



Revue Internationale
des Langues
Etrangères
Appliquées

Provided by the author(s) and the International Journal of Applied Modern Languages.
Fourni par les auteurs et la Revue Internationale des Langues Etrangères Appliquées

TITRE / TITLE:

Collaboration à distance : formation et recherche à Université Paris Cité en communication technique et traduction pragmatique

AUTEUR / AUTHOR:

Patricia MINACORI, Université Paris Cité, UR 3967 CLILLAC-ARP

Revue Internationale des Langues Etrangères Appliquées, vol. 2, 2023

URL: https://anlea.org/revues_rilea/patricia-minacori-collaboration-a-distance-formation-et-recherche-a-universite-paris-cite-en-communication-technique-et-traduction-pragmatique/

Citez la référence suivante / Please cite the following:

MINACORI, Patricia, « Collaboration à distance : formation et recherche à Université Paris Cité en communication technique et traduction pragmatique », *Revue internationale des Langues Etrangères Appliquées*, vol. 2, 2023, https://anlea.org/revues_rilea/patricia-minacori-collaboration-a-distance-formation-et-recherche-a-universite-paris-cite-en-communication-technique-et-traduction-pragmatique/

RILEA has made this article openly available. Please share how this access benefits you.

Collaboration à distance : formation et recherche à Université Paris Cité en communication technique et traduction pragmatique

Patricia MINACORI,
Université Paris Cité
UR 3967 CLILLAC-ARP
[patricia.minacori-vibert @ u-paris.fr](mailto:patricia.minacori-vibert@u-paris.fr)

Résumé

L’auteure participe depuis plus de vingt ans à des projets de collaboration à distance avec des universités américaines et européennes. Ces projets permettent de faire travailler ensemble des étudiants de traduction, de communication technique dans un contexte de pré-professionnalisation. Les étudiants doivent utiliser des outils pour échanger de façon synchrone et asynchrone, ils conçoivent des livrables et ils mènent une action réflexive sur leur projet. L’auteure propose une méthode, éprouvée au cours du temps avec les enseignants partenaires, ainsi que des recommandations pour aider les enseignants chercheurs à mener à bien ce type de projets.

Mots-clés : collaboration à distance, enseignement par projet, traduction, communication technique, action réflexive.

Abstract

The author has been involved in distant collaboration projects with American and European universities for over twenty years. These projects enable translation and technical communication students to work together in a pre-professional context. Students use tools to exchange information synchronously and asynchronously, create deliverables and reflect on their project. The author proposes a method, tried and tested over time with partner professors, as well as recommendations to help them carry out this type of project successfully.

Keywords: distant collaboration, project-based learning, translation, technical communication, reflexive action.

Introduction

Participer à un projet de collaboration à distance est toujours un moment particulièrement important pour le milieu académique car il permet de créer un environnement d’apprentissage riche, de susciter des échanges internationaux et interculturels, et de mener des expériences orientées vers la professionnalisation des étudiants. Ce type de projets a aussi pour objectif d’établir des réseaux entre les enseignants et les étudiants, de réfléchir à de nouvelles méthodes d’enseignement et de développer des projets de recherche sur différents aspects de ces collaborations.

Ces projets se sont déroulés depuis 2010 et, depuis lors, l’établissement auquel nous appartenons a changé deux fois de nom : l’Université Paris Diderot est devenue Université de Paris en 2020 et Université de Paris Cité en 2022. Nous avons décidé de conserver le nom donné à notre université au moment du déroulement du projet.

Les réseaux de collaboration à distance, dont il sera question dans ce chapitre, sont nés de rencontres faites par l’auteure dans des conférences internationales ou dans un réseau de recherche : en 2010 pour TAPP (Trans-Atlantic and Pacific Project) de l’Université North Dakota, Fargo aux États-Unis, en 2013 pour ORLIMPA reliant Central Florida University, Orlando, Floride, États-Unis, avec University of Limerick, Irlande, et Università degli Studi di Padova, Italie, et en 2016 pour la collaboration avec Mercer University, Macon, Géorgie, États-Unis. En effet, les stratégies de collaboration entre des étudiants de communication technique et de traduction sont au centre des préoccupations de certaines universités américaines comme North Dakota State University, Central Florida University, Mercer University, et des universités européennes comme Vasaa en Finlande, Limerick en Irlande, Padoue en Italie, Paris Diderot en France, devenue Paris Cité en 2020, et Universitat Politècnica de Catalunya en Espagne, faisant partie notamment de TAPP. L’objectif principal de ces projets de collaboration à distance est de mettre en contact des apprentis communicateurs techniques, dont le rôle est de concevoir, par exemple, des modes d’emplois, et de futurs traducteurs. Ces activités sont contiguës dans le monde du travail et il est intéressant de voir comment un projet académique peut inclure des activités de communication technique et de traduction pour préparer les étudiants à leurs futures activités en entreprise. Les livrables réalisés par les étudiants, d’un côté un mode d’emploi et de l’autre une traduction de ce dernier, permettent d’analyser ces productions, mais ne montrent pas la face cachée des activités des étudiants. C’est pourquoi, nourrie par les réflexions et les pratiques de nos pairs étrangers¹ nous demandons aux étudiants de créer des documents annexes, d’abord, pour lancer le projet dans les meilleures conditions et, ensuite, pour créer un retour d’expérience fondé sur l’analyse.

Dans cet article, nous nous pencherons, dans un premier temps, sur les dimensions de l’enseignement par projet et de la collaboration à distance. Puis, nous décrirons et analyserons les projets auxquels nous avons participé. Enfin, nous présenterons les résultats et nous proposerons des recommandations pour aboutir à des projets réussis.

