

Analyse de la perspective de développement durable dans la formation à l'Ecole Normale Supérieure du Burundi

Marie Immaculée Ndayimirije

Ecole Normale Supérieure, Burundi, marimakula@gmail.com

Félix Tunguhore

Ecole Normale Supérieure, Burundi, tunguhore@gmail.com

Reçu : 14 février 2025 / Accepté : 14 avril 2025 / Publié en ligne : 14 mai 2025

Résumé

Avec les réformes éducatives récemment initiées au Burundi, les enseignants, comme acteurs de proximité de l'éducation, ont progressivement découvert l'intérêt porté par les décideurs au haut niveau pour une formation éducative qui s'aligne sur la perspective de développement durable. Dès lors qu'il s'agit ici d'une problématique de grande envergure au niveau mondial, il s'avère nécessaire d'analyser l'adéquation de la place et des mécanismes de sa gestion dans les milieux académiques burundais. Le terrain étant à la fois vaste et complexe, les auteurs du présent article proposent de centrer leur analyse sur les offres de formation en vigueur à l'Ecole Normale Supérieure, spécifiquement au Département des Langues et Sciences Humaines. Ils examinent l'espace octroyé à ladite problématique et scrutent le rôle accordé à la parole dans l'activité enseignante.

Mots-clés :

Développement durable, Ecole Normale Supérieure, Département des Langues et Sciences Humaines, offres de formation, approches pédagogiques

Abstract

With the educational reforms recently initiated in Burundi, practicing teachers have come to realize the growing interest shown by the country's top officials for an education system that cares for sustainable development. The issue being of worldwide importance, it is worthwhile to examine

its place and management in the local academic settings. Given the complexity of the concept and the size of the terrain, there was a need to narrow them down, which led the authors to focusing their study on current courses in the Department of Languages and Humanities of the Burundi Higher Institute of Education.

Key words: sustainable development, Burundi Higher Institute of Education, Department of Languages and Humanities, courses, teaching approaches

Introduction

Une lecture attentive du document de Plan National de Développement (PND) pour la période 2018-2027 révèle que « le Burundi a besoin d'un capital humain capable de tirer le pays vers le développement dans tous les domaines ». Tel est le constat au moment où la qualité de l'éducation, comme moteur de l'avenir de toute nation, est en régression selon les Etats Généraux de l'Education (EGE) (Edition 2, Assises de juin 2022) ; ce qui fait froid au dos. La réalité brise ainsi les espoirs placés dans les réformes initiées à tous les niveaux du système éducatif depuis 2010. Parmi les causes citées par les mêmes Assises, on note « les tendances des enseignants à recourir à des pédagogies de reproduction qui sont plus faciles à manier », et les tendances des apprenants à « vouloir apprendre pour avoir un diplôme, et non pour acquérir des compétences » ; et de faire remarquer que de telles attitudes favorisent la

passivité mentale pendant les cours et la tricherie lors des évaluations.

Une telle situation doit avoir des incidences sur la qualité intellectuelle des lauréats à la sortie des formations à divers niveaux d'étude. D'un côté, elle suggère la compromission du développement des compétences nécessaires à une bonne performance professionnelle à leurs sorties ; d'un autre côté, elle fait penser à une possible impréparation des apprenants à la gestion responsable et intelligente des défis parfois complexes et compliqués auxquels est confronté notre monde ; ceci alors que c'est leur préparation même qui, essentiellement avait justifié lesdites réformes. (Préfaces des manuels, par exemple : Langues 7^e, Guide de l'enseignant, Vol.1, p.3; 8^e, Manuel de l'élève, Tome.2, p. 3 ; 9^e, Guide de l'enseignant, p. 19 ; Formation patriotique et humaine, Guide de l'enseignant).

