

Défis de la formation en traduction à l'ère numérique : étude de cas dans les programmes de français au niveau universitaire au Nigeria

Gloria N. Shuaibu¹ Rita O. Mebitaghan, ²

¹University of Benin, Nigeria.

gloria.jikeme@gmail.com

²Delta State University, Abraka.

romebitaghan@delsu.edu

Résumé : Dans un monde globalisé et multilingue, la traduction joue un rôle essentiel dans l'enseignement des langues et la communication interculturelle. Cependant, au Nigeria, où la traduction français-anglais est enseignée dans le cadre des études de français au niveau universitaire, l'intégration pédagogique des outils numériques demeure limitée. Alors que les universités sont appelées à s'adapter aux standards éducatifs du XXI^e siècle, des obstacles tels que des programmes obsolètes, des infrastructures inadéquates et un manque de formation des enseignants freinent la numérisation effective de la pédagogie de la traduction. Cette étude examine les facteurs institutionnels, matériels et pédagogiques qui favorisent ou entravent l'intégration des pratiques numériques dans la formation en traduction dans six universités publiques de la région du Sud-Sud du Nigeria. Une méthode mixte a été utilisée : des questionnaires structurés ont été administrés à 251 étudiants de premier cycle et 17 enseignants ont été interrogés à l'aide d'entretiens semi-directifs. Les résultats révèlent un écart notable entre la disposition des étudiants à apprendre avec des outils numériques et la capacité institutionnelle à les soutenir. L'étude conclut que le développement durable de la pédagogie de la traduction à l'ère numérique requiert des investissements institutionnels, des réformes curriculaires et la formation continue des enseignants.

Mots-clés : *Apprentissage, Défis, numériques, Pédagogie, Traduction*

Abstract

In a globalized and multilingual world, translation plays a crucial role in language education and intercultural communication. However, in Nigeria, where French-English translation is taught under French studies at the undergraduate level, the pedagogical integration of digital tools remains limited. As universities face pressure to adapt to 21st-century educational standards, challenges such as outdated curricula, inadequate infrastructure, and insufficient teacher training hinder the effective digitization of translation pedagogy. This study investigates the institutional, material, and pedagogical factors that either facilitate or constrain the integration of digital practices in translation training across six public universities in the South-South region of Nigeria. Using a mixed-methods approach, data were collected from 251 undergraduate students through structured questionnaires and from 17 translation lecturers via semi-structured interviews. Results reveal a significant gap between student readiness for digital learning and institutional capacity to support it. While students show enthusiasm for digital translation tools, lecturers often lack the training and resources to implement them. The study concludes that advancing translation pedagogy in the digital era requires coordinated institutional investment, curriculum reform, and ongoing professional development. It offers practical recommendations for French departments seeking to modernize translation instruction in resource-constrained environments.

Keywords: *Challenges, Digital tools, Learning, Pedagogy, Translation*

Introduction

Au cours des dernières décennies, la traduction est devenue une compétence indispensable dans un monde de plus en plus interconnecté et multilingue. Dans l'enseignement supérieur, elle constitue à la fois un outil linguistique et un pont culturel, facilitant la communication au-delà des frontières et permettant aux apprenants d'interagir de manière critique avec des systèmes de savoirs diversifiés (Gambier & van Doorslaer, 2016 ; Pym, 2010). Alors que les milieux académiques et professionnels se numérisent à grande vitesse, la formation en traduction doit évoluer en parallèle — en intégrant des outils numériques, des approches pédagogiques hybrides et des dispositifs d'apprentissage enrichis par la technologie. Pourtant, dans une grande partie de l'Afrique subsaharienne, y compris au Nigeria, la traduction continue d'être enseignée selon des approches traditionnelles et dépassées, notamment au niveau de la licence où elle est souvent incluse dans les programmes de français sans être reconnue comme une discipline autonome (Mebitaghan, 2016 ; Ogunlana, 2019).

Ce décalage est particulièrement visible dans le contexte nigérian, où la traduction est souvent reléguée au rang de compétence secondaire dans les départements de français, avec peu d'investissements en innovation pédagogique ou en infrastructure numérique. L'émergence d'outils numériques pour la traduction — tels que les logiciels de traduction assistée par ordinateur (TAO), les corpus en ligne et les plateformes d'apprentissage virtuel — a profondément transformé l'enseignement et la pratique de la

traduction à l'échelle mondiale (Bowker & Barlow, 2020 ; Kübler & Volanschi, 2021). Cependant, dans les universités nigérianes, l'intégration de ces outils reste marginale. De nombreux programmes manquent même des ressources de base nécessaires pour soutenir la littératie numérique des étudiants et du personnel, et les cadres pédagogiques en place sont rarement adaptés aux réalités contemporaines de la traduction (Shuaibu, 2025).

Trois grands défis se croisent au cœur de cette problématique : l'inertie institutionnelle, les limites matérielles et infrastructurelles, et la rigidité pédagogique. Premièrement, la majorité des universités nigérianes ne disposent pas de politiques formelles ni de curricula structurés promouvant l'utilisation d'outils numériques dans l'enseignement de la traduction. En conséquence, il n'existe que peu de soutien administratif ou de budget alloué aux ressources numériques (Edugist, 2022 ; Jimoh, Mamman & Ojo, 2022). Deuxièmement, les déficits d'infrastructure — y compris une mauvaise connectivité Internet, une alimentation électrique instable et un accès insuffisant aux laboratoires TIC — limitent fortement la capacité des étudiants et des enseignants à s'engager avec des outils de traduction modernes (Ogunbodede et al., 2023). Troisièmement, les pratiques pédagogiques restent largement centrées sur l'enseignant, les enseignants étant souvent non formés ou peu motivés à adopter des méthodes numériques (Atabek, 2019 ; Okegist, 2022).

Cette situation est d'autant plus préoccupante qu'elle révèle un paradoxe frappant : alors que les institutions et les enseignants peinent à s'adapter, les étudiants manifestent un vif enthousiasme pour l'apprentissage numérique. Des études récentes — y compris les données recueillies dans six universités publiques de la région du Sud-Sud du Nigeria — montrent que les étudiants sont disposés et désireux d'exploiter la technologie dans leur formation en traduction, mais qu'ils sont freinés par des défaillances systémiques (Shuaibu, 2025). Les enseignants eux-mêmes reconnaissent l'utilité des outils numériques, mais soulignent de nombreux obstacles : absence de formation, manque de directives institutionnelles et carences infrastructurelles. Ce décalage entre la volonté des étudiants et les capacités institutionnelles met en évidence un besoin urgent de réforme.

La pandémie mondiale de COVID-19 a accéléré la transition vers l'apprentissage numérique dans l'enseignement supérieur, révélant les faiblesses structurelles de nombreux systèmes éducatifs africains (Modesta et al., 2021). Si certaines universités nigérianes ont tenté une transition vers l'enseignement à distance, les cours de traduction ont rarement été prioritaires dans ces efforts. Par rapport aux disciplines scientifiques ou aux sciences humaines générales, la pédagogie de la traduction reste peu étudiée et encore moins dotée de ressources dans les débats sur la transformation numérique. Cette réalité souligne davantage la nécessité d'examiner de manière critique les conditions dans lesquelles la traduction est enseignée au Nigeria, et d'identifier comment ces conditions peuvent être améliorées grâce à une approche stratégique et technologiquement informée.

