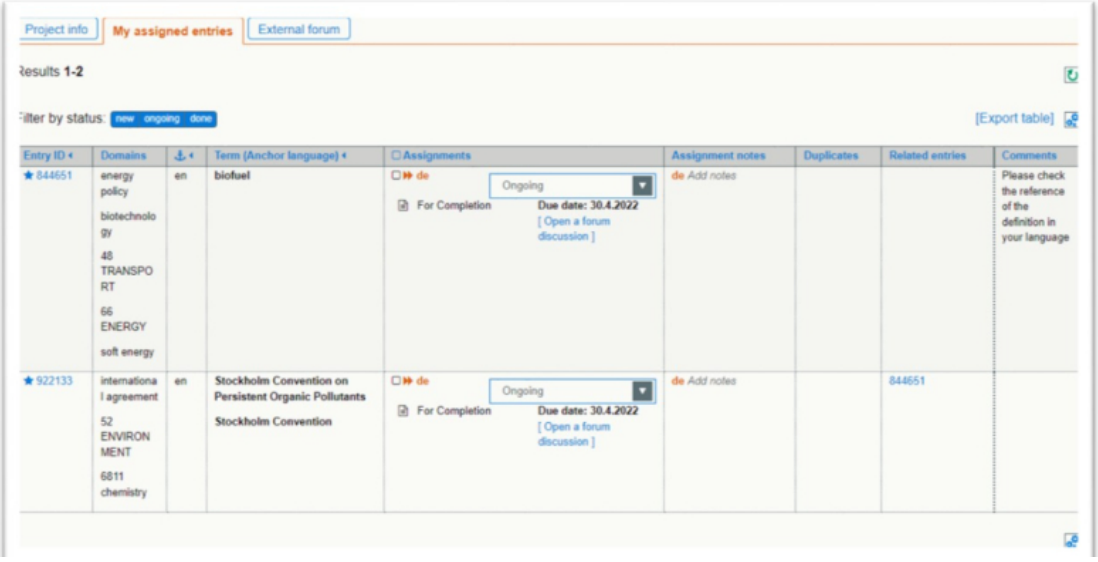


Figure 1. Screenshot of the TPM

Presentation of a collaborative terminology project with DGT in academic context

47 The project here described was carried out during the spring semester of the 2023-2024 academic year by three Master students, in collaboration with the Greek unit of the European Commission's Directorate-General for Translation (DGT). Conducted within the framework of the DGT's "Remote cooperation between DGT and universities", it formed the basis for three Master's theses. The terminology research focused on two areas: public health, with a particular emphasis on COVID-19, and the textile industry, specifically fabrics and raw materials. In addition to the three students, the project involved two Greek terminologists from DGT and subject-matter experts. [12]

Aim of the project

48 As this was a final-year project and it formed part of their Master's thesis, its primary aim was to consolidate the knowledge students had acquired in previous courses on terminology management and develop what is called "terminological competence". The concept of "terminological competence" or "terminology management competence", as an autonomous competence, was introduced by Pamela Faber in 2004 and was further explored by Silvia Montero Martínez and Pamela Faber in 2009 and by Iwona Sikora in 2013. According to Sikora (*ibid.*), this competence comprises two distinct components: "research and information mining competence", which encompasses the ability to search for and document terminological information; and "technical competence", which pertains to the effective use of technological tools for locating, storing, and managing terminological data.

49 In addition, due to its applied and collaborative nature, the project also aimed to:

1. Provide an authentic setting reflecting the real conditions in which terminology is used.

2. Propose concrete activities for managing and enriching terminological data, commissioned by professionals in the field.
3. Give students access to the expertise of professionals, both in terminology and in specialised domains.
4. Facilitate in-depth exploration of specific thematic areas, namely COVID-19, and the textile industry.
5. Introduce students to collaborative tools dedicated to terminology management.

Workflow and methodology

50 The workflow and methodology of the project were structured as outlined here:

51 Before starting their work, the students followed a short online training by DGT terminologists, during which they were introduced to the *IATE Handbook*, a reference document available in English and complemented by language annexes', with specific guidelines per language. Initially, the DGT sent to the students the files containing terminological entries for which the corresponding Greek datasets were missing (e.g. definition, context or resources). The students chose a sub-set of entries for their project, on which they carried out research and compilation work in the IATE database. At this stage, students carried out documentary research to familiarise themselves with the domains. In the next stage, the students studied the English terminology records and compared them with the Greek records to identify the nature of the missing data. Once the missing terminology data had been identified, the students searched for legislative texts on the European Union's Eur-Lex database and built up a corpus using the Sketch Engine corpus management tool. Following this stage, an initial question-and-answer session took place between the students and the DGT by e-mail and online. During these exchanges, problems concerning specific terms were raised by the students, to which our partners responded by sharing their experts' view. At the end of this stage, a further exchange took place, this time with experts, to check the Greek equivalents of the terms. Knowing how to identify experts in a field and establish contact with them is one of the skills targeted by this type of project. Each student then provided a sample of ten completed terminology records in IATE TPM to the DGT terminologists for an initial assessment of their work. After

receiving feedback, students revised everything needed and continued their work for the totality of term entries. At the end, students compiled all the records using the collaborative tool described in the next section.

Deliverables

52 A total of 120 terminology entries were developed in the English-Greek language pair, focusing on the domains of COVID-19 and textiles. As the project was aiming at the management and updating of terminological data in IATE, some important factors were the validity of the designations, the reliability of the sources, the date of the records, the completeness of the datasheet in terms of data categories, etc.

53 According to the *IATE Handbook*, reliability is related to the correspondence between a concept and its designation, as defined in the anchor language record, and the reliability of the sources used. Reliability assessment should satisfy at least one of the following criteria:

A. The term has been obtained from a trusted source.
B. The term has been agreed on by a representative body of same language terminologists.
C. The term is the common designation of the concept in its field (*IATE Handbook*, 2024: 94).

54 Regarding the definitions, some were retrieved directly from Greek translations of EU texts. In other cases, the information was either partially adapted to conform to IATE's morphological criteria, or synthesised from two distinct sources—a technique proposed by the IATE manual.

55 As the entries were compiled directly within the IATE database, following validation by the Greek terminologists, they were promptly made available to the public version of IATE. The rapid accessibility of the project's outcomes proved particularly beneficial for students, enhancing their engagement with up-to-date terminological resources.

Overall assessment of both the university and DGT participants

56 Following the completion of their Master's theses, students were invited to participate in a small-scale survey aimed at evaluating their experience. The questionnaire was concise, comprising both open-ended items that explored the perceived strengths and weaknesses of the experience, and their overall satisfaction with the TPM, as well as multiple-choice questions that assessed the clarity of instructions and the adequacy of their preparatory training.

57 More specifically, in the open-ended question asking whether the experience of this collaborative terminology project was beneficial for the professional development of the students, all answers were positive, underlying that “terminology issues are something I face with on a daily basis”, “the terminology sector is one of my main professional interests” and “I mostly work on medical translations that require a very thorough handling of terminology”.

58 Regarding the positive aspects of this collaboration, all three students replied that “the most rewarding experience was the face-to-face feedback and the advice they received from the terminologists”, “the feedback that we received from our supervisor and from DGT”, and that “working with professionals in the field of terminology was a fascinating experience”.

59 With respect to the instructions they received when starting the project, all students declared they were very clear (100%).

60 In the question measuring students' satisfaction, in relation to their former preparation, they all replied positively as illustrated in the figure below:

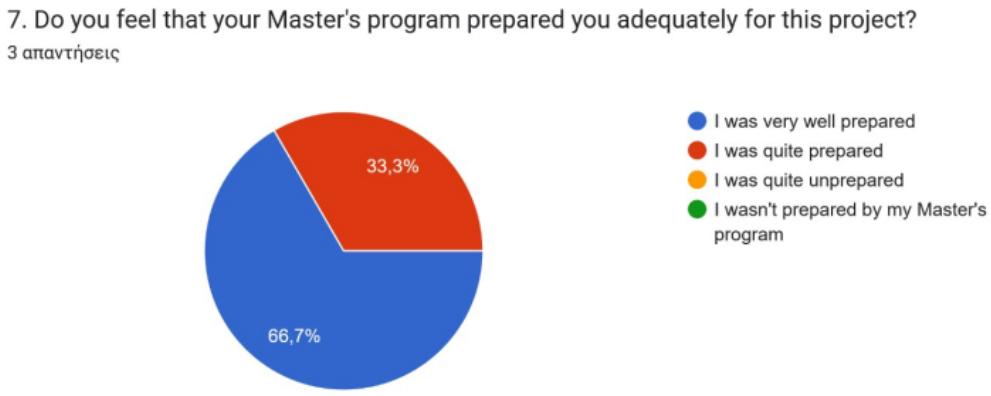


Figure 2. Graphic representation of answers in Q7

61 Finally, in response to the question regarding the appropriateness of the collaborative tool for its intended use, the feedback received was generally positive. Students highlighted that TPM facilitated a deeper understanding of the informational requirements involved in terminology research and documentation. TPM was consistently praised for its structured organisation and user-friendly interface, which contributed to the completion of thorough and detailed terminological work. Additionally, participants noted that the term-creation process within IATE was more straightforward than initially anticipated, and that IATE proved to be a valuable resource, particularly for translators and terminologists.

62 A small-scale survey was also conducted among DGT terminologists who collaborated with various universities within the framework of the "Remote cooperation between DGT and universities". The responses obtained are indicative and do not represent all the terminologists involved.

63 Language combinations that have participated in this survey were the following: EN-EL, EN-ES, EN-PL, EN-FR.

64 In response to the question regarding whether the project required more effort than usual, the majority of participants acknowledged an increased workload. While the time investment was generally anticipated and considered manageable, several contributors noted that the collaborative nature of the project—particularly involving students—necessitated additional preparation and oversight. This included

introducing participants to the tasks, revising their contributions, and providing detailed feedback, which proved to be more time-consuming than standard professional terminology work.

65 The feedback process was emphasised as particularly demanding due to the limited prior experience of students with terminology management and the IATE database. Moreover, some respondents expressed concern that students did not fully grasp the institutional context and practical requirements of producing entries for IATE, occasionally resulting in submissions influenced by national legislative frameworks rather than the conventions expected by EU institutions.

66 On the other hand, all terminologists underlined as positive aspects of the collaborative projects the following:

A. Fresh perspective from students.
B. Opportunity to share experiences.
C. Bring EU closer to students.
D. Work on non-urgent entries and enrich IATE.
E. Contact with academia.
F. Insights into current training in translation.

67 As noted above, the survey was limited to Greek students participating in the collaborative terminology project, along with a small number of terminologists from the DGT. The limited sample size constitutes a significant constraint on the study. Moreover, given the time constraints faced by the DGT, the questionnaire was restricted to eight items. The results should therefore be interpreted as indicative rather than conclusive, and they would benefit from confirmation through future research.

Evaluation of different collaborative tools and methodologies

68 In this section, we propose to compare the described collaborative experience with previous terminology projects in which our university was involved, using as evaluative criteria the collaborative tools and the methodologies used.

69 A key methodological distinction between the present project and previous initiatives lies in the implementation of a one-to-one guidance model between terminologists and students. As outlined in the preceding section, this individualised interaction has demonstrated significant pedagogical value, providing students with direct exposure to professional expertise, real-world practices, and specialised methodological approaches.

70 However, this structure does not inherently foster peer collaboration among students, nor does it facilitate inter-institutional cooperation to the extent observed in earlier terminology projects. Consequently, this model appears more appropriate for individual research endeavours, such as Master's theses, rather than short-term, semester-based projects that benefit from team dynamics.

71 It is also important to note that the success of this approach based on one-to-one relationships is highly contingent upon the availability and engagement of participating partners. While the current project benefited from exemplary collaboration and consistent feedback, findings from the accompanying small-scale survey suggest that such favourable conditions are not universally guaranteed across similar initiatives.

72 With reference to the tool, TPM demonstrates high usability and convenience, yielding favourable outcomes for student engagement and productivity. A notable advantage is its direct integration with the IATE database, which eliminates the need for data extraction or transfer to external tools. In contrast, the collaborative edition of FAIRterm requires terminology entries to be exported via Excel files, while commercial platforms such as MultiTerm, used in other projects, necessitate that students manually create a term base and configure the data categories to be included in. In this sense, although TPM facilitates efficient terminology management and supports pedagogical objectives, it offers limited opportunities for developing advanced technical competence, particularly in the areas of data structuring and/or data extraction.

Conclusions

73 Besides the different challenges mentioned, the collaborative terminology project with DGT offers many advantages for students, such as:

1. Execution of real client-assigned tasks: Gaining a deeper understanding of advanced practices in terminology management within a professional context.
2. Acquisition of collaborative work skills: Enhancing students' familiarity with collaborative tools.
3. Development of personal skills, such as adhering to institutional guidelines, managing time effectively.
4. Enhancement of thematic expertise: Gaining in-depth knowledge in specialised areas through terminology research.
5. Acquisition of domain-specific knowledge: Understanding strategies for term identification and management.
6. Increased student motivation: Participating in real-life projects with clients who may become future employers.
7. Improved student visibility as future professionals: Receiving certificates recognising their first professional experience; sharing experiences on various platforms.

74 As a final point, in an era marked by generative AI and the increasing automation of language services, the demand for high-quality terminological resources across all languages has become more critical than ever. This urgency is particularly pronounced for languages with limited digital infrastructure and a smaller language industry, such as Greek. We argue that contributing to the enrichment and expansion of terminological resources is not only necessary but also strategic. Collaborative terminology management—such as the partnership presented here between academia and the Directorate-General for Translation of the European Commission—offers a promising model for sustainable and inclusive resource development. Importantly, such initiatives also serve as valuable educational tools, enhancing students' understanding of terminology work and preparing them for real-world professional environments.

Ar Rouz David, 2025, “Collaborative Terminography: Three Use Cases of Online Databases and Needs”, in Federica Vezzani, Giorgio di Nunzio, Elpida Loupaki, Georgios Meditskos, Maria Papoutsoglou (Eds.), *Proceedings of the 4th International Conference on “Multilingual digital terminology today. Design, representation formats and management systems”* (MDTT) 2025, 19-20 June 2025, Thessaloniki, Greece, CEUR Workshop Proceedings, Vol. 3990 [https://ceur-ws.org/Vol-3990/short23.pdf], viewed 11 September 2025.

Ar Rouz David, Moreau Fabienne, Barbin Franck and Gruenais Charles, 2021, “TermiCo. Terminographie collaborative”, in Rosa Agost Canós and David Ar Rouz (Eds.), *Traductologie, terminologie et traduction*, Paris, Classiques Garnier, p. 141-156.

Biel Łucja and Martín Ruano M. Rosario, 2022, “Institutions’ outreach to and involvement with universities. How international organizations collaborate with universities in training translators”, in Tomáš Svoboda, Łucja Biel and Vilelmini Sosoni (Eds.), *Institutional Translator Training*, Routledge Advances in Translation and Interpreting Studies, Routledge, p. 151-169, [https://www.taylorfrancis.com/chapters/oa-edit/10.4324/9781003225249-11/institutions-outreach-involvement-universities-%C5%82ucja-biel-rosariomart%C3%ADn-ruano], viewed 11 September 2025.

Chiocchetti Elena and Ralli Natascia, 2013, *Guidelines for collaborative legal/administrative terminology work*, Bolzano, Bozen, Institute for Specialised Communication and Multilingualism, [https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:399583], viewed 11 September 2025.

Chiocchetti Elena, Lušicky Vesna, Wissik Tanja and Wetzel Michael, 2017, “Quality assurance in multilingual legal terminological databases”, *The Journal of Specialised Translation*, No. 27, p. 164-188.

Désilets Alain, 2010, “Collaborative Translation: technology, crowdsourcing, and the translator perspective”, AMTA, Denver, Colorado, 31st October. [https://aclanthology.org/2010.amta-workshop.0.pdf], viewed 11 September 2025.

Désilets Alain, Laporte Marc, Huberdeau Louis-Philippe and Quirion Jean, 2009, “Building a collaborative multilingual terminology system”, *Proceedings of the ASLIB: Translating and the Computer*, No. 31, November, London, Aslib, p. 11-20, [https://aclanthology.org/2009.tc-1.1.pdf], viewed 11 September 2025.

Elbaz Pascale and Loupaki Elpida, 2023, “Terminologie collaborative : analyse d’un projet interuniversitaire outillé en contexte européen”, *Digital Scholarship in the Humanities*, Vol. 38, No. 1, p. i48-i60, [https://doi.org/10.1093/llc/fqad027], viewed 11 September 2025.

Enqvist Johanna, Onikki-Rantajääskö Tiina, and Pitkänen-Heikkilä Kaarina, 2021, “Terminology work as open, communal and collaborative crowdsourcing practice of academic communities”, *Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized*

Communication, Vol. 27, No. 1, p. 56-79, [https://doi.org/10.1075/term.00058.enq], viewed 11 September 2025.

Faber Pamela, 2004, "Terminological competence and enhanced knowledge acquisition", in Eberhard Fleischmann, Peter A. Schmitt and Gerd Wotjak (Eds.), *Translationskompetenz*. Tübingen, Stauffenburg, p. 479-499.

Frérot Cécile, 2025, "Former de futurs terminologues ou comment allier sphère universitaire et dynamique professionnalisante : réalisations et réflexions dans le contexte de l'Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle", in Elpida Loupaki and Federica Vezzani (Eds.), *Syn-thèses*, No. 25, p. 26-45, [https://doi.org/10.26262/st.v0i16.10652], viewed 11 September 2025.

Frérot Cécile, 2018, "Enseignement de la terminologie appliquée à une formation universitaire professionnalisante : illustration d'une collaboration avec l'Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle", *Myriades*, No. 4, Université du Minho, p. 33-49, [http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/static/volumes/4-3.pdf], viewed 11 September 2025.

Gariépy Julie, 2013, *La collaboration en terminographie. Étude de cas comparée de la terminographie collaborative et de la terminographie classique*, Master's thesis, University Ottawa, [https://ruor.uottawa.ca/server/api/core/bitstreams/89172c67-bcea-4d91-a226-4cb89eebcb92/content], viewed 11 September 2025.

Kiraly, Don, 2005, "Project-based learning: A case for situated translation", *Meta, Journal des traducteurs/Meta, Translators' Journal*, Vol. 50, No. 4, p. 1098-1111, [https://doi.org/10.7202/012063ar], viewed 11 September 2025.

L'homme Marie-Claude, 2004, *La terminologie : principes et techniques*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Loupaki Elpida, 2024, *Η διαχείριση ορολογίας στην επαγγελματική μετάφραση. Μια σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση* [Terminology Management in Professional Translation: a Modern Educational Approach], Athens, Diavlos Publishing House.

Loupaki Elpida and Charalampidou Parthena, 2025, "L'introduction des pratiques collaboratives dans l'enseignement de la traduction professionnelle. Deux études de cas", in Olivier Dorlin, Fayza El Qasem and Freddie Plassard (Eds.), *Des mots aux actes, Nouvelles didactiques de la traduction spécialisée et de l'interprétation*, No. 14, p. 161-179, [10.48611/isbn.978-2-406-18915-2.p.0161], viewed 11 September 2025.

Loupaki Elpida and Maslias Rodolfo, 2017, "Challenges in Managing Terminological Resources: the case of an IATE project", in Paola Faini (Ed.), *Terminological Approaches in the European Context*, Newcastle-upon-Tyne, Cambridge Scholars Publishing, p. 400-412.

Montero Martínez Silvia and Faber Pamela, 2009, "Terminological Competence in Translation", *Terminology*, Vol. 15, No. 1, p. 88-104, [http://dx.doi.org/10.1075/term.15.1.05mon], viewed 11 September 2025.

Sikora Iwona, 2013, "Contemporary approach to terminological

competence, management and terminology teaching on the basis of courses for translators offered by Polish higher education institutions", in Gerhard Budin and Vesna Lušicky (Eds.), *Languages for Special Purposes in a Multilingual, Transcultural World. Proceedings of the 19th European Symposium on Languages for Special Purposes*, 8-10 July, University of Vienna, Vienna, p. 500-508.

Vezzani Federica, 2021, "La ressource FAIRterm: entre pratique pédagogique et professionnalisation en traduction spécialisée", *Synergies Italie*, No. 17, p. 51-64, [https://gerflint.fr/Base/Italie17/vezzani.pdf], viewed 11 September 2025.

Wilkinson Mark D., Dumontier Michel, Aalbersberg IJsbrand Jan *et al.*, 2016, "The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship", *Scientific Data*, No. 3, [https://www.nature.com/articles/sdata201618], viewed 11 September 2025.

---

1 IATE is the official terminology management system of the EU containing 24 languages, the acronym stands for: Interactive Terminology for Europe. Available at the following URL: [https://iate.europa.eu/home], viewed on 11 September 2025.

2 The term "terminography" (*terminographie*) was introduced by Alain Rey in the 1970s to refer to the applied dimensions of terminology (L'Homme, 2004: 15). According to ISO 1087:2019(en), terminography is defined as "terminology work aimed at creating and maintaining terminology resources," a concept that closely aligns with "terminology management". In this paper, the terms terminography and terminology management are used interchangeably.

3 Available at the following URL: https://en.termwiki.com/.

4 The guidelines are available at the following URL: [https://cordis.europa.eu/docs/projects/cnect/7/270917/080/deliverables/001-D33Guidelinesforcollaborativelegaladministrativeterminologywork.pdf], viewed on 11 September 2025.

5 The Helsinki Term Bank is available at the following URL: [https://tieteentermipankki.fi/wiki/Termipankki:Etusivu], viewed on 11 September 2025.

6 For extensive presentations of different terminology projects in academic settings, see Frérot, 2025; Loupaki & Charalampidou, 2025; Elbaz & Loupaki,

2023; Biel & Martín Ruano, 2022; Ar Rouz, Moreau, Barbin & Gruenais 2021; Frérot, 2018; Loupaki & Maslias, 2017.

7 It is available here : https://termico.huma-num.fr/.

8 For further information and registration, see: [https://shiny.dei.unipd.it/fairterm/compilation.html], viewed on 11 September 2025.

9 EC DGT, July 2021, *General Rules for Remote Cooperation with Universities in DGT*.

10 Tutorials are available at the following URL: [https://iate.europa.eu/info/tutorials], viewed on 11 September 2025.

11 The totality of data categories is available on the IATE Online Help, [https://online-help.iate.europa.eu/terminology-projects/my-assigned-entries/], viewed on 11 September 2025.

12 . We would like to express our sincere gratitude to the Greek terminologists of the Directorate-General for Translation (DGT), Mrs. Evriklia Benekou and Mrs. Christina Nikitopoulou, for their outstanding collaboration.

English

This paper examines collaborative terminology management in professional and academic contexts. It reviews theoretical foundations, highlights European initiatives, and analyses the role of collaboration within the European Commission's Directorate-General for Translation (DGT). A case study of a joint project between a Master's program in Professional Translation and the DGT is presented, with emphasis on the Terminology Projects Module (TPM). The paper includes qualitative findings from a small-scale user satisfaction survey and concludes with a comparative evaluation of pedagogical methodologies and existent collaborative tools.

Français

Au cours des deux dernières décennies, le domaine de la terminologie a connu des évolutions significatives, tant sur le plan des outils numériques que des approches méthodologiques. Dans un contexte de mutations technologiques rapides et souvent bouleversantes, fréquemment corrélées à une instabilité économique et sociale, le rôle du travail collaboratif, par opposition à l'effort individuel, a gagné une importance nouvelle. La collaboration est devenue centrale dans diverses activités professionnelles, notamment la traduction et la gestion terminologique.

Le présent article propose d'analyser la mise en œuvre de pratiques collaboratives de gestion terminologique dans des contextes professionnels et leur intégration pédagogique dans les programmes universitaires. À cette fin, nous commençons par un aperçu des fondements théoriques de la terminologie collaborative, des étapes clés de sa mise en œuvre et des critères d'application, en mettant particulièrement l'accent sur le degré d'ouverture (Gariépy, 2013). Cette notion désigne les modalités de gestion des droits d'accès et de participation aux groupes collaboratifs, qu'il s'agisse d'une communauté ou d'un outil. Dans les environnements qualifiés d'ouverts, l'accès est libre et tous les participants jouissent des mêmes droits, contribuant collectivement à des objectifs communs sans contraintes hiérarchiques (Désilets *et al.*, 2009). En revanche, les systèmes qualifiés de fermés exigent que les individus demandent la permission d'un administrateur pour être admis ou pour contribuer. Dans de tels contextes, la participation est régie par des règles prédéfinies et les droits des utilisateurs ne couvrent pas nécessairement toutes les fonctionnalités de l'outil ou de la plateforme. À titre illustratif, nous présentons brièvement certaines bonnes pratiques issues de projets terminologiques collaboratifs européens, tels que LISE (Chiocchetti et Ralli, 2013 ; Chiocchetti *et al.*, 2017) et HTBAS (Enqvist *et al.*, 2021), ainsi que des outils collaboratifs développés au sein des universités, tels que TermiCo (Ar Rouz *et al.*, 2021 ; Ar Rouz, 2025) et FairTerm (Vezzani, 2021).

