Revue Iga (2026), Vol.3 :27-39
https://doi.org/10.71617/761036gegejf

Vers un modèle intégrateur du développement durable dans la formation à l'Ecole Normale Supérieure du Burundi

Félix Tunguhore,
Marie Immaculée Ndayimirije,
Centre de Recherche et d'Etudes en Lettres et Sciences sociales (CRELS)

Reçu : février 2026 / Accepté : avril 2026 / Publié en ligne : juillet 2026

Résumé

Le présent article est la suite d'une réflexion qui a été proposée dans le numéro 2 de la revue *Iga* en 2024. A l'époque, les auteurs avaient exploré l'importance de la perspective du développement durable dans la formation à l'Ecole Normale Supérieure du Burundi. Dans le présent article, les auteurs reviennent pour faire suite à des préoccupations exprimées en proposant un guide dont les enseignants pourraient se servir pour une intégration de ladite problématique dans la planification et la transmission des enseignements de leurs disciplines respectives.

Mots-clés : développement durable, guide, modèle pédagogique, enseignant, Ecole Normale Supérieure

Proposal for a training model sensitive to sustainable development at Burundi Higher Institute of Education

Abstract

This article comes as a follow up initiative for a previous paper published in 2024 in the 2nd edition of *Iga*, a journal of the Burundi Higher Institute of Education, and in which the topic of sustainable development was at the table. At the time, the aim was to examine the status of such a perspective in the courses currently offered at that institution. Through the present article, the authors aim to propose a guide that would help teachers address concerns in the area as they plan and deliver daily instruction related to their assigned courses.

Key words: sustainable development, guide, teaching model, teacher, Burundi Higher Institute of Education

Introduction

Le présent article s'inspire des résultats d'une enquête parue dans un article publié dans le numéro 2 de la revue *Iga* de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) du Burundi (Ndayimirije & Tunguhore, 2025). A l'époque, il s'agissait d'analyser la place octroyée à la perspective du développement durable (DD) dans les formations dispensées à cette institution. Une attention particulière était accordée au département des langues et sciences humaines (DLSH) à travers une enquête impliquant les enseignants qui interviennent à plein temps à l'ENS. L'enquête a fait ressortir un nombre de faits en rapport avec ladite problématique, dont certains valent la peine d'être rappelés pour l'objectif du présent article : (1) une méconnaissance du concept par beaucoup parmi les enseignants enquêtés parmi ceux attachés au DLSH; (2) une confusion chez la majorité d'entre eux sur l'existence ou non d'une relation entre le concept lui-même et les cours à leur charge; (3) beaucoup d'hésitations chez les enquêtés sur comment dispenser les apprentissages et développer les compétences

indispensables à une maîtrise des enjeux y relatifs ;(4) le rôle que doivent jouer les institutions du secteur de l'éducation nationale – en l'occurrence celles dédiées à la formation de formateurs – pour épauler les média ; et (5) la nécessité d'améliorer la place accordée à la parole des apprenants dans les processus de formation. Ce sont ces éléments qui ont motivé l'initiative du présent article, et fondent, par conséquent la problématique qui le sous-tend.

Reconnaissant donc la nécessité de répondre aux préoccupations ainsi exprimées qui, de surcroit paraissent réelles, les auteurs du présent article ont jugé pertinent de proposer un guide avec des suggestions pour tenir compte de la perspective du DD dans leurs enseignements. Il importe de signaler que ces suggestions peuvent être exploitées par divers enseignants intervenant dans les quatre départements de l'ENS pour autant qu'ils auront compris la nécessité d'un tel ajustement qui ne vise qu'appuyer la mise en œuvre des déclarations d'intention contenues dans le document du Plan d'Actions Stratégiques de l'ENS (PAS) adopté en 2024. Ces dernières appellent notamment à l'innovation et l'orientation de l'éducation vers un changement de mentalités comme mécanismes potentiels d'appui au DD.

1. Contexte et justification

Une lecture du document du Plan d'Actions Stratégiques (PAS) Horizon 2028 (Ecole Normale Supérieure, 2025 :18 & 29-30, 37) de l'ENS montre une volonté affichée de cette dernière d'aligner ses formations avec le DD et une souscription manifeste à la vision du Burundi « Pays émergeant en 2040 et pays développé en 2060». On y trouve ainsi les orientations et objectifs stratégiques qui guideront les activités institutionnelles pendant la période 2024-2028. A titre d'exemple, l'enjeu du domaine de l'éducation – un des 4 enjeux du Plan National de Développement (PND 2018-2027) priorisés par l'ENS, et qui fondent ses orientations stratégiques – est libelle comme suit :

« Enjeu du domaine de l'éducation : une croissance soutenue et inclusive pour une résilience intellectuelle, économique et un développement durable. L'institution produit des ressources qualifiées capables de contribuer à la croissance économique et au développement durable ».