La présente étude répond à ce besoin en mettant l'accent sur un aspect essentiel mais peu exploré : les facteurs institutionnels, matériels et pédagogiques qui facilitent ou freinent l'intégration des pratiques numériques dans la formation à la traduction au niveau de la licence. S'appuyant sur des recherches antérieures (Pym, 2010 ; Hurtado Albir, 2015), cet article repose sur des données issues d'une étude doctorale plus vaste impliquant 251 étudiants de premier cycle et 17 enseignants, dans six universités de la zone géopolitique du Sud-Sud. Une approche méthodologique mixte permet d'avoir une perspective multidimensionnelle sur les réalités et les potentialités de la pédagogie de la traduction dans ce contexte.

Ancrée dans la théorie socioculturelle de Vygotsky et le modèle écologique de Bronfenbrenner, cette étude envisage l'enseignement de la traduction comme une interaction dynamique entre apprenants, enseignants, outils et environnements institutionnels. La question centrale qui guide cette recherche est la suivante : Quels sont les facteurs institutionnels, matériels et pédagogiques qui facilitent ou entravent l'intégration des outils numériques dans la formation en traduction au niveau universitaire au Nigeria ? En répondant à cette question, l'étude contribue aux débats contemporains sur la décolonisation et la numérisation de l'enseignement des langues en Afrique. Elle propose également des pistes concrètes pour aider les départements de français, où la traduction reste souvent marginalisée, à adapter leurs méthodes aux exigences d'un avenir globalisé et numérique.

Revue de littérature /Documentation et cadre théorique

La pédagogie de la traduction à l'ère du numérique

La pédagogie de la traduction a connu des transformations profondes ces dernières années avec l'intégration croissante des technologies numériques. L'usage des **outils de traduction assistée par ordinateur (TAO)**, des mémoires de traduction, des bases terminologiques et des corpus en ligne est désormais central dans la formation des traducteurs professionnels (Bowker & Barlow, 2020 ; Ehrensberger-Dow & Massey, 2019). Dans les universités du Nord global, les approches hybrides ou mixtes sont de plus en plus courantes, favorisant l'autonomie de l'apprenant, l'apprentissage par projet, et la compétence numérique (Hurtado Albir, 2015 ; Pym, 2010).

En revanche, dans le Sud global, notamment en Afrique subsaharienne, ces avancées pédagogiques sont souvent limitées par des facteurs systémiques comme le manque de financement, de formation et de politiques éducatives cohérentes (Tulinayo, Ssentume & Najjuma, 2018). Au Nigeria, la traduction est généralement perçue comme une sous-discipline, insérée dans les programmes de français, et ne fait pas l'objet d'un développement curriculaire spécifique ni d'un soutien technologique institutionnel (Mebitaghan, 2016 ; Ogunlana, 2019). Cela engendre un écart pédagogique manifeste entre les pratiques traductives des contextes du Nord et ceux du Sud.

Contraintes institutionnelles et pédagogiques dans l'enseignement supérieur africain

L'un des obstacles majeurs à la transformation numérique dans les universités africaines est l'absence de cadres institutionnels adaptés. Comme le souligne Salimi (2025), les politiques éducatives promues au niveau national sont rarement mises en œuvre efficacement à l'échelle des établissements. Dans de nombreuses universités, il n'existe pas de stratégie formelle pour intégrer les technologies éducatives dans des disciplines spécifiques telles que la traduction, ce qui entraîne des efforts fragmentés et souvent peu durables. Les défis pédagogiques sont également notables. Des études récentes montrent que les enseignants du supérieur en Afrique disposent rarement de formations continues adéquates pour intégrer les outils numériques dans leurs pratiques d'enseignement (Nkuyubwatsi & Oduor, 2023 ; Lee & Tan, 2024). Au Nigeria, ce constat est aggravé par une dépendance persistante aux méthodes magistrales, héritées de systèmes éducatifs coloniaux, ainsi que par l'absence d'investissement départemental dans l'innovation technopédagogique (Shuaibu, 2025).

Par ailleurs, Hennessy, Harrison et Wamakote (2010) rappellent que la volonté d'un enseignant d'adopter les technologies repose sur l'accès, la confiance et la perception d'utilité – des facteurs qui relèvent directement du microsystème de la salle de classe. En l'absence de soutien institutionnel ou de ressources matérielles suffisantes, les enseignants restent souvent réticents ou mal préparés à transformer leurs pratiques pédagogiques, quels que soient les développements technologiques externes.

Préparation numérique des étudiants et nouveaux besoins émergents

Contrairement à l'inertie institutionnelle et pédagogique, les étudiants dans les universités africaines démontrent une forte capacité d'adaptation numérique. Tulinayo et al. (2018) ont montré que, même dans des environnements à ressources limitées, les étudiants utilisent activement des smartphones, des applications de traduction et des outils collaboratifs numériques pour soutenir leur apprentissage. Au Nigeria, de nombreux étudiants en traduction recourent spontanément à des ressources comme Google Translate, YouTube ou WhatsApp pour compléter l'enseignement reçu (Shuaibu, 2025). Lee et Tan (2024) relèvent un **décalage préoccupant** entre la préparation numérique des étudiants et la capacité de soutien des institutions. Alors que les étudiants se montrent flexibles et motivés, leur apprentissage reste contraint par des programmes non adaptés et un manque d'outils pédagogiques numériques. Répondre à ce besoin nécessite à la fois des investissements matériels et un changement de paradigme dans les pratiques pédagogiques : il faut considérer la technologie non pas comme un simple accessoire, mais comme un **co-agent** dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Cadre théorique : Le modèle écologique de Bronfenbrenner (niveau microsystème)

Cette étude s'appuie sur la **théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner**, en se concentrant exclusivement sur le **microsystème**. Le microsystème fait référence à l'environnement immédiat où se déroulent les interactions directes : entre étudiants, enseignants, outils, et ressources pédagogiques disponibles (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Dans le contexte de la pédagogie de la traduction, le microsystème englobe : le cadre de la salle de classe, les relations entre enseignants et étudiants, la disponibilité et l'utilisation des outils numériques et l'interaction autour des contenus et des retours pédagogiques.

Hennessy et al. (2010) démontrent que les conditions du microsystème — notamment la confiance des enseignants dans les outils, les normes pédagogiques, et l'engagement des étudiants — sont déterminantes pour l'intégration durable des technologies. Ainsi, même dans des environnements dotés de ressources, l'absence de médiation efficace au niveau microsystémique peut annuler le potentiel éducatif de la technologie. L'approche microsystémique de cette étude vise à mettre en lumière les réalités immédiates et concrètes qui influencent l'enseignement de la traduction dans les universités nigérianes. Cette perspective s'inscrit également dans la vision socioconstructiviste de Vygotsky (1978), qui considère l'apprentissage comme le produit d'interactions sociales médiatisées par des outils culturels.

Méthodologie

Cette étude a adopté une approche méthodologique mixte, combinant les méthodes quantitatives et qualitatives afin d'obtenir une compréhension globale des facteurs institutionnels, matériels et pédagogiques qui facilitent ou entravent l'efficacité de l'enseignement de la traduction français-anglais (TFA) dans certaines universités publiques de la région du sud-sud du Nigeria. Ce choix méthodologique a permis de recueillir à la fois des données statistiques mesurables et des informations approfondies sur les réalités vécues sur le terrain. L'enquête a été menée dans six universités publiques : University of Benin, Delta State University, University of Uyo, Ambrose Alli University, University of Calabar et Ignatius Ajuru University of Education. La population ciblée comprenait 270 étudiants de premier cycle inscrits aux cours de traduction, ainsi que 17 enseignants de français impliqués dans l'enseignement de la TFA dans les établissements sélectionnés.