Enseignement par projet et collaboration à distance

Avant de parler de collaboration à distance, nous avons voulu nous arrêter sur la notion d’enseignement par projet qui est à la racine de toute collaboration. La référence mondiale de la notion d’enseignement par projet viendrait du mouvement sur l’éducation progressive décrite aux États-Unis, par Kilpatrick dans son article intitulé « The Project Method » (1918). Cependant Knoll fait remonter cette pratique au XVII^e siècle en Italie, dans l’enseignement de l’architecture et de l’art de la construction².

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 atteindre³ ».

Selon Talbot⁴, le projet est aussi un outil pédagogique permettant à l’étudiant de se confronter avec 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

¹ M. FLAMMIA et al, “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 (3), 2017, p. 309-337.

² M. KNOLL, “The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development”, *Journal of industrial Teacher Education*, vol. 34 (3), 1997, p. 59-80.

³ *Dictionnaire culturel en langue française*, sous la direction d’Alain Rey, Paris, Le Robert, 2005, p. 2118.

⁴ R. W. TALBOT, « L’enseignement par projet », *Revue des sciences de l’éducation*, vol. 16 (1), Montréal, Université de Montréal, 1990, p. 111-128.

bout en bout ; de l'autre côté, les étudiants sont autonomes et libres d'organiser le projet comme ils l'entendent⁵.

Good et Dowdeswell définissent un projet comme une activité pratique avec un ou plusieurs objectifs d'apprentissage⁶. Les étudiants doivent poser les problèmes, tenter de les résoudre, utiliser des outils. Selon Robert W. Talbot : « ce type d'apprentissage fait appel à l'esprit d'analyse, de synthèse, d'évaluation et de décision, compétences que l'on retrouve au niveau le plus élevé des objets d'ordre cognitif. »⁷

Durant ces activités, les étudiants avancent par essais et erreurs, ils apprennent à apprendre et deviennent plus autonomes⁸. En fait, il s'agit là de l'objectif majeur de l'enseignement par projet car étudier avec des pairs renforce la capacité des étudiants à mener leurs études de façon indépendante⁹. Les étudiants éprouvent, dans un premier temps, anxiété et frustration face à la nouveauté de ce type d'enseignement, puis ils prennent confiance dans leurs compétences et, une fois le projet mené à bien, ils en retirent un sentiment d'indépendance et de satisfaction (Faber et Martin, 1983).

D'après Michelot, ces nouvelles pratiques pédagogiques permettent de mettre en contact des pairs qui vont constituer une équipe¹⁰. Les pairs sont définis comme des membres d'un groupe qui partagent situation, expérience, projet et objectif, et ils font ainsi partie d'une équipe. Même si certains chercheurs s'accordent à dire qu'il est difficile de définir ce terme¹¹, ils souscrivent à l'idée selon laquelle il s'agit d'un objet multidimensionnel avec des structures, des fonctions, des compétences complémentaires, doté d'un esprit de partage, dans l'objectif de coopérer et de coordonner leurs tâches. En réalisant des projets, les étudiants apprennent en expliquant leurs idées et les méthodes appliquées aux autres membres du groupe. Ils développent de nombreuses compétences dans l'organisation et la gestion de projets car ils mettent en place un processus collaboratif entre eux. Ils donnent et reçoivent du *feedback* et ils peuvent évaluer leur propre apprentissage.

Pour sa part, Mucchielli (2002) définit l'équipe comme « une variété originale, qui ajoute à la cohésion socioaffective et aux relations interpersonnelles de face à face, une caractéristique supplémentaire : celle de la convergence des efforts pour l'exécution d'une tâche qui sera l'œuvre commune. »¹²

Devillard souligne l'importance de la cohésion et de la collaboration, véritable ciment du bon fonctionnement d'une équipe¹³. Pour Blake, Mouton et Allen, le travail d'équipe doit aussi permettre une réelle implication de ses membres, une volonté de bien gérer les informations, de résoudre les conflits et de faire un usage exhaustif de l'analyse critique¹⁴. Pour Savery et Duffy, le travail d'équipe repose sur quatre concepts fondamentaux : la cohésion, l'interaction, la coopération et la communication. Ils ajoutent que si certains étudiants du groupe

⁵ B. BERNSTEIN, 'On the classification and framing of educational knowledge' in YOUNG, M F D (ed), *Knowledge and Control* (47-51), Collier-Macmillan, 1971, p. 47-51.

⁶ H. M. GOOD et W. H. DOWDESWELL, "Peer Teaching In Project Planning", *Journal of Biological Education*, vol. 12 (2), 1978, p. 104-112.

⁷ R. W. Talbot, *op. cit.* p. 113.

⁸ D. BOUD, *Developing Student Autonomy in Learning*, London, Routledge, 2012.

⁹ P. L. DRESSEL et Mary Magdala THOMPSON, "Independent Study", New-York, Jossey-Bass Publishers, 1973, p. 1-8.

¹⁰ C. MICHELOT, « Les nouveaux rôles enseignants » dans Benoît RAUCENT et al (eds), *Pédagogies en développement : accompagner des étudiants*, Louvain la Neuve, De Boeck Supérieur, 2010, p. 341-369.

¹¹ M. BAYAD et al., *L'équipe entrepreneuriale : rôle de la diversité dans le processus entrepreneurial*, 5ème Congrès de Académie de l'Entrepreneuriat, Sherbrooke, 2007.

¹² R. MUCCHIELLI, « Le travail en équipe : clés pour une meilleure efficacité », Paris, ESF éditeur, 2002, p. 16.