Dans la troisième partie, l'article se concentre sur le rôle de la collaboration dans la gestion terminologique au sein de la Direction générale de la traduction (DGT) de la Commission européenne. Cette section inclut une analyse des structures organisationnelles et des procédures qui facilitent le travail collaboratif en matière de terminologie, avec une attention particulière portée au module *Terminology Projects Module* (TPM), un outil conçu pour fournir un accès direct à la base de données IATE aux terminologues et aux utilisateurs externes. En fait, la DGT recourt à deux types de coopération externe en matière de terminologie : premièrement, l'acquisition d'une expertise terminologique en confiant des projets terminologiques à des experts chevronnés dans le domaine, et deuxièmement, la coopération avec des étudiants, régie par le cadre de la DGT sur la coopération à distance avec les universités. L'introduction du module TPM dans IATE en mai 2022 a révolutionné la manière dont les projets terminologiques étaient préparés, lancés et menés à bien. Non seulement toutes les phases du projet pouvaient être menées directement dans IATE, mais l'accord de droits d'accès spéciaux permettait également aux partenaires externes de traiter les entrées assignées directement dans IATE. En effet, le TPM permet aux utilisateurs disposant de droits de gérer les projets de terminologie pendant leur cycle de vie directement sur IATE. Les utilisateurs sont autorisés à stocker les métadonnées du projet, gérer les entrées et les termes candidats, assigner le travail aux utilisateurs internes et externes et à suivre l'avancement ainsi que l'achèvement des tâches associées. Il existe de nombreuses catégories d'utilisateurs au sein d'IATE, appelées « rôles d'utilisateur », chacune disposant de droits d'accès différents au module. Dans le

cadre des projets terminologiques menés avec des universités via le TPM, seuls deux rôles d'utilisateur sont prévus :
1. Terminologue (qui est le coordinateur du projet).
2. Collaborateur externe.
Comme analysé dans cet article, l'interface de TPM est pensée pour être d'un usage simple et partage les mêmes caractéristiques extérieures que la version publique de l'IATE. Le projet terminologique est créé et assigné aux étudiants directement par les terminologues de la DGT. Les étudiants reçoivent des identifiants personnels leur permettant d'accéder à leur projet spécifique dans le module TPM, tandis que leur professeur coordinateur a accès à tous les projets en cours.
La cinquième partie de cet article examine l'intégration pédagogique d'un projet terminologique collaboratif mené dans le cadre d'un programme de master en traduction professionnelle. Cette étude repose sur les principes de l'apprentissage par projet (Kiraly, 2005), qui mettent l'accent sur le rôle actif que les étudiants peuvent revêtir à l'intérieur des projets menés en collaboration avec des donneurs d'ouvrage réel. Nous présentons tout d'abord les objectifs pédagogiques ayant orienté la conception et la mise en œuvre du projet, détaillés comme suit :
A) Fournir un cadre authentique reflétant les conditions réelles d'utilisation de la terminologie.
B) Proposer des activités concrètes de gestion et d'enrichissement de données terminologiques, commanditées par des professionnels du domaine.
C) Donner aux étudiants accès à l'expertise de professionnels, tant en terminologie que dans des domaines spécialisés.
D) Faciliter l'accès à des connaissances approfondies dans des domaines thématiques spécifiques.
E) Dispenser un enseignement sur les outils collaboratifs consacrés à la gestion terminologique.
Le projet présenté a été réalisé au second semestre de l'année universitaire 2023-2024 par trois étudiants du master, en collaboration avec l'unité grecque de la DGT de la Commission européenne. Le projet a été réalisé dans le cadre du programme « Remote Terminology Projects », lancé par la DGT, et a fait l'objet de trois mémoires de master. En outre, le flux de travail et les méthodologies adoptés sont présentés en détail, ainsi que les résultats du projet. Les résultats incluent la création de 120 entrées terminologiques dans la combinaison linguistique anglais-grec, portant sur les domaines de la COVID-19 et du textile. Comme le projet visait à mettre à jour les données terminologiques dans IATE, pour les entrées assignées, certains facteurs importants ont été pris en compte, tels que la validité des désignations, la fiabilité des sources, la date des enregistrements, l'exhaustivité de la fiche technique en termes de catégories de données, etc.
L'article présente ensuite les résultats d'une étude qualitative de petite envergure sur la satisfaction des utilisateurs à l'égard du module TPM. À l'issue de leur mémoire de master, les étudiants ont été invités à participer à une enquête visant à évaluer leur expérience. Le questionnaire combinait

des questions ouvertes — portant sur les points forts et les limites de l'expérience — et des questions fermées, évaluant la clarté des consignes ainsi que la pertinence de la formation préalable. Ces résultats ont démontré un niveau élevé de satisfaction tant à l'égard de la procédure que de l'outil utilisé. Une enquête à petite échelle a également été menée auprès des terminologues de la DGT qui ont collaboré avec diverses universités dans ce même cadre. Les réponses des terminologues – pour les combinaisons linguistiques EN-EL, EN-ES, EN-PL, EN-FR – se sont révélées plus nuancées que celles des étudiants, mettant en évidence la nécessité d'une implication accrue des professionnels et des préoccupations liées à la cohérence et à la qualité des livrables universitaires. Néanmoins, tous les terminologues ont souligné comme aspects positifs des projets de collaboration la nouvelle perspective acquise grâce à leur contact avec les étudiants, le travail sur des entrées non urgentes et l'enrichissement de IATE ou la possibilité qui leur était offerte de partager leur expérience.

L'article se termine par une évaluation de différents outils et méthodologies collaboratifs utilisés dans le milieu universitaire par l'une des auteures (cf. Loupaki et Charalampidou, 2025 ; Elbaz et Loupaki, 2023 ; Loupaki et Maslias, 2017). Une différence méthodologique majeure entre le projet présenté et les initiatives antérieures réside dans l'adoption d'un modèle d'accompagnement individualisé entre terminologues et étudiants. Cette interaction personnalisée s'est avérée très utile sur le plan pédagogique, car elle a permis aux étudiants d'être directement exposés à l'expertise professionnelle, aux pratiques du monde réel et à des approches méthodologiques spécialisées. Toutefois, contrairement aux projets réalisés en groupe, ce modèle ne favorise ni la collaboration entre étudiants, ni la coopération entre universités. Par conséquent, ce modèle semble plus approprié pour les travaux de recherche individuels, tels que les mémoires de master, que pour les projets interinstitutionnels menés avec la totalité des étudiants qui bénéficient de la dynamique d'équipe.

En ce qui concerne l'outil, TPM se caractérise par une grande facilité d'utilisation, ce qui se traduit par des résultats favorables en termes d'engagement et de productivité des étudiants. L'un de ses avantages notables est son intégration directe à la base de données IATE, qui élimine le besoin d'extraire ou de transférer des données vers des outils externes. En revanche, l'édition collaborative via FAIRterm nécessite l'exportation des entrées terminologiques sous forme de fichiers Excel et les plateformes commerciales telles que MultiTerm, utilisées dans d'autres projets, exigent quant à elles que les étudiants créent manuellement une base terminologique et configurent les catégories de données à inclure. Ces manipulations requises par les outils susmentionnés contribuent au développement de compétences techniques avancées, notamment en structuration et en extraction de données.

Enfin, à l'ère de l'intelligence artificielle générative et de l'automatisation croissante de plusieurs tâches linguistiques, la demande de ressources terminologiques de haute qualité dans toutes les langues est plus critique que jamais. Cette urgence est particulièrement prononcée pour les langues

dont l'infrastructure numérique est moins développée, comme le grec. L'enrichissement et l'expansion des ressources terminologiques apparaissent non seulement comme une nécessité, mais également comme un enjeu stratégique. La gestion collaborative de la terminologie, telle que le partenariat présenté ici entre le monde universitaire et la Direction générale de la traduction de la Commission européenne, offre un modèle prometteur pour le développement durable et inclusif des ressources. Il est important de noter que de telles initiatives constituent également des outils pédagogiques précieux, qui permettent aux étudiants de mieux comprendre le travail terminologique et les préparent à l'environnement professionnel réel.

Ελληνικά
Το παρόν άρθρο εξετάζει τη συνεργατική διαχείριση ορολογίας σε επαγγελματικά και ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Για το σκοπό αυτό, αναλύει το θεωρητικό πλαίσιο της εν λόγω προσέγγισης, παρουσιάζει ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες και εξετάζει τον ρόλο της συνεργασίας στο πλαίσιο της Γενικής Διεύθυνσης Μετάφρασης (ΓΔΜ) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Επιπλέον, αναλύεται μια μελέτη περίπτωσης ενός κοινού σχεδίου ορολογίας μεταξύ του ΔΠΜΣ «Διερμηνεία και Μετάφραση» του ΑΠΘ και της ΓΔΜ, με τη χρήση του συνεργατικού εργαλείου Terminology Projects Module (TPM). Τέλος, το άρθρο περιλαμβάνει ευρήματα μιας έρευνας ικανοποίησης χρηστών μικρής κλίμακας και καταλήγει με μια συγκριτική αξιολόγηση των παιδαγωγικών μεθόδων και των υφιστάμενων συνεργατικών εργαλείων.

Mots-clés
gestion terminologique collaborative, terminologie collaborative, projets de terminologie, Terminology Projects Module (TPM), IATE, enseignement supérieur, Commission européenne

Keywords
collaborative terminology management, teaching terminology management, professional translation, Terminology Projects Module (TPM), European Commission, IATE, collaborative tools

λέξη κλειδί
συνεργατική διαχείριση ορολογίας, συνεργατική ορογραφία, σχέδια ορολογίας, βάση ορολογικών δεδομένων IATE, τριτοβάθμια εκπαίδευση, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Terminology Projects Module (TPM)

Elpida Loupaki
Aristotle University of Thessaloniki
Elpida Loupaki is an Associate Professor at the Department of French Language

and Literature and member of the Laboratory of Translation and Natural Language Processing (EMEL) at the Aristotle University of Thessaloniki, where she teaches Specialised Translation and Terminology Management both at the undergraduate and postgraduate level. She also has important experience as a free-lance translator, works in the terminology harmonisation of ISO standards, and cooperates with publishing houses (language pair: FR-EL). From 2013, she coordinated numerous terminology projects in cooperation with European and international organisations, such as the WIPO, TermCoord, and the DGT of the European Commission. She has participated in several EU-funded projects, notably TRAMIG, and has coordinated DIALOGOS, a project on Public Service Interpreting and Translation (PSIT). She has published a multitude of papers in international journals and collective volumes, in the fields of terminology management, EU translation, and didactics of terminology. She is a member of the European Society for Translation Studies (EST), a member of the Board of the Hellenic Society for Terminology and President of the Hellenic Society for Translation Studies.

Maria Rzewuska-Waligora
European Commission, DG Translation
Maria Rzewuska-Waligora is the Head of Data Management Unit (DGT.T.3), DG Translation, European Commission. She graduated with a degree in linguistic studies from the University of Warsaw and pursued a career in EU integration. Following Poland's accession to the EU, she joined the EU institutions. With experience in IT project management, architecture, and analysis at the Directorate-General for Translation (DGT), she became the head of the terminology unit in 2020. Since 2024, she has been leading the data management unit, dealing with language resources, terminology coordination, and data strategy.

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
IDREF : https://www.idref.fr/https://www.idref.fr/241813069

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

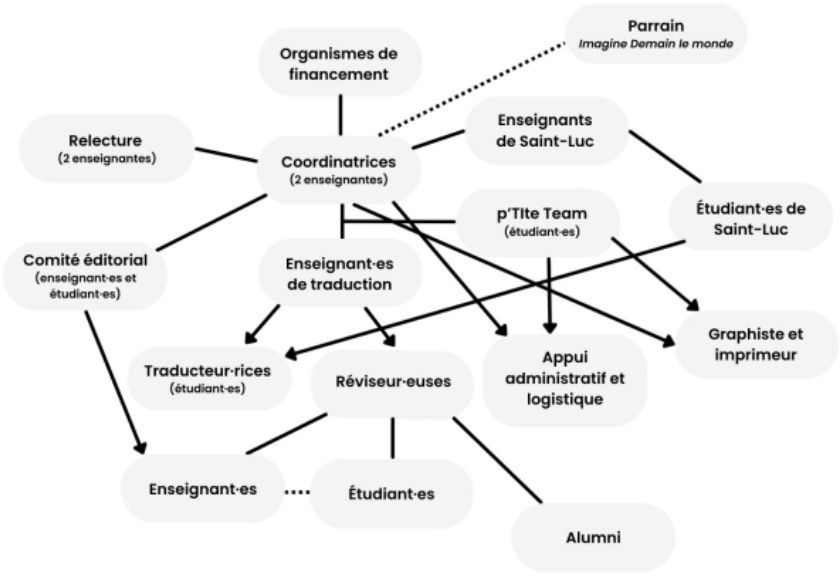


Figure 1 – Représentation des collaborations multidirectionnelles du *p'TI Journal*

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 :

Classement par les étudiant·es	
Appartenance à la filière	3,65
Contribution à l'identité de la filière	3,54
Travail d'équipe	3,46
Collab. entre les pairs	3,44
Fierté	3,42
Motivation	**3,12**
Autres *soft skills*	**3,04**
Responsabilisation	2,85
Autonomie	2,77
Réflexivité	2,69
Lien entre théorie et pratique	2,62
Se projeter dans la vie professionnelle	2,50
Collab.entre étudiant·es de différents cours	2,38
Collab. entre étudiant·es des 2 cycles	2,15
Collab. entre étudiant·es et enseignant·es	**2,15**

Classement par les enseignant·es	
Contribution à l'identité de la filière	3,87
Collab. entre les pairs	3,80
Appartenance à la filière	3,80
Fierté	3,73
Travail d'équipe	3,67
Collab. entre étudiant·es et enseignant·es	**3,40**
Responsabilisation	3,20
Autonomie	3,13
Réflexivité	3,07
Motivation	**3,07**
Autres *soft skills*	**2,93**
Se projeter dans la vie professionnelle	2,73
Lien entre théorie et pratique	2,47
Collab. entre étudiant·es de différents cours	2,23
Collab. entre étudiant·es des 2 cycles	2,08

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 ensei-

gnant·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/726], 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.

IDREF : https://www.idref.fr/https://www.idref.fr/260020869

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.
IDREF : https://www.idref.fr/https://www.idref.fr/281362076

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.

PIRAT de A à Z à l'université de Besançon : abécédaire pour une didactique de la traduction à l'ère du numérique

Virginie Buhl

---

1 **A**bécédaire – L'autrice de cet article a choisi l'abécédaire comme modalité d'expression scientifique pour séquencer l'exposé des enjeux, des objectifs et des aspects pratiques de la mise en œuvre d'un projet collectif de rénovation des enseignements de traduction au sein d'un département LEA. **A**rrivée – (de qui, où et pourquoi ?). Nous parlons ici de l'arrivée à l'université de Besançon de Virginie Buhl, maîtresse de conférences en traduction et traductologie. Ce recrutement a été motivé par la nécessité de renforcer une équipe d'enseignant·es titulaires trop peu nombreuse et par la volonté d'adosser les enseignements de Langues Étrangères Appliquées à la recherche [1].

2 **B**iais d'ancrage – Avec la diffusion auprès du grand public d'outils numériques produisant des pré-traductions quasi-instantanées, le biais d'ancrage ne risque-t-il pas de désapprendre la traduction à nos étudiant·es ? « Pour éviter l'effort de traduire, le plus simple est parfois d'accepter la phrase proposée par la machine et de ne changer qu'un mot ou deux ». C'est ce que l'on appelle le biais d'ancrage : « la proposition automatique impose sa marque dans l'esprit du traductaire […] » (Elbaz, 2024 : 11-12). Comment continuer à donner le goût de cet effort aux étudiant·es et à les sensibiliser à l'utilité de la traduction ?

3 **C**onstat d'équipe :

> L'utilisation de l'IA qui est faite par les étudiants ne contribue pas à développer leurs compétences et leur esprit critique. Elle favorise au contraire une foi aveugle dans la toute-puissance de la machine, du logiciel ou de l'IA et une utilisation de leurs résultats bruts. La passivité induite par une telle utilisation fait obstacle à la réflexion personnelle, à la responsabilisation intellectuelle et au développement des compétences comme des connaissances. Dans le

> domaine de la traduction, cela aboutit à une méconnaissance totale des enjeux interculturels et rédactionnels soulevés par cette pratique de médiation réflexive à caractère linguistique [2].

4 **D**idactique de la traduction – Le projet porté par une équipe du département LEA à l'université de Besançon a été élaboré sur la base de ce constat et des problématiques associées au **B**iais d'ancrage que soulèvent certains usages des outils numériques d'aide à la traduction, notamment ceux qui sont disponibles gratuitement auprès du grand public. L'équipe pédagogique et Virginie Buhl, porteuse du projet PIRAT (Pédagogie Innovante et Recherche Appliquée en Traduction), s'efforcent de considérer ces outils non seulement comme un risque mais aussi comme l'occasion de renouveler certaines pratiques pédagogiques au sein du département, dans le domaine de la didactique de la traduction.

5 **É**thique(s) de la traduction – L'un des objectifs de ce projet est d'amener notre public à une pratique de la traduction plus éthique ou, *a minima*, plus consciente des enjeux éthiques que soulèvent la traduction en général et sa pratique outillée – voire automatisée et déléguée à un moteur de traduction – en particulier. Il s'agit donc de développer chez nos étudiant·es et futur·es professionnel·les des langues ce que la traductologie décrit comme une éthique de la traduction, notion qui se distingue d'une méthodologie prescriptive. On cherchera plus précisément à les sensibiliser à l'éthique de la traduction que J. Delisle définit en première analyse comme l'« ensemble des présupposés, des valeurs et des normes qui guident en sous-main le travail du traducteur et influencent ses décisions quant au choix des textes à traduire et des stratégies de traduction » (Delisle, 2021 : 116).

6 **F**onctionnaliste – L'ancrage théorique de l'approche de la traduction qui sous-tend ce projet correspond aux approches fonctionnalistes de la traduction et à la théorie du *Skopos* développées notamment par Christiane Nord (1991). Cette « conceptualisation de la pratique de la traduction en fonction de la finalité des textes, de l'effet escompté d'une traduction » (Delisle, 2021 : 340) – qui n'est pas sans rappeler l'approche cibliste qui structure la pensée de Jean-René Ladmiral – favorisera chez les étudiant·es une conscientisation 1) des attentes des commanditaires d'une traduction professionnelle, 2) des besoins

supposés des destinataires des textes traduits par leurs soins, 3) de la nécessité d'adapter certains textes à ces destinataires et au contexte communicationnel qui constitue l'horizon de sa réception.

7 **G**enres textuels – La question des genres textuels dont relèvent les supports pédagogiques utilisés dans le cadre du projet PIRAT est indissociable de l'ancrage théorique présenté ci-avant. La mise en pratique d'une didactique qui s'appuie sur une diversité de genres et supports textuels nous a semblé très importante pour sensibiliser nos étudiant·es à la prise en compte de la spécificité de chaque document à traduire et de son utilisation potentielle. Ainsi, la traduction deviendra une pratique professionnelle située, orientée vers une finalité autre que la correction par un·e enseignant·e et l'attribution d'une note. À tout le moins, l'occasion sera donnée à chaque étudiant·e de se projeter dans une telle pratique de la traduction. De ce fait, l'équipe pédagogique se propose d'utiliser aussi bien des articles extraits de la presse internationale que des dépliants touristiques, des guides pratiques, des supports publicitaires, etc.

8 **H**CÉRES – À l'origine du projet PIRAT, mentionnons un rapport de l'HCÉRES faisant état d'un manque d'adossement à la recherche des enseignements du département LEA. On peut s'étonner d'une telle attente s'agissant d'une filière professionnalisante, qui n'est *a priori* pas destinée à former la jeune génération à la recherche. Cependant, la direction du département a pris le parti de saisir cette occasion de refonder une partie de la formation et d'inciter l'équipe enseignante à concevoir ses cours comme un dialogue entre théorie et pratique, entre recherche et action. Cela a motivé, en 2024, le recrutement d'un·e MCF dont le cahier des charges consisterait à présenter dès son audition un projet pédagogique centré sur la formation des étudiant·es *par la recherche et à la recherche.* Dans le cadre du projet PIRAT, sans nécessairement aller jusqu'à former les étudiant·es de licence et de master professionnel à la recherche scientifique, l'objectif consiste à développer non seulement leurs compétences traductionnelles mais également leur réflexivité sur l'ensemble des pratiques langagières relevant de ce qu'on appelle communément la traduction.

9 **I**nclusive – Afin de mettre en place un projet tel que PIRAT, il est indispensable d'adopter une approche inclusive, qui tient compte de

la diversité qui caractérise l'équipe enseignante engagée dans l'enseignement de la traduction au sein du département LEA. Comme la plupart des départements de LEA et de LLCER en France, ces enseignements mobilisent des personnels aux statuts très différents, dont une grande partie n'a pas été formée à la traductologie et, par conséquent, peut manifester une réticence à intégrer les apports de ce champ de recherches dans leurs cours de traduction, *a fortiori* si cela demande un investissement conséquent (Léchauguette, 2021 : 63). Pour autant, il nous semble crucial d'associer des collègues aux statuts et horizons disciplinaires différents dans une pratique didactique réflexive de la traduction et selon un processus collégial et inductif, parfois appelé *bottom-up*. En effet, grâce à leur expérience, ces collègues ont nécessairement amorcé une réflexion traductologique « de plein champ », qui peut utilement nourrir le projet PIRAT. De plus, l'indispensable adhésion aux pratiques pédagogiques mises en œuvre, sans laquelle elles ne sauraient convaincre les étudiant·es, suppose que l'ensemble de l'équipe soit associé au développement et à la mise en place du projet.

10 **J**eunesse – L'utilisation de supports pédagogiques extraits de la presse jeunesse mérite un développement à part. De fait, elle peut surprendre et paraître inadaptée dans le contexte d'enseignement qui est le nôtre. En effet, les supports privilégiés dans les formations LEA sont essentiellement des extraits tirés de la presse française et internationale ainsi que des documents professionnels. Cependant, les supports pédagogiques issus de la presse jeunesse, voire de livres jeunesse à caractère pragmatique ou scientifique, nous sont apparus comme particulièrement propices à la sensibilisation des étudiants **au public cible** d'une traduction et à la nécessité d'**adapter** le ton, le style, le vocabulaire, voire le contenu informationnel et culturel d'un document, à ses destinataires (Buhl, 2025a). Ainsi, des extraits de magazines destinés aux adolescents et aux jeunes adultes, des passages d'ouvrages spécialisés qui présentent certains métiers, certains produits aux jeunes voire aux très jeunes consommateurs seront utilisés par l'ensemble de l'équipe pédagogique dans le cadre du projet PIRAT. Didactisés de façon à projeter le public étudiant dans un contexte professionnel qui les amènerait à traduire ces documents (pour les jeunes visiteurs d'une foire commerciale, par exemple), ils seront très formateurs. Par ailleurs, ils demandent une

forme d'empathie, de la créativité et un vécu relationnel – aussi mettent-ils en valeur le supplément d'âme et les compétences propres à la traduction humaine [3].

11 **L**iens pédagogiques entre les cours : L'une des idées que l'équipe LEA pourra mettre en place dans le cadre de projet consiste à établir des prolongements pédagogiques entre différents cours. Ainsi, un travail coordonné de préparation des supports pédagogiques permettra de travailler sur des textes en thème suivi et de retrouver la thématique de ces textes en traduction orale. Les étudiants bénéficieront ainsi d'occasions de réinvestir le lexique abordé une première fois ou de mieux l'assimiler. Cela suppose une concertation en amont entre enseignants et renforce également la cohérence thématique des différents enseignements. Sur le plan pratique, il est possible de trouver des textes en menant des recherches documentaires puis d'utiliser un outil d'IA conversationnelle pour élaborer un dialogue entre différents protagonistes qui développe les problématiques associées à ces documents dans un contexte imaginaire qu'il s'agit de définir précisément dans la requête. À charge ensuite pour l'enseignant·e de compléter et de modifier le dialogue qui servira de support aux exercices de traduction à vue ou d'interprétation.

12 **M**ultilingue – Mis en œuvre dans un département de LEA, le projet PIRAT est nécessairement multilingue. En l'occurrence, il met en présence les paires de langues suivantes : ANG–FRA, ESP–FRA, ALL–FRA, ITA–FRA et RUS–FRA. Cette caractéristique des formations LEA participe de la diversité de l'équipe engagée dans le projet. Nous sommes partis du principe que cette diversité linguistique et culturelle est source d'enrichissement pour le projet et qu'elle fera toute l'originalité du manuel que nous espérons rédiger collectivement à l'issue de nos expériences pédagogiques. Le pari que nous faisons est également que cette expérience collective sera riche en enseignements pour les collègues – tout comme les exercices en équipes s'inspirant de la didactique socioconstructiviste – pour le public étudiant. Par ailleurs, les étudiant·es pratiquant nécessairement deux langues vivantes, le projet est également destiné à leur donner l'occasion de constater que les outils numériques sont plus ou moins performants selon les langues. Ce constat peut constituer la première étape d'une prise de conscience critique des limites de ces outils.

13 **N**umérique (outils) – Quelle place pour le numérique dans le projet PIRAT ? La porteuse du projet étant non seulement enseignante-chercheuse mais également une traductrice professionnelle très attachée à la préservation de ce métier, le principe général reste celui d'une intégration **limitée et encadrée** de certains outils numériques d'aide à la traduction. Les modalités envisagées en concertation avec l'ensemble de l'équipe correspondent à l'association d'activités de traduction pure à d'autres activités pédagogiques : (1) la comparaison guidée de pré-traductions produites par des moteurs de traduction (Google Traduction, DeepL version gratuite ou professionnelle), (2) une réflexion linguistique et métalinguistique ainsi que différentes tâches à mener sur ces pré-traductions, conçues comme une préparation à (3) la traduction humaine autonome, traditionnellement effectuée par les étudiants à l'aide de dictionnaires et de recherches documentaires en ligne. La méthodologie de l'utilisation de dictionnaires et des recherches en ligne fera également l'objet de rappels importants en début d'année, notamment au niveau licence.