La technique d'échantillonnage exhaustif a été utilisée, incluant tous les étudiants et enseignants répondant aux critères d'inclusion dans les universités concernées. Deux outils de collecte de données ont été mobilisés : un questionnaire structuré administré aux étudiants et un guide d'entretien semi-directif destiné aux enseignants. Le questionnaire étudiant comprenait plusieurs sections portant sur les méthodes d'enseignement, la disponibilité des supports pédagogiques, les infrastructures et le soutien institutionnel. Le guide d'entretien a permis d'explorer les expériences des enseignants en matière de conception de programme, de

pratiques pédagogiques, de difficultés rencontrées et de ressources disponibles. La validation du contenu des instruments a été assurée par deux experts en pédagogie de la traduction. Par ailleurs, un test de fidélité a été réalisé auprès de 30 étudiants de l'université Nnamdi Azikiwe pour évaluer la fiabilité du questionnaire, ce qui a permis d'obtenir un coefficient alpha de Cronbach de 0,942, indiquant un très bon niveau de cohérence interne.

Analyse des données et présentation des résultats

Socio-démographie des Répondants

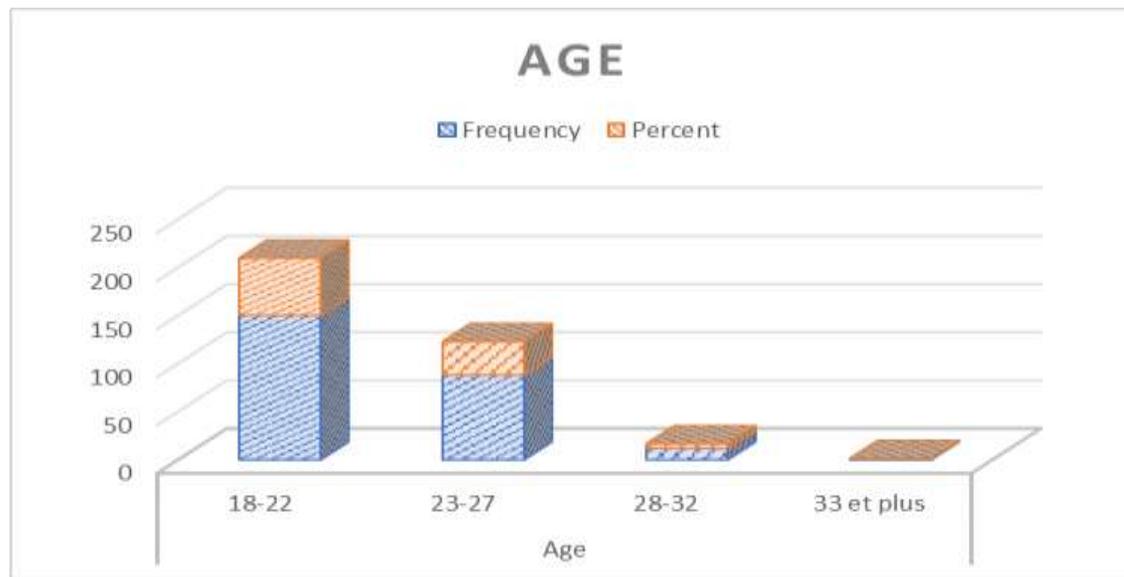


Figure 4.1 : Diagramme en barres montrant l'âge des répondants

La table 4.1 et la Figure 4.1 présentent la distribution des âges des 251 répondants enquêtés. La majorité des répondants (59,8 %) étaient âgés de 18 à 22 ans, suivis de 35,1 % appartenant à la tranche d'âge de 23 à 27 ans. Une très faible proportion de 4,8 % se situe dans le groupe d'âge de 28 à 32 ans, et seulement 0,4 % ont plus de 33 ans. Cela implique que la majorité des étudiants inscrits à l'étude de la traduction français-anglais (TFA) dans les universités sélectionnées sont jeunes ou encore au niveau du premier cycle universitaire.

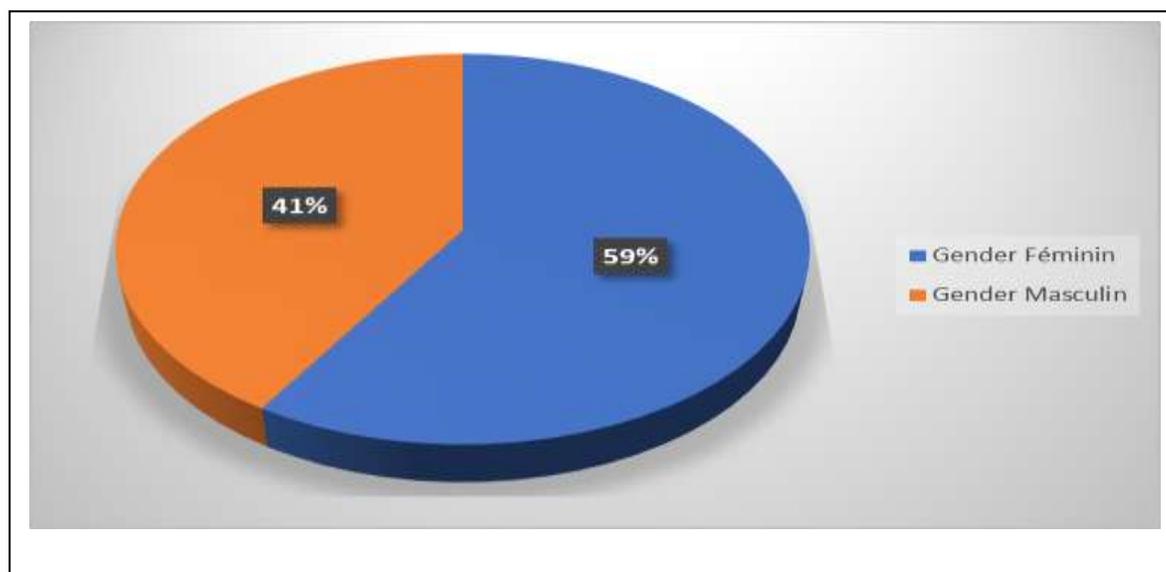


Figure 4.2 : Diagramme circulaire montrant la répartition par genre des répondants

La table 4.1 et la figure 4.2 montrent que le nombre de répondants féminins (59,0 %) est supérieur à celui des répondants masculins (41,0 %). Ces données

indiquent que la majorité des étudiants en traduction français-anglais (TFA) dans les universités sélectionnées de la région du Sud-Sud du Nigéria sont des femmes. Cette différence de genre pourrait avoir des implications sur l'étude de l'effet des approches pédagogiques de la TFA sur les expériences d'apprentissage et la performance académique des étudiants.