On remarque aussi l'existence dans le PAS (2025:29) d'une composante dédiée au DD dont le détail comporte les éléments suivants: action stratégique 4 : l'équité ; objectif stratégique 4 : promouvoir l'enseignement supérieur équitable ; et composante 3 : développement durable. Signalons à toutes fins utiles que concernant ce dernier élément il est prévu deux activités à savoir « assurer la promotion du développement durable » et « établir des conventions de partenariat en matière de développement durable ».Comme indiqué plus haut, il s'agit ici de déclarations qui véhiculent des ambitions qu'il faudrait concrétiser à travers le choix de contenus et d'approches pédagogiques conséquents.

Brièvement donc, et de façon générale, les orientations et les objectifs stratégiques dans leur ensemble laissent transparaitre une prise de conscience du caractère impératif du DD et de l'importance d'une responsabilisation citoyenne des enseignants et des apprenants. En toute logique, il semble, qu'un appel à l'ajustement des formations dans le but de répondre à l'esprit de ce PAS s'impose ; et ça requiert le recours à une insertion dans les contenus matières des notions, des thèmes, etc. portant sur les objectifs du développement durable (ODDs) d'une part, mais aussi des méthodologies qui engagent les apprenants à participer activement dans des réflexions et interactions éclairées, voire documentées, sur la gestion des enjeux qui les entourent ; autant dire des défis qui hantent leur monde au 21e siècle.

Rappelons que le profil du lauréat de l'ENS y est décrit en ces termes : « le lauréat formé est compétent et compétitif sur le marché du travail, et il est soucieux du DD (économique, social, culturel et environnemental) du pays et

du monde » (2025 :3-4). Une sensibilisation sur le DD et sa prise en compte dans la planification des enseignements viendraient donc à point nommée.

Il y a aussi la devise de l'ENS : « *Savoir plus pour mieux éduquer* ». Présentée par ailleurs comme son « but primordial » (PAS,2025 : 18), cette devise est en phase avec une ou des démarche (s) qui vise (nt) le renforcement des capacités des formateurs (ici notre publique cible). C'est un aspect qui donne de la valeur ajoutée à l'idée pour eux de s'imprégner du DD d'une part, et au guide que nous voulons proposer d'autre part. Notamment parmi les tâches envisagées au niveau institutionnel pour promouvoir le DD figure celle de « mettre en place une structure chargée d'opérationnaliser les ODDs ainsi qu'un club inclusif qui serait chargé de formaliser et d'opérationnaliser les partenariats aux niveaux national, régional et international ». Non seulement on observe ici une volonté de l'ENS de s'inscrire dans la ligne du PND révisée 2023-2027, axe 2 du pilier 3 où il est question du « Développement du capital humain et de l'inclusion sociale », mais aussi un lien palpable avec l'ODD17 qui concerne les partenariats pour la réalisation des ODDs. A titre de rappel, l'ENS compte contribuer efficacement au DD à travers la formation d'enseignants jouissant d'une éducation de qualité et possédant des compétences dans la recherche et l'innovation, lesquels constituent deux éléments clés dans la constitution du capital humain dont le pays a besoin pour son envol multisectoriel (PND 2018-2027).
Considérant ce qui précède, il y a donc lieu de conclure qu'à travers son PAS Horizon 2028 (2025), l'ENS fait montre d'une ambition de s'impliquer dans le DD, ce qui constitue l'une des innovations qui lui tient à cœur.

2. Méthodologie

Pour les fins de l'objectif assigné au présent article, et au vu de la complexité et de la temporalité de la problématique de DD, une démarche de type qualitatif semble mieux convenir. Selon Creswell et Creswell(2018), il n'y a pas de prescription dans la recherche qualitative (…). Abondant dans le même sens, Merriam et Tisdell (2016 :6) avancent que les études qualitatives sont axées sur la description des phénomènes à l'étude et l'interprétation que le chercheur en fait. De ce fait, nous visitons d'abord le document de plan stratégique afin d'y dégager les dispositions relatives au DD. Nous scrutons ensuite les maquettes de cours à la recherche d'éléments y afférant, le tout pour examiner le potentiel des ressources et de la démarche proposées, ainsi que leur capacité à promouvoir la parole dans le processus d'enseignement-apprentissage (E-A). En d'autres termes, nous adoptons une approche à la fois descriptive et critique, mais impliquant l'analyse documentaire. Celle-ci met l'accent sur les phénomènes d'intérêt tels qu'ils sont dans le monde réel. Elle implique une étude des phénomènes identifiés dans toute leur complexité.