14 **O**ral – La traduction orale semble en première analyse bien résister à ce que nous pouvons appeler la tentation numérique. En effet, des exercices tels que la traduction à vue de plusieurs phrases d'un texte ou l'interprétation simultanée d'extraits de vidéo et les simulations d'interprétation de liaison pendant les cours de traduction orale ne laissent pas le temps aux étudiants d'utiliser les outils de traduction automatique ou d'interroger une IA conversationnelle. Pour autant, certains de ces outils numériques peuvent être mobilisés dans le cadre de cours de traduction orale, de façon à en renforcer les effets pédagogiques. Tel est le choix qui a été fait dans le cadre du projet PIRAT. Ainsi, nous pourrons être amené·es à mettre des équipes d'étudiant·es en compétition dans le cadre de joutes de traduction « contre » l'IA : la consigne de cet exercice sera de faire preuve d'un usage de la langue d'arrivée aussi inventif que possible (et que le justifie le texte de départ) pour lutter contre l'effet nivelant de la langue très standardisée que l'on observe souvent dans les textes produits par des outils numériques. Dans le même esprit, des joutes de post-édition sont également envisageables, notamment pour amorcer la réflexion métalinguistique des étudiant·es sur le début d'un texte dont la suite devra ensuite être traduite avec des outils traditionnels (Buhl, 2025b). Ces joutes amèneront les équipes

d'étudiant·es à défendre oralement leur choix de traduction, de post-édition et de mise en forme du texte final qui auront été élaborés en amont.

15 **P**érennisation – Comme tous les projets financés par l'ANR dans le cadre de la Loi de Programmation de la Recherche, le projet PIRAT, qui couvre une période allant de janvier 2025 à janvier 2027, devra ensuite être pérennisé. Cette période de deux ans est consacrée à la réflexion collective et à l'expérimentation pédagogique dont nous devrons tirer des conclusions de façon à mettre en place des modalités durables de rénovation de nos enseignements. Le défi tel qu'il nous apparaît à ce stade est à la fois d'ordre pratique et technologique. S'il semble possible à l'heure actuelle d'impulser un tournant technologique à nos cours de traduction, l'évolution extrêmement rapide des outils numériques à la disposition du grand public – et *a fortiori* de ceux qui sont accessibles sur abonnement – ne risque-t-elle pas de rendre nos pratiques obsolètes en quelques années ? Pour autant, l'intérêt de ces pratiques pour la didactique de la traduction disparaîtra-t-il avec l'apparition de nouveaux outils plus performants? Nous faisons le pari que développer l'esprit critique et la créativité du public étudiant constitue un rempart durable face à ces avancées technologiques et à ce que nous avons appelé la tentation du numérique dans le paragraphe précédent. Sur le plan pratique, la mise en œuvre d'un enseignement de la traduction rénové et enrichi au sein d'une communauté de pratiques qui s'étend au-delà des participant·es au projet PIRAT devra être envisagé au sein du département LEA, à la fois par souci de cohérence dans les enseignements et pour éviter toute situation de rupture d'égalité entre nos étudiant·es.

16 **R**echerche et essaimage - La question de la pérennisation amène celle de la valorisation et de l'essaimage des recherches en didactiques associées à la mise en place des actions pédagogiques du projet PIRAT. Lors de la phase de l'élaboration et du dépôt du projet, Michel Savaric, directeur du département LEA, et Virginie Buhl, porteuse du projet, ont prévu plusieurs actions de valorisation auprès de la communauté éducative et scientifique. En effet, le développement d'outils numériques d'aide à la traduction et des IA conversationnelles suscite une réflexion dans nombre d'autres universités et écoles de traduction. Aussi semble-t-il important de mutualiser nos réflexions et de valoriser nos actions pédagogiques respectives au

sein d'une communauté de pratiques nationale. Par ailleurs, nous prévoyons la publication d'un manuel plurilingue rédigé collectivement par l'équipe enseignante PIRAT, comportant des exemples de textes didactisés et traduits ainsi que des fiches d'activités pédagogiques pour la traduction orale, notamment.

17 **(inter)S**émiotique – Dans le cadre des activités pédagogiques proposées aux étudiant·es de LEA par l'équipe du projet PIRAT, la traduction sera associée à un décryptage sémiotique plus vaste. Cette lecture portera sur des documents associant textes et images : extraits de bandes dessinées, coupures de presse accompagnées d'illustrations photographiques ou de caricatures de presse, dessins insérés dans les livres jeunesse utilisés, photos ou schémas accompagnant des documents professionnels, interviews. Les finalités pédagogiques de cette approche intermédiale sont multiples : il s'agit de sensibiliser le public étudiant à l'analyse critique de supports visuels mais aussi de s'appuyer sur ses compétences dans ce domaine. Par ailleurs, l'IA reste moins compétente que l'humain dans ce processus d'interprétation complexe. C'est donc une valeur ajoutée à renforcer dans le cadre d'une formation universitaire destinée à développer de futur·es professionnel·les langagiers multitâches, adaptables et curieux.

18 **T**raductique – Qu'en est-il de l'intégration de la traductique au projet PIRAT ? Dans le contexte actuel, celui d'un engouement du grand public et des réseaux sociaux pour les traductions automatiques générées par les moteurs de traduction ainsi que par l'IA, nombre de professionnel·les de la traduction ont souligné que la traduction assistée par ordinateur fait partie intégrante de leur environnement de travail depuis plusieurs décennies. Cependant, notre département LEA et son master ne sont pas des formations destinées spécifiquement à former des traductrices et des traducteurs professionnel·les. L'équipe engagée dans le projet PIRAT a pourtant jugé utile de se former, ne serait-ce que pour parler des outils de TAO en connaissance de cause dans le cadre des cours de traduction. Une formation technique à Trados a donc été organisée dans les locaux de l'université au printemps 2025. Le ressenti des différents membres de l'équipe enseignante a été pour le moins contrasté et la seule traductrice professionnelle – Virginie Buhl, la porteuse du projet – compte pourtant parmi les stagiaires qui ont trouvé l'outil particulièrement difficile à prendre en main. Il n'en demeure pas moins intéressant, et

cette formation a sensibilisé les enseignant·es aux réalités professionnelles de la traduction, à l'intégration de l'IA dans certains outils de TAO ainsi qu'à la dimension terminologique qui peut rendre la TAO particulièrement utile. Une partie de l'équipe enseignante envisage une brève démonstration destinée à initier les étudiant·es intéressé·es par une poursuite d'études dans des écoles de traduction pragmatique.

19 **U**niversité de Rouen – Pendant la phase de dépôt du projet PIRAT, l'établissement d'un partenariat avec le département LEA de l'université de Rouen nous est apparu comme une nécessité. Laura Cacheiro, MCF en traduction français-espagnol et traductologie au sein de ce département, a mené une réflexion sur l'intégration du numérique dans la formation LEA depuis plusieurs années. Son initiative a pris la forme de plusieurs journées d'études consacrées à ce thème, rassemblant une communauté de pratiques à l'échelle nationale. L'une de ces journées, qui permettent de mutualiser les expériences didactiques et pédagogiques, a inspiré Aurélie Deny, l'une des enseignantes de l'équipe de LEA à Besançon. Sa pratique de l'enseignement de la traduction a ensuite nourri et accéléré la mise en place du projet PIRAT. Les deux départements prévoient entre autres de mener des actions pédagogiques en parallèle et d'en mettre les résultats en commun, notamment en vue de publier un article ou un manuel.

20 **V**alidation – À terme, l'évaluation du projet PIRAT nous permettra de savoir si les étudiant·es ont pleinement bénéficié de la rénovation des enseignements de traduction. Plus précisément, notre public étudiant aura-t-il été suffisamment accompagné pour acquérir et valider les compétences qui constituent nos objectifs pédagogiques ? Savoir si ce public se sent mieux encadré et formé dans son approche des outils numériques grand public appliqués à la traduction, mieux équipé en termes de compétences linguistiques, traductionnelles et intellectuelles face aux enjeux soulevés par ces outils nous permettra d'évaluer la pertinence et l'efficacité du projet lui-même.

21 **Z** – conclu**Z**ions : Au moment de terminer la rédaction de cet article, il est prématuré de tirer des conclusions sur le projet PIRAT, dont la mise en place débutera véritablement à la rentrée 2025-2026. Toujours est-il que l'équipe engagée dans ce projet, très chargée en responsabilités et cours, s'est montrée globalement motivée et

proactive tout au long de la phase initiale de réflexion, de formation et de conception de supports pédagogiques. La volonté de renforcer la pertinence pédagogique de ses actions, érodée par un contexte d'apprentissage transformé par l'apparition de certains outils numériques, contribue fortement à mobiliser cette équipe. Une équipe qui ne perd pas de vue, en outre, sa mission éducative plus vaste : former des citoyens dotés d'un esprit critique, d'une vigilance intellectuelle, d'une capacité à utiliser certains des outils existants – comme ceux qui ne manqueront pas d'être développés dans un avenir proche – de façon raisonnée et mesurée, et de s'en passer si cela s'avère nécessaire.

Buhl Virginie, 2025a, « Apprendre à traduire au temps de l'IA : le cas de la littérature jeunesse », *Lecture Jeune*, *La création littéraire au défi de l'*IA, n° 195, septembre, p. 25-28.

Buhl Virginie, 2025b, « Des joutes de traduction au sein d'une filière de langues appliquées face aux outils numériques grand public intégrant l'IA ? », *L'intégration de la Traduction Automatique Neuronale dans l'enseignement de la traduction – Qu'apprend-on quand on apprend à traduire ?*, *La main de Thôt*, n° 13, [https://interfas.univ-tlse2.fr/lamaindethot/1627].

Delisle Jean, 2021, *Notions d'histoire de la traduction*, Québec, Presses de l'Université de Laval.

Elbaz Pascale, 2024, « De la traduction à la post-édition », *Analyse Opinion Critique*, Paris, Collection d'imprimés AOC, p. 5-24.

Léchauguette Sophie, 2021, « Pour un enseignement hybride en version », dans Tiffane Levick et Susan Pickford (dir.), *Enseigner la traduction dans les contextes francophones*, Arras, Artois Presses Université, p. 47-67.

Nord Christiane, 1991, *Text analysis in translation – Theory, method and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*, Amsterdam/Atlanta GA, Rodopi.

1 Ce deuxième point fera l'objet d'un développement à part, présenté dans l'entrée « **H**CÉRES ».

2 Extrait du projet pédagogique déposé à l'automne 2024 auprès de RITM-BFC, un dispositif de la COMUE Université Bourgogne Franche-Comté

destiné à apporter un soutien financier à des projets pédagogiques proposés, sélectionnés et mis en œuvre par les équipes pédagogiques et les responsables de formations des établissements partenaires afin de « faire de la réussite étudiante pour tous un enjeu majeur ». Source : https://www.ubfc.fr/excellence/ritm-bfc/

3 Une traductrice professionnelle salariée chez Arte GEIE m'a confirmé que la traduction de reportages ou de rubriques d'*Arte Journal Junior* (destiné aux enfants) nécessite un travail d'adaptation linguistique et culturel pour lequel elle n'utilise jamais d'outils tels que DeepL.

Français
Cet article présenté sous forme d'abécédaire porte sur le projet PIRAT (Pédagogie Innovante et Recherche Appliquée en Traduction), dont la mise en place au département de LEA de l'université Marie et Louis Pasteur de Besançon a commencé en janvier 2025. Chaque entrée de l'abécédaire vise à problématiser et à présenter la genèse du projet PIRAT et ses parties prenantes, son cadre et ses objectifs pédagogiques, l'environnement numérique en constante évolution auquel le projet cherche à adapter l'enseignement de la traduction, son ancrage théorique dans la pensée traductologique, sans oublier les enjeux du travail en équipe multilingue (son intérêt, ses apports, ses défis) mobilisant des personnels enseignants aux statuts différents, dont tous ne sont pas spécialisés en traductologie.

English
This paper written as an ABC deals with PIRAT (*Pédagogie Innovante et Recherche Appliquée en Traduction* – Innovative Pedagogy and Applied Research in Translation), a project which officially started in January 2025 at Marie & Louis Pasteur University in Besançon. Each entry in the alphabet presents the issues at stake and the birth of the project, the participants in the PIRAT project, its pedagogical framework and objectives, the ever-changing digital environment to which it seeks to adapt, and its theoretical foundations in relation to translation studies. It also tackles the challenges of implementing a project as a multilingual team, including the interest of doing so, the team's contributions, and the difficulties of involving teaching staff with different statuses, not all of whom are specialised in translation studies.

Italiano
Questo articolo, presentato sotto forma di sillabario, riguarda il progetto PIRAT (Pedagogia Innovativa e Ricerca Applicata in Traduzione), che ha ufficialmente avuto inizio nel gennaio 2025 al dipartimento LEA dell'Università Marie e Louis Pasteur di Besançon. Ogni entrata dell'abbecedario ha l'obiettivo di problematizzare e presentare la genesi del progetto PIRAT e le sue

parti, il contesto e gli obiettivi pedagogici, l'ambiente digitale in costante evoluzione a cui il progetto cerca di adattare l'insegnamento della traduzione, l'appoggio teorico traduttologico, senza dimenticare le sfide che comporta lavorare in un team multilingue che coinvolge insegnanti con status diversi e non tutti specializzati in traduttologia.

Mots-clés
projet pédagogique, didactique de la traduction, outils numériques, collaborativité, Skopos

Keywords
pedagogical project, translation didactics, digital tools, collaborative work, Skopos

Parole chiave
progetto pedagogico, didattica della traduzione, strumenti digitali, collaborazione, Skopos

---

Virginie Buhl
Université Marie et Louis Pasteur, CRIT (UR 3224), F-25000 Besançon, France
Virginie Buhl est MCF à l'Université Marie et Louis Pasteur à Besançon. En tant que chercheuse, elle se partage entre la recherche-création en traductologie et la didactique de la traduction professionnelle. Ancienne élève de l'ENS Fontenay-St-Cloud (aujourd'hui ENS Lyon), elle enseigne l'anglais, la traduction et anime des ateliers d'écriture créative. Elle est agrégée d'anglais et titulaire d'un doctorat en recherche-création appliquée à la traductologie de l'ESIT-Paris 3 Sorbonne Nouvelle. Elle est également traductrice littéraire indépendante depuis plus de vingt ans, et ses traductions ont été publiées par plusieurs maisons d'édition, dont Noir-sur-Blanc, Buchet-Chastel, Leduc-Charleston, Payot-et-Rivages. Elle est coéditrice de deux volumes consacrés à la traduction au prisme de la recherche-création, à paraître en 2026 dans la collection Vita Traductiva.
IDREF : https://www.idref.fr/https://www.idref.fr/057770158

CAT Tools or LLMs? Benefits and Challenges of Translating Collaboratively with Digital Tools: A Case Study at IULM University

Outils de TAO ou LLM ? Avantages et défis de la traduction collaborative à l'aide d'outils numériques : une étude de cas à l'université IULM
CAT Tools o LLM? Benefici e sfide della traduzione collaborativa con strumenti digitali: un caso di studio all'università IULM

Federica Villareale

Introduction
Methodology
  Groups and work organisation
  Data collection
Study
  Choosing the best AI-based tool for translation
  Translating with a CAT tool: Smartcat
  Translating with ChatGPT
Conclusions

Introduction

1 In recent decades, remarkable advancements in technology have transformed the way we live, communicate, and work. Consequently, all aspects of translation have been profoundly impacted, resulting in significant changes. For example, the emergence of new professional roles driven by the rise of machine or computer-assisted translation (CAT) tools, the growth of large-scale collaborative non-professional translations, and innovations in translation theory stemming from technological breakthroughs.

2 Furthermore, over the years, the demand for translation has increased as we live in a world where communication is becoming more multimodal and multilingual. Just as the Internet was beginning to spread widely, scholars agreed that the main goal of translation is to convert a text originally written in one language into its equivalent

in another language, in a way that preserves the original's meaning, formal features, and functional roles (cf. Bell, 1991).

3 The advent and development of new technologies such as Neural Machine Translation (NMT), generative AI, and Large Language Models (LLMs) could facilitate the work of linguists. These technologies offer significant support with their ability to simulate natural language—even when transmitting complex messages—and adapt texts to the target culture. After all, as early as 1969, Nida and Taber stated that translation is the reproduction of the closest natural equivalence of the source language in the target language.

4 This led translators to learn how to collaborate with such digital tools, as they can provide a significant advantage in their work, especially regarding time and collaboration. Quoting Valentina Piotto and Giuseppe Sofo (2023: 236):

> L'aspetto particolarmente interessante di queste pratiche è che si basano su una concezione completamente diversa della tecnologia digitale nella traduzione; lungi dall'essere la minaccia "disumanizzante" che viene solitamente percepita, l'apporto tecnologico alla traduzione è visto in questo caso come uno "strumento di convivialità e uno strumento di intervento politico umano", basato su "un allontanamento dal soggetto monadico della traduzione tradizionale nella direzione di una plurisoggettività dell'interazione" [Cronin, 2013: 102].

> The most interesting aspect of these practices is that they are based on a completely different view of digital technology in translation. Instead of being seen as the "dehumanising" threat it is often perceived to be, technology's role in translation is regarded as "a tool of conviviality and an instrument of human political intervention", grounded in "a move away from the monadic subject of traditional translation to a plurisubjectivity of interaction" [Cronin, 2013: 102].

5 As Piquet (2009) already stated, the concepts and tools related to collaborative work are not new. However, over time, they have gained a whole new dimension due to the democratisation of information and communication technologies (ICT) in society and, consequently, in our organisations. When discussing collaborative work, it is essential to consider the substantial technological dimension and the fact

that all available collaborative work tools are evolving rapidly in response to market and user needs. They are maturing from technical, economic, and social perspectives, becoming more user-friendly, easier to install, and more cost-effective in terms of software and performance (Laurenti & Villareale, 2023).

6 There are many useful tools available online for collaborative tasks at present, each with specific technical features. A workgroup planning to use them must consider several factors to ensure the chosen tool is effective and suitable for achieving the goal and does not disrupt the workflow.

7 Selecting the right tool for a specific task is essential in the collaborative process, as not all technologies suit every situation. Making an informed decision can significantly enhance the quality of the work. However, simply choosing the correct tools is not enough to guarantee that the task is performed correctly. It is crucial that all participants genuinely understand what it means to work collaboratively and are fully committed to this approach, rather than trying to stand out. In collaborative work, individual subjectivities merge to form a unified group identity.

8 People working on a collaborative translation task using collaborative tools, like the several machine translation tools available on the market, must remember that all these are imperfect technologies (O'Brien, 2022: 105); therefore, the risk of misunderstandings in written translation remains high, especially because people involved in the communication cannot use their body language to help the translator exactly understand the meaning of their message. Consequently, a thorough revision of the translated text continues to be essential.

9 For this reason, the study, carried out by the International Center for Research on Collaborative Translation [1] (hereinafter the Center) at the IULM University in Milan, investigates how two groups of students collaborated with each other and with different digital tools to understand the benefits that translators can derive from using traditional computer-assisted translation (CAT) tools, machine translation, and LLMs, and the most effective way to organise collaborative translation work. It also examines the most common challenges associated

with using these tools, providing an initial guide for professionals and semi-professionals on how to approach translation tasks with them.

Methodology

10 For this research, the Center collaborated with the EMT-DGT (European Master's in Translation – Directorate-General for Translation of the European Commission, Brussels)[2] and the Laboratorio di Redattologia e Traduttologia[3] of the University of Udine. The 20 texts which the 10 students from the IULM University worked on were sourced from the EMT blog, and the Italian translations were then published there. All the texts concerned translation experiences; the style and language were informal, as they are typical of informative blog articles. Two students from the University of Udine helped IULM students during the final revision step (12 students participated in the experiment).

Groups and work organisation

11 This study aimed to evaluate whether using NMT or LLM tools for translation is worthwhile compared to traditional CAT tools, considering that they tend to produce less accurate output requiring closer revision. Consequently, it was essential to assess the quality of the translation relative to the total time spent on the task.

12 Given the numerous NMT and LLM tools available online, it was necessary to select the most suitable one for this particular translation task. Therefore, the work began by first determining how to assess the tools' performance and selecting the appropriate metric to use (see Section "Choosing the best AI-based tool for translation").

13 Once this evaluation was completed, the researchers proceeded to divide the students into two groups of six people each (5 translators/reviewers, 1 editor): one group translating using a free collaborative CAT tool (Smartcat) and the other post-editing the raw output generated by the selected digital tool.

14 Students collaborated to produce a translation ready to be published on the EMT blog, and the workflow was organised as follows (please note that, when talking about "translation", we refer to the entire

workflow a translator follows before delivering their translation to the reviewer, including the self-revision of their own work. In this case, the step of self-revision included more than one translator, as it was a collaborative project):

15 Step 1: **Translation**

Group that worked with CAT-tool (Group A)	**Group that worked on AI output (Group B)**
• Each student first translated and checked a part of the texts on Smartcat individually. • The entire group then collaboratively checked the translations using the Smartcat comment function. • Once the first self-revision was completed, they extracted the bilingual and monolingual Italian files and uploaded them to a Drive folder shared with all students and coordinators. • In the Drive folder, they collaboratively had a final self-revision of all the texts they translated, even offline, using the edit/comment function.	• Each student first translated and checked a part of the texts individually, creating a Word file to be uploaded to a Drive folder shared with all students and coordinators. • The entire group then met on a Microsoft Teams video call and collaboratively checked all the texts in real-time. • They uploaded the final translation to a Drive folder shared with all students and coordinators.

16 Step 2: **Revision/editing**

- In Drive, the two groups collaboratively revised the texts they did not initially translate, creating a copy of the file directly in the Drive folder.
- When the reviewers finished, translators accepted/rejected the changes made.
- When everyone agreed, they uploaded the final revised texts to a Drive folder shared with all students and coordinators.
- The students of the University of Udine revised all the texts one more time, keeping in touch with the IULM work group.
- Texts were ready for publication.

17 Appendix 1 shows precisely how each group proceeded with its work at every step of the workflow.

18 A qualitative analysis of the texts' readability was then carried out, using comparison tables to examine more closely the changes made at each stage of the workflow.

19 Finally, researchers also used students' reports to analyse the time spent on each stage of the translation process.

Data collection

20 As regards the calculation of timing, a proportion was adopted to adjust the results to the sample of characters considered, as the two groups worked on 75,336 and 83,510 characters, respectively. The sum of the total time that each subject spent in each phase of the work to translate and review the total number of characters was then proportioned to the number of characters in the portion of text examined. To collect significant data and fairly compare working times, researchers decided to analyse the translation of a text sample of 5,232 characters for each tool, so that both texts were of the same length (e.g., Total characters = 83,510, Text extract sample characters = 5,232, Total time taken by all participants to translate Total characters = 710 min, total time taken by all participants to translate Text extract characters = 44 min [proportion result 5,232 ÷ 83,510 = x ÷ 710]. That is why the result obtained is not multiplied by the number of participants (five per group), because the number already accounts for the total time.

21 To view all the data and verify the proportions used in each phase, refer to Appendix 1.

Study

Choosing the best AI-based tool for translation

22 The initial step involved assessing which AI-based tool should be used to generate the raw output for post-editing. Researchers analysed the translation of the same text provided by six of the most widely used online tools: Google Translate, Systran, Yandex, DeepL, Microsoft Translator (as NMT), and ChatGPT (as LLM).

23 Researchers evaluated the translation from English into Italian of the article *My Distance Learning*,[4] sourced from the EMT blog, using a manual, quantitative metric called SAE J2450.

24 This metric measures common errors made during translation, regardless of the source or target language, and whether humans or

machines perform the translation. Developed by the Society of Automotive Engineers, the metric is described as "a score sheet that enables evaluators to capture error types and quantities of translation errors" (Woyde, 2001: 38). It provides a translation error scoring system (Translation Quality Score, or TQS) to assess translation quality. It includes seven main error categories (i.e., wrong terms, syntactic errors, omissions/additions, word structure and agreement errors, misspelling, punctuation errors, miscellaneous) and two error severity levels (minor or serious). When assessing translation quality, each error identified by the evaluator is classified into one of the seven categories; after determining its primary category, the evaluator decides whether it is a serious or minor error based on its severity. Both classification levels are subjective judgments by the evaluator. Once the primary and secondary categories are set, each error is weighted and summed. This total is then divided by the number of words in the translated text to produce the translation quality score (Woyde, 2001). A lower score indicates higher translation quality.

Table 1. TQS of different tools

	Google Translate		Systran		Yandex		Microsoft		DeepL		C
	Serious	**Minor**	**Serious**	**Minor**	**Serious**	**Minor**	**Serious**	**Minor**	**Serious**	**Minor**	**Serio**
Wrong terms	2	1	4		4		2	1	3		
Syntactic errors	4		3	1	7	1	3		1	1	
Omissions			1								
Word structure and agreement errors		1	1	1		1	1	1			
Misspellings											
Punctuation errors											
Miscellaneous										1	
TOTAL	14		20		24		14		10		
Number of words	799		787		805		808		794		
TQS	1.75		2.54		2.98		1.73		1.26		

25 As shown in the table, ChatGPT scored higher, while DeepL performed better compared to the other NMTs. However, as these two types of technologies (NMT and LLMs) operate in very different ways, their translation outputs can differ considerably, and it is essential to consider the benefits and limitations that might arise from using each tool.

26 Machine translation, which utilises various algorithms, patterns, and large databases of existing translations, takes a source text, divides it into words and phrases—segments—and substitutes these with corresponding words and phrases in another language (the target) (Smartcat, 2022). In other words, MT is explicitly made for translating written texts.

27 Conversely, Large Language Models use deep learning techniques to understand, summarise, generate, and predict new content. Once trained, an LLM provides a basis for AI to be used for various practical purposes (Stryker, 2023). One such purpose is to generate and translate texts by taking an input prompt and leveraging the learned knowledge to predict the next word or phrase. The model iteratively produces the output, considering the context of the input and its previous predictions. Therefore, LLMs were not created solely for translation, but they can perform this task.

28 Considering all this, after evaluating the pros and cons of each tool, it was decided to utilise ChatGPT as the foundation for the translation since it has no typing restrictions, can be asked to edit sentences endlessly, and exhibits superior rephrasing abilities. Nonetheless, one must remain vigilant with the source text because, when translating from English into Italian, rephrasing can differ significantly from the original, altering the meaning of the translation; therefore, thorough post-editing is always necessary.