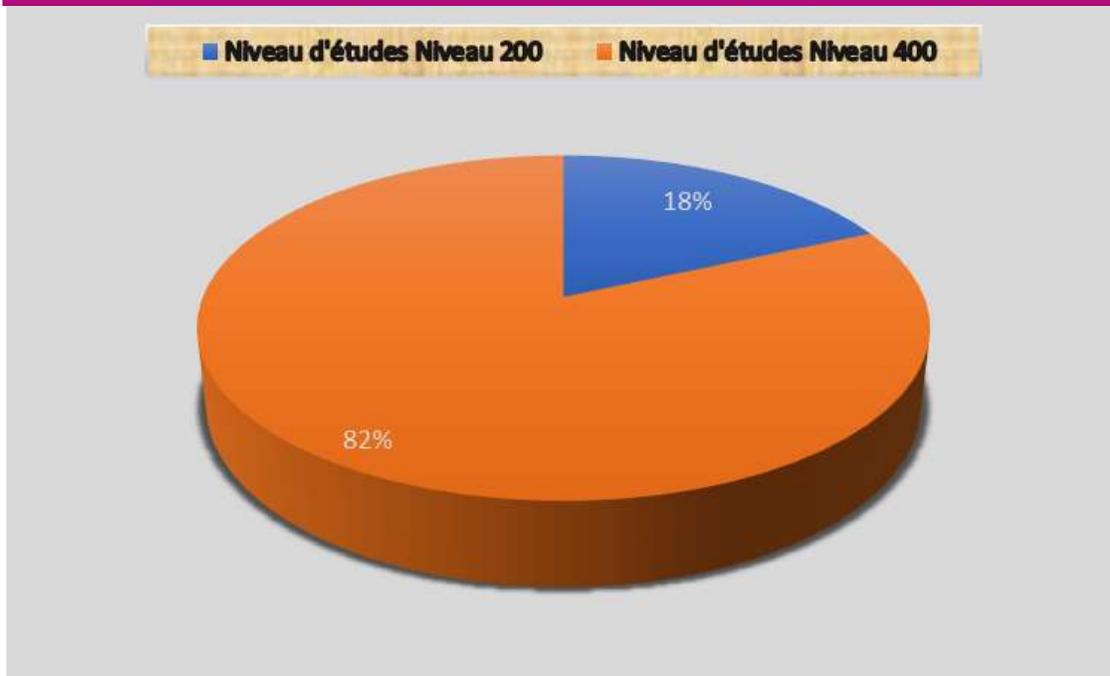
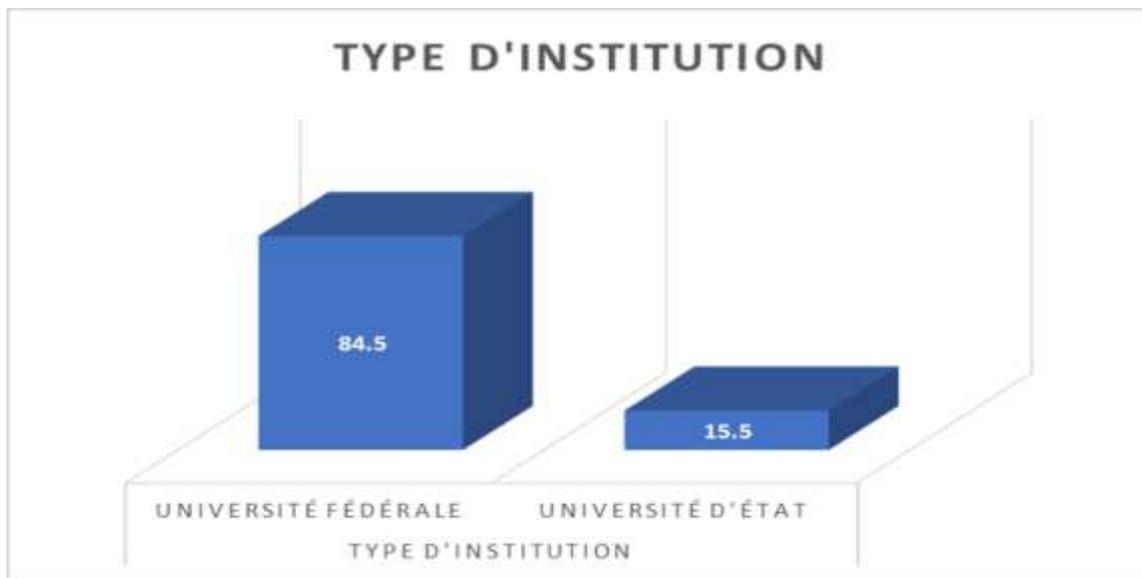


Figure 4.3 : Niveau d'études des répondants

De plus, les données analysées ci-dessus révèlent qu'un plus grand nombre de répondants (81,7%) sont au niveau quatre (Niveau 400), tandis que 18,3 % d'entre eux sont au niveau deux (Niveau 200). Cela signifie que la plupart des participants ont reçu des instructions et un enseignement sur la TFA pendant une longue période et comprendraient mieux les concepts de traduction. Le pourcentage d'étudiants en dernière année utilisé dans cette étude rend les réponses plus fiables, car tout autre étudiant ne comprendrait pas la TFA par lui-même.



La Figure 4.4 : Diagramme à barres montrant le type d'institution.

La Figure 4.4 montre clairement que la majorité des répondants (84,5%) sont dans des universités fédérales, tandis que 15,5% des répondants sont dans des universités d'État. Ces données indiquent qu'une université fédérale a une population plus importante ou des programmes de traduction française mieux établis qu'une université d'État.

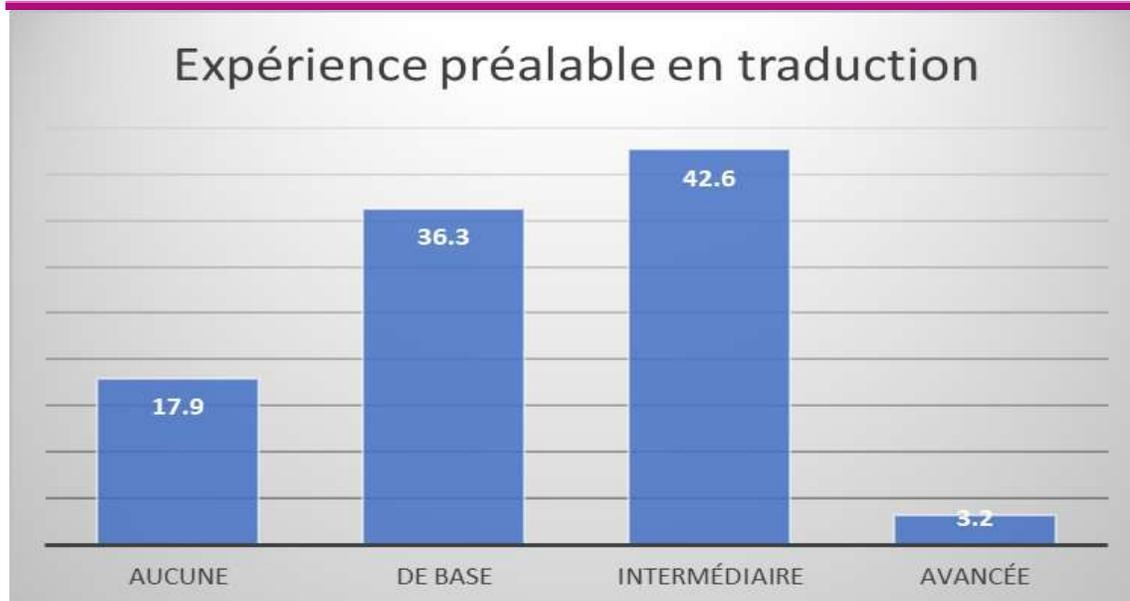


Figure 4.5 : Diagramme en barres montrant l'expérience préalable en traduction

Selon les données, les répondants ont des antécédents variés en traduction. Bien que 17,9 % n'aient aucune expérience, la plupart ont une certaine expérience de la traduction : 36,3 % à un niveau de base, 42,6 % à un niveau intermédiaire et un faible pourcentage (3,2 %) à un niveau avancé. Cela montre que la plupart des étudiants suivent des cours de TFA avec au moins une certaine exposition à la traduction.