¹³ O. DEVILLARD, *Dynamiques d'équipes*, Paris, Editions Eyrolles, 2003.

¹⁴ R. R. BLAKE, et al., *Effective Teams*, New York, John Wiley & Sons, 1987.

prennent confiance, ils seront amenés à prendre des responsabilités et acquièrent par conséquent des compétences de *leadership*¹⁵. D'après ces mêmes auteurs, les étudiants apprennent aussi à s'évaluer et à évaluer leurs pairs en donnant et demandant du *feedback*, au cours de réunions pour organiser le projet. Ils peuvent comparer leur travail à celui des autres, ce qui leur permet de collecter des connaissances sur les procédures concernant la qualité et de concevoir des livrables qui ont une valeur marchande. Ils acquièrent donc des compétences professionnelles et aussi personnelles, utiles dans le monde du travail.

L'apprentissage par projet peut aussi être comparé à l'apprentissage par problèmes défini par Savery¹⁶. Il s'agit d'une activité dans laquelle les étudiants vont apprendre à mener des recherches, à intégrer théorie et pratique, ainsi qu'à utiliser les connaissances et les compétences de chacun pour mettre en œuvre une solution à un problème donné. À cela s'ajoute le sens de la responsabilité du projet qui va leur servir dans leur apprentissage¹⁷. La motivation a aussi une importance notable et elle augmente lorsque l'apprenant est responsable de la procédure mise en œuvre pour obtenir un résultat satisfaisant¹⁸.

Enfin, la notion de confiance s'applique aussi dans l'enseignement par projet. Elle est traitée dans les entreprises par Mayer, Davis et Schoorman qui définissent un modèle intégré de la confiance fondé sur trois catégories principales¹⁹ : 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 :

Les projets de collaboration à distance que nous avons menés réunissent 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.²⁰

La description des projets

Au cours des dix dernières années (2010-2020), notre expérience sur la collaboration à distance s'est fondée sur trois projets, TAPP, ORLIMPA et le projet Mercer. Les deux premiers sont semblables : il s'agit de faire travailler des apprentis communicateurs techniques avec des

¹⁵ J. R. SAVERY et T. M. DUFFY, « Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework », *Educational Technology*, vol. 35 (5), 1995, p. 31-38.

¹⁶ J. R. SAVERY, "Overview Of Problem-Based Learning: Definitions And Distinctions", *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows*, vol. 9, A. WALKER, et al. (Eds), West Lafayette, Purdue University Press, 2015, p. 5-15.

¹⁷ J. R. SAVERY et T. M. DUFFY, *op. cit.*

¹⁸ J. R. SAVERY, "Fostering Ownership For Learning With Computer-Supported Collaborative Writing In An Undergraduate Business Communication Course", in C. J. BONK & K. S. KING (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse*, London, Routledge, 1998, p. 103-127. J. R. SAVERY, "Enhancing Motivation and Learning Through Collaboration and The Use of Problems", in S. J. FALLOW, K. AHMET (Eds.), *Inspiring students: Case studies in motivating the learner*, London, Kogan Page, 1999, p. 33-42.

¹⁹ R. MAYER et al., "An Integrative Model of Organizational Trust", *Academy of management review*, vol. 20 (3), 1995, p. 709-734.

²⁰ P. MINACORI, « La traduction intégrée ou l'enseignement par projet », in T. LEVICK et S. PICKFORD (Eds), *Enseigner la traduction dans les contextes francophones*, Lille, Artois Presses Université, Traductologie, 2021, p. 95-96.

apprentis traducteurs. Le troisième, Mercer University – Paris Diderot, permet à des apprentis communicateurs techniques et de futurs ingénieurs de collaborer.

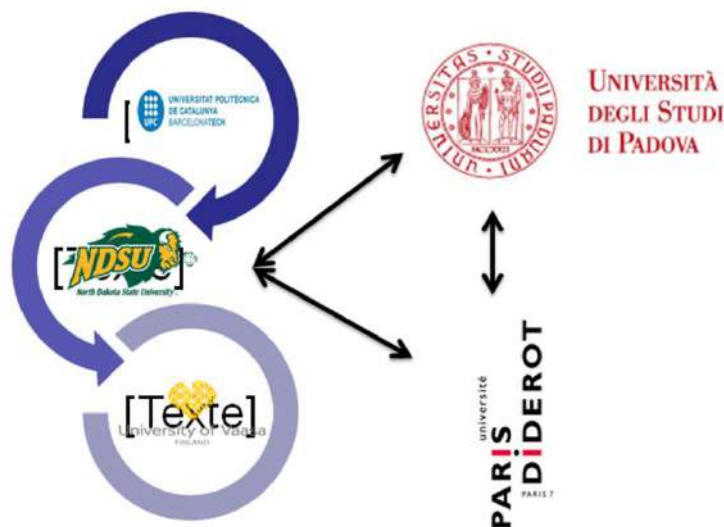
Depuis 2010, les étudiants de Paris Diderot sont inclus dans TAPP. Ce vaste réseau, placé sous la direction de Bruce Maylath, professeur à North Dakota State University (NDSU), relie des universités du monde entier qui enseignent la communication technique, les tests utilisateurs, les sciences de l'ingénieur ou la traduction et une liste des publications est disponible sur le site : <https://www.ndsu.edu/english/trans-atlantic-and-pacific-project/>.