Translating with a CAT tool: Smartcat

29 To compare the benefits of collaborative translation work performed using a CAT tool versus an LLM, a decision was made to evaluate the texts produced based on changes made at each translation step and to analyse the time required by the translators.

30 To collect significant data and fairly compare working times, researchers decided to analyse the translation of a text sample of 5,232 characters (length of the source text translated with Smartcat: "Innovating for accessibility: Sign language at the University of Geneva's FTI")[5] for each tool, so that both texts were of the same length. Researchers then compiled a table highlighting the steps of the working process, the changes made to the text during each of these steps, and, finally, the type of changes made, to understand the problems encountered that led to a variation in the following step.

Table 2. Workflow, time, and changes – Smartcat

<table>
<tr><th></th><th>Step 1:
Original text
> first translation</th><th>Step 2:
First translation
> internal revision within the Group A (A1 on A1, A2 on A2, A1 on A2, A2 on A1)</th><th>Step 3:
Internal revision > revision outside Group A (B on A, A on REV(B))</th><th>Step 4:
Editing of texts translated by Group A</th><th>Total time spent</th></tr>
<tr><td>Time spent</td><td>86 min.</td><td>54 min.</td><td>57 min.</td><td>46 min.</td><td rowspan="2">243 min.
4 h</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Most significant changes</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td>✓</td><td>✓</td></tr>
<tr><td colspan="2">Rendering in Italian</td></tr>
</table>

31 See the appendix for the detailed timing by translator in total and proportioned to the number of characters in the portion of text examined.

32 As expected, the first translation produced on Smartcat took the participants about 1.5 hours, as they had to create a new text in another language from scratch. Although the first translation was already of medium-high quality, the revision steps took 2.6 hours, bringing the total effort to 4 hours. Most changes occurred during the external revision phase, which was carried out by other translators, and in the final editing process before publication. These two tasks required a total of 1.7 hours and mainly involved the Italian rendering.

33 The following table displays some of the final changes made to the first translation, focusing on improving fluency in Italian and selecting terms more appropriate for the context and target language.

Table 3. Examples of changes

Error type	Original text	Step 1	Step 2	Step 3	Step 4
Rendering in Italian	Accessibility is about making sure that people with disabilities and/or with special needs have access to society on an equal basis.	Accessibilità significa assicurare alle subjecte con disabilità e/o con speciali esigenze di avere accesso alla collettività in maniera equa.	-	Accessibilità significa assicurare alle subjecte con disabilità e/o con **bisogni speciali** di avere accesso alla **società** in maniera equa.	-
	We had two main goals in setting up this programme: improving the inclusion of Deaf people by making the workplace more accessible, and making information more accessible to a wider public by training communication	Avevamo due obiettivi principali quando abbiamo messo a punto questo programma: da una parte l'inclusione delle persone sorde nei luoghi di lavoro rendendoli più accessibili, dall'altra **parte** far sì che le informazioni raggiungano un pubblico più ampio	-	Avevamo due obiettivi principali quando abbiamo messo a punto questo programma: da una parte l'inclusione delle persone sorde nei luoghi di lavoro rendendoli più accessibili, dall'altra far sì che le informazioni raggiungano un pubblico più ampio	**Due erano gli obiettivi principali quando è stato messo a punto il programma**: da una parte **includere** le persone sorde nei luoghi di lavoro rendendoli più accessibili, dall'altra **convogliare le informazioni** verso un pubblico più ampio

Translating with ChatGPT

34 The same type of analysis was conducted on the edited text initially translated by ChatGPT. In this case, translators were asked to work on another text, always sourced from the EMT blog ('*Can you see me? Can you hear me?' New teaching and learning environments and the new 'normal'*) [6]; researchers then took into consideration for their analysis the first part of the text (5,232 characters), to correctly compare working times and data.

Table 4. Workflow, time, and changes – ChatGPT

	Step 1: Original text > raw output	**Step 2:** Raw output > First individual MTPE of the translation	**Step 3:** Collaborative revision (video call on Microsoft Teams)	**Step 4:** Collaborative revision > revision outside Group B (A on B, B on REV(A))	**Step 5:** Editing of texts translated by Group B	**Total time spent**
Time spent	3 min.	81 min.	55 min.	52 min.	34 min.	**224 min. 3.75 hours**
Most significant changes		✓ Calques Grammar errors Comprehension			✓ Rendering in Italian Gender neutrality	

35 See the appendix for the detailed timing by translator in total and proportioned to the number of characters in the portion of text examined.

36 Again, as expected, although the translation time is very short – only 3 minutes, the revision time has increased significantly to 3.75 hours. However, in such cases, only the post-editing and revision time should be considered for the workload, as the translation was generated very quickly by the tool.

37 Most of the editing was done during the initial post-editing of the raw text to address calques, grammatical errors, and comprehension issues. It is the most important part of the workflow: the translator works on a translation that, even though it is already good and understandable, must be carefully examined, thinking about every word and sentence, trying to render the text as suitable as possible for their target market. The changes made during this step not only correct calques and grammatical or comprehension errors, but are also intended to make the Italian text as fluid and comprehensible as possible. However, an external revision is still needed, since a different subject, reading the translated text for the first time and comparing it with the original text, may notice errors or inaccuracies that escaped the translator's eye, who is accustomed to their own translation and understanding. That is why we had Steps 4 and 5.

38 In fact, the editor working in the final phase aimed to improve the Italian translation and, particularly, to address gender-neutrality issues—a common problem in Italian when a text is directed towards an unspecified audience. The machine tends to translate all adjectives and nouns referring to people of all genders with the overused masculine form in Italian. Still, for inclusivity reasons, it is always better to use gender-neutral words in Italian.

Table 5. Examples of changes

Error type	Original text	Step 1	Step 2	Step 3	Step 4	Step 5
Gender neutrality	but the key is to be adaptive, flexible and patient.	ma la chiave è essere **adattabili, flessibili e pazienti**.	-	-	-	ma la chiave è **sapersi adattare con flessibilità e pazienza**.
Casts/Comprehension	Teaching distance learning works in the scenarios already mentioned and it is a solution whilst we minimise the risk of infection on campus and wait for the pandemic to abate.	L'insegnamento a distanza funziona negli scenari già menzionati ed è una soluzione mentre **cerchiamo di minimizzare** il rischio di infezione in **campus** e attendiamo che la pandemia **diminuisca**.	L'insegnamento a distanza funziona negli scenari già menzionati ed è una soluzione mentre **riduciamo** al minimo il rischio di infezione **in presenza** e attendiamo che la pandemia **si attenui**.	-	-	L'insegnamento a distanza funziona negli scenari già menzionati **ed è una soluzione per ridurre al minimo il rischio di contagio in presenza mentre attendiamo che la pandemia si attenui**.
	exercise lessons	lezioni di **esercizio**	lezioni di **ginnastica**	-	-	-
Rendering in Italian	Can you see me? Can you hear me?	'Riesci a vedermi? Riesci a sentirmi?'	-	-	-	**Mi vedete? Mi sentite?**

Conclusions

39 It must be noted that this is a pilot study involving only two workflows; future research could involve larger groups of translators and analyse workflows using different digital tools (e.g., NMT, CAT tools integrated with AI, etc.).

40 As demonstrated, although the time needed to generate the first translation from the original text in the LLM workflow is significantly reduced (3 vs 86 min.), the overall time for translators to deliver the final version has not decreased substantially (3.75 vs 4 h). This is because AI does not always understand the context and linguistic subtleties, sometimes producing sentences that are hard to understand or even inaccurate – which are easier to identify, but also sentences that, despite appearing grammatically and syntactically correct, do not truly reflect the meaning of the original text ("transparent errors"). The translator then must review the raw output very carefully, correcting errors and adapting the language to the specific context, as only an expert linguist can make the necessary adjustments. Clearly, this step takes time.

41 On the other hand, the use of CAT tools allows translators to immediately produce a more accurate version of the text in the target language, requiring less revision. However, this forces them to invest much more time in this step, especially if, as in this case, they do not have a Translation Memory available. In fact, students reported that "working from a shared Word file would have been much faster".

42 Taking everything into account, it is impossible to say with certainty whether one workflow is more convenient for translators than the other. What is certain, however, is that these two types of work are different and require different skills, as the post-editors of AI output must have a very deep understanding of how machines work and what errors they most frequently make.

43 In this context, it would be beneficial for translators to receive specialised training on the most common machine errors in translation. This would enable them to identify these errors more swiftly and thus reduce the time spent on post-editing the translated text. Researchers from the Centre conducted a study on the advantages for students of engaging with AI-based NMT and LLM systems, as well as receiving targeted training on how these tools operate and the types of errors they tend to generate. The findings of the research were presented at the PRIN *International Conference*, held in Bergamo on July 16-17, 2025 [7].

44 Ultimately, it is essential for translators, particularly when working with AI-translated texts, to retain their creativity, as some linguistic

problems cannot be solved by machines alone. Only a human translator's creativity, intuition, and skill can overcome these challenges. For example, as previously mentioned, when working with language pairs in which one language faces issues with gender neutrality, the translator's resourcefulness can produce an accurate version that faithfully reflects the source text's meaning while respecting the subtleties of the target language.

45 Another aspect we observed is that using a real-time communication tool (Microsoft Teams or WhatsApp, in this case) accelerates certain steps of the workflow and communication (Laurenti & Villareale, 2023), as reported by students involved. In fact, the possibility of asynchronous communication via the comment feature of CAT tools undoubtedly gives translators more flexibility in managing their work and time, but it also extends the delivery time for the final text.

46 We can then reflect on the practice of collaborative translation. In their reports, students recognised the practical usefulness of collaborative translation, which helps translators improve both their translation skills and soft skills. Collaborative work promotes discussion and the exchange of ideas, enables translators to understand better the source text, and enhances their ability to identify and correct errors in a translated text. It also boosts their confidence in their own abilities and skills.

47 In light of what has been said so far, it can be concluded that collaborative translation, carried out with the aid of digital tools, not only improves the final quality of the translated text but also enhances translators' working conditions (Laurenti and Villareale, 2023). It allows them to save time on mechanical tasks and invest it in creative tasks that require human input. Therefore, technology proves to be a valuable aid to translators, provided they know how to utilise it effectively.

Bell Roger Thomas, 1991, *Translation and Translating: Theory and Practice*, London and New York, Longman.

Cronin Michael, 2013, *Translation in the Digital Age*, London, Routledge, 2013.

Farrell Michael, 2018, "Machine translation markers in post-edited

machine translation output", *Proceedings of the 40th Conference Translating and the Computer*, AsLing, p. 50-59.

Farrell Michael, 2023, "Current evidence of post-editese: differences between post-edited neural machine translation output and human translation revealed through human evaluation", in *Proceedings of the International Conference Hit-IT 2023*, p. 52-63, [https://doi.org/10.26615/issn.2683- 0078.2023_005 (https://doi.org/10.26615/issn.2683-0078.2023_005)], viewed on 27 August 2025.

Kamaluddin Mohamad Ihsan, Rasyid Moch. Wildan Khoerul, Abqoriyyah Fourus Huznatul, SAEHU Andang, 2024, "Accuracy Analysis of DeepL: Breakthroughs in Machine Translation Technology" *JEEF: Journal of English Education Forum*, Vol. 4, No. 2, p. 122-126.

Laurenti Francesco, Villareale Federica, 2023, "Traduzione, ambienti virtuali e nuove tecnologie: strumenti informatici per la collaborazione", *Testo a Fronte. Teoria e pratica della traduzione*, Vol. 69, No. 2, p. 201-220.

Metha Alifa S, Hidayah Annisa Ghaisani Dzatil, Aditya Rahmadsyah, Wihadi Marwito, 2024, "Artificial Intelligence Meet Language as Technology Advances in Translation Tools", *INJUCHUM: International Journal of Computer in Humanities*, Vol. 1, No. 1, p. 51-58.

Nida Eugene, Taber Charles, 1969, *The theory and practice of translation*, Leiden, E.J. Brill.

O'brien Sharon, 2022, "How to deal with errors in machine translation: Post-editing", in Dorothy KENNY (ed.), *Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence*, Berlin, Language Science Press, p. 105-120, [http://doi.org/10.5281/zenodo.6759982], viewed on 27 August 2025.

Piotto Valentina, Sofo Giuseppe, 2023, "Collaborazione e strumenti digitali nel campo della traduzione", in Francesco Laurenti (Ed.), *La traduzione collaborativa. Tra didattica e mercato globale delle lingue*, Rome, Aracne, p. 223-241.

Piquet Alexandre, 2009, *Guide pratique du travail collaboratif : Théories, méthodes et outils au service de la collaboration*, Brest, Télécom Bretagne.

Smartcat, 2022, *What is machine translation and how does it work?*, 26 May, [https://www.smartcat.com/blog/what-is-machine-translation/], viewed on 27 August 2025.

Steigerwald Emma, Ramírez-Castañeda Valeria, Brandt Débora, Báldi András, SHAPIRO Julie Teresa, Bowker Lynne, Tarvin Rebecca, 2022, "Overcoming language barriers in academia: Machine translation tools and a vision for a multilingual future", *BioScience*, Vol. 72, No. 10, p. 988-998, [https://doi.org/10.1093/biosci/biac062], viewed on 27 August 2025.

Stryker Cole, 2023, "What are large language models (LLMs)?", *IBM*, 2 November, [https://www.ibm.com/think/topics/large-language-models], viewed on 27 August 2025.

Woyde Rick, 2001, "Introduction to the SAE J2450 Translation Quality Metric", *Language International*, p. 37-39.

Yulianto Ahmad, Supriatnaningsih Rina, 2021, "Google Translate vs. DeepL: A quantitative evaluation of close-language pair translation (French to English)", *AJELP: The Asian Journal of English Language and Pedagogy*, Vol. 9, No. 2), p. 109-127, [https://doi.org/10.37134/ajelp.vol9.2.9.2021], viewed on 27 August 2025.

Appendix

Group A: Translation with Smartcat

- 6 people involved (5 translators/reviewers, 1 editor)
- 75,336 total translated characters
- Sample of characters in the portion of text examined: 5,232

Group A divided into two Subgroups as follows:

- Subgroup A1: subject 1, subject 2
- Subgroup A2: subject 3, subject 4, subject 5

Group B: Translation with ChatGPT

- 6 people involved (5 translators/reviewers, 1 editor)
- 83,510 total translated characters
- Sample of characters in the portion of text examined: 5,232

Group B divided into two Subgroups as follows:

- Subgroup B1: subject 1, subject 2
- Subgroup B2: subject 3, subject 4, subject 5

Organisation and timing of the workflow with Smartcat

Please note that throughout the text-editing process, students kept in touch via a WhatsApp group and updated each other on their progress almost daily.

Step 1: Division of the parts to be translated based on the number of characters and translation.

In each subgroup (A1 and A2), the members divided up the assigned texts, trying to keep a fair number of characters per subject. Then, each subject translated their own part individually. Afterwards, each member of the subgroup revised the translations of the other members of their subgroup using Smartcat's comment function (A1 on A1, A2 on A2).

Step 2: Collaborative review using Smartcat's comment function.

Once the translations were ready, subgroup A1 revised subgroup A2's translations (A1 on A2), and subgroup A2 revised subgroup A1's translations (A2 on A1). Again, each subject worked individually, proofreading all the texts translated by the other sub-group (e.g. subjects of A1 proofread all the texts translated by subgroup A2).

Step 3: Revision of texts from Group A by components of Group B.

Two subgroups were created within Group B (B1, with two members, and B2, with three members), and they revised the texts both individually and collaboratively, providing comments and suggesting changes.

A member of the group created a table to better visualise the titles of the articles translated by Group A and the number of characters in each text. Students then decided how many characters each subject would review (approximately 21,000) and selected the texts accordingly.

Finally, Group A had to approve/refuse the changes proposed by Group B.

Step 4: Editing.

The editing of all the texts translated by Group A was performed by a single student of the University of Udine.

Time spent by participants to translate, review, and edit all 75,332 characters			
Step 1: Original text > first translation	**Step 2:** First translation > internal revision within Group A (A1 on A1, A2 on A2, A1 on A2, A2 on A1)	**Step 3:** Internal revision > revision outside Group A (A on B, A on REV(B))	**Step 4:** Editing of texts translated by Group A

Subject 1	360 min.	180 min.	90 min.	
Subject 2	240 min.	210 min.	145 min.	
Subject 3	180 min.	150 min.	290 min.	
Subject 4	210 min.	120 min.	145 min.	
Subject 5	240 min.	120 min.	145 min.	
Time total	1230 min.	780 min.	815 min.	660 min.

Time spent by participants proportioned to the number of characters in the portion of text examined		
	Total time	**Time for the sample**
Step 1	1230 min.	86 min.
Step 2	780 min.	54 min.
Step 3	815 min.	57 min.
Step 4	660 min.	46 min.
Total	3485 min. 58 h	243 min. 4 h

Organisation and timing of the workflow with ChatGPT

Please note that throughout the text-editing process, students kept in touch via a WhatsApp group and updated each other on their progress almost daily.

Step 1: Division of the parts to be translated based on the number of characters and creation of output with LLM.

The group was divided into two subgroups (B1, with two members, and B2, with three members). Each member of the group uploaded the original English texts to ChatGPT and extracted the raw output.

Step 2: Self-post-editing of the LLM's raw output.

Each member of the group post-edited their own texts using the Word review tool or the comments section. Participants then exchanged texts and revised them: B1 revised B2, and vice versa.

Step 3: Collaborative real-time review using Microsoft Teams.

First video call: 135 minutes

Second video call: 41 minutes

Step 4: Revision of texts from Group B by components of Group A.

Group A revised the translations from Group B. Again, the work was divided between subgroups A1 and A2.

The last step for Group B was to approve/refuse the changes proposed by Group A.

Step 5: Editing.

The editing of all the texts translated by Group B was performed by a single student of the University of Udine.

Time spent by participants to translate, review, and edit all 83,510 characters					
	Step 1: Original text > raw output	**Step 2:** Raw output > First individual self-revision of the translation	**Step 3:** Collaborative revision	**Step 4:** Collaborative revision > revision outside Group B (B on A, B on REV(A))	**Step 5:** Editing texts translated by Group B
Subject 1	6 min.	200 min.	176 min.	155 min.	
Subject 2	8 min.	275 min.	176 min.	120 min.	
Subject 3	10 min.	360 min.	176 min.	110 min.	
Subject 4	20 min.	297 min.	176 min.	260 min.	
Subject 5	5 min.	155 min.	176 min.	180 min.	
Time total	49 min.	1287 min.	880 min.	825 min.	540 min.

Time spent by participants proportioned to the number of characters in the portion of text examined		
	Total time	**Time for the sample**
Step 1	49 min.	3 min.
Step 2	1287 min.	81 min.
Step 3	880 min.	55 min.
Step 4	825 min.	52 min.
Step 5	540 min.	34 min.
Total	3581 min. 60 h	225 min. 3.75 h

1 International Center for Research on Collaborative Translation, IULM University, Milan. [https://www.iulm.it/wps/wcm/connect/iulm/minisiti-en/international-center-for-research-on-collaborative-translation], viewed on 20 August 2025.

2 [https://commission.europa.eu/education/skills-and-qualifications/develop-your-language-skills/european-masters-translation-emt_en], viewed on 20 August 2025.

3 [https://redattologia.uniud.it/], viewed on 20 August 2025.

4 [https://european-masters-translation-blog.ec.europa.eu/articles-emt-blog/my-distance-learning-2021-01-24_en?prefLang=cs], viewed on 8 September 2025.

5 [https://european-masters-translation-blog.ec.europa.eu/articles-emt-blog/innovating-accessibility-sign-language-university-genevas-fti-2021-11-24_en], viewed on 25 August 2025.

6 [https://european-masters-translation-blog.ec.europa.eu/articles-emt-blog/can-you-see-me-can-you-hear-me-new-teaching-and-learning-environments-and-new-normal-2020-10-15_en], viewed on 25 August 2025

7 [https://www.esp-xr.eu/events/conference], viewed on 25 August 2025.

English

In today's increasingly globalised world, translators cannot avoid collaborating with technological tools that offer a wealth of possibilities. The advent and proliferation of generative AI and Large Language Models have brought several advantages to translators, particularly in terms of saving time. However, it is important not to overestimate these systems' capabilities, bearing in mind that human intervention is still necessary to ensure the highest quality. This study investigates how two groups of students collaborated with each other and with different digital tools to understand the benefits that translators can derive from using traditional computer-assisted translation (CAT) tools, machine translation, and LLMs, and the most effective way to organise collaborative translation work. It also examines the most common challenges associated with using these tools, providing an initial guide for professionals and semi-professionals on how to approach translation tasks with them.

Français

Au cours des dernières décennies, les progrès technologiques considérables ont transformé notre façon de vivre, de communiquer et de travailler. En conséquence, tous les aspects de la traduction ont été profondément affectés, entraînant des changements significatifs. Par exemple, l'émergence de nouveaux rôles professionnels a été favorisée par l'essor des outils de traduction automatique ou assistée par ordinateur (TAO), la croissance des traductions collaboratives à grande échelle réalisées par des non-professionnels, ainsi que les innovations dans la théorie de la traduction découlant des avancées technologiques.

De plus, au fil des années, la demande de traduction s'est accrue, dans un monde où la communication devient de plus en plus multimodale et multilingue. Au moment même où Internet commençait à se généraliser, les chercheurs s'accordaient à dire que l'objectif principal de la traduction était de convertir un texte initialement rédigé dans une langue en son équivalent dans une autre, de manière à en préserver le sens, les caractéristiques formelles et les rôles fonctionnels (cf. Bell, 1991).

L'avènement et le développement de nouvelles technologies, telles que la traduction automatique neuronale (TAN), l'IA générative et les grands modèles de langage (LLM), peuvent faciliter le travail des linguistes. Ces technologies offrent un soutien significatif grâce à leur capacité à simuler le langage naturel — même lors de la transmission de messages complexes — et à adapter les textes à la culture cible. Après tout, dès 1969, Nida et Taber affirmaient que la traduction consiste à reproduire l'équivalence naturelle la plus proche de la langue source dans la langue cible.

Comme l'a déjà souligné Piquet (2009), les concepts et les outils liés au travail collaboratif ne sont pas une nouveauté. Cependant, au fil du temps, ils ont pris une dimension totalement nouvelle grâce à la démocratisation des technologies de l'information et de la communication dans la société et, par conséquent, au sein de nos organisations. Lorsqu'on parle de travail collaboratif, il est essentiel de prendre en compte la dimension technologique, ainsi que le fait que tous les outils de travail collaboratif disponibles évoluent rapidement pour répondre aux besoins du marché et des utilisateurs. Ils gagnent en maturité sur les plans technique, économique et social, devenant plus intuitifs, plus faciles à installer et plus avantageux du point de vue des logiciels comme des performances (Laurenti & Villareale, 2023).

De nombreux outils destinés aux activités collaboratives sont aujourd'hui disponibles en ligne, chacun présentant des caractéristiques techniques spécifiques. Un groupe de travail qui envisage de les utiliser doit prendre en compte différents facteurs afin de s'assurer que l'outil choisi est efficace et adapté à la réalisation de l'objectif, sans perturber le flux de travail.

Le choix de l'outil approprié pour une tâche spécifique est essentiel dans le processus collaboratif, car toutes les technologies ne conviennent pas à toutes les situations. Prendre une décision éclairée peut considérablement améliorer la qualité du travail. Cependant, le simple fait de choisir les bons outils ne suffit pas à garantir que la tâche sera correctement exécutée. Il est

essentiel que tous les participants comprennent bien ce que signifie travailler de manière collaborative et s'engagent pleinement dans cette approche, plutôt que de chercher à se démarquer. Dans le travail collaboratif, les subjectivités individuelles se fondent pour former une identité de groupe unifiée.

Quiconque travaille sur une tâche de traduction collaborative à l'aide d'outils collaboratifs, tels que les divers outils de traduction automatique disponibles sur le marché, doit garder à l'esprit qu'il s'agit de technologies imparfaites (O'Brien, 2022 : 105). Par conséquent, le risque de malentendus dans la traduction écrite reste élevé, d'autant plus que les personnes impliquées dans la communication ne peuvent pas utiliser le langage corporel pour aider le traducteur à comprendre exactement le sens de leur message. Une révision approfondie du texte traduit reste donc essentielle.

C'est pourquoi cette étude, menée par l'International Center for Research on Collaborative Translation de l'université IULM de Milan, analyse la manière dont deux groupes d'étudiants ont collaboré entre eux et avec différents outils numériques, afin de comprendre les avantages que les traducteurs peuvent tirer de l'utilisation des outils traditionnels de traduction assistée par ordinateur (TAO), de la traduction automatique et des LLM, ainsi que la manière la plus efficace d'organiser le travail de traduction collaborative.

L'objectif de cette étude était d'évaluer si l'utilisation d'outils de traduction automatique neuronale (TAN) ou de LLM présentait un avantage par rapport aux outils de TAO traditionnels, étant donné que ces outils ont tendance à produire des résultats moins précis qui nécessitent une révision plus approfondie. Par conséquent, il fallait évaluer la qualité de la traduction au regard du temps total nécessaire pour accomplir la tâche.

Compte tenu du grand nombre d'outils de TAN et de LLM disponibles en ligne, il était nécessaire de sélectionner celui le mieux adapté à cette tâche de traduction particulière. Les chercheurs ont donc évalué la traduction de l'anglais vers l'italien de l'article « My Distance Learning », disponible sur le blog de l'EMT, à l'aide d'une mesure quantitative manuelle appelée SAEJ2450.

À l'issue de l'évaluation, il a été décidé d'utiliser ChatGPT comme base pour la traduction, car cet outil ne présente aucune limite de saisie, permet de modifier les phrases à l'infini et fait preuve d'excellentes capacités de reformulation.