Table 4.8. Facteurs contribuant à l'efficacité de la pédagogie en TFA

Facteurs	Moyenne	Écart-type
La disponibilité de ressources de traduction adéquates est cruciale pour un apprentissage efficace.	4.44	0.750
Des instructeurs bien formés sont essentiels pour une pédagogie efficace dans les cours de traduction.	4.35	0.847
La compréhension culturelle joue un rôle significatif dans l'éducation à la traduction.	4.26	0.812
Le soutien institutionnel aux programmes de traduction impacte la qualité de l'éducation.	4.21	0.824
La taille des classes affecte la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les cours de traduction.	3.94	1.028
L'accès aux logiciels et outils de traduction facilite de meilleurs résultats d'apprentissage.	4.27	0.806
Les facteurs socioéconomiques influencent la capacité des étudiants à exceller dans les études de traduction.	3.90	1.003

La collaboration avec des professionnels de l'industrie améliore l'expérience d'apprentissage pratique.	4.13	0.819
La conception du programme d'études devrait être régulièrement mise à jour pour refléter les normes actuelles de l'industrie.	4.10	0.867
Des facteurs externes tels que les stages et les ateliers contribuent à une pédagogie efficace.	4.07	0.987
Les technologies numériques devraient être intégrées dans l'enseignement pour améliorer l'apprentissage des étudiants.	4.10	0.891
L'évaluation continue des étudiants est plus efficace que les examens finaux.	4.19	0.877

Pour répondre à la troisième question de recherche, cette étude a analysé les facteurs institutionnels, culturels et socio-économiques qui influencent la pédagogie de la traduction français-anglais (TFA) dans certaines universités du Sud-Sud nigérian. Les résultats montrent que la disponibilité de ressources suffisantes ($M = 4,44$) est essentielle à un apprentissage efficace, confirmant l'importance des livres, logiciels, outils numériques et laboratoires bien équipés (Austermühl, 2016 ; Kramsch, 2019 ; Usmanova et al., 2021). La formation continue des enseignants ($M = 4,35$) est également cruciale pour un enseignement de qualité. Le soutien institutionnel ($M = 4,21$) en matière de financement, de développement des programmes et de renforcement des capacités a un impact significatif sur la qualité de l'enseignement. Les étudiants ont donné des avis partagés sur la taille des classes ($M = 3,94$), suggérant que son influence varie selon les méthodes pédagogiques et les infrastructures disponibles. Sur le plan culturel, la sensibilité interculturelle ($M = 4,26$) est essentielle dans l'enseignement de la traduction, car elle favorise une meilleure adaptation sémantique. La collaboration avec des professionnels ($M = 4,13$) renforce l'expérience pratique des étudiants. L'intégration de stages, d'ateliers ou de collaborations avec des agences de traduction est fortement recommandée.

Concernant les facteurs socioéconomiques, les résultats ($M = 3,90$, $ÉT = 1,003$) révèlent une influence sur la réussite académique, marquée par des disparités liées aux origines sociales des étudiants. Ceux issus de milieux modestes rencontrent plus de difficultés à accéder aux ressources pédagogiques, aux logiciels professionnels et aux opportunités de réseautage. L'intégration des outils numériques ($M = 4,10$) est perçue positivement, notamment les logiciels de TAO, les plateformes numériques et la traduction automatique, qui améliorent l'employabilité. Le curriculum joue également un rôle central : les révisions régulières ($M = 4,10$) garantissent sa pertinence face aux exigences du marché. Les étudiants préfèrent des approches pratiques comme les projets, les évaluations par les pairs et les retours immédiats ($M = 4,19$), plutôt que les examens finaux. Pour compléter les données quantitatives, des entretiens ont été menés afin d'explorer les défis rencontrés dans la mise en œuvre des approches pédagogiques, ainsi que les effets des facteurs culturels et économiques sur l'apprentissage de la TFA. Les réponses ont été codées, et les détails sont fournis en annexe.

Analyse thématique des facteurs facilitant ou entravant une pédagogie efficace en TFA

Les résultats de l'analyse thématique révèlent une diversité d'obstacles institutionnels, pédagogiques, technologiques, culturels et socio-économiques qui affectent la pédagogie de la traduction français-anglais (TFA) dans le Sud-Sud du Nigéria. Trois interviewés ont lié le manque de supports pédagogiques à l'insuffisance de financement et d'infrastructures, tandis que deux autres ont signalé un accès limité aux manuels et documents pratiques, poussant les étudiants à recourir à Internet, souvent peu fiable. Trois répondants ont également évoqué le manque de développement professionnel pour les enseignants, ainsi que l'insuffisance de matériel pédagogique. Sur le plan pédagogique, trois interviewés ont estimé que l'enseignement de la grammaire était insuffisant, et quatre ont critiqué le caractère trop théorique du programme imposé par la NUC, où la traduction n'est pas considérée comme une spécialisation à part entière. Le programme, jugé obsolète, intègre les cours de traduction dans des structures plus larges, ce qui limite leur portée et empêche les étudiants d'acquérir des compétences pratiques. Cette situation met en évidence la nécessité d'une réforme curriculaire intégrant davantage d'apprentissage appliqué.

Sur le plan technologique, quatre interviewés ont souligné le manque d'outils numériques de traduction, notamment l'absence de logiciels de TAO, qui freine le développement des compétences techniques. Trois autres ont dénoncé les coupures fréquentes de courant et la mauvaise connexion Internet, qui rendent difficile l'accès à l'apprentissage en ligne et aux ressources numériques. D'un point de vue socioculturel, trois enseignants ont noté que l'interférence de la langue maternelle entraîne des erreurs

de traduction, et deux ont souligné le faible niveau d'exposition des étudiants à la langue française en dehors de la classe. En revanche, plusieurs éléments facilitant une pédagogie plus efficace ont été identifiés. Quatre répondants ont mis en avant l'importance des exercices de traduction pratiques sur des textes authentiques, et trois ont recommandé l'usage de jeux de rôle et de simulations interactives. Enfin, trois interviewés ont plaidé pour une meilleure collaboration avec les professionnels du secteur et une mise à jour des programmes afin de combler le fossé entre la formation académique et les exigences du marché. Ces résultats confirment que la révision des programmes, le renforcement des ressources institutionnelles et technologiques, ainsi que l'intégration de pratiques professionnelles, sont essentiels pour améliorer la pédagogie de la TFA dans la région étudiée.

Discussion

Comme d'autres études précédentes, la présente recherche a démontré que les facteurs institutionnels, culturels et socio-économiques exercent une forte influence sur la pédagogie de la traduction (Golonka et al., 2014 ; Kramsch, 2019 ; Babayev, 2023 ; Usmanova et al., 2021). Les résultats de l'étude établissent que divers défis et facteurs facilitants impactent l'efficacité de la pédagogie de la TFA dans les universités du Sud-Sud du Nigeria.