Face à l'ampleur des faiblesses relevées dans le système éducatif burundais, et qui ont fait objet de recommandations dans les Assises ci-haut mentionnées, les participants ont abouti à une conclusion pour le moins pessimiste, mais courageuse aussi, à savoir un plaidoyer pour des changements en profondeur du système, et l'impérieuse nécessité de changer de mentalités dans nos conceptions et politiques de l'éducation. Notamment, il a été recommandé de (1) repenser la longue tradition au Burundi qui confine l'enseignement-apprentissage (E-A) dans la salle de classe ou dans l'amphithéâtre (2), ouvrir le pays à l'approche de formation sur les standards régionaux et internationaux. Concernant l'E-A des langues, il a été recommandé de renforcer les compétences dans les langues qui facilitent l'intégration régionale et la mobilité d'emploi.

On comprendra ici une corrélation implicite entre l'éducation (de qualité) et le capital humain d'une part, et d'autre part la reconnaissance que la compétence langagière est un facteur indispensable dans la gestion des défis du développement durable. Et c'est justement cette corrélation qui a généré notre intérêt pour le sujet de la présente étude. En tant qu'éducateurs, et enseignants-chercheurs au service de l'Ecole Normale Supérieure, l'appel nous est venu pour réfléchir davantage sur le potentiel de l'Ecole Normale Supérieure face à l'appel du PND (évoqué en introduction) et la nécessité de s'inscrire dans la logique du Développement Durable (DD).

Sur le plan méthodologique, nous empruntons une démarche qui combine une analyse des missions de l'ENS, une exploration des offres de formation en cours d'exploitation, en l'occurrence celles du Département des langues et Sciences Humaines (DLSH) qui nous sont familières, ainsi qu'une enquête impliquant nos collègues enseignants-chercheurs. Cette dernière examine leur familiarité avec la problématique de DD et le niveau d'intégration de la perspective de ce dernier (de ses objectifs – ODDs ou ses piliers selon le PND) dans leurs pratiques pédagogiques. Dans les maquettes de cours, les auteurs s'intéressent notamment aux approches méthodologiques et autres caractéristiques qui, dans les offres de formation, pourraient contribuer à une formation propice orientée vers le DD. Sous ce dernier aspect, nous explorons plus particulièrement comment les enseignants perçoivent la parole comme outil de formation d'enseignants qui devront affronter et éduquer à leur tour des citoyens prêts à œuvrer pour le DD.

1. Développement durable et potentiel de l'Ecole Normale Supérieure

1.1 Considérations sur le concept

Si le développement durable (DD) paraît comme une nouvelle donne dans le discours public, il n'en est pas le cas pour les problématiques qui la sous-tendent. On soulignera ici qu'il a fallu une mobilisation internationale autour des menaces que ces derniers font peser à la survie et au bien-être de l'humanité pour que le concept intègre l'opinion publique burundaise, probablement aussi le discours pédagogique à l'ENS. Il reste cependant que le concept de DD doit trouver une place sur tous les axes où sa visibilité peut influencer l'orientation de l'activité pédagogique (par exemple : les clauses sur la vision et les missions de l'ENS, les descriptifs de cours dans les différentes offres de formation).

En plus d'être abstraite, la notion de DD est, certes, un sujet très complexe au regard des secteurs et volets qu'il couvre (point 1.2). Son caractère « durable » renvoie à une conception qui transcende l'individu et son développement à lui, surtout qu'il part du présent pour construire le futur. C'est pourquoi il y a nécessité d'une pédagogie structurée pour aborder tous ses contours, et développer les

attitudes qu'elle exige. A cet effet, des sujets et activités connexes à ses objectifs doivent être délibérément élaborés pour renforcer la conscience et les compétences en la matière.

1.2 Regard sur les objectifs du développement durable

1.2.1 Genèse des ODD

L'année 2000 a été marquée dans l'histoire du développement universel au niveau des Nations-Unies par ce qu'on a appelé les objectifs du millénaire pour le développement (OMD) qui sont au nombre de huit dont l'éducation parmi ces derniers. Ces objectifs, rappelons-le, ont été fixés pour la période de 2000 à 2015 comme la littérature sur la toile dans ce domaine le précise. Ces OMD avaient pour finalité de guider les efforts des organisations travaillant pour le développement.