Une fois cette étape terminée, les chercheurs ont divisé les étudiants en deux groupes de six personnes chacun (cinq traducteurs/réviseurs, un éditeur) : un groupe traduisait à l'aide d'un outil de TAO collaboratif gratuit (Smartcat) et l'autre post-éditait le résultat brut généré par l'outil d'IA sélectionné ; les étudiants ont collaboré pour produire une traduction prête à être publiée sur le blog de l'EMT.

En ce qui concerne le calcul des temps, les résultats ont été réduits au prorata de l'échantillon de caractères examiné, les deux groupes ayant travaillé respectivement sur 75 336 et 83 510 caractères. La somme du temps passé par chaque sujet à chaque étape du travail pour traduire et

réviser le nombre total de caractères a ensuite été rapportée au nombre de caractères de la portion de texte examinée. Afin de recueillir des données significatives et de comparer équitablement les temps de travail, les chercheurs ont décidé d'analyser la traduction d'un échantillon de texte de 5 232 caractères pour chaque outil, de sorte que les deux textes aient la même longueur.

Comme prévu, la première traduction réalisée sur Smartcat a pris environ une heure et demie aux participants, car ils ont dû créer un nouveau texte dans une autre langue en partant de zéro. Bien que cette première traduction fût déjà d'une qualité moyenne à élevée, les étapes de révision ont nécessité 2,6 heures, portant le temps total consacré à 4 heures. La plupart des modifications ont été apportées lors de la phase de révision externe, effectuée par d'autres traducteurs, et lors du processus d'édition finale avant la publication. Ces deux activités ont pris au total 1,7 heure et ont principalement concerné le rendu en italien.

En revanche, en travaillant avec ChatGPT, bien que le temps de traduction soit très court – seulement 3 minutes –, le temps de révision a considérablement augmenté, atteignant 3,75 heures. La majeure partie du travail d'édition a été effectuée lors de la post-édition initiale du texte brut afin de corriger les calques, les erreurs grammaticales et les problèmes de compréhension.

Il convient de souligner qu'il s'agit d'une étude pilote portant uniquement sur deux flux de travail ; des recherches futures pourraient inclure des groupes plus importants de traducteurs et analyser des flux de travail utilisant différents outils numériques (par exemple, la TAN, les outils de TAO intégrant l'IA, etc.).

Comme démontré, bien que le temps nécessaire pour générer la première traduction à partir du texte original dans le flux de travail LLM soit considérablement réduit (3 contre 86 min.), le temps total passé par les traducteurs pour livrer la version finale n'a pas diminué de manière substantielle (3,75 contre 4 heures). Cela s'explique par le fait que l'IA ne saisit pas toujours le contexte et les subtilités linguistiques, produisant parfois des phrases difficiles à comprendre, voire inexactes – qui sont plus faciles à repérer –, mais aussi des phrases qui, bien qu'apparemment correctes sur le plan grammatical et syntaxique, ne reflètent pas fidèlement le sens du texte original (« erreurs transparentes »). Le traducteur doit donc relire très attentivement le résultat brut, en corrigeant les erreurs et en adaptant le langage au contexte spécifique, car seul un linguiste expérimenté peut apporter les modifications nécessaires. Il est évident que cette étape prend du temps.

D'autre part, l'utilisation d'outils de TAO permet aux traducteurs de produire immédiatement une version plus précise du texte dans la langue cible, qui nécessite moins de révisions. Cependant, cela les oblige à consacrer beaucoup plus de temps à cette étape, surtout si, comme dans le cas présent, ils ne disposent pas d'une mémoire de traduction.

Compte tenu de tout cela, il est impossible d'affirmer avec certitude qu'un flux de travail est plus avantageux pour les traducteurs qu'un autre. Ce qui est certain, cependant, c'est que ces deux types de travail sont différents et

requièrent des compétences différentes, car les post-éditeurs de textes générés par l'IA doivent avoir une compréhension approfondie du fonctionnement des machines et des erreurs qu'elles commettent le plus souvent.

Italiano
Nel mondo di oggi, i traduttori non possono prescindere dal collaborare con strumenti tecnologici: l'avvento e la diffusione dell'IA generativa e dei modelli linguistici di grandi dimensioni (LLM) hanno comportato diversi vantaggi, in particolare in termini di risparmio di tempo. Tuttavia, è importante non sopravvalutarne le capacità, tenendo presente che solo l'intervento umano può garantire la massima qualità della traduzione. Obiettivo del presente studio è comprendere i vantaggi che i traduttori possono trarre dall'uso dei tradizionali strumenti di traduzione assistita (CAT), dalla traduzione automatica e dagli LLM, nonché il modo più efficace per organizzare il lavoro di traduzione collaborativa. Pertanto, è stato indagato il modo in cui due gruppi di studenti hanno collaborato tra loro e con diversi strumenti digitali al fine di produrre una traduzione di alta qualità. Lo studio esamina inoltre le sfide più comuni associate all'uso degli strumenti digitali basati su IA.

Mots-clés
traduction collaborative, outils basés sur l'IA, collaboration à l'aide d'outils numériques

Keywords
collaborative translation, AI-based tools, collaborating with technologies

Parole chiave
traduzione collaborativa, strumenti basati su IA, collaborazione con strumenti digitali

---

Federica Villareale
IULM University of Milan
Dr. Federica Villareale is a Doctoral Researcher at IULM University of Milan and collaborates with the International Center for Research on Collaborative Translation. Her research concentrates on human-machine collaboration and interaction, with particular focus on digital and AI-based tools for translation. In 2024, she received the 1st International MA Thesis/PhD Dissertation on Collaborative Translation Award for her thesis on collaborative translation and revision. She has participated in numerous international conferences, such as the *PRIN International Conference*, the VII and VIII *International Congress on Science and Translation*, the II International Congress *Translation and Cultural Sustainability*, or the International Congress *Scenari Multimediali e Didattica della Traduzione*. She

has also authored scientific articles presenting research on emerging technologies for translation, including those involving NMTs and LLMs.
federica.villareale.l@gmail.com

La traduction au-delà des mots : une porte ouverte vers La Réunion

Enseigner et apprendre de la traduction éditoriale collaborative centrée sur la créativité des étudiants

Laëtitia Saint-Loubert

Introduction
Présentation du cours de « *Cultural Translation* »
  Insertion du cours dans l'offre de formation
  Format, objectifs pédagogiques et modalités d'évaluation du cours
Traduire La Réunion pour différents marchés anglophones : propositions et positionnements des étudiants
  Traduire les références culturelles : négociation des « CSI » entre stratégies d'adaptation et de conservation
  Traduction et littérature « postcoloniale » : traduire dans et depuis les marges
Retours d'expérience des étudiants et prolongements possibles du projet pédagogique
  Feedback des étudiants
  Prolongements pédagogiques possibles
Conclusion

Introduction

1 Le présent article a pour objectif d'apporter un éclairage sur des pratiques de classe centrées sur de la traduction pensée selon deux critères : créativité et collaboration. Il prend pour étude de cas une expérience pédagogique menée en troisième année de Licence LLCER anglais à Nantes Université, durant le second semestre de l'année 2024-2025. Intitulé « *Cultural Translation* », ce cours s'inscrivait dans une approche professionnalisante et expérientielle de la traduction, à la croisée des champs littéraires francophone et anglophone, en nous intéressant aux littératures contemporaines de la Caraïbe et de l'océan Indien.

2 Le titre de l'article, « *La traduction au-delà des mots : une porte ouverte vers La Réunion* », reprend celui d'une exposition organisée par les étudiants à la BU Lettres de Nantes Université[1]. Ce titre, choisi collectivement, par vote via des outils collaboratifs en ligne (Madoc, mur virtuel), témoigne de l'implication créative des étudiants et de leur appropriation du projet. Il constitue un point d'entrée symbolique pour notre article, dans la mesure où il reflète l'ambition d'une traduction envisagée comme espace de passage culturel, de partage et d'ouverture à l'autre. Ce processus collaboratif et réflexif nous invite ainsi à nous décentrer, en tant qu'enseignante, pour interroger notre propre pratique à la lumière des productions étudiantes[2]. C'est précisément leur sens de la créativité et l'esprit collaboratif dont ils ont fait preuve qui contribue, selon nous, à resituer « la traduction au-delà des mots » et en fait un espace hautement humain et humanisant, quoique toujours plus en proie aux évolutions de l'IA, même si les avancées technologiques ne sont pas du tout incompatibles avec une approche humaniste de la traduction. Il s'agit plutôt en effet, selon nous, de composer et même de « former » avec (Fiorini, Loock & ar Rouz, 2024)[3].

3 Notre propos s'organise autour de trois axes principaux. Dans un premier temps, nous présenterons les fondements pédagogiques du cours « *Cultural Translation* » en revenant sur ses objectifs, ses modalités d'évaluation et son inscription dans une formation non spécialisée, mais ouverte sur les pratiques professionnelles de la traduction. Ce cours, nourri par des expériences concrètes et personnelles ou collaboratives dans les secteurs éditoriaux francophone et anglophone, proposait aux étudiants une immersion incarnée dans la fabrique du traducteur. Les activités proposées incluaient notamment des traductions dans les deux sens (anglais-français, français-anglais), en prenant en compte les variations linguistiques et créoles propres aux textes étudiés, étant donné la zone géographique choisie. Dans un second temps, nous analyserons les productions des étudiants, en particulier leur tâche finale, une traduction collaborative d'un extrait du roman *Un monstre est là, derrière la porte* (Gallimard, 2020) de la Réunionnaise Gaëlle Bélem[4]. Ce projet s'accompagnait de la conception d'un pitch éditorial ainsi que de première et quatrième de couverture illustrées, reprenant fréquemment le motif de la porte, devenu emblème du projet

collectif, comme le rappelle le titre de l'exposition conçue par les étudiants. Nous aborderons plus particulièrement l'approche « culturelle » retenue pour ce cours, approche qui avait été articulée avec la traduction des références culturelles – ou « CSIs », « Culture-Specific Items » (Aixelá, 1996) – et les modalités de leur « passage » d'une langue et d'une culture vers une autre, avec ce que cela implique, notamment en termes éthiques et politiques, tout particulièrement lorsque l'on traduit des littératures dites « postcoloniales » vers des langues telles que le français ou l'anglais. Enfin, nous proposons d'ouvrir des perspectives pour d'éventuelles réitérations et prolongements de cette démarche pédagogique, en envisageant des collaborations interdisciplinaires et intersectorielles, et en tenant compte des retours d'expérience des étudiants. En partant des apprentissages qu'ils ont eux-mêmes formulés, nous souhaitons souligner le potentiel innovant et transformateur d'une pédagogie de la traduction fondée sur la collaboration et la créativité.

Présentation du cours de « *Cultural Translation* »

Insertion du cours dans l'offre de formation

4 Le cours de traduction servant d'étude de cas à cet article s'inscrit dans une offre de formation de Licence LLCER anglais dispensée à Nantes Université depuis septembre 2023. Il s'agissait, à travers la mise en place de nouvelles maquettes, d'enrichir et de diversifier l'offre de formation proposée aux étudiants, notamment en traduction, en privilégiant une approche par compétences (Tardif, 2006 ; Poumay *et al.*, 2017 ; Poumay & Georges, 2022)[5]. Concrètement, cette refonte de la maquette s'est traduite par une approche plus professionnalisante des enseignements de traduction, tout en conservant un schéma classique de type « thème-version » que l'on retrouve dans la plupart des enseignements de traduction en contextes francophones (Levick & Pickford, 2021). Il s'agissait ainsi de continuer à répondre aux besoins des étudiants souhaitant se préparer aux concours de l'enseignement, tout en leur proposant une

initiation à plusieurs métiers de la traduction[6]. Aussi, parmi les nouveaux enseignements de traduction proposés aux étudiants, le cours de « *Cultural Translation* » est désormais offert dans le cadre du tronc commun pour tous les étudiants de troisième année inscrits dans le parcours « anglais monolingue » au semestre 6, c'est-à-dire à la fin de leur cursus de premier cycle. Les étudiants en échange peuvent également s'inscrire à ce module, ce qui fut le cas dans le cours que nous avons proposé ce semestre, et ce qui a d'ailleurs énormément contribué au caractère interculturel et polyphone des échanges et des productions, comme nous le verrons par la suite.

5 Le cours de « *Cultural Translation* » proposé à Nantes Université s'inscrit donc dans une progression pédagogique que nous avons construite dès la première année et que l'on pourrait synthétiser comme suit :

Tableau 1 – Progression pédagogique de la L1 à la L3

Année	**Libellé & format du cours Semestre 1**	**Libellé & format du cours Semestre 2**
L1	*Translation* (TD d'1 h)	*Introduction to Translation Studies* (TD d'1 h)
L2	*Translation Studies* (CM et TD 2 × 1 h)	*Translation* (TD thème-version, 2 × 1 h 30)
L3	*Translation* (TD, 2 h)	*Cultural Translation* (TD, 1 h 30)

6 Les libellés suffisamment englobants de la maquette nous permettent une certaine souplesse, puisque nous pouvons adapter le contenu des enseignements proposés d'une année et d'un public à l'autre, comme nous aurons l'occasion de l'expliquer lorsque nous reviendrons sur l'évolution du cours. Nous concernant, il s'agit avant tout d'offrir la possibilité aux étudiants de découvrir la traduction éditoriale[7] à partir de notre expérience professionnelle en tant que traductrice littéraire en troisième année, après les avoir initiés à différents types et pratiques de traduction dès le S1 en première année (cours intitulé « *Translation* »)[8], puis à la traductologie par la suite (au S2 en L1, mais aussi au début de la L2, dans le cadre du cours « *Translation Studies* » où nous proposons des passerelles entre théorie et pratique de la traduction, en faisant notamment intervenir des professionnels de la traduction et de métiers connexes en fonction des thématiques étudiées)[9].

7 Nous allons à présent définir les contours du cours de « *Cultural Translation* » tel qu'il a été proposé aux étudiants de L3 lors de l'année universitaire 2024-2025, en revenant plus précisément sur son format, ses objectifs pédagogiques et ses modalités d'évaluation.

Format, objectifs pédagogiques et modalités d'évaluation du cours

8 Le module « *Cultural Translation* » est un cours de type TD (travaux dirigés) d'une 1 h 30 dispensé sur douze semaines. En 2024-2025, il se décomposait en trois groupes de TD dans lesquels étaient répartis un effectif total de 86 participants, comprenant 79 étudiants pour la plupart francophones, mais pas exclusivement, parmi lesquels 3 étudiants étaient dispensés d'assiduité (« DA »), et 7 étudiants en échange, dont 3 étaient anglophones, 2 roumanophones et 2 italophones.

9 Le sous-intitulé donné au cours lors de son itération en 2024-2025, « *Translating Culture for the Francophone and Anglophone Book Sectors* », permettait, dès la première séance, de situer le module dans une démarche professionnalisante, en précisant qu'il ne s'agissait pas d'un cours de « thème-version » et que nous partirions de nos propres expériences en tant que traductrice littéraire pour faire découvrir le monde de la traduction éditoriale aux participants. L'approche culturelle du cours a été introduite dès le début du cours en faisant un rappel du « *Cultural Turn* » que nous avions étudié dans le cadre du cours de « *Translation Studies* » en L2 (Snell Hornby, 1990 ; Bassnett & Lefevere, 1990) et en nous concentrant plus particulièrement sur la question de la traduction des références culturelles. Afin d'introduire concrètement cette problématique, un texte « surprise » riche en références culturelles et à visée humoristique a été proposé en début de semestre aux étudiants. Il s'agissait d'un extrait de *Bridget Jones*'s *Diary* (Fielding, 1996), dont la reconnaissance (pour certains, du moins) et la thématique accessible ont favorisé l'engagement et les échanges.

10 Ce premier travail a consisté en la préparation de traductions individuelles et en petits groupes, conçues non comme de simples « versions », mais comme des traductions destinées à la publication

chez un éditeur français. Les choix opérés – adaptation ou conservation des références culturelles, parfois accompagnées de notes de bas de page – ont ensuite été mis en regard de la traduction d'Arlette Stroumza (Albin Michel, 1998), ouvrant une réflexion sur la pertinence des stratégies adoptées, sur l'évolution des normes traductives et sur l'éventuelle nécessité de retraduire le texte. Cette démarche a permis de dresser une typologie des références culturelles et d'analyser différentes stratégies de traitement des « CSI », en lien avec les conventions propres aux champs littéraires concernés. Nous avons notamment analysé les différentes formes de gloses et de notes, ainsi que l'importance de leur typographie et de leur emplacement, en montrant que le paratexte obéit à des normes littéraires et culturelles spécifiques, comme l'illustre la signalisation différente des notes de traducteur en contexte francophone et anglophone. La suite du semestre s'est resserrée sur la traduction d'extraits sélectionnés à partir de deux ouvrages que nous avions récemment (co)traduits ; pour le marché éditorial francophone, d'une part, en partant du récit *Not for Everyday Use*, de la Trinidadienne Elizabeth Nunez (Akashic Books, 2014) et pour le marché éditorial anglophone, d'autre part, en partant du premier roman de la Réunionnaise Gaëlle Bélem, *Un monstre est là, derrière la porte* (Gallimard, 2020). Les étudiants étaient donc invités à traduire dans les deux sens, anglais-français et français-anglais, ce à quoi les étudiants de Nantes Université avaient été préparés dans le cadre de leurs cours de L1 (« *Translation* ») et de L2 (cours de « thème-version »)[10].

11 Les objectifs pédagogiques du cours de « *Cultural Translation* » étaient donc clairement resitués dans une progression logique par rapport à la formation proposée en licence. Le descriptif du cours, mis à disposition des étudiants, renseignait davantage sur les modalités pratiques du cours :

> This translation class will immerse students in the professional world of literary translators. The class will especially focus on the translation of culture-specific references found in contemporary Francophone and Anglophone literatures. It will aim to introduce students to the realities of distinct publishing contexts and how they inform translation choices. As part of the class, students will get to work together on a small collaborative translation project in which they will be confronted to the translation of culture-specific items

> and for which they will be asked to reflect on their experiences and explain their translation strategies in a translator's journal.

12 Pour ce cours de « *Cultural Translation* », les modalités d'évaluation étaient les suivantes : les étudiants auraient pour tâche finale la réalisation d'un travail collaboratif à effectuer en groupes de trois ou quatre, à remettre en fin de semestre. Ce travail collaboratif comprendrait :

- Un échantillon de traduction, correspondant à un extrait (au choix parmi deux passages de taille et de difficulté similaires) d'*Un monstre est là, derrière la porte* de Gaëlle Bélem. Les deux extraits incluaient des références culturelles parfois propres à la langue et à la culture de La Réunion.
- La conception d'une première et d'une quatrième de couverture pour la version anglaise du roman, en y intégrant le titre anglais, le nom de l'autrice, les noms des traducteurs (si les étudiants le jugeaient pertinent), le nom de la maison d'édition retenue pour le projet (les étudiants pouvaient soit partir d'une structure existante, soit en inventer une en précisant sa ligne éditoriale), une illustration pour la première de couverture et un *blurb* pour la quatrième de couverture, en tenant compte des pratiques éditoriales observées dans le champ littéraire anglophone [11].
- La constitution d'un journal de bord dans lequel les étudiants devaient justifier leurs choix de traduction, de maison d'édition et de paratexte utilisé, notamment pour les première et quatrième de couverture. Il leur était également demandé d'aborder le côté collaboratif du projet en expliquant comment ils avaient personnellement et collectivement contribué au projet, et quelles avaient été les difficultés rencontrées et les solutions qu'ils avaient pu trouver pour résoudre ces problèmes.

13 À ces documents écrits s'ajoutait, en semaine 12, une présentation orale en temps limité qui prendrait la forme d'un pitch éditorial, imaginé selon la contrainte d'un « *elevator pitch* » au cours duquel les apprentis-traducteurs devraient convaincre la maison d'édition de la pertinence de leur projet afin de décrocher un contrat de traduction. La tâche finale se prolongerait par la possibilité de voir leurs travaux exposés à la BU Lettres de Nantes Université en s'impliquant directement dans le montage et la conception de l'exposition (nous avions

soumis cette option au choix des étudiants et nous étions assurée de leur accord pour la diffusion de leurs travaux)[12].

14 Il est important de souligner à ce stade qu'une contrainte supplémentaire avait été donnée aux étudiants : une traduction anglaise d'*Un monstre est là, derrière la porte* ayant été déjà réalisée et publiée pour le marché du Royaume-Uni et de l'Irlande, il leur faudrait prendre en compte cette donnée et donc démarcher une structure éditoriale implantée dans un autre territoire[13]. Cette réalité nous avait permis d'aborder la question cruciale de l'acquisition des droits étrangers et de leur logique de territorialisation, renforçant le côté pratique et professionnalisant du cours. Dans une même logique et afin de préparer au mieux les étudiants à leur tâche finale, nous avions par ailleurs organisé une rencontre avec l'autrice, Gaëlle Bélem, en mars 2024, ce qui avait permis aux étudiants de lui poser des questions sur son travail et d'éclaircir certains aspects des extraits du roman que les étudiants seraient amenés à traduire[14]. Lors de sa mise en place en 2023-2024, le cours avait également permis aux étudiants de L3 d'avoir un retour de différents professionnels de l'édition (traductrice anglaise et éditrice irlandaise) sur leurs travaux[15]. Concernant les modalités d'évaluation, nous avions indiqué que chaque étudiant serait noté individuellement pour ce projet, même si l'aspect collaboratif du travail effectué serait pris en compte. La grille d'évaluation utilisée pour ce cours a été mise à disposition en annexe (voir Annexe 1).

15 Nous allons à présent examiner plus en détail l'entrée culturelle du cours à travers la production des étudiants, en nous concentrant plus particulièrement sur les choix qu'ils ont faits pour traduire les références culturelles et sur la façon dont ces choix s'inséraient dans des lignes éditoriales et des contextes de publication spécifiques. Cela nous amènera à nous interroger notamment sur les enjeux éthiques et politiques que ces choix soulevaient. Nous reviendrons également sur deux composantes essentielles de ce cours, à savoir la collaboration et la créativité, afin de voir comment elles se sont manifestées dans le travail des étudiants et comment elles ont pu être intégrées à leur évaluation.

Traduire La Réunion pour différents marchés anglophones : propositions et positionnements des étudiants

Traduire les références culturelles : négociation des « CSI » entre stratégies d'adaptation et de conservation

16 Nous avons obtenu un total de 27 productions collaboratives pour le cours de « *Cultural Translation* ». Compte tenu de la contrainte précédemment évoquée liée à la parution, en octobre 2024, de *There's a Monster Behind the Door* chez Bullaun Press qui détient les droits pour l'Irlande et le Royaume-Uni, les étudiants ont fait porter leurs choix de maison d'édition sur les marchés suivants : Amérique du Nord (États-Unis, essentiellement), Océanie (Australie et Nouvelle Zélande), Caraïbe (St Martin) et océan Indien (Maurice). Ces choix, qui ont bien entendu eu un impact sur leur manière de négocier les références culturelles, se répartissaient de la manière suivante :

Tableau 2 – Destination des projets

Amérique du Nord (États-Unis et/ou Canada)	19 projets
Océanie (Australie/Nouvelle Zélande)	6 projets
Caraïbe (Saint-Martin)	1 projet
Océan Indien (Maurice)	1 projet

17 Faute d'espace, nous ne serons pas en mesure de fournir une analyse exhaustive de tous les choix de traduction opérés par les étudiants. Nous avons donc sélectionné certaines des stratégies qui nous semblaient particulièrement pertinentes pour mettre en lumière non seulement l'aspect collaboratif du projet, mais aussi les réflexions éthiques et politiques que ces choix impliquaient et qui ont souvent

été mis en lien avec les lignes éditoriales retenues par les apprentis-traducteurs.

18 Les deux extraits au choix proposés aux étudiants comportaient des références culturelles propres à La Réunion (par exemple l'expression issue du créole « pied de riz », expliquée comme « un meilleur parti » dans un glossaire constitué par l'autrice), mais aussi, et plus largement, associées à la France (« bar PMU », « francs », « mongolien », ou encore des exclamations de type « Tonnerre de sort ! » ou « Fi donc ! », pour ne donner que quelques exemples). Une autre difficulté présente dans les deux extraits à traduire était celle des jeux de mots, comme en attestent les passages suivants, dans lesquels la narratrice revient, tour à tour, sur son enfance et plus particulièrement sur le jour de sa naissance (extrait 1), puis sur la décision de sa mère de refaire sa vie après le départ de son père du domicile conjugal (extrait 2) :

> Extrait 1 : Les cinq années suivantes, je les ai passées avec un air grave et sombre, c'est-à-dire en hurlant de toutes mes forces, la nuit, de préférence, entre trois et quatre heures du matin. En vérité, je ne pleurais pas, je me vengeais de mon premier bain d'où me vient, ma foi, **ce caractère bien trempé**. (Gaëlle Bélem, *Un monstre est là, derrière la porte*, 78 ; les caractères gras sont de notre fait)

> Extrait 2 : — **Peu me chaut** ! aurait dit Mère si elle avait pu. Mais, faute de vocabulaire, elle se contenta d'un non moins éloquent « **Chaud devant** ! » qui me laissait très sceptique lorsque je la voyais, un surligneur rose à la main, entourer consciencieusement les annonces les plus romantiques. (*Ibid.*, 128 ; les caractères gras sont de notre fait)

19 Parmi les choix effectués par les étudiants, nous avons pu observer plusieurs stratégies, soit de conservation, soit d'adaptation des références culturelles, allant de l'équivalence jusqu'à l'emprunt, avec ou sans glose et/ou explication de type infrapaginale (« NdT ») ou en fin d'ouvrage (entrées de glossaire). Ces choix ont souvent fait l'objet de justifications de la part des étudiants dans leurs entrées individuelles ou collectives dans leurs journaux de bord, conformément aux attentes communiquées pour l'évaluation de ce cours. Aussi, pour un grand nombre d'étudiants, la lecture de leurs journaux de bord a

permis de révéler les logiques mises en place dans leurs stratégies de traduction des références culturelles.