Barrières institutionnelles à une pédagogie efficace de la TFA

L'étude montre que le soutien institutionnel et la disponibilité des ressources déterminent l'efficacité de la pédagogie de la TFA dans les universités. Cependant, la disponibilité de ressources de traduction adéquates (par exemple, des livres, des outils numériques, des logiciels de traduction) impacte la qualité de l'enseignement. Auster Mühl (2016) a souligné qu'un élément essentiel de l'apprentissage réussi est la disponibilité des outils appropriés pour les apprenants. Cependant, cette étude n'a pas pu prouver que toutes les institutions du Sud-Sud du Nigeria fournissent ces ressources. Les données qualitatives ont montré que le gouvernement ne finance pas tous les matériaux nécessaires pour l'enseignement du français ; même lorsqu'il le fait, il n'y a pas de culture de maintenance. À cet égard, Usmanova et al. (2021) ont constaté que l'éducation à la traduction souffre de négligence de la part des institutions. Un autre résultat de l'étude a été que les enseignants doivent être correctement formés à la TFA ($M = 4,35$, $ÉT = 0,847$). Cela concorde avec les résultats de Kramsch (2019). Un autre défi majeur signalé était le manque de soutien institutionnel pour les enseignants. Selon les interviewés, les enseignants n'ont pas de soutien institutionnel. Ils doivent se débrouiller pour obtenir des matériaux et des formations. Cela souligne la nécessité pour les universités de financer le corps enseignant et les provisions pédagogiques pour une meilleure pédagogie de la TFA.

Facteurs culturels dans l'éducation à la traduction

Les résultats ont montré que certains facteurs culturels entravaient le processus pédagogique de la traduction du français. Par exemple, les données qualitatives ont révélé que l'interférence de la langue maternelle représentait un problème majeur. Les résultats confirment ceux présentés par Kramsch (2019), qui ont montré que les étudiants qui s'engagent dans l'adaptation culturelle produisent des traductions plus précises et appropriées. Les étudiants ont tendance à traduire mot à mot depuis leur langue maternelle, ce qui affecte la qualité de la traduction. Cette inférence est soutenue par Melby Lervåg et Lervåg, (2014). et Khudaybergenova (2024) qui ont affirmé que l'interférence linguistique est un problème persistant dans l'éducation bilingue. Une autre découverte importante est que les étudiants ont une exposition limitée au français en dehors de la classe. L'analyse thématique a révélé que les étudiants ont des difficultés de compréhension et de fluidité en raison d'un engagement minimal avec la langue française dans leur vie quotidienne. Un interviewé a demandé : « Comment les étudiants sont-ils exposés aux deux langues ? À la maison, ont-ils accès aux stations francophones ? » Cette étude valide l'idée que l'infusion culturelle est essentielle dans l'acquisition des langues et la compétence en traduction (Khudaybergenova, 2024).

Facteurs socio-économiques affectant l'éducation à la traduction

L'un des thèmes qui a émergé ici est les contraintes financières. Le statut financier empêche l'apprentissage de la traduction en français, l'accès aux matériaux d'apprentissage et la réussite dans les études. Les résultats sont en accord avec ceux de Babayev (2023), qui a noté que les étudiants issus de milieux à faible revenu ont tendance à manquer de fonds pour les logiciels de traduction et les matériaux d'étude. Certains étudiants ont des limitations financières, tandis que d'autres n'en ont pas, comme l'indiquent l'écart-type élevé. Encore une fois, l'utilisation des outils numériques dans l'éducation à la traduction a également été perçue positivement. Ce résultat est généralement en accord avec la littérature qui met de plus en plus l'accent sur la technologie dans les études de traduction (Jiménez-Crespo, 2020). Cependant, de nombreux interviewés ont estimé que les limitations technologiques constituaient un obstacle. L'interviewé 9 (IAUE) a déclaré : « Puisque nous utilisons des méthodes de traduction automatique, les pannes de courant et le manque d'internet sont un défi majeur dans l'enseignement de la traduction automatique. » L'étude soutient les résultats de recherches précédentes qui montrent que l'infrastructure technologique inadéquate entrave l'apprentissage numérique (Unwin, et al 2010.).

Défis pédagogiques et du programme

Les résultats ont montré que des changements réguliers dans le programme pour répondre aux normes de l'industrie sont nécessaires. Dans une constatation similaire, Pym (2010) soutient qu'un programme non mis à jour ne prépare pas adéquatement les étudiants à la traduction professionnelle. Les résultats qualitatifs soulignent encore ce problème. Les interviewés croient que la

traduction est une profession, et non simplement une matière enseignée dans le cadre d'un cours de langue. Par conséquent, le programme doit refléter cela. De plus, les étudiants préfèrent les projets de traduction et les évaluations par les pairs aux examens finaux. Cependant, les interviewés ont mentionné qu'il n'y avait pas assez de formation pratique en traduction dans le programme. Ainsi, les résultats suggèrent que l'apprentissage expérientiel doit être pris en compte dans la restructuration du programme.

Conclusion

Cette étude conclut que les facteurs influençant l'efficacité de la pédagogie de la traduction dans les universités du sud-sud du Nigeria révèlent que la qualité de l'enseignement de la traduction est largement déterminée par une interaction complexe entre des facteurs institutionnels, matériels et pédagogiques. Alors que la place croissante du français dans les sphères diplomatique et éducative du Nigeria souligne l'importance des compétences en traduction, l'étude a révélé que la plupart des universités de la région manquent d'infrastructures, de ressources et de formation des enseignants nécessaires à une pédagogie efficace. Les méthodes traditionnelles, centrées sur les cours magistraux, prédominent et négligent souvent les approches interactives et les stratégies technologiques essentielles à la pratique moderne de la traduction. Les effectifs pléthoriques, les curricula obsolètes, l'accès insuffisant aux outils de traduction assistée par ordinateur, ainsi qu'une exposition limitée aux environnements professionnels de la traduction compromettent davantage les résultats d'apprentissage des étudiants. Par conséquent, l'étude recommande des investissements urgents dans les infrastructures, le développement professionnel des enseignants, l'intégration des TIC, ainsi que des réformes curriculaires adaptées aux réalités socioculturelles de la région, afin d'améliorer l'efficacité de la pédagogie de la traduction et de mieux préparer les étudiants aux exigences du monde professionnel.

Référence.