Nous informons le lecteur que les résultats relatifs au PAS coïncident avec ceux de notre enquête antérieure (Ndayimirije &Tunguhore, 2025) lesquels sont mentionnés dans la partie Contexte et Justification (point 1 plus haut). Concernant les maquettes, nous tenons à rappeler que la même enquête avait donné ces révélations : aucune référence ni sur le développement durable ni même sur le développement ; une organisation du processus d'apprentissage en enseignement magistral, en travaux pratiques et en travail personnel de l'étudiant ; ainsi qu'une recommandation formelle d'adopter les approches actives. Cette dernière a trouvé appui auprès de la majorté des enseignants enquêtés, ajoutant que la parole et les interactions favorisant sa prise devraient prendre une place de choix dans les pratiques de classe.

L'aboutissement d'une telle procédure est d'inviter les enseignants à une analyse délibérée des descriptifs de leurs cours pour identifier les aspects et/ou volets perméables au DD, autrement dit les opportunités qu'ils pourraient offrir pour une possible association avec tel

ODD ou tel autre. Le cas échéant, l'enseignant, par exemple, à travers des initiatives de recherche, identifie les volets à y insérer pour créer un lien avec les ODDs qui cadrent bien avec la partie ou l'objectif de son cours, sans pour autant perdre le focus sur sa discipline. C'est du reste un exercice de routine auquel les professionnels du métier sont appelés et qui contribue à leur perfectionnement en cour d'emploi. L'éducation de qualité n'est-elle pas une affaire de tous, et, au mieux, qui dure toute la vie ?

3. Cadre théorique

3.1 Les défis du 21e siècle : une préoccupation mondiale des systèmes éducatifs

Si un sujet comme le DD préoccupe plus d'un, c'est d'abord qu'il est d'actualité. Déjà à partir des quelques références faites en rapport avec les innovations envisagées à l'ENS, on sent l'intention de se joindre à la communauté internationale dans son plaidoyer pour des modèles éducatifs qui sont sensibles à des visions 'progressistes' de l'éducation. En d'autres termes, il faudrait un basculement vers des modèles pédagogiques qui développent des compétences dans la maîtrise du bien-être commun et un sens plus poussé de responsabilité face au monde physique dans son ensemble.

Sous cet angle, l'Introduction contenue dans le Rapport du Sommet des Nations Unies sur l'Education (Nations Unies, 2023),mentionne un plaidoyer en faveur d'une éducation transformatrice des mentalités et des esprits. Evoquant une crise à trois niveaux dont « une crise d'adéquation », ledit Rapport (2023 :1 & 9) épingle les systèmes éducatifs qui –surtout dans les pays moins développés – ne dotent pas les jeunes générations [ici les apprenants] de connaissances et compétences dites essentielles pour travailler et vivre harmonieusement avec les autres et la mère-nature. Chemin faisant, le Rapport propose de rompre d'avec la conception conservatrice d'une éducation où l'enseignement magistral et la mémorisation priment comme sources privilégiées de savoirs et de garantie de réussite aux examens (Nations Unies, 2025 ; Cuq & Grucia, 2005 ;République du Burundi, 2022). Il propose également de se défaire d'un mode de travail fondé plus sur l'exécution par le citoyen de tâches et ordres routiniers que sur sa prise d'initiatives, sa réflexion, son analyse critique, sa créativité, son interaction et son innovation. Soulignons en passant que le lauréat de l'ENS serait bien servi à travers une adoption et une concrétisation des propositions du Rapport.

3.2 Compétences de la vie : un impératif pour le DD

Au Burundi comme ailleurs, l'idée a fait son chemin dans les esprits que vivre, travailler et réussir sous le ciel du 21e siècle demande que les communautés, tout comme les individus s'ajustent à l'évolution (jugée rapide par d'aucuns) de leur monde. Cette évolution s'observe de façon notoire dans le domaine des technologies et des sciences (Fullan, 2018) ; mais elle s'observe aussi, et de manière visible, dans les changements qui affectent notre planète d'une part et les relations interhumaines et sociétales d'autre part. Les confronter requiert le recours à de nouvelles ressources, et parmi elles, l'apprentissage de ce qui est désormais connu sous le label de « compétences de la vie » ou « compétences/aptitudes du 20e siècle » Fullan, 2016 ;; Sharma, 2005). Dans les systèmes où ces compétences sont valorisées et donc promues, les citoyens ont une plus grande prise de conscience de leurs rôles dans la réalisation des ODDs. Ils sont mieux outillés et plus prêts à s'impliquer dans la recherche de pistes pour un monde meilleur. Pour les autres par contre, il y a risque de marginalisation ; et le risque que les conséquences débordent est bien réel. Ainsi dans le contexte burundais la logique invite à une politique éducative qui promeut parallèlement la sensibilisation sur le DD et la promotion des aptitudes du 21e siècle. Proposer un guide est donc une voie de sortie pour la jeunesse, pilier du développement

durable – même si, en substance, il est théorique.