20 Dans un bout de traduction destiné à Allen & Unwin, maison d'édition australienne, un groupe de traducteurs a par exemple choisi de traduire « bar PMU » par « TAB[16] » et d'adapter certains éléments du texte au public australien, comme indiqué dans leur journal de bord :

> Since we chose to publish in Australia, we thought it would be good to include some Australian vocabulary where possible, in order to make the text feel more organic to an Australian audience. For example, I chose to translate 'le moutard' as 'tacker', since it is a word equivalent in tone, but grounds the language for an Australian reader, therefore making it seem less like a translation and more like an original text. Equally, this cultural adaptation does not take away from the original text as it still preserves the intent and tone.

21 D'autres choix similaires d'adaptation des références culturelles qui n'étaient pas propres à La Réunion ont été faits, notamment en ce qui concernait les exclamations précédemment citées, rendues par des injonctions de type « *Oh Christ!* », « *Lord!* » ou « *Damnation!* », notamment. Les jeux de mots ont pour leur part été plus compliqués à traduire et n'ont que rarement donné lieu à des passages heureux. Compte tenu de leur difficulté, nous avons neutralisé cet élément dans notre notation de la traduction et avons valorisé toute tentative un tant soit peu originale de rendre l'écart comique que l'on retrouvait notamment entre « Peu me chaut » et « Chaud devant », tout en tenant compte du contexte du passage (lecture des petites annonces pour faire une rencontre amoureuse). Ce fut notamment le cas dans la traduction suivante :

> 'I could not care less!' would have said Mother if she could have. But, as she was lacking vocabulary, she made do with a no less eloquent – 'Care bear!', which would always leave me very skeptical, as I would see her carefully circling the most romantic ads with a pink highlighter in her hand.

22 Les journaux de bord des étudiants ont également permis de constater à quel point leur rencontre avec l'autrice avait contribué à définir leur positionnement en tant que traducteurs, aussi bien au

niveau des stratégies de traduction retenues, notamment pour les références culturelles, que pour les autres choix éditoriaux qu'ils ont été amenés à faire. Dans le cadre de l'exposition à la BU Lettres, en plus de la réalisation d'affiches donnant à voir les premières et quatrièmes de couverture conçues par les étudiants, ceux-ci avaient aussi la possibilité de constituer des affiches à partir de leurs journaux de bord afin de faire entrer les usagers de la BU dans leur atelier de fabrication des traductions collaboratives. Certains groupes de traducteurs ont profité de cette occasion pour motiver leurs choix éditoriaux à partir d'éléments issus de leur rencontre avec l'autrice. Ce fut le cas pour un groupe de traductrices ayant proposé une traduction pour l'éditeur américain Archipelago Books et qui avaient incorporé les éléments suivants à leur résumé de quatrième de couverture :

> "I have a book on my bedside table. Because I don't have a gun."
> How does this girl from La Réunion gravitate between the transgenerational traumas of the Dessaintes family, inhabited by the desire for a brighter future, writing as a savior? Between determinism and misery, this trio composed of Mother, Father and daughter Dessaintes opens the door to these monsters that devour this family, trapped in a vicious circle of violence.
> It is **a novel that the author herself would describe as funny, sour, poignant and unforgettable, creating a Simpson family of Reunion** embedded with a literary phrasing. So, open the door and let yourself embark in the universe of the Dessaintes in the neighborhood of Saint-Benoît of the 80s. (les caractères gras sont de notre fait)

23 Dans leur affiche (en français) réalisée pour l'exposition où elles revenaient sur leurs choix de traduction et éditoriaux, ces traductrices avaient commenté leur référence à la famille Simpson sur la quatrième de couverture :

> Pour la création de la 4e de couverture, la rencontre avec l'autrice Gaëlle Bélem et ses descriptions de son premier roman nous ont permis de définir ce qui devait figurer sur le résumé. Par exemple, la phrase accrocheuse de la famille Dessaintes dépeinte comme une « Simpson family from La Réunion » (une famille Simpson venant de

> La Réunion), nous a permis d'établir un lien avec un public états-unien, familier avec cette série.

Traduction et littérature « postcoloniale » : traduire dans et depuis les marges

24 L'exercice de traduction collaborative mené par les étudiants s'inscrivait dans une perspective postcoloniale, à la croisée des marges géographiques, culturelles et discursives. En traduisant un texte réunionnais pour différents marchés anglophones, les étudiants ont dû naviguer entre des espaces littéraires souvent minorés, tout en rendant visibles des voix et des identités historiquement marginalisées (Saint-Loubert, 2023). Cette double posture – traduire une voix issue de La Réunion, un espace postcolonial, vers d'autres marges linguistiques et culturelles (soit en contexte océanien, soit en contexte de marge en Amérique du Nord, pour l'essentiel des projets) – a fortement influencé leurs choix éditoriaux et de traduction.

25 Plusieurs équipes ont ainsi fait preuve d'une conscience aiguë des enjeux identitaires liés à la traduction. Par exemple, un groupe multiculturel composé d'étudiants aux origines diverses (francophone, russophone, roumanophone) a choisi de s'adresser au marché nord-américain via la maison d'édition Graywolf Press, réputée pour son approche multiculturelle. Cette adéquation entre le profil de l'équipe et la ligne éditoriale retenue – soulignée par les étudiants dans leur journal de bord et leur présentation orale sous forme d'« *elevator pitch* » – a permis de renforcer la cohérence du projet, en plaçant la diversité culturelle au cœur de la traduction. D'autres groupes ont poussé plus loin cette démarche en créant eux-mêmes des maisons d'édition fictives, incarnant des projets engagés autour de la visibilité des voix minorisées. Par exemple, une équipe de traducteurs a fondé une maison d'édition visant à préserver les références culturelles réunionnaises intactes, même si leur lectorat principal était anglophone : ce choix expliquait le maintien de termes spécifiques tels que « pied de riz », accompagné d'une entrée de glossaire explicative. Ce procédé paratextuel, bien que perfectible dans sa formulation, témoignait d'une volonté de dialogue interculturel, en

mettant en rapport une expression réunionnaise, resituée dans un contexte créole (« Li la trouve un pied d'riz ») avec un équivalent informel anglophone, « sugar mummy », introduit comme suit dans le glossaire : « He found himself a wealthy woman or he found himself a sugar mummy ». Le recours au paratexte se révèle ici essentiel pour gérer les tensions entre fidélité au texte source et compréhension du texte et de ses références culturelles par le lecteur cible. Les notes de bas de page et entrées de glossaire sont donc devenues des espaces de médiation, permettant d'intégrer des éléments culturels « marginaux » sans les effacer, ni les diluer. Cela soulignait une démarche traductive mise en place par les étudiants qui ne cherchait pas à homogénéiser les voix mais à en faire résonner la polyphonie, en particulier pour celles qui provenaient d'espaces dits « postcoloniaux » comme La Réunion.

26 D'autres équipes ont privilégié des circulations littéraires de type sud-sud, choisissant de traduire, par exemple, pour des publics australiens ou néo-zélandais. Ces groupes ont créé des maisons d'édition comme « Southern Publishers » ou « Three Sisters Publishing », dans lesquelles on retrouvait une volonté de construire des passerelles « transcoloniales » entre différentes marges géographiques et culturelles. C'est ce que nous rappelle ici le groupe de traductrices ayant imaginé un projet pour la maison d'édition fictive Three Sisters Publishing :

> Our choice to create this [Australian] publisher was driven by the desire to adopt a transcolonial approach in our translation. We wanted to bridge cultural divides by using vocabulary that resonates with Australian readers while preserving the original text's cultural specificities. […]
> The chosen name: TSP, refers to the iconic Three Sisters rock formation in the Blue Mountains, reinforcing a connection with Australia's natural and cultural heritage. This choice embodies our goal of enriching the Australian literary landscape with new cultural narratives in a manner that is both accessible and enriching.

27 Une autre équipe de traductrices, qui avait également opté pour une maison d'édition océanienne, avait pour sa part fait le choix de substituer la référence culturelle à une comptine française présente dans le deuxième extrait du texte (« pomme de reinette et pomme

d'Api ») par une « *nursery rhyme* » australienne (« *Kookaburra sits in the old gum tree* »), ce qui illustre là encore un travail d'adaptation sensible qui visait à conserver l'esprit du texte de Gaëlle Bélem tout en inscrivant sa traduction anglaise dans un dialogue transocéanique. Cette démarche transcoloniale reflétait donc une ambition d'enrichissement mutuel et horizontal qui faisait écho à des circulations littéraires d'île-en-île que nous avions abordées en étudiant la traduction du récit d'Elizabeth Nunez pour une maison d'édition guadeloupéenne, situant la traduction comme espace de continuités possibles entre créoles et langues caribéennes.

28 Au-delà des choix linguistiques et culturels qu'elles ont faits, les équipes de traducteurs ont également pris en compte les contraintes éditoriales du marché anglophone, telles que l'acceptation de manuscrits non sollicités à certains moments de l'année ou l'importance des réseaux littéraires et des agents, soulignant leur engagement professionnel et leur pragmatisme[17]. L'exercice de traduction se faisant par ailleurs vers l'anglais, langue qui n'était pas la langue maternelle de la plupart des participants, les étudiants ont également largement fait appel à des personnes-ressources pour relire leur travail, comme cela leur avait été indiqué en cours, et ont aussi parfois impliqué des proches et artistes pour la réalisation des illustrations de leurs couvertures[18]. Ainsi, les traductions collaboratives réalisées dans le cadre du cours de « *Cultural Translation* » ne se limitaient pas à un simple transfert linguistique. Elles s'apparentaient à un vrai travail de mise en situation professionnelle qui faisait dialoguer des marges culturelles et littéraires à travers une attention portée aux voix minorisées et à la complexité des espaces postcoloniaux. Les marges du texte, ou paratexte, en particulier, y apparaissaient comme un outil fondamental de la démarche traductive des étudiants et visaient à rendre visibles et audibles des identités plurielles, tout en inscrivant le texte réunionnais dans un espace littéraire anglophone loin d'être homogène.

Retours d'expérience des étudiants et prolongements possibles du projet pédagogique

Feedback des étudiants

29 Lors de la dernière séance du cours, en semaine 12, une feuille de feedback sur le cours a été distribuée aux étudiants (voir Annexe 2). Les retours recueillis à l'issue du projet de traduction collaborative mettaient en évidence une diversité d'expériences, reflétant à la fois l'intérêt suscité par cette approche centrée autour de la créativité et les défis qu'elle a pu représenter. De manière générale, les réponses témoignaient d'un accueil très positif, les étudiants répondant quasi majoritairement aux deux premières questions par « *Definitely agree* » ou « *Mostly agree* », et soulignant tout particulièrement l'originalité du dispositif comparé aux formats plus traditionnels de type « thème-version ».

30 L'un des aspects les plus appréciés fut sans conteste la dimension collaborative du travail. Plusieurs étudiants ont exprimé leur enthousiasme à l'idée de construire ensemble des traductions, mettant en avant la richesse des échanges et la pluralité des interprétations : « *I loved the fact that we could work all together, it was the best way to see the different translations that could be found by everyone.* » Ce cadre collaboratif, associé à des temps réguliers de discussion et de débat, a été perçu comme un facteur de motivation et d'ouverture, créant un espace d'apprentissage plus horizontal où chacun pouvait s'exprimer librement.

31 Un autre aspect essentiel du cours pour les étudiants résidait dans l'approche culturelle de la traduction, qui leur a permis de sortir d'une vision purement linguistique de l'exercice. Nombre d'entre eux ont souligné l'importance accordée aux enjeux de représentation, en lien avec l'éthique de la traduction : « *I was deeply interested in the ethical value that was added to translation through your care for cultural representation.* » Ce positionnement pédagogique a permis une prise de conscience accrue des dynamiques postcoloniales et de la diversité des littératures anglophones : « *It was interesting to have*

a cultural approach of translation. It allows to raise awareness about postcolonial writers and their struggles within the literary world. » Même parmi les locuteurs d'expression anglaise, l'expérience a été formatrice car elle leur a permis de pluraliser leur vision du monde anglophone : « *Even being an anglophone, I learned about UK culture, which I never knew before.* »

32 Par ailleurs, plusieurs étudiants ont salué le sentiment de liberté offert par cette approche moins normative de la traduction, ainsi que l'ancrage professionnalisant de la démarche. Pour certains, le projet a contribué à conforter des choix d'orientation, en donnant un aperçu concret des exigences du monde professionnel : « *I really liked the fact that we approached translation through a more 'professional' point of view.* » Enfin, la rencontre avec l'autrice traduite a constitué un moment fort du projet pour beaucoup d'étudiants, renforçant la dimension humaine et interculturelle de l'expérience.

33 Ces retours enthousiastes doivent toutefois être nuancés par des difficultés soulevées par certains. Le principal obstacle évoqué concernait la charge de travail liée à la tâche finale, perçue comme chronophage dans un semestre déjà dense en évaluations : « *The most challenging thing about the module was the amount of work for the final project...* » D'autres ont mentionné les délais rapprochés et le cumul de travaux de type dossiers à rendre, source de stress. Certaines limites du cadre collaboratif ont également été soulignées. Pour certains étudiants plus réservés, la nécessité d'entrer en interaction avec d'autres a pu générer de l'appréhension : « *Not everyone socializes easily and having to find other people was stressful.* » Un·e non-francophone a également pointé sa difficulté de compréhension de certaines références culturelles françaises, soulignant la nécessité d'un accompagnement plus explicite dans certains cas [19].

34 Enfin, à la question invitant à résumer la tâche finale en un mot (« *Choose one word to describe the final assessment (collaborative translation project, including the elevator pitch).* »), les termes qui sont revenus le plus souvent sont les suivants : « *challenging* » (12 occurrences, dont une spécifiait « *in the good sense of the term* » et une autre était suivie de « 😊 »), « *creative* [20] » (11 occurrences), « *interesting* » (8 occurrences), « *fun* » (7 occurrences) ou encore « *enriching* » (6 occurrences).



Figure 1 – Nuage de mots généré à partir du feedback des étudiants en réponse à la question 5 (voir Annexe 2)

35 Dans l'ensemble, les retours d'expérience des étudiants étaient donc très positifs, ce qui s'est reflété dans la qualité des travaux rendus et donc dans les notes obtenues. Ces retours constituent par ailleurs une ressource précieuse pour ajuster et enrichir notre démarche pour de futures réitérations du projet.

Prolongements pédagogiques possibles

36 Au vu des retours d'expériences des étudiants pour le cours de « *Cultural Translation* » dispensé en 2024-2025, l'un des points qu'il nous semble essentiel d'anticiper est celui des contraintes organisationnelles. Si notre marge de manœuvre est souvent limitée dans ce domaine, un travail en amont d'adaptation de la tâche finale et de concertation avec les collègues peut nous permettre de trouver des solutions aux problèmes évoqués par les étudiants dans leur feedback. Aussi, la perspective d'enseigner ce cours de traduction collaborative au semestre 5 (comme cela avait été le cas lors de sa première mise en place) a déjà été anticipée pour une prochaine réitération, du fait, notamment, d'une meilleure répartition entre les différents types d'évaluation proposés aux étudiants, leur permettant de se consacrer plus sereinement à un travail de type « dossier ». Si l'aspect « collaboratif » du cours a par ailleurs constitué un frein pour

un petit nombre d'étudiants, il nous semble essentiel de conserver cet élément moteur du cours en continuant d'y préparer les étudiants dès la L1 à travers la réalisation de projets de moindre envergure et plus ponctuels leur permettant de développer sur le long cours leur capacité à travailler en équipe et leurs compétences interpersonnelles, conformément à l'approche par compétences (voir Annexe 3 pour un tableau récapitulatif des compétences développées dans le cadre du cours de « *Cultural Translation* » proposé aux étudiants).

37 L'approche créative autour de laquelle s'articulait le cours nous invite également à réfléchir plus largement et de manière collégiale sur les modalités d'évaluation des étudiants en contexte universitaire français. Contrairement aux cours de type « thème-version », fondés sur une évaluation des productions étudiantes à partir de l'erreur et d'un barème à partir de « points-fautes », une approche collaborative et créative de la traduction, en contexte éditorial ou autre, permet de réconcilier certains apprenants avec la traduction qu'ils considéraient jusque-là comme un exercice universitaire très codifié et normatif, souvent synonyme de bien plus de contraintes que de libertés. L'évaluation de la créativité des étudiants requiert néanmoins, selon nous, de mettre en place des modalités complémentaires à l'évaluation conventionnelle, souvent limitée à la seule note chiffrée, et peu compatible avec la notion même de « créativité ». Face à cette contrainte, nous avons tenté de valoriser non seulement la justesse des traductions proposées dans le cadre des projets collaboratifs (sans toutefois avoir recours à un barème de type « points-fautes »), mais aussi les savoir-être et savoir-faire des étudiants en situation professionnalisante. C'est la raison pour laquelle notre barème se composait de la manière suivante :

Tableau 3 – Barème

Traduction de l'extrait	/5 points
Choix de la maison d'édition, 1re et 4e de couverture	/5 points
Entrées dans le journal de bord	/5 points
Présentation orale (« elevator pitch »)	/5 points

38 Le journal de bord nous semble particulièrement intéressant d'un point de vue cognitif, car il invite les étudiants à articuler une

réflexion sur le développement de leur travail, sur leur rôle au sein du groupe, tout en permettant d'évaluer non pas uniquement le « produit créatif », mais aussi tout le « processus créatif » (Filteau, 2009). Aussi, parmi les prolongements que nous envisageons pour ce cours, nous souhaitons mettre en place de nouveaux dispositifs d'évaluation impliquant des professionnels de la traduction et de l'édition qui viendraient s'ajouter à une évaluation de type universitaire, afin de renforcer la dimension professionnalisante du cours et de poursuivre des liens intersectoriels déjà amorcés dans notre première itération du cours, comme indiqué précédemment. À terme, ce type de liens permettrait, nous l'espérons, de générer des perspectives de stage, voire d'emploi pour les étudiants. La mise en place de l'exposition dans le prolongement du cours de « *Cultural Translation* » a d'ailleurs été elle aussi pensée en ce sens, afin de permettre aux étudiants de gagner de l'expérience dans le montage de projets culturels tout en leur donnant la possibilité de voir leurs travaux diffusés hors les murs de la classe. Nous envisageons d'ores et déjà de proposer de nouveau cette option en nous rapprochant notamment du tissu associatif local afin de favoriser une dissémination plus large, au-delà du seul cadre universitaire.

39 Un autre prolongement que nous avons envisagé consisterait également à impliquer des publics scolaires, notamment de La Réunion ou de la Caraïbe, en fonction des textes retenus pour les prochaines itérations du cours de traduction collaborative. Nous avions tenté cette expérience dans le cadre du dispositif « Pass Culture » en 2024, mais des contraintes de calendrier ne nous avaient pas permis de communiquer les retours des élèves d'une classe de troisième aux étudiants de L3[21]. Enfin, si les effectifs que nous avons en L3 en contexte universitaire français ne nous permettent pas, dans l'immédiat, de mettre en place des projets pédagogiques de type « classes connectées » comme nous avions pu en mettre en œuvre dans d'autres contextes universitaires (entre l'Irlande et Trinidad), nous gardons en tête cette perspective de prolongement pour nos cours de traduction, tant ce type de pratique centrée sur les étudiants et mêlant innovation technologique, collaborations interdisciplinaires, inter-universitaires et intersectorielles, avaient profondément nourri nos environnements d'enseignement et d'apprentissage (Chinien & Saint-Loubert, 2025).

Conclusion

40 L'expérience du cours de « *Cultural Translation* » montre à quel point une pédagogie de la traduction fondée sur la créativité et la collaboration peut transformer les manières d'enseigner, d'apprendre et de concevoir la traduction elle-même. En impliquant les étudiants dans un projet de traduction littéraire incarné, centré autour de textes postcoloniaux contemporains et ancré dans des enjeux culturels spécifiques, cette démarche a permis de dépasser des approches purement techniques ou théoriques de la traduction pour ouvrir un espace de réflexion critique, d'engagement collectif et de co-construction des savoirs.

41 L'exposition finale organisée par les étudiants, à l'image de leur appropriation du projet, illustre la capacité de ce type d'initiative à générer un véritable dialogue entre cultures, langues et disciplines. En plaçant la traduction au cœur d'un processus pédagogique humaniste, ce projet redonne toute sa dimension éthique et politique à la traduction, en particulier lorsqu'il s'agit de faire circuler des voix issues des espaces postcoloniaux dans des langues comme le français ou l'anglais. En invitant les étudiants à devenir traducteurs, mais aussi créateurs, éditeurs, critiques et passeurs, le cours de « *Cultural Translation* » a donné à voir tout le potentiel d'une pédagogie expérientielle, où la traduction se pense véritablement « au-delà des mots » — comme un espace de créativité, de partage et d'émancipation.

Aixelá Javier Franco, 1996, « Culture-Specific Items in Translation », dans Román Álvarez & M. Carmen-África Vidal (dir.), *Translation, Power, Subversion*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd, collection « Topics in Translation », vol. 8, p. 52-78.

Bassnett Susan & Lefevere André (dir.), 1990, *Translation, History and Culture*, Londres, Pinter Publishers.

Bélem Gaëlle, 2020, *Un monstre est là, derrière la porte*, Paris, Gallimard.

Bélem Gaëlle, 2024, *There's a Monster Behind the Door*, traduit par Karen Fleetwood & Laëtitia Saint-Loubert, Sligo, Bullaun Press.

Chinien Savrina & Saint-Loubert Laëtitia, 2025, « Pedagogical Passages: from Dublin to Saint Augustine », *Irish Journal of French Studies*, n° 24, [http-

s://www.ingentaconnect.com/contentone/irjofs/ijfs/2025/00000024/00000001/art00009#], consulté le 29 décembre 2025.

Fielding Helen, 1996, *Bridget Jones's Diary*, Londres, Picador.

Fielding Helen, 1996, *Le Journal de Bridget Jones*, traduit par Arlette Stroumza, Paris, Albin Michel.

Filteau Suzanne, 2009, *Proposition d'un modèle de concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Fiorini Susanna, Loock Rudy & ar Rouz David, 2024, « Formation aux professions langagières et intelligence artificielle », *À tradire*, n° 3, [https://atradire.pergola-publications.fr/index.php?id=548], consulté le 3 juin 2025.

Garanasvili Kotryna, 2024, « Translation Adjacent », *Words Without Borders*, [https://wordswithoutborders.org/read/article/2024-12/translation-adjacent-garanasvili/], consulté le 10 juin 2025

Levick Tiffane et Pickford Susan (dir.), 2021, *Enseigner la traduction dans les contextes francophones*, Arras, Artois Presses Université.

Nunez Elizabeth, 2014, *Not For Everyday Use*, Brooklyn, Akashic Books.

Nunez Elizabeth, 2022, *Pour les grandes occasions*, traduit par Laëtitia Saint-Loubert, Le Gosier, Long Cours éditions.

Poumay Marianne, Tardif Jacques & Georges François, 2017, *Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*, Louvain-La-Neuve, De Boeck supérieur.

Poumay Marianne & Georges François, 2022, *Guide pratique : comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur*, Louvain-La-Neuve, De Boeck supérieur.

Saint-Loubert Laëtitia, 2023, « The Problematic Location of Reunionese Literature within Francophone Studies », dans Tony Chafer & Margaret A. Majumbar (dir.), *The Routledge Handbook of Francophone Africa*, Londres, Routledge, p. 361-377.

Snell-Hornby Mary, 1990, « Linguistic transcoding or Cultural Transfer? A Critique of Translation Theory in Germany », dans Susan Bassnett & Andre Lefevere (dir.), Translation, History and Culture, Londres, Pinter Publishers, p. 79-86.

Tardif Jacques, 2006, *L'Évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière éducation.

Éléments pédagogiques

Annexe 1 : Grille d'évaluation

GROUP:

Translation booklet

Translated extract (/5 pts)	
Choice of publisher/ Front and back covers (/5 pts)	

Translation journal (/5 pts)

Collective entry (if accurate)	
Individual entry Student Name	
Individual entry Student Name	
Individual entry Student Name	
Individual entry Student Name	

Elevator Pitch – 5 points max. for each criterion (Total /20 divided by 4)

	Student Name	Student Name	Student Name	Student Name
COMPELLING PITCH				
CONCISENESS				
CLARITY				
CONFIDENCE				

Annexe 2 : Feedback Sheet ‘Cultural Translation’

1. Overall, I was satisfied with the quality of the module.

Definitely agree	Mostly agree	Neither agree nor disagree	Mostly disagree	Completely disagree

Comments/suggestions:

2. Learning resources were intellectually stimulating and supported my learning.

Definitely agree	Mostly agree	Neither agree nor disagree	Mostly disagree	Completely disagree

Comments/suggestions:

3. Please describe what you like most about the module and why.

4. Please describe what you felt was most challenging or frustrating about the module and why.

5. Choose one word to describe the final assessment (collaborative translation project, including the elevator pitch).

6. How do you feel about the exhibition of your work at the B.U. Lettres?

Annexe 3 : Tableau récapitulatif de compétences

Le tableau récapitulatif proposé ici des compétences développées dans le cadre du cours de « Cultural Translation » a été réalisé pour les besoins de cet article et ne prétend pas constituer un référentiel de compétences exhaustif. Il s'agit plutôt de proposer une lecture synthétique des compétences principalement mobilisées dans le cadre du dispositif pédagogique présenté pour d'éventuelles reproductibilités.