Le projet dans lequel nous sommes impliquée, rassemble :

- l'Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), 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,
- l'University of Vaasa, Finlande, et un département spécialisé dans les tests utilisateurs,
- l'Università degli Studi di Padova, Italie, et son département traduction,
- l'Université Paris Diderot et l'UFR Études Interculturelles de Langues Appliquées (EILA) et plus précisément le cours de M1 en traduction scientifique et technique assuré par l'auteure.

Le projet peut se résumer par le schéma suivant :

Figure 1 – Le déroulement de TAPP



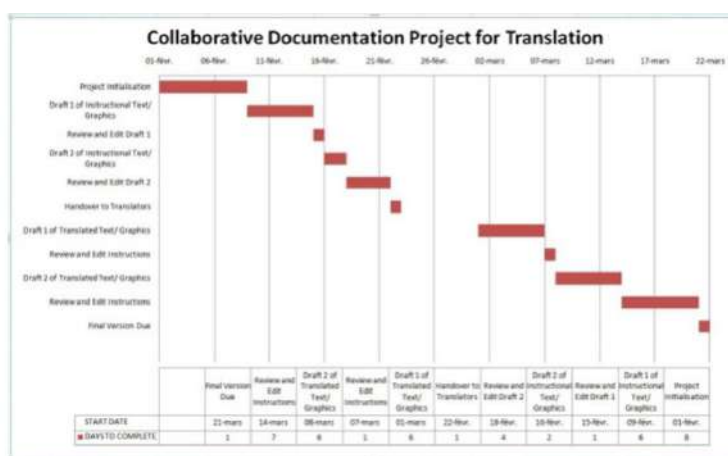
Les enseignants constituent des groupes d'étudiants provenant des cinq universités :

- Les étudiants de UPC choisissent un sujet et ils conçoivent, 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.
- Puis les étudiants de NDSU révisent ce document et ils réalisent alors des tests utilisateurs en collaboration avec les étudiants finlandais pour voir si les instructions sont compréhensibles, et si elles sont en adéquation avec les images.

- Enfin, une fois les révisions effectuées, le document est envoyé aux étudiants qui vont le traduire en italien à l'Université de Padoue et en français à Paris Diderot.

Au tout début du projet, les enseignants des sites distants concernés envoient à leurs étudiants un document explicatif sur les livrables, avec les dates de rendus et sur les bonnes pratiques à mettre en œuvre pour établir une communication efficace afin que le déroulement du projet soit le plus fluide possible. Nous essayons de susciter un désir de collaboration en faisant voir aux étudiants qu'ils ont à leur disposition des outils gratuits, comme les réseaux sociaux, les plateformes collaboratives de type Google Drive. Il est aussi utile d'introduire, dans les cours de traduction, des notions de gestion de projets en leur montrant l'utilité des diagrammes de Gantt qui permettent de visualiser l'état d'avancement des différentes activités d'un projet.

Figure 2 – Diagramme de Gantt



Lorsque les groupes en début de chaîne fonctionnent correctement et sont bien impliqués dans le projet, le projet se construit peu à peu à la grande satisfaction de tous. En revanche, lorsque ces groupes ne s'impliquent pas ou qu'ils ne communiquent pas assez, cela retarde la consigne des livrables et les étudiants en bout de chaîne, les traducteurs, en retirent beaucoup de frustration. Dans ces deux cas, ces expériences sont très formatrices.

Le projet ORLIMPA²¹ ressemble à celui de TAPP, sur une échelle moindre. Depuis 2013, nous avons établi une collaboration fructueuse avec des collègues de :

- l'University of Central Florida, Orlando, USA, qui dispense des cours de communication technique à distance,
- l'University of Limerick, Irlande, dont les cours de communication technique sont en présentiel.

Les étudiants de première année de master du cours de traduction scientifique et technique de Paris Diderot sont impliqués dans ce projet et ils ont accès à un espace Google Drive sur lequel les enseignants peuvent suivre l'évolution du projet. Nous pouvons ainsi vérifier qu'une bonne communication s'établit entre les groupes pour que le projet se déroule le mieux possible.

²¹ Y. CLEARY et al., "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 July 2015, p. 52-62. Y. CLEARY et al., "TecCOMFrame: A Competence Framework for Technical Communication", IEEE International Professional Communication Conference (ProComm), Madison, 2017, p. 1-5.

L'autre caractéristique très intéressante de ce projet est que les étudiants de traduction sont impliqués dès le début, pour choisir un sujet en commun avec les étudiants de communication technique, ce qui fédère les équipes. Les étudiants traducteurs en retirent une grande satisfaction. Nous savons tous que dans le monde de l'entreprise, il n'en va pas ainsi : les équipes de communicateurs techniques ont des projets à mener, une fois que la documentation est publiée, tandis que les traducteurs interviennent à la fin du projet.

Par ailleurs, nous alertons les étudiants qu'ils doivent apprendre des diverses activités et qu'ils ne doivent pas se cantonner à mener leurs seules activités de traduction. Il est toujours enrichissant de voir comment les membres des deux professions tirent profit des actions communes mais aussi de leurs actions respectives. Comme les étudiants de l'Université de Paris suivent des cours de communication technique et de traduction, il est possible pour eux de tirer profit des deux activités. D'autre part, les étudiants traducteurs sont formés à la révision et ils ont souvent un œil neuf sur la documentation produite. Ils peuvent ainsi repérer des incohérences et des difficultés d'harmonisation de la terminologie. Ainsi, les traducteurs aident les communicateurs techniques à reformuler une partie du document qui ne leur semble pas claire : ils jouent alors le rôle d'un utilisateur final qui fait remonter des points d'amélioration pour le document.