- Atabek, O. (2019). *Challenges in Integrating Technology into Education*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/1904.06518>
- Bowker, L., & Barlow, M. (2020). *Translation technology in education*. John Benjamins.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley.
- EduGist. (2022). *From chalkboard to tablets: Challenges in Nigeria's digital education shift*.
- Ehrensberger-Dow, M., & Massey, G. (2019). *Translation process research and the use of technologies in translator training*. In L. Orlando (Ed.), *Traduction et technologies* (pp. 25–42). De Boeck.
- Gambier, Y., & van Doorslaer, L. (Eds.). (2016). *Border crossings: Translation studies and other disciplines*. John Benjamins.
- Hennessy, S., Harrison, D., and Wamakote, L. (2010). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution, and change. *Itupale Online Journal of African Studies*, 2(1), 39–54.
- Hurtado Albir, A. (2015). *Teaching translation: Programs, competences, and evaluation*. John Benjamins.
- Jiménez-Crespo, M. A. (2020). *Translation and technology: A critical introduction*. Palgrave Macmillan.
- Jimoh, I. F., Mamman, J. S., and Ojo, A. E. (2022). *Challenges of Higher Institutions in Nigeria toward Digital Learning*.
- Kübler, N., and Volanschi, A. (2021). *Traduction spécialisée et outils numériques*. De Boeck Supérieur.
- Lee, J., and Tan, C. (2024). Unveiling educators' readiness to teach through digital media: The case of South Africa. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12480-w>
- Mebitaghan, R. (2016). Indigenous knowledge systems and translation: M.A translation and training needs for the translator trainer in Nigeria, *Rilla* vol. 1 (7), 155-199
- Modesta, E. et al. (2021). *Assessment benchmarks for online learning in Nigerian universities*.
- Nkuyubwatsi, B., & Oduor, J. (2023). Modern technology adoption and professional development of lecturers in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 92, 102615. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102615>
- Ogunbodede, K. F., et al. (2023). *Digital competencies of university teachers in Nigeria*. European Journal of Interactive Multimedia and Education.
- Ogunlana, R. (2019). The integration of ICT in translation teaching in Nigerian universities: Problems and prospects. *Journal of Language and Translation Studies*, 5(2), 45–58.
- Okegist. (2022). *ICT resistance and pedagogy among Nigerian university staff*.
- Pym, A. (2010). *Exploring translation theories*. Routledge.

Salimi, F. (2025). Aligning policy and practice: The World Bank’s approach to EdTech in Sub-Saharan Africa. *Oxford Review of Education*, 51(1), 66–84. <https://doi.org/10.1080/03054985.2025.1000000>

Shuaibu, G. N. (2025). *Pédagogie de la traduction français-anglais et performance des étudiants dans six universités du Sud-Sud du Nigeria* [Doctoral dissertation, Delta State University, Abraka].

Tulinayo, F., Ssentume, P., and Najjuma, R. (2018). Digital technologies in resource-constrained higher education institutions: A study on students’ acceptance and usability. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 36. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0117-y>

Unwin, T., Kleessen, B., Hollow, D., Williams, J. B., Oloo, L. M., Alwala, J., Mutimucuo, I., Eduardo, F., and Muianga, X. (2010). Digital learning management systems in Africa: Myths and realities. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25(1), 5–23.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Annexe

Annexe 1 : Analyse thématique des facteurs facilitant ou entravant une pédagogie efficace en TFA.

Thème	Code	Interviewés (Déclarations exactes)
Barrières institutionnelles	Manque de financement et d'infrastructures	<p>Interviewé 4 (DELSU) : « Les défis sont nombreux. Par exemple, il s'agit d'une université publique d'État, et le gouvernement ne finance pas tous les matériaux dont nous avons besoin pour l'enseignement du français. Même lorsqu'il le fait, l'université n'a pas de culture de maintenance pour entretenir ces installations. »</p> <p>Interviewé 7 (UNIUYO) : « Il n'y a ni matériel ni encouragement. Les gens pensent que dès que l'on parle français, on est déjà capable de traduire, oubliant que la traduction est un autre domaine, différent de la langue. »</p> <p>Interviewé 11 (IAUE) : « Les pannes de courant et l'absence d'internet constituent un défi majeur dans l'enseignement de la traduction automatique. »</p>
	Matériel pédagogique et manuels insuffisants	<p>Interviewé 2 (DELSU) : « De nos jours, les ressources d'étude sont limitées ou indisponibles. La plupart des étudiants n'ont pas accès aux manuels. Alors, lorsqu'on leur donne des devoirs ou des exercices en classe, ils utilisent leurs téléphones et veulent aller sur Internet. Il y a un manque de ressources, de supports concrets et de manuels pratiques. »</p> <p>Interviewé 10 (IAUE) : « Si, par exemple, des magazines étaient disponibles à la bibliothèque, les étudiants y auraient facilement accès. Il ne s'agit pas seulement des manuels scolaires, mais aussi de magazines qui pourraient immédiatement susciter leur intérêt. »</p> <p>Interviewé 16 (UNIBEN) : « Les ressources fournies sont insuffisantes. Des manuels plus récents dans le domaine de la traduction devraient être mis à disposition. »</p>
	Soutien institutionnel insuffisant pour les enseignants	<p>Interviewé 2 (DELSU) : « Malheureusement, nous ne l'avons pas. Il n'y a aucun soutien institutionnel ; nous devons nous débrouiller seuls pour les obtenir. »</p> <p>Interviewé 4 (DELSU) :</p>

		<p>« À une époque, l'école accordait des subventions aux enseignants pour assister à des conférences et des séminaires. Les connaissances acquises lors de ces événements contribuent grandement à améliorer l'enseignement des enseignants. »</p> <p>Interviewé 3 (AAU) : <i>« En ce qui concerne les ressources et le soutien institutionnel, je dirais sans équivoque qu'il reste beaucoup à faire dans ce domaine. Nous avons un accès insuffisant à la technologie et un soutien institutionnel très limité. Si ces éléments étaient mis en place, ils amélioreraient considérablement mes capacités à enseigner la traduction de manière efficace. »</i></p>
<p>Défis pédagogiques et curriculaires</p>	<p>Enseignement insuffisant de la grammaire</p>	<p>Interviewé 2 (DELSU) : <i>« La grammaire n'est pas quelque chose que l'on fait une fois par semaine. Je n'ai pas appris la grammaire de cette manière. La grammaire que j'ai apprise était quotidienne et consistait en des exercices répétés. »</i></p> <p>Interviewé 16 (UNIBEN) : <i>« Comment expliquer que, du lundi au vendredi, les étudiants aient un cours de grammaire seulement une fois pendant seulement deux heures ? Cela n'a pas de sens. La grammaire est la clé, la base de toute langue. Si l'on ne comprend pas le singulier et le pluriel, le masculin et le féminin, la structure des phrases et les règles grammaticales, alors la langue devient incohérente. »</i></p> <p>Interviewé 7 (UNIUYO) : <i>« Si les étudiants doivent maîtriser la traduction, ils doivent d'abord maîtriser la grammaire des deux langues. Malheureusement, beaucoup d'entre eux n'ont pas une base solide en grammaire, ce qui rend la traduction difficile. »</i></p>
	<p>Programme défaillant/périmé et absence de spécialisation en traduction</p>	<p>Interviewé 3 (AAU) : <i>« Ce que nous faisons n'est pas de la traduction en tant que pratique. C'est juste que, dans l'apprentissage de la langue, il faut savoir passer d'une langue à une autre. Lorsque vous enseignez le français, vous devez gérer le passage du français à une autre langue dans le cadre du cours. Mais si nous parlons d'une réorientation du programme, alors nous nous dirigeons véritablement vers la traduction en tant que pratique. »</i></p> <p>Interviewé 4 (Chef du Département, AAU) : <i>« Il n'y a pas de prise de conscience du fait que la traduction est un cursus professionnel. Si je devais influencer le programme de traduction au Nigeria, et pas seulement dans le Sud-Sud, il y aurait une réorientation et une meilleure compréhension de ce qu'est la traduction aujourd'hui. Ce n'est pas seulement une composante d'un cours de langue ; c'est un domaine à part entière, une profession. »</i></p> <p>Interviewé 10 (IAUE) : <i>« La NUC l'a structuré de manière à ce que la traduction ne soit qu'un cours de deux unités, ce qui rend difficile la couverture de tous les aspects essentiels des études de traduction. Le programme ne favorise pas la formation pratique en traduction, mais met davantage l'accent sur la théorie. »</i></p> <p>Interviewé 17 (DELSU) :</p>