Compétences développées	**Indicateurs**	**Situation pédagogique associée**
Collaboration	Travail en groupe sur le projet, réunions intermédiaires, livrables collectifs	Ensemble du projet
Réflexivité	Bilans intermédiaires, écrits réflexifs, discussions métacognitives	Journal de bord
Gestion de projet	Calendrier de projet, jalons, respect des échéances	Ensemble du projet
Communication	Présentations orales (sous la forme d'un pitch à l'éditeur), rendus écrits	Translation booklet & journal, Elevator Pitch
Créativité	Originalité des propositions, pertinence des choix éditoriaux, capacité à adapter le contenu au public cible	Translation booklet & journal, Elevator Pitch

---

1 https://bu.univ-nantes.fr/animations-culturelles/exposition-la-traduction-au-dela-des-mots-une-porte-ouverte-vers-la-reunioni%C2%A0bu-lettres, consulté le 04 juin 2025

2 L'autrice tient à remercier chaleureusement tous les étudiants qui ont participé au cours de « *Cultural Translation* » qui a été proposé à Nantes Université au deuxième semestre de l'année universitaire 2024-2025 et leur dédie cet article. Elle tient également à saluer leur important travail et leur gros investissement dans l'exposition qu'ils ont montée et adresse également ses plus cordiaux remerciements aux collègues en charge de la Mission Culture et diffusion des savoirs à la BU Lettres de Nantes Université, Sylvie Youssef et Régine Hauraix, ainsi qu'à la directrice de la BU Lettres de Nantes Université, Laure Teulade, pour leurs précieux accompagnement et soutien tout au long de ce projet.

3 Dans le cours de « *Cultural Translation* » dont il est ici question, l'utilisation de l'IA a surtout été abordée en lien avec un travail de conception de première de couverture que les étudiants devaient réaliser dans le cadre de leurs projets. En ce qui concerne la traduction proprement dite des projets collaboratifs, le recours à l'IA avait été proscrit. En revanche, pour la partie design et réalisation graphique, un seul groupe d'étudiants a sollicité l'autorisation d'y recourir, se déclarant peu à l'aise avec cet exercice ; il leur a alors été demandé de faire explicitement mention de l'usage de l'IA sur la couverture. Nous ne développons pas davantage, dans cet article, une réflexion sur l'IA et la traduction, cette dimension n'ayant pas été approfondie dans le cadre du projet pédagogique présenté ici.

4 Outre ce roman de Gaëlle Bélem, les étudiants ont également travaillé sur des extraits d'un récit écrit en anglais par la Trinidadienne Elizabeth Nunez, *Not For Everyday Use* (Akashic Books, 2014), dont la traduction française, *Pour les grandes occasions* (Long Cours, 2022) a été publiée par une maison d'édition implantée en Guadeloupe. Ce travail de traduction avait donné lieu à de riches échanges en cours sur la présence d'expressions vernaculaires, en anglais trinidadien, et leur possible rendu dans un français créolisé. Cela avait par ailleurs contribué à faire réfléchir les étudiants sur des circulations littéraires « d'île-en-île », caractéristique que l'on retrouverait plus tard dans les projets collaboratifs rendus dans le cadre de leur tâche finale (nous donnerons des exemples concrets de ce type de « passage transocéanique » dans la deuxième partie de l'article).

5 L'approche par compétences est une démarche pédagogique qui vise à « améliorer la réussite des étudiants ». « Le but est d'amener les étudiants à mobiliser les savoirs abordés dans la formation, dans des situations données (comme par exemple dans les stages, les séminaires, les études de cas, les projets et mini-projets, les travaux pratiques – lorsque ceux-ci sont problématisés, les soutenances, etc.). Pour ce faire, l'APC se base sur un référentiel de compétences, qui devient la « boussole » pour le programme de formation, que ce soit pour les enseignants ou les étudiants. » Voir le *Kit Compétences* (p. 6) réalisé par Nantes Université, accessible en ligne : [https://sciences-techniques.univ-nantes.fr/pedagogie/kitcompetences-un-kit-pour-deployer-lapproche-par-les-competences], consulté le 5 juin 2025.

6 Une UE facultative de découverte du sous-titrage est désormais proposée en L3, par exemple.

7 Nous préférons parler de « traduction éditoriale » plutôt que de « traduction littéraire » dans ce cas, car il s'agissait de resituer la traduction

dans tout un ensemble, à savoir celui de la chaîne éditoriale. Or, comme le rappelle très bien Kotryna Garanasvili dans son article consacré aux activités connexes à la traduction dite « littéraire », celle-ci est loin de se limiter à la seule traduction du texte, ce qu'il s'agissait de transmettre aux étudiants. https://wordswithoutborders.org/read/article/2024-12/translation-adjacent-garanasvili/, consulté le 9 juin 2025.

8 Ce cours comprend des activités de traduction anglais-français, français-anglais, de différents types de textes (articles journalistiques, brochures, manuels utilisateurs, etc.), mais aussi de post-édition et de révision de traductions réalisées par des outils de type DeepL ou Google Translate afin d'initier les étudiants aux différentes facettes et métiers de la traduction et leur évolution. L'accent est également mis sur la question du registre et de la variation linguistique en première année, deux thématiques qui sont parallèlement étudiées en TD de Linguistique, cours avec lesquels le TD de traduction a été pensé.

9 La première itération du cours de « *Translation Studies* » en 2023 avait ainsi permis d'inviter un traducteur littéraire et de sciences humaines qui avait traduit un texte du Kényan Ngũgĩ wa Thiong'o, ce qui avait donné lieu, dans le cadre du TD, à un atelier de traduction collective avec les étudiants, tandis que, dans le cadre du CM, nous avions pu aborder la traduction postcoloniale en y incluant certains des textes-clés de l'auteur (extraits de *Decolonising the Mind* ou encore *The Language of Languages*). Tenant compte de la place inéluctable de l'IA dans le monde de la traduction professionnelle, nous avions également fait intervenir un chef de projets chez Amazon Translate en dernière partie de cours, consacrée à l'avenir de la traduction et de la traductologie, afin qu'il puisse échanger avec les étudiants sur l'évolution des nouvelles technologies et leur impact sur les métiers de la traduction.

10 Pour les étudiants en échange, parfois peu rompus à la traduction et dont, dans certains cas, ni le français ni l'anglais étaient leur langue maternelle, nous avons adapté notre barème d'évaluation.

11 Un travail de préparation avait été fait en ce sens pendant le semestre où une étude comparative des 1re et 4e de couverture de littérature contemporaine des espaces caribéen et indianocéanique en contextes anglophones et francophones avaient permis d'observer des pratiques souvent plus mercantilistes du côté anglophone, notamment pour ce qui est du « résumé » / « *blurb* » en 4e de couverture.

12 Sur les trois étudiants « DA » (dispensés d'assiduité), deux n'ont jamais pu assister au cours et n'ont donc pas pu participer au projet de traduction collaborative, ni à la présentation orale sous forme de pitch éditorial. Aussi, ils avaient pour tâche finale un travail individuel à rendre qui se composait d'un extrait de traduction, accompagné du journal de bord, d'une première et d'une quatrième de couverture. Ils avaient également la possibilité de voir leurs travaux exposés à la BU Lettres s'ils le souhaitaient et, bien entendu, de prendre part à la mise en place de l'exposition.

13 La traduction à quatre mains que nous avions réalisée avec Karen Fleetwood du premier roman de Gaëlle Bélem a été publiée par une maison d'édition indépendante irlandaise à l'automne 2024, sous le titre *There's a Monster Behind the Door* (Sligo : Bullaun Press, 2024).

14 Ce fut là l'occasion de revenir sur les différents niveaux de collaboration dont ce projet de traduction à quatre mains avait pu bénéficier, entre traductrices et autrice, mais également entre traductrices, éditrice et relecteur. Pour plus d'informations sur la genèse de ce projet, voir l'entretien réalisé par Dr Tim Groenland (UCD School of English, Drama &Film) entre l'autrice et les traductrices dans le cadre du podcast *Books and their Makers* pour Radio MoLI : < https://radio.moli.ie/r/gaelle-belem>, consulté le 7 juin 2025.

15 Cela avait notamment été le cas pour leurs premières de couverture, d'autant que l'éditrice avait consulté les deux traductrices sur le travail effectué pour la couverture de ce roman, ce qui avait d'ailleurs fait naître l'idée de proposer la réalisation d'une couverture aux étudiants dans leur tâche finale.

16 Totalisator Agency Board.

17 Certain·es avaient ainsi noté dans leur journal de bord : « *Another important point is that they accept unagented and unsolicited work during the month of March which fits our exercise.* »

18 Le cas échéant, une autorisation écrite des détenteurs des droits de l'image était systématiquement obtenue pour garantir l'utilisation des illustrations concernées dans le cadre du projet d'exposition à la BU Lettres.

19 Pour rappel, tous les non-francophones étaient répartis dans des groupes composés d'au moins un francophone pour faciliter leur compréhension du texte-source.

20 Ou « creativity » que nous avons repris sous sa forme adjectivale dans le Word Cloud généré pour les besoins de cet article afin d'optimiser la visualisation des réponses des étudiants.

21 Animation d'une Masterclass CNL (Centre national du livre) en ligne, intitulée « Traduire la littérature réunionnaise contemporaine en anglais » (Pass Culture), à destination d'élèves de troisième du collège de La Châtoire, Le Tampon, La Réunion, le 22 mai 2024.

Français
L'article prend pour étude de cas un cours de traduction élaboré à partir d'expériences professionnelles de la traduction (collaborative) en contexte éditorial francophone et anglophone et proposé à des étudiants de 3e année de Licence LLCER anglais à Nantes Université. Il s'agit dans un premier temps de présenter le format, les objectifs pédagogiques et les modalités d'évaluation de ce cours où la traduction a été pensée selon une approche par compétences, sous l'angle de la créativité et selon une optique professionnalisante. Nous rappelons comment ce cours s'est inséré dans le cadre d'une formation LLCER généralisante, offrant des collaborations interculturelles et multilingues et permettant également des échanges avec des professionnels de la traduction et de l'édition. Nous examinons ensuite l'évolution de ce cours, notamment à partir d'une lecture « culturelle » de la traduction (emphase placée sur les « *CSI* »), ainsi que sa mise en application à travers des projets de traduction collaborative vers l'anglais réalisés par les étudiants et ayant eu pour concrétisation une exposition également conçue par les apprenants. Enfin, nous reviendrons sur les perspectives de poursuite d'études et de carrière des étudiants, ainsi que sur leur feedback afin d'envisager de possibles réitérations et prolongements de ce projet pédagogique.

English
The article takes as its case study a translation course developed on the basis of professional experience of translation (including collaborative translation) in French and English publishing contexts, and offered to third-year LLCER English students at Nantes Université. We will begin by presenting the format, pedagogical objectives and assessment methods of this course, in which translation has been conceived in terms of skills, creativity and professionalization. We will recall how this course has been integrated into a generalizing LLCER training program, offering intercultural and multilingual collaborations, but also enabling exchanges with translation and publishing professionals. We will then examine the evolution of this course, notably from a "cultural" reading of translation (emphasis placed on "CSIs"), as well as its application through collaborative translation projects into English carried out by the students and resulting in an exhibi-

tion also designed by the learners. Thirdly, we will look at the students' prospects for further study and careers, and their feedback on the course, with a view to considering possible repetitions and extensions of this pedagogical project.

Español
El artículo toma como caso de estudio un curso de traducción desarrollado a partir de la experiencia profesional de la traducción (incluida la traducción colaborativa) en un contexto editorial francófono y anglófono y ofrecido a estudiantes de inglés de tercer año (LLCER) de Nantes Université. Comenzaremos presentando el formato, los objetivos pedagógicos y los métodos de evaluación de este curso, en el que la traducción se ha diseñado según un enfoque por competencias, desde el ángulo de la creatividad y desde una perspectiva profesional. Recordaremos cómo este curso se ha integrado en un programa no especializado, ofreciendo una colaboración intercultural y multilingüe, pero también permitiendo intercambios con profesionales de la traducción y del mundo del libro. A continuación, examinaremos el desarrollo de este curso, en particular a través de una lectura «cultural» de la traducción (haciendo hincapié en los «CSI»), así como su aplicación a través de proyectos de traducción colaborativa al inglés realizados por los estudiantes y que culminaron en una exposición también diseñada por los alumnos. En tercer lugar, analizaremos las perspectivas de los estudiantes en cuanto a estudios posteriores y carreras profesionales, así como su feedback sobre el curso, con vistas a considerar posibles repeticiones y ampliaciones de este proyecto pedagógico.

Mots-clés
créativité, traduction collaborative, chaîne éditoriale, pitch, exposition, références culturelles (CSI), approche par compétences, employabilité

Keywords
creativity, collaborative translation, publishing sector, pitch, exhibition, Culture-Specific Items (CSIs), task-based approach, employability

Palabras claves
creatividad, traducción colaborativa, mundo del libro, pitch, exposición, referencias culturales (CSI), enfoque por competencias, empleabilidad

---

Laëtitia Saint-Loubert
Nantes Université
Laëtitia Saint-Loubert est docteure en études caribéennes de l'université de Warwick. Traductrice littéraire de formation initiale, elle enseigne la traduction et la traductologie à Nantes Université depuis septembre 2023, après avoir été en

poste à l'Université de La Réunion (2017-2020) et University College Dublin (2021-2023), où elle a bénéficié d'une bourse de recherche de l'Irish Research Council pour repenser la traduction à partir de l'écosystème caribéen. Elle est l'autrice de *The Caribbean in Translation: Remapping Thresholds of Dislocation* (Peter Lang, 2020), récompensé du prix Peter Lang Oxford pour jeunes chercheurs en études comparées. En tant que traductrice, elle se spécialise dans la traduction des littératures contemporaines de la Caraïbe et de l'océan Indien et milite pour une circulation plus juste, collaborative et transversale de ces littératures. La traduction anglaise qu'elle a réalisée avec Karen Fleetwood du premier roman de Gaëlle Bélem, *There's a Monster Behind the Door* (Bullaun Press, 2024), a été sélectionnée pour l'*International Booker Prize* et a obtenu le *UK/Ireland Republic of Consciousness Prize* en 2025.
laetitia.saint-loubert[@]univ-nantes.fr
IDREF : https://www.idref.fr/https://www.idref.fr/255891911

Dissémination

Manuel de formation à la traduction par projets

Katell Hernández Morin David ar Rouz

---

1 De 2014 à 2016, le projet OTCT, pour « Optimisation des cursus en traduction par la traduction technique collaborative » (en anglais : *Optimising Translator Training through Collaborative Technical Translation*), a vu la coopération de sept universités européennes pour mettre en place des sessions de traduction intensives appelées Tradutech : L-Università ta' Malta (Malte), Swansea University (Swansea, pays de Galles), Universidad Pablo de Olavide (Séville, Espagne), Universitatea Babes-Bolyai (Cluj-Napoca, Roumanie), Université Catholique de Louvain (Belgique), Université Rennes 2 (Bretagne), Univerzita Karlova (Prague, République tchèque). Il avait pour but de

> faciliter l'intégration des pratiques professionnelles dans les formations de traduction par le biais de sessions intensives de traduction technique collaborative en simulation de conditions professionnelles (désignées par le terme de « sessions Tradutech »), et d'échanges de bonnes pratiques et de ressources sur la pédagogie par projets dans le domaine de la formation en traduction. (site web archivé du projet OTCT [1])

2 La collaboration a donc eu lieu à plusieurs niveaux : entre les enseignants des universités partenaires, entre les étudiants de chaque université réunis en agences de traduction fictives, entre des étudiants des universités partenaires et l'équipe rennaise… Au sein des agences « Tradutech », les étudiants ont également utilisé des outils destinés à faciliter leur collaboration tels que les « navettes terminologiques », voire des outils de traduction assistée par ordinateur (TAO).

3 Un des résultats du projet a été la publication d'un manuel de formation à la traduction par projets. S'il pourrait à n'en pas douter intégrer aujourd'hui d'autres outils potentiels, voire les évolutions apportées à Tradutech dans son université d'origine (Rennes 2), ou encore les

apports d'expériences similaires menées dans toute l'Europe[2], ce manuel garde toute sa pertinence pour la mise en place de ce type de projets pédagogiques.

4 Or, le site du projet OTCT n'existe plus que sous la forme d'une archive et le manuel n'est plus accessible. C'est pourquoi nous le mettons ici à disposition des lecteurs de la revue, dans une nouvelle rubrique intitulée « Dissémination ». Pour télécharger ce *Handbook for the organisation of intensive translation sessions* au format PDF, cliquer sur le lien du document annexe ci-dessous. Il est en anglais, avec des résumés du document dans les langues des universités partenaires.

---

1 https://otct.huma-num.fr/, consulté le 20 avril 2026.

2 Les *Simulated Translation Bureaus*, dont Gys-Walt van Egdom avait témoigné dans une table ronde organisée lors de la réunion de l'EMT (European Master's in Translation) des 23 et 24 octobre 2025.

Katell Hernández Morin
Université Rennes 2
katell.hernandez-morin[à]univ-rennes2.fr
IDREF : https://www.idref.fr/133242625
HAL : https://cv.archives-ouvertes.fr/katell-hernandez-morin

David ar Rouz
Université Rennes 2
Université Rennes 2
IDREF : https://www.idref.fr/https://www.idref.fr/078070082
ORCID : http://orcid.org/0000-0003-1146-6079
HAL : https://cv.archives-ouvertes.fr/david-ar-rouz
ISNI : http://www.isni.org/0000000010118054
BNF : https://data.bnf.fr/fr/14540416

Traduire la traductologie

Vers l'émergence du paradigme augmenté en interprétation

Introduction
Entretien

Vorya Dastyar

Chercheur indépendant, Iran

https://orcid.org/0000-0002-7982-1156

Vorya Dastyar est chercheur indépendant, interprète de conférence professionnel et traducteur juridique agréé. Il est l'auteur de *Dictionary of Education and Assessment in Translation and Interpreting Studies* (Cambridge Scholars Publishing, 2019).

Claudio Fantinuoli

Université Johannes Gutenberg de Mayence, Allemagne

Claudio Fantinuoli est maître de conférences et chercheur à l'Université de Mayence, ainsi que responsable de l'innovation et de l'intelligence artificielle chez KUDO S. A. Ses travaux portent sur l'application du Traitement automatique du langage naturel (TALN) et de l'intelligence artificielle à la communication multilingue.

Khadidja Baz

Étudiante du master TSM de l'université Grenoble-Alpes

Introduction

1 L'innovation technologique induit des changements de plus en plus rapides dans de nombreux métiers et l'interprétation ne fait pas exception. Il n'est ainsi pas excessif d'affirmer qu'un nouveau paradigme émerge actuellement dans les travaux de recherche en interprétation : le « paradigme augmenté », qui s'intéresse à l'augmentation de la productivité des (traducteurs et) interprètes aidés par les

technologies (Mihalache, 2021). En avril 2022, j'ai eu le plaisir de m'entretenir à distance avec le Dr Claudio Fantinuoli sur ce sujet qui, étonnamment, a peu attiré l'attention de la communauté des interprètes jusqu'à présent. Il est responsable de l'intelligence artificielle (IA) à KUDO S.A. ainsi que maître de conférences et membre du Centre d'interprétation augmentée (Centre for Augmented Interpretation) à l'université de Mayence. Auteur de nombreuses publications sur la question, il a aussi assuré la direction scientifique du premier ouvrage consacré entièrement à l'interprétation et à la technologie (Fantinuoli, 2018).

Entretien

Vorya Dastyar : Claudio Fantinuoli, j'ai le plaisir de m'entretenir avec vous aujourd'hui.

Votre travail s'inspire de disciplines telles que l'intelligence artificielle (IA) et les sciences de l'information et de la communication. Vous avez aussi exposé les grandes lignes de votre vision pour préparer l'avenir de l'interprétation, dans laquelle l'interprète « augmenté » joue un rôle central. Alors que les nouvelles technologies se diffusent rapidement dans le domaine de l'interprétation, qui regroupe des pratiques très diverses, il semble que l'on assiste à l'émergence du paradigme augmenté. Qu'est-ce qui, d'après vous, est au cœur de cette tendance ?

Merci de me donner l'occasion de répondre à cette question intéressante. Je pense qu'il faut voir l'origine, si vous voulez, de ce changement de paradigme en dehors de l'interprétation. Tout ce qui a lieu à présent dans le domaine de l'interprétation a eu lieu avant dans d'autres professions. En fait, chaque activité professionnelle a été, est, et sera transformée par les technologies, notamment par ce qu'on appelle l'intelligence artificielle (IA), c'est-à-dire la capacité des machines à prendre en charge, au moins dans une certaine mesure, des tâches qui par le passé étaient du seul ressort des humains. Cette tendance s'observe désormais dans tous les domaines de la vie et dans toutes les professions. L'interprétation n'y échappe pas et nous commençons à voir que cela concerne également la communication multilingue. Par rapport à d'autres disciplines et professions, ce phénomène intervient assez tard. Cela s'explique d'abord par le fait

que l'interprétation a longtemps été très centrée sur l'humain et sur la cognition en particulier. C'est aussi dû au fait que l'interprétation est une profession confidentielle, si l'on considère le nombre relativement limité d'interprètes qui travaillent de manière professionnelle par exemple. Ces caractéristiques en font une profession assez résistante aux changements. Même si elle a commencé plus tard, la technologisation est en marche aussi dans le domaine de l'interprétation et cela produit, à mon sens, des changements très rapides. Cette vitesse s'explique par le fait que les progrès des Technologies de l'information et de la communication (TIC), et notamment de l'IA, ont été constants ces dernières années, et que ces technologies ont à présent atteint un niveau de maturité qui les rend pertinentes pour des tâches courantes. Les changements socio-économiques renforcent cette tendance.

Vous venez d'expliquer que l'interprétation a commencé à connaître ce changement seulement récemment. Y a-t-il d'autres raisons qui peuvent expliquer pourquoi cela a lieu maintenant ?

La raison principale est réellement liée au fait que nous avons maintenant à notre disposition des technologies qui, malgré leurs limitations intrinsèques, sont assez matures ou en voie de l'être. C'est notamment vrai dans le domaine du traitement automatique du langage naturel. Ces nouvelles technologies sont déjà disponibles pour répondre à des besoins du quotidien et elles pourraient avoir un effet sur la façon dont on produit et utilise la communication multilingue. Il y a aussi une raison plus subtile : toutes sortes de professions adoptent et utilisent désormais des technologies avancées, qu'elles le fassent de manière consciente ou non. Cela crée une sorte de pression sociale, exercée par un groupe, une incitation à utiliser ces technologies dans toutes les situations possibles. Quand on voit que toutes les professions utilisent de nouvelles technologies, ou qu'on ressent une pression croissante venant d'acteurs industriels (comme nous le savons tous, l'argent domine le monde), on se sent poussé à améliorer ses pratiques et à augmenter sa productivité tout en essayant de maintenir un service de qualité. Mon intention n'est pas de dire que les technologies sont la solution pour atteindre ces objectifs, je constate simplement que c'est ainsi que la société aborde ces défis à l'heure actuelle. La conséquence est qu'il y a une forte

pression à utiliser de plus en plus de technologies. C'est particulièrement vrai dans les sociétés dominées par les lois du marché.

Les interactions personne-machine en pleine évolution ont commencé à remettre en cause certains acquis de la recherche en interprétation et à transformer la nature de ses processus fondamentaux. En tenant compte de l'émergence du paradigme augmenté, considérez-vous le domaine comme une interdiscipline, une transdiscipline ou une multidiscipline ?

C'est une question très intéressante ! L'interprétation, et notamment les travaux de recherche en interprétation, sont passés par des phases différentes. Les aspects cognitifs du traitement du langage, c'est-à-dire la manière dont le cerveau de l'interprète fonctionne, ont beaucoup occupé les chercheurs. C'était vrai il y a quelques dizaines d'années et il y a un regain d'intérêt en ce moment. Nous avons aussi connu une évolution vers un cadre plus culturel et social de l'interprétation. Ce tournant culturel de l'interprétation, qui suit le chemin tracé en traductologie, a été un changement de paradigme important dans la façon dont nous essayons de comprendre l'interprétation. J'ajouterais également à ceci la perception que les interprètes professionnels ont d'eux-mêmes.

De nos jours, il est possible que nous vivions une troisième vague de changements, entraînée par l'évolution de l'ensemble de l'écosystème de l'interprétation, évolution qui comprend son augmentation. J'appelle cela le tournant technologique. D'une part, les technologies créent une perturbation du travail quotidien des interprètes et de la manière dont la communication multilingue est utilisée. D'autre part, et c'est ce qui est pour moi encore plus intéressant, les technologies nous permettent de conceptualiser l'interprétation en utilisant un paradigme différent, le paradigme technologique. Pour donner un exemple qui n'est pas lié à l'interprétation, prenons les progrès de l'IA dans le domaine du langage. L'IA essaie de permettre aux machines de traiter, comprendre et produire des textes comme le fait l'intelligence humaine, et y parvient en partie. Cela n'est pas seulement intéressant en tant que domaine pratique (l'outil que l'on peut construire), cela nous donne une nouvelle manière d'appréhender l'humain, le cerveau, l'esprit et notre instinct du langage. Cela ouvre de nouvelles perspectives de compréhension de ce qui est unique en nous ou, au

contraire, de ce qui ne l'est pas vraiment, et pour expliquer le langage lui-même.

De même, en interprétation, l'interaction personne-machine, avec tous les outils que l'on peut utiliser avant et pendant la tâche, est intéressante non seulement pour son potentiel d'innovation pratique, mais aussi parce qu'elle renouvelle le questionnement sur la façon dont l'interprétation fonctionne. Il y a un élément plus étonnant encore : lorsque l'on voit l'interprétation automatique en action, c'est-à-dire l'automatisation complète du processus d'interprétation, que l'on commence à élaborer et analyser de tels systèmes, et que l'on voit ce qu'il est possible de faire ou ce qui reste difficile, on a encore une fois l'occasion de faire le lien avec l'interprétation humaine, ainsi que de poser de nouvelles questions sur le processus de l'interprétation. Nous ne sommes plus limités à la perspective cognitive ou socioculturelle, comme nous l'étions auparavant, mais nous pouvons aller plus loin en utilisant la comparaison avec le comportement des machines.