3.3 Sources des contenus et justification

Traditionnellement, la logique voudrait que les contenus proviennent tous spécifiquement de la discipline concernée, par exemple la grammaire anglaise ou l'anthropologie culturelle, l'évaluation des apprentissages, l'entrepreneuriat, la statistique appliquée à l'enseignement, les techniques d'expression orale, le DD, etc. A l'ère où nous nous ajustons aux exigences du 21e siècle, nous devons quitter le champ du conservatisme et innover nos manières d'enseigner. C'est une pensée partagée par des chercheurs en matière d'éducation au DD. A titre d'exemple René (2020) écrit que: « Le développement durable est un champ d'innovation pédagogique permettant de repenser les contenus, méthodes et finalités de l'éducation ». De notre côté, *innover* est donc un processus dans lequel chaque enseignant est appelé à s'investir pour rester dans l'esprit de la devise de l'ENS : « *Savoir plus pour mieux éduquer* ». On pourra ainsi former des citoyens intelligents, consciencieux, compétents et clairvoyants.

Il s'avère nécessaire pour les enseignants de revisiter les principes qui sous-tendent les diverses théories de l'éducation à la base de la pédagogie centrée sur les apprenants à l'instar de la théorie progressiste (Dewey, 1929), la théorie psycho-humaniste (Rogers et al, 2013), la théorie constructiviste (Piaget, 1954), et la théorie socio-culturelle (Vygotsky, 1978). Le but est de se remémorer les différentes conceptions relatives à l'acquisition et la construction des apprentissages jusqu'à leurs transformations en compétences, attitudes et comportements (Jacobs&Renandya, 2016). Bien évidemment, l'objectif ici est de nous ressourcer pour mieux éclairer les choix que nous faisons dans la planification et la transmission de nos enseignements

On peut par exemple retenir de la théorie constructiviste de Piaget une inspiration dans nos façons de transmettre les connaissances à nos étudiants en leur laissant le temps d'exprimer à leur tour leurs propres pensées en vue de montrer qu'ils ont bien assimilé la matière. Chacun s'exprime pour dire ce qu'il pense sur un sujet proposé lors des travaux pratiques qui leurs sont donnés. La parole va alors avoir sa place et l'évaluation se fera de façon objective. La théorie psycho-humaniste quant à elle consiste en un enseignement basé sur la confiance, la motivation intrinsèque, l'écoute et l'expression personnelle de l'apprenant. Parmi ses principes clés, il y a le développement global de la personne et c'est le souhait ultime de chaque enseignant. Toutes les théories évoquées plus haut convergent sur un même objectif, celui de transformer un individu pour qu'il *se réalise pleinement.*

Dans les temps modernes, l'éducation doit « apprendre à penser l'interconnexion des savoirs (Morin, 2000). Selon le même auteur, dans le sens où le développement durable est une préoccupation mondiale un seul enseignant ne peut pas satisfaire toutes les attentes dans ce domaine. Ceci implique que le sujet de recherche à l'étude oblige tous à prendre conscience que nous sommes appelés à être « des citoyens créatifs et collaboratifs » (Morin, 2000).

3.4 Pourquoi une place à la parole ?

Toutes les théories évoquées plus haut convergent sur un même objectif, celui de transformer un individu pour qu'il *se réalise pleinement.* Dans le sens où le développement durable est une préoccupation mondiale, autant un seul enseignant ne peut pas satisfaire toutes les attentes de ses apprenants, autant la parole doit prendre sa place comme outil privilégié d'apprentissage et d'expression dans les systèmes où traditionnellement elle était dévalorisée, et pour traiter des sujets qui relèvent de la culture générale des apprenants. Dans tous les cas, les pratiques enseignantes doivent donner une place de choix à la parole

car c'est elle qui, en plus des actions, produit des effets par rapport à ce qui est attendu. Bien d'auteurs en ont fait une préoccupation (Éla, 2001) lorsqu'il avance qu'une bonne éducation doit être ancrée dans les réalités locales africaines, où la parole communautaire est moteur de développement. Il voit la parole comme un outil de réappropriation du pouvoir d'agir et un levier d'émancipation collective. D'autres comme Charaudeau (2011) avancent que le DD est formulé dans le discours politique et médiatique. Il met en lumière la manipulation possible du langage, mais aussi le pouvoir du discours bien construit pour mobiliser, convaincre et impliquer les citoyens dans la transition durable.

4. Eléments du Guide

4.1 Considérations sur les approches pédagogiques

4.1.1 Importance des référentiels et rôles de l'enseignant

Dans cette partie de notre article, nous gardons à l'esprit l'engagement annoncé de l'ENS au DD, à la Vision du Burundi pour 2040 et 2060, le profil énoncé pour son lauréat, le type de méthodologie retenue dans le rapport d'auto-évaluation sorti en 2025, les compétences considérées indispensables pour la réussite au 21e siècle (Sharma, 2007), ainsi que les ODDs eux-mêmes. Ensemble, ces éléments devraient renvoyer les enseignants formateurs aux maquettes de cours en vigueur pour jeter un regard critique sur les descriptifs des différents éléments constitutifs des unités d'enseignement (ECUE), ainsi que les directives pédagogiques proposées dans la rubrique « méthodologie ».