C'est à partir de 2015 lors de l'Assemblée générale que les membres de l'ONU se sont fixé de nouveaux objectifs à l'horizon de 2030 en vue d'améliorer les conditions de vie des populations de par le monde.

1.2.2 Objectifs visés par les ODD

En 2015, les Nations Unies ont adopté une série de dix-sept (17) objectifs relatifs au DD connus sous le label de « objectifs du développement durable » (ODDs en sigle). Consultables sur l'internet, ils touchent pratiquement tous les secteurs et les phénomènes qui influent sur la qualité de la vie humaine. Ceci implique qu'essentiellement, ils se préoccupent des questions de sécurité sous ses aspects multiformes – alimentation, santé et hygiène, discriminations, paix, emploi décent– (ODDs 1,2,3,6,8,13,14,16), d'éducation (ODD 4) , d'égalité et d'équité (ODDs 5,10), de bien-être général (ODDs 8,9), de bonne gestion de notre planète et ses ressources (ODDs 7,11,12,13,14,15) et de partenariat mondial pour le DD (ODD 17).

Un bref parcours de leurs explications montre aussi qu'ils s'inscrivent dans ce qu'il a été convenu d'appeler « l'Agenda des Nations Unies pour l'année 2030 ». Parler de cet agenda fait donc appel à ces objectifs. Leur somme offre un cadre de réflexion et de mise sur pieds de politiques de gestion pérenne de notre planète et de responsabilisation de ses habitants. Les politiques et

les mécanismes de gestion des défis associés à chaque objectif étant eux-mêmes sujets à des visions divergentes dues aux contextes d'application – y compris le contexte culturel. Il va sans dire que la parole trouverait bien sa place dans des E-A qui s'inspirent du DD. La question ici devient celle de savoir les perceptions des enseignants sur son (la parole) statut dans le contexte de la présente étude.

Ainsi vus dans leur ensemble, on est tenté de prêter aux ODDs la vision que le DD met à l'honneur, la construction d'un monde meilleur, viable pour tous. Le message principal qui en résulte est que des défis comme le réchauffement climatique, la destruction de l'environnement, la pauvreté grandissante, la population galopante, la famine, les guerres et conflits sans relâche, les injustices– pour ne citer que ces quelques exemples – ont des répercussions planétaires qui nécessitent une gestion collégiale et solidaire. En adhérant à cette vision, le Burundi a pris une responsabilité morale de s'en inspirer pour identifier ses priorités en matière de DD.

Concernant l'éducation – notre secteur d'intervention – l'ODD 5 qui lui est consacré prône une éducation de qualité, et pour tous, sans discriminations basées sur le genre ou sur le handicap. Sous cet angle, l'ENS a notamment créé une cellule chargée de l'éducation inclusive, amélioré ses offres de formation et accompagné la formation de son personnel enseignant. Pour arriver à de meilleurs rendements, elle doit aussi s'assurer que le lien de ces initiatives avec le DD est clairement mis en exergue pour être connu de tous, enseignants comme étudiants (appelés aussi apprenants, ou futurs enseignants dans notre article). Dans le même ordre d'idées, il importe que les décisions prises dans des cadres comme les EGE ou le PND (2017-28) ne soient pas connues de seulement ceux qui y ont participé, mais aussi des enseignants pour le statut qu'ils portent de partenaires incontournables dans leur exécution.

1.3 Capacités de l'Ecole Normale Supérieure

1.3.1 Missions et impact

Pour le lecteur non averti, il est peut-être nécessaire de rappeler que l'ENS est une institution d'enseignement supérieur à vocation pédagogique. Sa mission première est la formation initiale

et continue des enseignants du cycle (post) fondamental au Burundi ; mais elle appuie aussi les efforts du gouvernement à travers diverses initiatives, notamment de recherche destinées à faire avancer la qualité de l'éducation à tous les paliers du système éducatif.