Ces enseignements sont riches et le résultat est concluant puisque les étudiants apprennent beaucoup de leurs pairs et finissent par acquérir de l'autonomie. Ils en retirent un sentiment de satisfaction d'avoir mené un vrai projet en faisant partie d'équipes sur sites distants, réalisant leur travail de façon asynchrone puisque le décalage horaire est important entre Orlando, d'une part, et Limerick et Paris, d'autre part.

Dans le cadre de ce projet, nous demandons aux étudiants de réaliser chacun un retour d'expérience sous forme de blog ou de document réflexif²². Depuis 2013, nous avons collecté plus de 300 documents réflexifs qui constituent une véritable mine d'informations sur ces projets. Nous demandons aux étudiants, bien sûr, de décrire le projet mais surtout de réaliser des analyses sur les situations de communication, la phase de rédaction, celle de traduction. Ces documents reflètent la face cachée de l'iceberg : ce n'est pas tant le produit final (la traduction) qui est intéressant mais la méthode, les outils, les initiatives, les documents de gestion de projets créés par les étudiants. Par exemple, chaque groupe de traducteurs est composé d'au moins deux étudiants pour que les rétroactions soient plus faciles. Les étudiants ont le loisir de se répartir les opérations de traduction ou bien de traduire chacun le texte en entier, même si nous préférons de loin cette deuxième démarche, car elle évite des problèmes dans l'harmonisation des traductions. Dans les blogs, certains illustrent la méthode choisie : voici un exemple dans lequel les étudiants ont présenté leur traduction en plusieurs colonnes, celle de gauche réservée au texte de départ, vient ensuite une colonne par traducteur et enfin, celle de droite pour la révision commune (Voir Figure 3. Traduire et réviser).

Figure 3 – Traduire et réviser

²² P. MINACORI, "Meta Knowledge On TAPP And ORLIMPA Projects, Students And Their Blogs", In B. MOUSTEN, et al. (Eds) *Cooperation on Multilingual Writing in Global Virtual Learning Environments*, Hershey, IGI-Global, 2018, p. 83-109.

ENGLISH				FINAL
How to Create a Blog Using Blogger.com	Comment publier un blog avec Blogger.com	Comment créer un blog avec Blogger.com	Comment créer un blog sur Blogger.com	Comment créer un blog sur Blogger.com
This instructional document will teach you how to create a blog using Blogger.com. Blogger.com allows you to choose your own domain name, your blog template and style, who you want to share your blog with, and more.	Ce document éducatif vous montrera comment publier un blog avec le site Blogger.com. Ce site vous permettra de choisir votre propre nom de domaine, le modèle de votre blog et son style, et votre public, etc.	Ce guide vous <u>expliquera</u> comment créer un blog avec Blogger.com. Blogger.com vous permet de choisir votre propre nom de domaine, le modèle et le style de votre blog, avec qui vous voulez le partager et plus encore.	Ce document technique vous apprend à créer un blog à l'aide de Blogger.com. Ce site vous permettra de choisir votre propre nom de domaine, de personnaliser le style et le design, de choisir avec qui vous souhaitez partager votre blog et bien d'autres choses encore.	Ce guide vous montrera comment créer un blog sur Blogger.com. Ce site vous permet de choisir votre propre nom de domaine, le modèle et le style de votre blog, avec qui vous souhaitez le partager, et plus encore.
How to Create a Blog	Comment créer son blog	Comment créer un blog	Comment créer un blog	Comment créer un blog
To begin, go to Blogger.com by following this link: https://www.blogger.com/features .	Pour commencer, allez sur Blogger.com en suivant ce lien :	Pour commencer, allez sur Blogger.com en cliquant sur ce lien :	Pour commencer, allez sur le site Blogger.com en allant sur ce lien :	Pour commencer, allez sur le site Blogger.com en cliquant sur ce lien :
If you are setting up a Blogger account for the first time, you must see the following screen.	Si c'est la première fois que vous créez un compte du blog, vous verrez affichée cette fenêtre (cet écran ?).	Si vous créez un compte Blogger pour la première fois, vous verrez la page suivante s'afficher.	Si vous y accédez pour la première fois, vous verrez alors cette page s'afficher :	Si vous créez un compte Blogger pour la première fois, vous verrez la page suivante s'afficher :
From the preceding screen, click Get Started in the upper right corner.	À partir de la fenêtre au dessus, cliquez sur X , en haut à <u>droit</u> de l'écran.	Sur cette page, cliquez sur Commencer en haut à droite.	Sur cette page, cliquez sur Commencer , en haut à droite.	Sur cette page, cliquez sur Commencer , en haut à droite.
You will now be prompted to login to your Google account.	Vous serez demandé de vous connecter à votre compte.	Vous allez maintenant être amené à vous connecter à	Vous serez alors invité à vous connecter à votre compte.	Vous serez alors invité à vous connecter à votre compte.

Lorsque les sujets concernent la documentation d'une application mobile ou l'installation d'un logiciel, les traducteurs francophones doivent souvent adapter le texte aux images de cette application ou de ce logiciel en français avec toutes les surprises que cela leur réserve. Par exemple, une fonction rédigée par les étudiants anglophones n'existe pas en France, leurs pairs francophones devront l'enlever, mais si le contraire se présente, les étudiants francophones devront alors documenter cette fonction. Lorsqu'une très bonne collaboration s'établit entre les communicateurs techniques et les traducteurs, les premiers préparent les images à télécharger pour les seconds, dans leur langue. Les communicateurs techniques savent qu'il ne convient pas d'écrire à l'intérieur d'une capture d'écran mais au contraire de placer une flèche pointant vers une explication pour faciliter la tâche des traducteurs. Ces derniers n'auront en effet pas à effacer le texte, avec toutes les embûches afférentes, puis à le traduire.