Au courant, les enseignants pourraient y trouver des rapprochements avec certains des ODDs ; et dans ce cas, il faudrait les capitaliser en exploitant valablement leurs enjeux, mais dans la ligne droite des objectifs tracés pour la discipline au centre de l'apprentissage. Dans le cas contraire, le formateur avisé pourra combler les lacunes à travers des initiatives personnelles, mais qui vont dans le sens des objectifs formulés pour son cours.

On peut déjà rappeler, à ce stade, que concernant la place accordée à la parole dans les pratiques de classe, notre enquête (Ndayimirije & Tunguhore, 2025) avait révélé qu'elle était très réduite, malgré son statut de catalyseur naturel des interactions normalement attendues, souhaitées et souhaitables entre les parties prenantes au processus d'enseignement-apprentissage. De notre côté par exemple, on imagine mal la réalisation des ODDs N0 4 sur l'éducation de qualité et N017 sur les partenariats en faveur des ODDs (pour ne citer que ceux-là) sans un recours délibéré et accru à la parole. Comment envisager l'égalité des genres (ODD 5) si la parole comme stratégie d'écoute et d'expression, certainement d'appropriation de connaissances et sentiments/émotions de nos filles et femmes) nous échappe ? Est-il possible de contribuer à la paix, à la justice, et à la bonne gouvernance (ODD16) si ces sujets sont tabous dans les campus ? Où trouver la sagesse pour « transformer nos mentalités » si on évite de parler y compris de manière critique de notre monde réel dans nos E-A ?

4.2.2 Pistes pour améliorer la place de la parole

Le caractère dynamique de la classe demande que l'enseignant soit souple plutôt que rigide dans sa manière de concevoir l'exercice de son métier. Il doit donner la place aux repositionnements, ajustements et innovations, et voire même les abandons ou les rejets. Pour cela, un certain nombre de procédures devront être envisagées notamment s'engager dans la recherche pour renforcer ses connaissances sur le sujet de DD, c'est un des principes-clés du perfectionnement professionnel (Cuq, 2005; Saviddou, 2020) ; un enseignant fort de ses connaissances et sa culture est vite inspiré ; être prêt pour l'apprentissage (y compris en provenance de ses propres étudiants) ; adapter son attitude ou son statut pour mieux s'ouvrir à l'apprentissage, c'est la meilleure voie pour asseoir l'approche dite 'apprentissage/enseignement centré sur

l'apprenant' (Jacobs & Renandya, 2016) ; identifier le lien entre son cours et le DD, et/ou l'intégrer dans son cours – un principe sacré pour une mise en exécution responsable d'un programme spécifique; partager ses objectifs/intentions avec sa classe l'embarquer, l'informer… l'engager à travers des sujets et des exercices pertinents, intéressants et ayant un potentiel de sens pour leurs vies et communautés, c'est un principe au centre de l'approche communicative , (ex. Savignon, 2001); adopter une méthodologie réflexive et qui promeut l'autonomisation de l'apprenant.

4.2.3 Les pratiques pédagogiques existantes à l'ENS

Parlant du concept pédagogique, le Rapport d'auto-évaluation (2025) a maintenu la méthodologie qui combine l'apprentissage des théories via les séances de cours magistral (CM), et leur application à travers des exercices pratiques (TP), des travaux dirigés (TD), ainsi que du travail personnel de l'étudiant (TPE) – volet réservé aux apprentissages supplémentaires initiés par de l'étudiant, notamment à travers la recherche et les interactions avec différentes communautés. Comme les auteurs le disaient dans leur précédent article (2024), une telle structuration pédagogique offre de l'espace pour une diversité d'interventions, ce qui est prometteur d'apprentissages plus riches (Jacobs & Renandya, 2016), et par conséquent nécessite une certaine flexibilité [de l'enseignant et des étudiants] dans leur accueil et gestion des partages verticaux et horizontaux.

Le volet TPE, pourrait justement servir de fenêtre d'opportunité pour des recherches en rapport avec le DD ; et ici, on ne pourrait passer sous silence la nécessité pour les enseignants, en tant que « managers » de l'action éducative, d'aider leurs étudiants à identifier les pistes fiables (à l'interne comme à l'externe) par rapport aux enjeux qui entourent le ou les ODD (s) ayant été sélectionné (s). Peut-être est-il pertinent à ce stade de faire un rappel des possibles rôles qui incombent à l'enseignant moderne dans l'exercice de son métier. Dans le cas d'une langue étrangère, par exemple, il peut jouer de multiples rôles : il peut être guide, facilitateur, conseiller, animateur, participant, personne-ressource (donneur de tuyaux langagiers par exemple), etc. (Cuq, 2005). Les quatre premiers sont notamment propices à une part équitable de la parole chez l'enseignant avisé; et nous saisissons cette occasion pour rappeler que ce sont des rôles et attitudes à promouvoir dans le cadre de l'approche communicative et de la pédagogie d'intégration en vigueur dans le système éducatif burundais. L'enseignant qui les adopte devrait moins monopoliser la parole, ce qui, dans l'esprit de l'approche que nous recommandons dans les lignes qui suivent, contribuera à un engagement plus accru de la part des apprenants.