		<p>« Le CCMAS de la NUC est également défaillant. Le temps alloué aux cours de grammaire est insuffisant, seulement 2 heures sur toute une semaine, alors que les études de traduction exigent une bonne maîtrise des deux langues étudiées. »</p>
<p>Limites technologiques</p>	<p>Absence d'outils de traduction numériques</p>	<p>Interviewé 1 (DELSU) : « Pour un enseignement efficace, nous avons besoin de logiciels linguistiques pour analyser les textes, mais nous n'avons pas accès à ces outils. »</p> <p>Interviewé 9 (IAUE) : « Puisque nous utilisons des méthodes de traduction automatique, les coupures de courant et le manque d'accès à Internet constituent un défi majeur dans l'enseignement de la traduction automatique. »</p> <p>Interviewé 10 (IAUE) : « Il n'y a aucune assistance spécifique pour l'enseignement de la traduction. Ce manque de soutien institutionnel représente un défi important, car les mêmes contraintes de ressources affectent également d'autres domaines d'étude. »</p>
	<p>Accès instable à l'électricité et à Internet</p>	<p>Interviewé 11 (IAUE) : « Nous avons un laboratoire de traduction ici, mais la plupart du temps, nous ne l'utilisons pas en raison du manque d'infrastructures de base, comme une électricité peu fiable et des installations Internet qui ne sont pas facilement accessibles. »</p> <p>Interviewé 17 (DELSU) : « Malheureusement, nous ne l'avons pas. Il n'y a aucun soutien institutionnel ; nous devons nous débrouiller seuls pour les obtenir. »</p> <p>Interviewé 14 (UNICAL) : « Oui, lorsqu'on parle de ressources et de soutien institutionnel, nous savons que cela a toujours été un défi. La plupart du temps, nous venons en cours et voulons-nous connecter aux services TIC de l'université, mais il peut ne pas y avoir de réseau ou d'électricité. »</p>
<p>Barrières culturelles et socio-économiques</p>	<p>Interférence de la langue maternelle en traduction</p>	<p>Interviewé 4 (Chef du Département, AAU) : « Oh, c'est très simple, nous avons toujours l'interférence de la langue maternelle. De plus, en tant qu'étudiants, ils ont tendance à adopter une manière commune de traduire, qui consiste en une traduction mot à mot selon la façon dont c'est formulé dans leur langue maternelle. »</p> <p>Interviewé 12 (UNIUYO) : « Nous observons cela des deux côtés, car dans la conception que nous avons, nous entendons certains étudiants dire oralement "société, société"—ah oui, une interférence phonétique de la société. Ces interférences existent parce qu'ils retrouvent dans leur L1 quelque chose de similaire, et lorsqu'ils le transposent dans leur L2, cette interférence persiste, y compris sur le plan phonologique. Et même dans l'écriture aussi. »</p> <p>Interviewé 15 (UNIBEN) : « À l'écrit, en dehors de l'orthographe et des structures grammaticales, j'ai des étudiants qui, lorsqu'ils doivent utiliser le présent continu en anglais, essaient de le transposer directement en français—par exemple, 'I am eating'. Il faut alors leur expliquer qu'en traduction, on ne traduit</p>

		<p><i>pas mot à mot, mais selon le sens, et que le français n'a pas de présent continu. »</i></p> <p>Interviewé 16 (Chef du Département, UNIBEN) : <i>« Heureusement, la plupart de nos étudiants ont l'anglais comme langue maternelle, donc la principale interférence en traduction provient de l'anglais. S'ils apprennent les deux langues en parallèle, je pense que cela facilitera l'enseignement et l'apprentissage. »</i></p>
	<p>Exposition limitée au français en dehors de la salle de classe</p>	<p>Interviewé 8 (UNIUYO) : <i>« Cela dépend du contexte d'où viennent les étudiants. Vous savez, à quel point sont-ils exposés à ces deux langues ? À la maison, ont-ils une télévision qui donne accès à des chaînes francophones ? »</i></p> <p>Interviewé 9 (IAUE) : <i>« Si nous écoutons régulièrement des émissions en français, cela fait une différence. Parce que le niveau d'exposition à la langue détermine ce que vous pouvez produire dans la langue cible. »</i></p> <p>Interviewé 17 (DELSU) : <i>« Chacun d'eux doit avoir un moyen spécifique. Soit ils écoutent des émissions de radio, soit ils regardent des vidéos, soit ils lisent des livres/magazines. Et c'est cela qui les retient ici. »</i></p>
<p>Facteurs facilitant une pédagogie efficace</p>	<p>Exercices de traduction pratiques et appliqués au monde réel</p>	<p>Interviewé 3 (AAU) : <i>« Il suffit de les exposer à des tâches réelles, de les aider à développer leur capacité à communiquer efficacement dans la langue cible et de les encourager à utiliser la technologie pour soutenir l'apprentissage des langues et la traduction. »</i></p> <p>Interviewé 14 (AAU) : <i>« Je dirais que j'utilise une approche pédagogique progressive où j'observe et mesure leur progression en traduction. C'est une activité pratique. Je laisse les étudiants travailler par eux-mêmes. C'est une approche centrée sur l'apprenant ; je ne fais que les guider. »</i></p> <p>Interviewé 14 (UNICAL) : <i>« L'apprentissage est un processus progressif. Ce n'est pas comme si je voulais qu'ils comprennent tout en un jour—non ! Je les fais avancer étape par étape. »</i></p> <p>Interviewé 9 (IAUE) : <i>« Nous les impliquons dans des tâches de traduction issues du monde réel. Plus ils s'exercent sur des textes authentiques, meilleures seront leurs compétences. »</i></p>
	<p>Jeu de rôle et apprentissage interactif</p>	<p>Interviewé 7 (UNIUYO) : <i>« J'utilise des activités ludiques en classe, comme le jeu de rôle, la reformulation et les explications, car les étudiants doivent comprendre certains éléments pendant la traduction. »</i></p> <p>Interviewé 6 (UNIBEN) : <i>« La meilleure méthode est le jeu de rôle, où les étudiants sont actifs. Ils essaient de s'expliquer les choses entre eux et de faire des traductions de base comme 'Bonjour, ça va ?' → 'How are you?' Ou 'How are you doing?' Le jeu de rôle est donc plus efficace. »</i></p>

	<p>Interviewé 3 (AAU) : <i>« Je place les étudiants au centre de l'apprentissage, où je joue le rôle de guide : je les oriente et les accompagne tout en leur permettant de faire le travail eux-mêmes. »</i></p>
<p>Davantage de collaborations avec l'industrie et de mises à jour du programme d'études</p>	<p>Interviewé 3 (AAU) : <i>« Je pense qu'une exposition précoce au cours de traduction et l'intégration d'un programme plus solide, incluant une collaboration avec des professionnels de l'industrie, pourraient également améliorer la pédagogie de la traduction. »</i></p> <p>Interviewé 10 (IAUE) : <i>« De plus, l'intégration de sessions pratiques et d'ateliers animés par des professionnels renforcerait l'apprentissage des étudiants. »</i></p> <p>Interviewé 11 (IAUE) : <i>« Si nous faisons appel à des professionnels du domaine pour enseigner certains cours ou encadrer les étudiants, ils auront une meilleure compréhension des défis réels de la traduction. »</i></p>