Enfin, depuis septembre 2016, nous organisons un troisième projet collaboratif international entre une L3 PRO rédacteur technique à Paris Diderot en alternance et une classe "Undergraduate" spécialisée dans les études d'ingénieur à Mercer University, Géorgie, États-Unis²³. Dans le document explicatif, les enseignantes ont expliqué les objectifs de cette collaboration dont le point commun, pour tous les étudiants, est d'acquérir des compétences dans les étapes d'une collaboration à distance et de rédiger un retour d'expérience. Pour les étudiants de Paris Diderot, il s'agit en plus d'améliorer la rédaction en anglais et d'échanger avec leurs pairs américains. Les étudiants de Mercer University appliquent leurs compétences dans la réalisation d'un document de travail sur les bonnes pratiques en rédaction, pour préparer la tâche des étudiants francophones. Ils découvrent aussi le système académique, l'alternance et la réalité du métier en entreprise en France.

Les étudiants apprennent beaucoup en expliquant leurs idées et leurs méthodes aux autres membres de l'équipe. Ils développent de nouvelles compétences dans l'organisation des activités. Ils apprennent à travailler sur un mode collaboratif, ce qui est très nouveau pour eux,

²³ P. ESTES-BREWER et P. MINACORI, "A Multi-Faceted Global Virtual Team Project Linking Tech Comm Education across the Ocean: Mercer University, US and Paris Diderot University, France", in B. MOUSTEN, et al. (Eds), *Cooperation on Multilingual Writing in Global Virtual Learning Environments*, Hershey, IGI Global, 2018, p. 27-55.

ils donnent et ils reçoivent des rétroactions, et ils peuvent ainsi mieux évaluer leurs apprentissages. Lorsqu'ils partagent une situation, une activité, les mêmes buts, ils partagent aussi des processus d'apprentissage. Ils se documentent sur la gestion de projets et sur les outils. Ils développent un sens des responsabilités, d'estime de soi et cela augmente leur confiance en eux. Souvent, ils sont amenés à formuler des questions, à résoudre des difficultés et parfois même à anticiper certaines de celles-ci. Ils apprennent à gérer leur temps, leur équipe, et ils apprennent à connaître leurs points forts, les besoins des autres, *etc.* Enfin, dans la mesure où ces projets préfigurent ce qui pourrait se passer dans leur vie professionnelle, ils découvrent des facettes de la communication technique dans un pays comme les États-Unis, qui est le berceau de ce métier. Cependant, pour les enseignants, les projets de collaboration à distance prennent du temps, voire beaucoup de temps à organiser et à évaluer. Il est donc important de partager des bonnes pratiques.

Solutions et recommandations

Au fil du temps, grâce à l'expérience des pairs, à des belles réussites mais aussi à quelques échecs, il est possible de proposer des solutions et d'émettre quelques recommandations. Elles s'articulent autour de plusieurs aspects : a) document explicatif ; b) présentation des étudiants ; c) charte de communication ; d) utilisation d'une plateforme collaborative, de logiciels libres ; e) recherche d'éléments fédérateurs ; f) usage de la « Netiquette » ; g) retour d'expérience.

a). Il est recommandé aux enseignants de rédiger collectivement des documents explicatifs à destination des étudiants. C'est le premier stade d'une collaboration réussie. Il est utile de détailler les objectifs du projet pour chaque partie prenante, les différentes phases liées à un calendrier précis et à des livrables que les étudiants devront produire. Si plusieurs universités sont impliquées, il est nécessaire d'expliquer le rôle de chacune et un schéma comme celui de la figure 1 peut apporter un éclairage supplémentaire.

b). Au tout début du projet, il est utile de réfléchir à des procédures synchrones et asynchrones pour le lancement dans les meilleures conditions possibles. Par exemple, les étudiants se présentent à leurs pairs de façon asynchrone, en créant un document de type PowerPoint, pour briser la glace et donner une impulsion au projet. Il est aussi possible de leur laisser le choix de réaliser une courte vidéo. Ces documents permettent d'être créatif et les résultats sont intéressants et ludiques. Par ailleurs, organiser une vidéoconférence le premier jour du projet peut aussi se révéler être une excellente façon d'étayer le projet. Les étudiants et les enseignants peuvent établir un premier contact qui, dans la plupart des cas, se révèle fructueux. Ils peuvent ainsi poser des questions de façon synchrone et toute la classe bénéficie des réponses apportées.

Par ailleurs, nous conseillons d'inclure dans chaque équipe au moins deux étudiants d'une même université pour renforcer les rétroactions, la dynamique de groupe et la motivation.

c). L'ennemi de toute collaboration est une mauvaise communication et la rédaction d'une charte de communication permet de pallier ce problème. Celle que nous utilisons a été mise au point par Pam Estes Brewer et elle a pour objectif de susciter une implication des étudiants, de leur faire signer une sorte de contrat moral pour la bonne tenue du projet²⁴. Elle comprend notamment :

- les courriels et les adresses des médias sociaux des pairs de chaque groupe ;
- les jours et les heures pendant lesquels tous les partenaires d'un groupe sont disponibles pour les chats, les vidéoconférences, le travail synchrone ;

²⁴ *Ibid.*

- la liste des outils utilisés, Google Drive, Dropbox, etc. ;
- les dates de rendus des livrables, la langue de communication ;
- les bonnes pratiques comme par exemple éviter d'utiliser des sigles ;
- les règles de nommage des répertoires et des fichiers.