4.3 Apports des perspectives sur l'éducation

A l'ère où nous cherchons à innover nos manières d'enseigner pour former des citoyens intelligents, consciencieux, compétents et clairvoyants, il s'avère nécessaire pour les enseignants de revisiter les principes qui sous-tendent les diverses théories de l'éducation à la base de la pédagogie centrée sur les apprenants. Les plus connues sont : la théorie progressiste (ex. : Dewey, 1929), la théorie psycho-humaniste (ex. Rogers et al, 2013), la théorie constructiviste (Piaget, 1954), et la théorie socio-culturelle (Vygotsky, 1978). Le but serait de se remémorer les différentes conceptions relatives à l'acquisition et la construction des apprentissages dès leur apprentissage initial jusqu'à leurs transformations en compétences, attitudes et comportements.

L'objectif ici est de se ressourcer pour mieux éclairer les choix que nous faisons dans la planification et la transmission de nos enseignements ; donner du sens à nos étudiants/apprenants sur ce qu'ils peuvent attendre des orientations que nous opérons, des procédés et procédures auxquels nous recourons et leurs liens avec leurs aspirations intérieures. Tout dépendra de la manière dont l'enseignant

aura préparé le terrain de ses enseignements, autrement dit des conditions qu'il aura créées pour la tenue de sa classe.

4.4 Apports d'un modèle pédagogique centré sur l'apprenant

Les auteurs considèrent que la nature complexe du DD et l'intérêt commun qu'il suscite présentement sur les scènes locale et internationale militent en faveur d'une approche pédagogique encrée dans les théories progressiste, humaniste, constructiviste, et socio-culturelle (Jacobs & Renandya, 2016:14). Elles sont à l'origine du modèle pédagogique centre sur l'apprenant que nous proposons comme démarche méthodologique, et ce, dans sa version adaptée par.Jacobs et Renandya (2016). N'ayant pas trouvé une telle terminologie ni dans les maquettes de cours en vigueur ni dans le PAS, ni dans le Rapport d'auto-évaluation, les auteurs voudraient émettre des réserves sur le niveau de familiarité des enseignants avec cette approche.

Cette version nous paraît préférable pour diverses raisons qui, bien que son choix ait été originellement fait en association avec le contexte de langues étrangères, convient aussi pour d'autres contextes. Il est donc adaptable. Une implémentation responsable de ses 10 caractéristiques (Jacobs & Renandya, 2016) concourt à l'innovation dans nos perceptions 'reçues' sur un nombre de concepts pédagogiques, parmi lesquels la source des connaissances, les rapports enseignants-apprenants, les la motivation, l'évaluation, l'autonomisation des apprenants, etc.

Pour des raisons pratiques, nous nous limitons à 5 caractéristiques qui d'emblée présentent des avantages pour les formations de l'ENS à bien d'égards :

- C'est une approche qui valorise l'apprenant dans toute son intégrité, qui met en valeur à la fois ses dimensions cognitives et affectives, et donc considère que les deux ont des apports importants pour l'enseignement-apprentissage. Notamment elle encourage le renforcement de considérations positives à l'endroit des apprenants (même en cas d'erreurs) pour [la sauvegarde de]leur moral mais également en signe de reconnaissance des efforts fournis en participant à l'exécution d'une tâche donnée ;
- C'est une approche qui reconnait que l'enseignant et l'apprenant ont tous deux des choses à s'apprendre mutuellement, et que donc il faut créer un espace dans le processus d'E-A pour la réalisation de ces partages-échanges. Dans le contexte du DD, les acteurs de l'action pédagogique ont certainement des choses à apprendre les uns des autres. La matière abonde dans le cas du Burundi, lorsqu'on pense à la diversité des phénomènes concernés par les ODDs (en l'occurrence No1,2,3,4,5,6,8,et16) aux différences dans leur vécu, aux expériences par rapport à la gestion des problèmes qui les sous-tendent, et les suggestions de solutions à y apporter. Tous ces aspects peuvent alimenter la conception des activités et l'usage de la parole. Il faut seulement une démarche méthodologique qui prévoit et indique clairement la nature de la tâche qui revient à chacun des intervenants (enseignant-apprenant ou membre d'un groupe de travail) et comment l'accomplir, ainsi que le résultat attendu. A titre d'exemple, l'enseignant devra identifier clairement si un exercice X est censé engager les étudiants à parler du DD ou d'un ODD spécifique dans leurs exemples, établir un rapprochement ou un lien avec le DD et le niveau de son intégration, décrire un problème ou un défi relevant de l'ODD en question, proposer une solution réaliste, argumenter pour appuyer ou pour opposer une idée , l'illustrer, etc. ;