Ce type d'exercice intellectuel conduit à de nouvelles questions et apportera éventuellement de nouvelles réponses. Je pense que c'est un sujet assez intéressant mais il n'a malheureusement pas encore été étudié. Peu d'efforts sont faits pour essayer de concevoir l'interprétation dans l'optique de ce tournant technologique. Cependant, je suis convaincu que cela arrivera tôt ou tard. Cela s'explique sûrement par la nouveauté du phénomène et parce que la plupart des gens pensaient que l'interprétation résistait à la technologisation. Maintenant que l'interprétation à distance et la présence de l'IA nous ont, je crois, montré que ce n'était pas le cas, j'imagine que de plus en plus de personnes s'intéresseront à ce tournant.

Même dans une perspective transdisciplinaire, si j'ai bien compris ?

Oui, absolument.

L'IA est essentielle pour comprendre l'émergence de ce changement de paradigme dans l'interprétation, elle est aussi au cœur de vos propres recherches, et la reconnaissance automatique de la parole (RAP) est un des domaines de l'IA qui n'existe que depuis 70 ans. Ces technologies, dont l'intégration cognitive et sociale est insuffisamment étudiée, transforment la façon dont l'interprétation est

réalisée ; or, c'est l'une des plus anciennes pratiques humaines. Quelles perspectives importantes le domaine de l'IA peut-il nous offrir pour faire face aux défis majeurs rencontrés dans le domaine de l'interprétation, alors que nous évoluons dans un monde postpandémique ?

C'est une question compliquée parce qu'il est difficile de savoir ce qu'il se passera dans les années à venir et, surtout, de comprendre les occasions et les défis que ce tournant technologique présente à la profession dans un contexte postpandémique. Il ne fait aucun doute, selon moi du moins, que l'action ou la tâche de l'interprète ne connaîtra pas de changement majeur. Les compétences, les aptitudes et l'activité principale en elle-même resteront très similaires avec ou sans l'IA, comme elles le sont restées avec ou sans l'interprétation à distance. Il est évident que l'interprétation à distance ou en présentiel est une expérience très différente, non seulement pour l'interprète, mais aussi pour les participants. Cela demande un effort d'adaptation, qui n'est pas uniquement technique, mais qui est aussi une adaptation de l'état d'esprit. Par exemple, il faut être capable de comprendre le contexte sans être sur place. Il faut consacrer plus de capacités cognitives à la tâche. Dans certaines circonstances, il est possible que l'interprète doive passer d'une réunion d'une heure à une autre, car c'est comme cela que fonctionne la société moderne. Pour une réunion en présentiel, l'interprète a généralement plus de temps avant que la réunion commence : il doit se rendre sur place et probablement parler et interagir avec les personnes présentes avant le début du travail d'interprétation. Il ne s'agit pas simplement d'appuyer sur un bouton sur son ordinateur pour être en ligne et commencer à interpréter. Cela change donc beaucoup de choses dans l'interprétation, mais l'activité elle-même reste la même.

Il en va de même pour l'IA. Un nombre croissant d'applications de l'IA commencent à trouver leur place dans nos vies, on s'attend à ce que le rythme d'adoption de ces technologies augmente, et en tant qu'interprète il faut interagir avec ces outils pour fournir des services. Même si certains aspects du processus d'interprétation peuvent changer, l'acte d'interprétation reste essentiellement le même. L'interprète utilisera peut-être, par exemple, la reconnaissance vocale comme support lors de l'interprétation de passages audios difficiles à saisir, ou lorsqu'il est face à ce que l'on appelle des déclencheurs de

problèmes, comme des chiffres ou des noms propres. Cela change bien sûr l'équation cognitive de l'interprétation parce qu'il s'agit d'un nouveau support à gérer, en l'occurrence la reconnaissance vocale ou un système de suggestions. Mais en fin de compte, l'interprète aura toujours besoin de comprendre ces données, et c'est lui qui est chargé de produire le résultat le plus approprié. Donc l'interprétation change, mais pas de façon radicale.

L'assistance de l'IA offre la possibilité de produire une interprétation de haute qualité, même dans des conditions qui deviennent de plus en plus complexes. Or, la qualité va devenir cruciale pour l'avenir de l'interprétation humaine. La raison en est simple : l'interprétation automatique entre en scène. Cela ne veut pas dire que l'interprétation automatique remplacera les interprètes humains de sitôt. Il s'agit plutôt d'ajouter une accessibilité multilingue aux événements et aux langues qui ne sont pas et qui ne peuvent pas être interprétés par les humains. De nos jours, il n'y a qu'une partie des événements qui est interprétée. L'interprétation automatique permettra d'en élargir l'accès. En même temps, il est tout de même important de comprendre que l'interprétation automatique remplacera tôt ou tard les interprètes humains dans toutes les situations où la qualité n'est pas très importante, où une « assez bonne » qualité est suffisante, où les risques sont faibles, etc. Alors que les professionnels se concentrent à juste titre sur l'offre de services haut de gamme, on semble oublier que nous sommes souvent confrontés à des situations où l'on peut se contenter d'une « assez bonne » qualité. De même que pour la traduction écrite, cela augmente la qualité que l'on attend des interprètes humains. Si l'on doit payer un interprète humain pour assurer un service que l'IA peut fournir gratuitement, alors on le fera délibérément et seulement dans les situations où il y a une valeur ajoutée de l'interprète. À mesure que l'interprétation automatique s'améliorera, les interprètes devront également progresser ou, faute de pouvoir fournir ces niveaux de qualité minimaux, ils seront remplacés. Dans des institutions telles que l'Union européenne ou l'ONU, les interprètes doivent offrir la meilleure qualité possible que les machines ne peuvent pas égaler et qu'elles ne pourront peut-être jamais atteindre. Dans ces cas-là, les interprètes ne doivent pas craindre d'être remplacés par l'IA. En revanche, ce ne sera pas nécessairement le cas pour certains segments du marché où la qualité et

les risques sont moins importants, par exemple des secteurs où interviennent des interprètes moins compétents ou bénévoles. Curieusement, la situation que je viens de décrire s'appliquera à mon avis davantage à l'interprétation de conférences qu'à l'interprétation dialogique, où les échanges entre les interlocuteurs, les prises de parole, les expressions informelles, etc. sont extrêmement complexes. Le problème que je constate est que la qualité peut être définie de différentes manières. La communication n'est pas une équation mathématique où le résultat est juste ou faux. Nous percevons tous la qualité différemment. Cependant, il ne fait aucun doute à mes yeux que les exigences minimales de qualité vont augmenter.

Pour revenir au rôle de l'assistance de l'IA dans l'interprétation, je voudrais donner un autre exemple. Réfléchissez aux défis posés par la réduction du temps qui sépare les événements où travaillent les interprètes. Notre monde est enfermé dans ce paradigme de vitesse. Chaque profession doit s'adapter à ces changements. Ce n'est pas nouveau. Auparavant, la période qui séparait le moment où un interprète était recruté et l'événement où il devait interpréter était exceptionnellement longue. Au cours de ces dix dernières années environ, cette période est devenue plus courte. Les conférences à distance accélèrent ce phénomène. Dans l'interprétation dialogique, il y a des entreprises qui offrent des services d'interprétation téléphonique ou vidéo pour la police, les hôpitaux, etc., et ces services doivent être très rapides. Pour faire face à cette réduction du temps de préparation, l'IA peut offrir certaines solutions, par exemple la collecte et la préparation d'informations qui sont nécessaires à l'interprète pour être performant dans un domaine spécifique. L'interprétation personne-machine peut aider les interprètes à y arriver.

Il est très intéressant de réfléchir à la façon dont l'IA peut servir à améliorer l'interprétation assistée par ordinateur. Si l'on veut analyser l'interprétation sous l'effet de l'émergence du paradigme augmenté d'une façon différente, on pourrait dire qu'à l'aube de l'interaction société-machine, il y a la technologie et il y a l'interprétation. Il est clair que la technologie n'a pas d'éthique, mais ces deux domaines ont un aspect éthique fondamental. L'éthique liée au numérique est donc un autre domaine d'étude qui est socialement pertinent pour les travaux sur l'interprétation. Comment les connaissances dans ce

domaine pourraient-elles façonner l'existence sociale et morale de l'interprète « augmenté » ?

Voici une autre question particulièrement intéressante. L'éthique de l'IA est un sujet important à l'heure actuelle et il va encore prendre de l'ampleur. Cependant, pensez aux réseaux sociaux et à la manipulation des récits : à cause de la nouveauté de l'IA et du pouvoir qu'elle peut avoir sur notre société, il est primordial de réfléchir aux conséquences négatives possibles et de les atténuer. Dans le champ de l'interprétation, je ne vois personne, surtout pas les chercheurs, discuter des implications éthiques de l'utilisation de l'IA en tant que support aux interprètes professionnels ou en tant qu'outil d'interprétation automatique. Pour moi, c'est un problème, car il faut beaucoup de réflexion, de discussion et d'échanges d'opinions différentes pour comprendre comment les technologies pourraient exercer une influence sur la société ou une profession, en l'occurrence sur les métiers de l'interprétation. Ce n'est pas quelque chose que l'on peut improviser si on ne veut pas tomber dans les stéréotypes.

Si le sujet de l'éthique mérite d'être exploré, nous devons garder à l'esprit que les questions d'éthique ne sont pas limitées à l'IA en interprétation, mais concernent aussi l'interprétation humaine. Par exemple, il arrive souvent que seules certaines langues soient interprétées par des interprètes humains lors de réunions internationales, car on ne peut pas avoir une réunion en une centaine de langues. C'est tout simplement impossible. Cela n'a jamais été le cas et cela ne le sera jamais. On interprète donc uniquement les langues majoritaires. Mais ce choix pose d'importants problèmes d'éthique. Quelles sont les langues importantes ? Pourquoi l'italien, ma langue maternelle, est-il rarement interprété dans les événements internationaux ? Dans 99 % des cas, je suis obligé de parler une langue que je ne maîtrise pas autant que la mienne, alors que des représentants étrangers peuvent utiliser leur langue maternelle par l'interprétation, car ils ont la chance de parler une langue que l'on considère comme importante. Ne s'agit-il pas d'un acte de pouvoir ? Ou même de discrimination ? J'ai bien peur que les interprètes ne commencent à souligner ces dilemmes que lorsque l'IA entrera en jeu.

Pour en revenir à l'IA, nous devons établir une distinction fondamentale. Premièrement, il y a des problèmes intrinsèques à l'IA. Pensez

juste aux préjugés sexistes et racistes que véhiculent les grands modèles linguistiques (*largelanguage models*). Dans l'interaction personne-machine, où l'IA vient augmenter les performances humaines, ces questions deviennent secondaires, car l'interprète humain peut atténuer les lacunes éventuelles. Il en va tout autrement pour l'interprétation automatique lorsque l'IA devient un agent de communication multilingue. Sans aucune activité de filtrage par des humains, dans notre cas par les interprètes, un problème intrinsèque comme celui-ci peut devenir néfaste.S'il est vrai que les biais des modèles linguistiques peuvent être corrigés, les interprètes devraient vraiment s'intéresser à ces questions et à d'autres sujets éthiques similaires. Ceux-ci pourraient devenir des arguments pour expliquer aux clients pourquoi ils devraient préférer un humain à une machine.

Deuxièmement, que fait l'usage de l'IA aux interprètes et à la profession ? L'IA peut avoir un impact considérable sur les interprètes eux-mêmes, et donc sur la perception qu'ils ont d'eux-mêmes. Qu'est-ce que cela signifie pour une profession, lorsque l'IA devient un agent qui envahit leur territoire ? Où se situe la limite entre le moment où l'interprète décide de son mode d'utilisation de l'IA et celui où l'IA dicte à l'interprète la manière dont il doit travailler ? Il suffit de penser à la relation entre les traducteurs et l'activité de post-édition pour avoir un exemple concret. C'est un équilibre précaire et cela pose aussi des questions d'éthique aux personnes qui, comme moi, conçoivent ces outils : où est la place de l'IA dans l'interaction personne-machine et où est la place des humains dans cette interaction ?

Une autre question intéressante est liée aux aspects sociaux de l'IA. Qu'advient-il de la perception des interprètes par la société ? Il se pourrait que le rôle de l'interprète soit perçu comme moins important qu'aujourd'hui à cause des technologies. Peu importe que cela soit vrai ou non. Les récits et les faits ne se rejoignent pas toujours. Que se passe-t-il si la société commence à percevoir les interprètes comme un outil d'aide à l'IA et non l'inverse ? Notez que ce n'est pas le seul résultat possible. Le contraire peut se produire, si l'IA permet de mieux apprécier le travail des interprètes humains. Ce que je crains c'est que la profession, et surtout le milieu universitaire, attende trop longtemps avant d'avoir une vraie discussion et n'agisse que de manière rétroactive. Je suis très souvent critiqué lorsque je dis cela,

mais c'est ce qui est arrivé avec l'interprétation à distance par le passé. La communauté, les associations professionnelles, etc. avaient considéré l'interprétation à distance comme quelque chose qui ne deviendrait jamais une réalité à grande échelle. Il y a des vidéos, des déclarations, des commentaires qui datent d'il y a quelques années et qui sont amusants à lire ou à regarder du point de vue actuel. La plupart des gens préfèrent faire l'autruche et ne pas observer les choses avant qu'elles aient lieu, mais après il est trop tard. Il faut être capable de regarder vers l'avenir et d'anticiper ce qui va se passer. Ce n'est pas si compliqué avec l'interprétation parce que nous avons la traduction comme modèle. Nous pouvons donc regarder l'évolution de la traduction. Bien sûr, l'interprétation est assez différente, mais les schémas d'évolution sont similaires. Le plus important est de commencer à discuter de ces changements avant qu'ils aient lieu, de manière sérieuse et non pas idéologique. Si on le fait plus tard, c'est comme courir après un train qui quitte la gare. Peut-être qu'on l'attrapera, ou pas. Parfois on est obligé de prendre le prochain train. Parfois il n'y a pas d'autre train. Encore une fois, c'est ce que l'on observe avec l'IA. Elle entre en jeu à la fois pour les interactions personne-machine mais aussi, et c'est plus important encore, en tant qu'agent d'automatisation de la communication multilingue. Il n'y a que très peu de personnes qui prennent cela au sérieux. Pour moi, c'est un problème. Je vois beaucoup de chances et de possibilités qui viennent de ces technologies, à la fois pour que la communauté d'interprètes prospère et pour que la société en profite. Cependant, une discussion ouverte, étayée et informée doit encore avoir lieu.

Dans votre ouvrage (*Fantinuoli, 2019* (https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/27523810221111631#bibr2-27523810221111631)), en plus de l'IA, vous mettez l'accent sur deux autres domaines essentiels au tournant technologique dans l'interprétation : l'interprétation à distance et l'interprétation assistée par ordinateur. Vous ouvrez aussi la possibilité que ces deux domaines se rejoignent. Pensez-vous que le paradigme augmenté permettra de conceptualiser et d'unir ces domaines ?

Oui, absolument. Ils ne feront plus qu'un. Il n'y a aucun doute à ce sujet. C'est l'évolution naturelle des technologies. Il y a plusieurs domaines de développement. Ils ont lieu séparément, mais ils finissent par converger à un certain moment. Leur convergence

deviendra l'essence du paradigme augmenté. Un paradigme qui deviendra tout aussi naturel que beaucoup d'autres choses que l'on prend pour acquises aujourd'hui. Par exemple, plus personne ne se demande pourquoi on ne va plus à la bibliothèque pour préparer un devoir. On se rend tout simplement sur internet, on effectue des recherches sur Google, on trouve des documents, et on travaille. Il se passera la même chose avec l'interprétation à distance. Ce ne sera bien évidemment pas la seule manière d'interpréter, mais elle deviendra aussi normale que l'interprétation en présentiel. Personne ne se demandera plus pourquoi un événement se déroule en ligne. Dans beaucoup de cas, ce sera l'inverse : pourquoi avoir recours aux anciennes méthodes, faire voyager des personnes dans d'autres pays, accroître l'empreinte écologique, juste pour une brève réunion ? La même chose s'appliquera à l'interprétation augmentée qui convergera avec l'interprétation à distance et aussi, je pense, avec l'interprétation en présentiel. En plus, nous verrons aussi l'interprétation automatique s'intégrer au même espace de communication. Ettoutes ces solutions coexisteront. Nous verrons un même événement avoir lieu dans plus d'une langue, avec des interprètes travaillant en temps réel, des interprètes aidés par l'IA, et on aura aussi l'automatisation totale de la traduction en parallèle, par exemple pour les langues qui ne seraient pas prises en charge par des interprètes. C'est fascinant.

Le fait de disposer de ces trois technologies (conférences à distance, outils d'interprétation assistée par ordinateur et interprétation automatique) au même endroit et au même moment soulèvera des questions importantes. Par exemple, si la délégation britannique écoute ou lit une traduction faite complètement par une machine, alors que la délégation française utilise une traduction réalisée par un traducteur humain, la question qui se posera est pourquoi avons-nous besoin des traducteurs humains ? Si quelqu'un suppose que la machine réalise la tâche d'une manière plus ou moins acceptable dans une langue, pourquoi vouloir des humains pour une autre langue ou pour un événement différent ? Nous n'avons pour l'instant pas de réponses à cela, ni à d'autres questions similaires. Il y a des tentatives d'explications que l'on entend en ce moment, par exemple que l'empathie ou les émotions ne peuvent être traitées que par les humains, mais elles sont peu convaincantes. Je ne suis pas contre ces explications. Je pense d'ailleurs qu'elles ont une part de vérité, mais

elles ne sauraient suffire. La profession, d'un côté, et les utilisateurs, de l'autre, ont besoin d'arguments convaincants pour comprendre où sont les différences. Regardez la traduction automatique. Dans certains cas, la traduction automatique fournit des traductions de bonne qualité. Pourtant, il y a encore beaucoup de cas où il est évident qu'on ne veut pas de traduction automatique, ou au moins qu'on ne veut pas dépendre totalement d'une machine. Or la traduction réalisée par des humains et la traduction automatique sont depuis longtemps l'objet de discussions et d'analyses. Ce n'est pas le cas en interprétation. Dans quelques années, lorsque les interprètes humains seront aidés par des machines et travailleront avec l'interprétation automatique, que répondra-t-on aux questions qui surgiront ? Si nous ne sommes pas prêts à donner de bonnes réponses, nous aurons recours aux clichés habituels. Pour le moment, nous n'avons même pas encore commencé à poser les bonnes questions.

En effet. Quel sera l'impact du paradigme augmenté émergent sur les programmes de formation ? Comment pourraient-ils s'adapter ?

Cette question est compliquée, car il y a plusieurs écoles de pensée et différences entre les pays. Tout le monde aborde cela différemment. Certains établissements de formation semblent ne pas considérer cela comme un sujet qui mérite d'être approfondi, tandis que d'autres l'intègrent complètement dans leurs programmes. Intégrer les technologies dans un programme est très dur, car il y a beaucoup d'objectifs à atteindre dans une formation et ils sont souvent divergents. Pour moi, il ne fait aucun doute que les technologies ne sont qu'un aspect secondaire de la formation en interprétation. Curieusement, plus nous devenons axés sur les technologies, plus les aspects de la formation centrés sur l'humain deviennent importants. Cela dit, ce que j'essaie de préconiser est que la formation en technologies langagières ne devrait pas être réduite uniquement à l'acquisition de compétences pratiques. La formation devrait sensibiliser au fait que l'interprétation est et sera entraînée par les technologies, et aux conséquences qui en découlent. Il ne s'agit pas de savoir comment utiliser les outils d'interprétation assistée par ordinateur ou une application d'interprétation à distance spécifique. Il s'agit d'être conscient des chances et des défis apportés par les technologies. À l'université de Mayence où j'enseigne, j'essaie de convaincre les parties prenantes que nous n'avons pas besoin d'apprendre aux

jeunes étudiants à utiliser une technologie particulière. Ce sont des connaissances de base. On télécharge l'outil, on lit les instructions et on l'utilise. Non seulement c'est très facile à faire, mais les technologies évoluent sans cesse, donc ce qu'on apprend aujourd'hui ne sera plus d'actualité l'année prochaine. Je ne suis pas sûr que l'on soit d'accord avec moi sur ce sujet. Cependant, je suis vraiment convaincu qu'il est beaucoup plus important de comprendre la manière dont les technologies fonctionnent, plutôt que d'apprendre l'utilisation d'une application particulière. Par exemple, les gens ont une connaissance limitée ou même de fausses suppositions sur l'IA, l'apprentissage automatique et tous ces concepts. Leur connaissance est basée sur les médias, les entreprises ou le battage médiatique qui les entoure. Je voudrais que les gens se plongent dans ce sujet, car il est crucial pour notre société et donc pour l'interprétation, et qu'ils comprennent ce que sont la traduction automatique et la traduction vocale, ainsi que leur fonctionnement, les questions d'éthique liées à l'apprentissage automatique, ce qu'il advient de nos données, etc. Je voudrais que les gens apprennent également à faire un peu de programmation. Parce que c'est la langue de notre époque et que si l'on veut la dominer, il faut la comprendre par l'expérience. Je ne demande pas aux interprètes de devenir des technologues, mais d'avoir des connaissances solides sur les technologies. Je suis choqué de voir que certains établissements de formation, surtout au niveau universitaire, n'ont qu'une approche utilitaire de l'éducation et de la formation, en particulier concernant les technologies modernes.

Cela signifie-t-il que les programmes interdisciplinaires ou transdisciplinaires sont peut-être mieux adaptés pour soutenir ou valoriser la formation de l'interprète augmenté ?

Oui, absolument. Encore une fois, je ne peux pas parler pour toutes les universités dans le monde puisque j'ai une vision centrée sur l'Europe. Alors que l'interprétation est par nature interdisciplinaire et transdisciplinaire, la formation à l'intérieur et en dehors des universités semble suivre une approche utilitaire avec une portée limitée. Les étudiants passent plusieurs années à travailler l'interprétation, et toutes les activités annexes sont utiles à cette pratique. Ce genre de pensée circulaire est un problème important, surtout dans un monde où la complexité devient le nouveau paradigme. Tandis que notre société devient de plus en plus complexe, les professions le

deviennent également et nous avons donc besoin d'une approche éducative qui soit centrée sur cette complexité. Cela demande un état d'esprit interdisciplinaire. Lorsque ceux qui sont chargés des programmes de formation en interprétation voient le besoin pour de l'interdisciplinarité, ils la limitent généralement à l'étude des bases de l'histoire institutionnelle, de la littérature, des études culturelles, etc. Je pense qu'elles sont bien évidemment importantes. Cependant, je vais plus loin que cela, parce que je pense vraiment que l'interprétation et la traduction ont besoin de multidisciplinarité qui va au-delà des sciences humaines. En interprétation, je voudrais qu'il y ait des cours sur l'IA dans les départements d'informatique, des cours sur l'histoire de l'évolution technologique dans les départements d'ingénierie. Il en va de même pour l'économie, etc. Il est important que ces connaissances ne soient pas utilitaires, c'est-à-dire destinées à servir directement à l'activité d'interprétation. Il faut qu'elles soient réelles et approfondies. Cependant, les universités ont malheureusement choisi une approche utilitaire. Elles se concentrent sur la formation d'experts dans un champ très spécifique et limité. Je pense que c'est une erreur. Nous avons besoin de personnes capables de voir le monde et leur profession d'une perspective à 360 degrés.

Comment progressent les domaines de la recherche et de la pratique en matière d'exploration et d'utilisation des outils d'interprétation assistée par ordinateur ? Progressent-ils à des rythmes différents ?

Nous progressons, mais malheureusement le domaine des outils d'interprétation assistée par ordinateur n'est couvert que par un nombre de personnes très réduit, concentré en Europe et en Asie. Le problème est que, puisque l'interprétation est une profession et discipline confidentielle, nous faisons des choses à échelle réduite et ce que nous apprenons est limité. La situation est même pire dans le cas de l'interprétation automatique, à laquelle les recherches en interprétation ne s'intéressent pas du tout. Des recherches sont faites uniquement d'une perspective informatique, mais nous manquons une perspective d'évaluation centrée sur l'humain, etc. Ce qui m'étonne, c'est qu'il y a un grand écart entre l'impact des technologies sur l'interprétation et l'intérêt que montrent les spécialistes. Je vois beaucoup d'efforts faits dans les travaux de recherches en interprétation dans beaucoup de domaines intéressants, surtout dans les aspects socioculturels de l'interprétation. Cependant, avec l'impact

important des technologies sur l'interprétation et le fait que nous sommes toujours au début de cette phase, je m'attendais à plus d'implication de la part de la communauté dans l'étude, la compréhension et l'orientation de l'avenir de l'interprétation. Au bout du compte, nous voulons tous que les interprètes soient heureux ainsi qu'une société capable de bien gérer ce monde multiculturel. Je pense que nous ratons beaucoup d'occasions d'y travailler.

Merci beaucoup pour votre disponibilité et pour cet entretien.

Déclaration de conflit d'intérêts

L'auteur a déclaré qu'il n'existe pas de conflits d'intérêts potentiels en ce qui concerne la recherche présentée dans cet article, son écriture et/ou sa publication.

Financement

L'auteur(s) n'a reçu aucune aide financière pour la recherche présentée dans cet article, son écriture et/ou sa publication.

Bibliographie

Fantinuoli, Claudio (dir.), 2018, *Interpreting and technology*, Language Science Press, [https://doi. org/10.5281/zenodo.1493281].

Fantinuoli, Claudio, 2019, « The technological turn in interpreting: The challenges that lie ahead », dans Wolfram Baur et Felix Mayer (dir.), *Übersetzen und Dolmetschen 4.0: Neue Wege im Digitalen Zeitalter*, Berlin, BDÜ Fachverlag, p. 334-354.

Mihalache, Iulia, 2021, « Human and Non-Human Crossover: Translators Partnering with Digital Tools », dans Renée Desjardins, Claire Larsonneur et Philippe Lacour (dir.), *When Translation Goes Digital: Case Studies and Critical Reflections*, Londres, Palgrave Macmillan, Palgrave Studies in Translating and Interpreting (PTTI) series, p. 19-43.