En 2018, un groupe d'étudiants français du projet Mercer ont ajouté un point, listant les forces et les faiblesses des membres de leur groupe pour mieux se connaître. Ce point n'avait pas été prévu par les enseignants et nous avons décidé de l'inclure dans les futures chartes de communication.

Ces règles établissent un « contrat » entre les partenaires et permettent de les guider vers les bonnes pratiques de communication mais aussi de rédaction. Il est possible d'utiliser une telle charte pour lister les bonnes pratiques en traduction.

d). L'utilisation d'une plateforme collaborative gratuite, de type Google Drive, présente un avantage certain. Les étudiants vont apprendre à utiliser un outil du type de ceux dont ils auront besoin dans leur vie professionnelle. On voit aussi que leur habitude des médias sociaux ont une influence notable sur une rapide prise en main de cette plateforme. Ils peuvent ainsi facilement partager des fichiers, des informations, organiser le projet. Les enseignants, de leur côté, peuvent ainsi suivre le projet de bout en bout et vérifier, par exemple, que les délais sont respectés. Par ailleurs, il faut encourager les étudiants à utiliser des logiciels libres comme les outils de gestion de projets, pour pallier leur difficulté principale : la gestion du temps. Le rôle des enseignants est d'attirer l'attention des étudiants sur ces points pour que ces derniers puissent aussi s'adapter au décalage horaire, quand, par exemple, les universités sont séparées par l'Atlantique.

e). À l'heure actuelle en France, les communicateurs techniques définissent, rédigent, vérifient et publient leur documentation qui est envoyée ensuite aux traducteurs (agences de traduction ou traducteurs indépendants). Ces professions sont donc contiguës. Le projet ORLIMPA présente un avantage certain : les communicateurs techniques et les traducteurs choisissent ensemble le thème du projet. Or, ce cas de figure ne se présente jamais dans la vie professionnelle. Ce choix partagé est un élément fédérateur du projet car toutes les parties prenantes se trouvent impliquées dès le début. On renforce la collaboration entre les étudiants pour le plus grand bénéfice du projet. Trouver un élément fédérateur peut se révéler porteur pour le projet.

f). Il s'avère toujours utile d'insister auprès des étudiants des usages de la « Netiquette ». L'enseignant se doit de rappeler quelques règles concernant le bon usage de l'internet et qui mènent à une collaboration réussie grâce notamment aux media sociaux. Par exemple, les règles concernant la politesse, la flexibilité, la rigueur, le respect de la parole donnée et le respect des délais sont autant d'éléments qui concourent à la bonne réussite d'un projet. Ils apprennent ainsi que la communication entre amis est bien différente de la communication professionnelle. Ils doivent faire preuve d'empathie et ils ne peuvent imposer leurs idées. Ces règles ne s'appliquent pas de la même façon selon les cultures et il est important d'attirer l'attention des étudiants sur les différences qui peuvent exister.

g). Enfin, il est utile de découvrir la face cachée de l'iceberg, par exemple, en demandant aux étudiants de concevoir un document sur leur retour d'expérience sur au moins cinq pages (simple espacement) pour avoir une idée relativement complète de l'expérience. Nous avons opté pour des questions pour, d'une part, faciliter la rédaction d'un tel document et, d'autre part, rendre l'évaluation plus aisée pour l'enseignant. Voici une liste de questions qu'il faut agrémenter d'exemples :

- Qu'est-ce qui a bien marché et pourquoi ?

- Analysez les difficultés et les méthodes mises en place pour les résoudre.
- Qu'avez-vous appris de ce projet ?
- Quelles compétences avez-vous acquises ?
- Quels conseils donneriez-vous aux étudiants des années futures ?
- Que souhaitez-vous dire à vos enseignants ?
- Quel bilan faites-vous de ce projet ?

Enfin, la réponse à ces questions aide l'enseignant à poursuivre sa réflexion sur le projet, pour apporter des points d'amélioration.

Conclusion

La collaboration entre sites distants offre de riches occasions d'apprendre. Elle permet de relier des étudiants de nationalités et de cultures différentes qui n'auraient eu, sinon, aucune chance de se rencontrer. Ces projets prennent du temps aussi bien dans l'organisation que dans l'évaluation. Il faut donc veiller à ce qu'une très bonne organisation puisse se mettre en place. En fonction des réactions des étudiants, il est important d'année en année d'améliorer les documents explicatifs.

Le monde professionnel est éminemment collaboratif et il est judicieux de former les étudiants à cette compétence pour les préparer à leur vie future. Avec des logiciels gratuits et donc des moyens réduits, la formation académique aux compétences requises dans le monde du travail est donc possible.

Les apprentissages venant de projets collaboratifs sont riches d'enseignements tant pour les formateurs qui peuvent trouver des éléments d'analyse pour leurs recherches que pour les étudiants qui ont rarement, du moins en France, l'occasion de collaborer avec d'autres étudiants du monde entier. Les recherches impliquant les étudiants de communication technique et ceux de traduction sont rares et il reste fort à faire sur les compétences, les stratégies, l'apprentissage, la collaboration à distance.

Par ailleurs, dans ces projets de collaboration à distance, il faut privilégier la notion de rétroaction, ce qui permet aux étudiants et aux enseignants de faire une analyse plus poussée des projets, pour mieux comprendre et appliquer les enseignements de ces derniers et pour créer une méta-connaissance. Lorsque l'on collecte des éléments sur la rétroaction, on permet aux parties prenantes d'avoir une somme d'informations sur les écueils, les succès, les idées nouvelles, *etc.* Il est impératif aussi que, sur la plateforme collaborative choisie, tous les groupes puissent partager toutes les informations. Cette synergie entre les groupes permet de nourrir la réflexion de tout le monde, les exemples des uns servent aux autres. Enfin, les rétroactions sont omniprésentes dans le monde du travail pour créer des structures agiles.