- L'approche considère que la diversité dans les profils sociaux et parcours scolaires des apprenants dans leurs réponses et conceptions des choses est une source privilégiée de connaissances dans le sens où ces facteurs contribuent non seulement à l'expansion mais également au renforcement de ces dernières, sans oublier que les contributions de nature affective serviront à changer de mentalités/d'attitudes, donc à l'émancipation si elles sont gérées de manière rationnelle ;
- C'est un modèle d'enseignement axé sur la centralité du sens et sa capitalisation comme sources de motivation intrinsèque et son maintien. Il défend son rôle dans la participation active et l'appropriation de connaissances par les parties prenantes qui, comme déjà indiqué, ont des choses à s'apprendre mutuellement ;
- Par voie de conséquence, il promeut la créativité, la réflexion et la pensée critique comme facteurs d'appui à la recherche et l'expression du sens. On notera ici le lien avec le modèle éducatif recommandé dans le Rapport du Sommet Mondial sur l'Education (2024), à savoir une éducation transformatrice ainsi que les observations de Fullan (2016) et Sharma (2007) relatives à l'éducation pour le 21e siècle. D'après cette approche, la créativité du côté des apprenants devient une occasion pour activer leurs facultés cognitives, ce qui est une marque de reconnaissance de leurs capacités de réflexion (Sharma, 2007).

Au plan méthodologique, on comprend alors la nécessité d'engager l'apprenant dans des tâches qui requièrent l'usage de la parole telles que la résolution de situations-problèmes à travers la discussion, le débat, les questions-réponses, l'explication, l'expansion d'une réponse, d'une opinion…, pour quoi pas leur conception, ce qui progressivement va favoriser l'essor de la pensée et l'analyse critiques – si l'enseignant prend soin de donner des directives qui y contribuent lors du passage à une tache quelconque (Jacobs & Renandya, 2016 :19). Le bref résumé qui suit pourrait donner à l'enseignant un aperçu récapitulatif des procédures proposées.

Tableau 1. Eléments clés d'un modèle théorique pour intégrer le DD

Etapes	Description des tâches	But projeté
Les préliminaires	Consultations de documents académiques d'intérêt (ex.: offres de formation, PAS Horizon 2028, Rapport d'auto-évaluation) ; Rapport des EGE (2022) ; PND révisé	Prendre de conscience des dispositions relatives au DD, aux méthodologies prônées, aux valeurs présumées portées par l'ENS, et les priorités du Burundi
	Recherches/documentation approfondie sur le DD	S'approprier les ODDs
	Identification des rapprochements entre le DD et les disciplines à charge	Enregistrer et intégrer les rapprochements dans le plan du cours
	Identification des ajouts/ajustements nécessaires dans les descriptifs de cours	Enregistrer et intégrer les rapprochements dans le plan du cours

Planification des enseignements-apprentissages (E-A)	Décider quels ODDs, quelles valeurs (de l'ENS) faire intervenir dans telle séance, et sous quelle forme (type de tâches ou d'activités)	Revisiter les ODDs pour être mieux 'connecté' pendant la séance de leçon ; préserver l'harmonie et la cohérence dans les apprentissages spécifiques à la discipline
	Déterminer la nature des aspects à traiter ; élaborer les taches à faire et les procédures à suivre	Mieux répondre aux objectifs de la leçon, s'occuper réellement du DD, et évaluer anticipativement la faisabilité
	Vérifier que la parole aura sa place (aspects quantitatif, qualitatif et organisationnel)	Développer la compétence langagière sur le DD
Pendant la leçon	Revenir sur les rapprochements identifiés ou à initier, et les valeurs portées par l'ENS ; organiser et animer la leçon en s'inspirant de la philosophie qui sous-tend l'enseignement centré sur l'apprenant ; Procéder à des évaluations formatives intégrées à l'E-A	Appliquer le présent modèle, et motiver les parties prenantes au processus d'E-A notamment à travers la vérification de la maitrise des concepts
Auto-évaluation de l'enseignant et mécanismes	L'enseignant s'engage dans la recherche action, dans des partages avec les pairs, le questionnement sur les ressources disponibles sur le DD (ex : emprunts en provenance de la littérature, de l'IA ou d'autres systèmes éducatifs)	Identifier les pistes d'amélioration pour la diversification des tâches ; approfondir et élargir les apprentissages ; démontrer l'utilité du cours par rapport au DD