Les projets de collaboration à distance constituent un nouvel enjeu pour le monde de l'enseignement supérieur. Il s'agit de développer une approche plus horizontale, étudiants-étudiants, dans un environnement complexe, nécessitant un travail à distance dans des sites souvent séparés par plusieurs fuseaux horaires mêlant diverses communautés d'apprenants. Ces projets préparent aux exigences du monde de l'entreprise, à ceux de l'enseignement à distance, et le confinement nous a aussi beaucoup appris.

Bibliographie

BAYAD Mohamed et al., *L'équipe entrepreneuriale : rôle de la diversité dans le processus entrepreneurial*, 5^{ème} Congrès de Académie de l'Entrepreneuriat, Sherbrooke, 2007.

- BERNSTEIN Basil, 'On the classification and framing of educational knowledge' in Young, M F D (ed), *Knowledge and Control* (47-51), Collier-Macmillan, 1971, p. 47-51.
- BLAKE Robert R., *Spectacular Teamwork*, New York, John Wiley & Sons, 1987.
- BLAKE Robert R. et al., *Effective Teams*, New York, John Wiley & Sons, 1987
- BLOOM Benjamin, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome 1, Domaine cognitif, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1975.
- BOUD David, *Developing Student Autonomy in Learning*, London, Routledge, 2012.
- CLEARY Yvonne et al., "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 July, 2015, p. 52-56.
- CLEARY Yvonne et al., "TecCOMFrame: A Competence Framework for Technical Communication", *IEEE International Professional Communication Conference (ProComm)*, Madison, 2017, p. 1-5.
- DEVILLARD Olivier, *Dynamiques d'équipes*, Paris, Éditions Eyrolles, 2003.
- DRESSEL Paul L. et Mary Magdala THOMPSON, *Independent Study*, New-York, Jossey-Bass Publishers, 1973, p. 1-8.
- ESTES-BREWER Pam et Patricia MINACORI, "A Multi-Faceted Global Virtual Team Project Linking Tech Comm Education across the Ocean: Mercer University, US and Paris Diderot University, France", In Birthe Moustén, et al. (Eds), *Cooperation on Multilingual Writing in Global Virtual Learning Environments*, Hershey, IGI Global, 2018, p. 27-55.
- FABER Gary C. et Elisabeth M. MARTIN, "Chemistry Laboratory: a self-paced project approach with traditional experiments", *Journal of College Science Teaching*, vol. 12 (3), 1983, p. 222-223.
- FLAMMIA Madelyn et al., "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 (3), 2017, p. 309-337.
- GOOD Harold M. et Wilfrid H. DOWDESWELL, "Peer Teaching in Project Planning", *Journal of Biological Education*, vol. 12 (2), 1978, p. 104-112.
- KILPATRICK William H., "The Project Method", *Teachers College Record*, 19 (4), 1918, p. 319-335.
- KNOLL Michael, "The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development", *Journal of Industrial Teacher Education*, vol. 34 (3), 1997, p. 59-80.
- MAYER Roger et al., "An Integrative Model of Organizational Trust", *Academy of Management Review*, vol. 20 (3), 1995, p. 709-734.
- MICHELOT Christian, « Les nouveaux rôles enseignants » dans Benoît RAUCENT et al. (eds), *Pédagogies en développement : accompagner des étudiants*, Louvain la Neuve, De Boeck Supérieur, 2010, p. 341-369.
- MINACORI Patricia, « La traduction intégrée ou l'enseignement par projet ». Tiphaine LEVICK et Susan PICKFORD (Eds), *Enseigner la traduction dans les contextes francophones*, Lille, Artois Presses Université, Traductologie, 2021, p. 91-114.

- MINACORI Patricia, “Meta Knowledge On TAPP And ORLIMPA Projects, Students And Their Blogs”, In Birthe MOUSTEN et al. (Eds), *Cooperation on Multilingual Writing in Global Virtual Learning Environments*, Hershey, IGI-Global, 2018, p. 83-109.
- MUCCHIELLI Roger, *Le travail en équipe : clés pour une meilleure efficacité*, Paris, ESF éditeur, 2002.
- REY Alain, *Dictionnaire culturel en langue française*, Paris, Le Robert, 2005.
- SAVERY John R., “Enhancing Motivation and Learning Through Collaboration and The Use of Problems”, Stephen J. FALLOW et Kemal Ahmet (Eds.), *Inspiring students: Case studies in motivating the learner*, London, Kogan Page, 1999, p. 33-42.
- SAVERY John R., “Fostering Ownership For Learning With Computer-Supported Collaborative Writing In An Undergraduate Business Communication Course”, Curtis J. BONK et Kira S. KING (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse*, London, Routledge, 1998, p. 103-127.
- SAVERY John R., “Overview Of Problem-Based Learning: Definitions And Distinctions”, *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows*, vol. 9, Andrew WALKER et al. (Eds), West Lafayette, Purdue University Press, 2015, p. 5-15.
- SAVERY John R. et Thomas M. DUFFY, “Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework”, *Educational Technology*, vol. 35 (5), 1995, p. 31-38.
- TALBOT Robert W., *L’enseignement par projet*, *Revue des sciences de l’éducation*, vol. 16 (1), Montréal, Université de Montréal, 1990, p. 111-128.