4.5 Considérations finales

En proposant notre modèle d'enseignement, nous aimerions inviter les enseignants formateurs de garder à l'esprit ce qui suit : Premièrement l'intégration du défi de DD dans les formations en cours ne suppose pas pour les enseignants de faire la pédagogie de ce dernier. Deuxièmement, nos propositions ne constituent aucunement une prescription. On se rappellera qu'avec la réforme BMD, la pédagogie universitaire recommande la diversité et flexibilité quant au choix des contenus-matières et des démarches pédagogiques, bien entendu s'adressant à des enseignants ayant les qualifications et compétences requises en pédagogie ainsi qu'en didactique de leurs disciplines respectives, donc responsables. Il s'agit donc pour les enseignants de saisir les opportunités qu'offrent leurs cours, voire même de les chercher ou les créer, pour parler, échanger, s'exprimer, réfléchir… sur cette problématique alors même qu'ils sont en train d'enseigner leurs propres disciplines. Il s'agit d'une attitude délibérée. Simplement, il leur est recommandé de faire du DD un sujet qui inspire l'organisation de leurs enseignements à tous les niveaux.

Conclusion

Comme nous l'avons précisé au début de cette réflexion, cet article vient répondre à des préoccupations exprimées par des enseignants de l'ENS en rapport avec l'intégration du DD dans leurs enseignements. Après avoir fait le contour de la problématique et la position de l'institution face aux divers engagements du Burundi dans le cadre de la vision 2040-2060, les auteurs ont proposé un modèle pédagogique

innovant. Ce dernier fait intervenir l'apprenant et son enseignant dans des tâches et interactions délibérément axées sur le DD tout en privilégiant l'usage de la parole. La réflexion suggère que l'institution prenne la relève en donnant des directives qui enrichiraient le modèle proposé. Enfin, elle invite les enseignants à concevoir le DD dans le cadre non seulement de ses enjeux, mais aussi des compétences et aptitudes qui aideront les jeunes générations à vivre dignement, paisiblement et harmonieusement dans le monde du 21e siècle.

Références bibliographiques

Champeau de Lopez, C.L. 1994. The Role of the Teacher in Today's Language Classroom. In :Kral (dir.). *Teacher development. Making the right moves*. Washington D.C. USA : USIA, p.9-17.

Charaudeau, P. 2011. *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*. Université de Sorbonne. Edition Lambert -Lucas.

Creswell,J.W & Creswell,J.D. 2018.Reseach design: Qualitative, Quantitative, and MixedMethods Approches (5th ed.).SAGE publications. Los Angeles.

Cuq, J.P. et Grucia, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Dewey, J. 1929. *Democracy and education*. New York : MacMillan.

Ela,J.M. 2001. *Parole et développement : Pour une pédagogie du dialogue*. Paris : L'Harmattan.

Farren, P. 2020. 'Transformative Pedagogy'in Language Teacher Education. In : Savvidou,(dir.). *Second Language Acquisition Pedagogies, Practices and Perspectives*. London: IntechOpen. p. 41-64.

Fullan, M. 2018. *The new meaning of educational change* (5th ed.).New York: Teachers College Press.

Hua, S. 2006. *Culture générale*. Paris :Vuibert.

Jacobs, G.M. et Renandya, W.A. 2016. Student-centered Learning in ELT. In: Renandya & Widodo, (dirs.). *English language teaching today*. Jember : Springer.

Merriam, S.B. et Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* 4th ed.. San Francisco, C.A.: Jossey Bass.

Morin, E. 2000. *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*.Paris. UNESCO.

Ndayimirije, M.I& Tunguhore, F.. 2025. « Analyse de la perspective de développement durable dans la formation à l'ENS ».in Iga, p.41-50.

Piaget, J. 1954. *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.

République du Burundi. 2022. *Etats Généraux de l'Education*. Edition 2022. Bujumbura : Ministère de l'Education nationale et de la Recherche Scientifique.

Rogers, C. R. et al. 2013. *On becoming an effective teacher – Person-centered teaching, psychology, philosophy and dialogues*. London: Routledge

Savvidou, C. 2020. Introductory Chapter: Second Language Acquisition Pedagogies, Practices and Perspectives. In: Savvidou (dir). *Second Language Acquisition Pedagogies, Practices and Perspectives.*London: IntechOpen. p. 41-64.

Sharma, P. 2007. *The aims of education*. New Delhi: APH Publishing Corporation.

UNESCO 2017. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation : l'alphabétisation et les compétences de base pour tous*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Vygotsky, L.S. et al. 1978.*Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

RESPONSABILITE REDACTIONNELLE

Félix Tunguhore a proposé le sujet sur lequel travailler. Après s'être entendu avec le Co-auteur Ndayimirije, tous les deux se sont penchés sur la recherche documentaire d'abord en se partageant les tâches et ensuite la phase de la rédaction a été faite suivant la documentation dont disposait chacun d'entre nous. Enfin, le texte final a été nettoyé par l'auteur principal ce cet article.