Au regard de l'expansion continue des infrastructures destinées à l'accueil des étudiants (3 campus et 15 filières) et des efforts constamment déployés par le gouvernement à travers l'ENS pour moderniser ses filières de formation (4 au DLSH, 7 en Sciences Appliquées et 4 en Sciences Naturelles) et répondre aux besoins en enseignants du fondamental et du post fondamental, il y a lieu d'arguer que les lauréats de l'ENS sont présents partout sur le territoire national, soit comme enseignants, soit comme gestionnaires d'écoles à ces mêmes niveaux. Ceci implique qu'elle compte parmi les « réservoirs » du capital humain burundais, ce qui lui procure une grande responsabilité dans la gestion de ses missions. N'est-il pas dit dans le PND que « L'éducation de qualité doit permettre à l'apprenant de s'insérer socialement, politiquement et économiquement » ?

A ce propos, l'idée d'une « pédagogie transformatrice » (Farren, 2020 : 41) mérite une attention particulière. Elle prône un modèle de formation de formateurs qui développe chez les apprenants (futurs enseignants) des compétences disciplinaires et des connaissances professionnelles notamment dans la recherche-action. En plus, ce même modèle cultive en eux un système de valeurs positives dont ils s'inspireront pour être de bons leaders en devenir. Autrement dit, la pédagogie transformatrice cherche à produire des modèles sociaux de formateurs inspireurs de confiance dans leurs milieux de vie.

1.3.2 Professionnalisation du personnel enseignant

Pour développer la capacité de ses enseignants, et certainement aussi en réponse aux exigences du BMD, l'ENS est en train de se doter d'enseignants hautement qualifiés (certains sont envoyés poursuivre leurs études dans des universités étrangères ; d'autres le font à l'Ecole doctorale de l'Université du Burundi). Il s'agit d'une dimension prometteuse en matière d'impulsion de la recherche, lorsqu'on considère la diversité des

expériences pratiques dont bénéficient, à ce niveau, les enseignants, surtout ceux en formation doctorale et post doctorale. Il faudrait, cependant, préciser ici l'importance pour les enseignants-chercheurs de trouver l'appui et l'accompagnement nécessaires auprès de l'instance décisionnelle de l'ENS.

La professionnalisation des enseignants constitue donc un atout qui milite en faveur d'une compréhension critique des enjeux du DD ; elle suggère aussi leur flexibilité dans le choix des pratiques de classe. En d'autres termes, il s'agit d'organiser des apprentissages de qualité orientés vers le DD une fois que des directives claires y relatives auraient été insérées dans les offres de formation, ou simplement mises à leur disposition. De telles directives auraient pour sens l'harmonisation des contenus et des pratiques de classe afin de converger vers les mêmes objectifs.

Or, les apprentissages de qualité ne pourraient y avoir si la communication n'est pas bien faite. C'est ainsi que nous épousons l'avis de cet auteur (Bessières, 1998) qui souligne que la définition de la communication est en liaison avec un processus d'institutionnalisation, en tant que support de confortement d'un secteur professionnel et d'un champ universitaire constitutif d'une discipline.

1.3.3 Dynamisme

L'état d'esprit décrit au point précédent crée un environnement professionnel propice aux appels au changement de mentalités recommandé dans les EGE de 2022, et à l'innovation inhérente aux récentes réformes. Parmi ces dernières figurent la prise en compte des besoins de la communauté et l'intégration de la perspective de DD, du moins tels qu'indiqués dans les manuels du fondamental et du post fondamental (Voir notre Introduction). On peut donc avancer que l'ENS, en tant qu'institution publique, est ouverte à toute initiative de préparation de son personnel à une pédagogie documentée et structurée qui intègre la notion de DD. Par ailleurs, l'institution l'a déjà fait à travers la formation de son personnel enseignant sur la pédagogie de l'intégration en vigueur au cycle post fondamental du système éducatif burundais.

La création récente de sa revue « Iga » est un autre signe de son dynamisme ; on peut espérer que la piste de recherche « Education et développement durable » qui a inspiré le présent article sera une

occasion opportune offerte à tous les partenaires de l'action pédagogique à l'ENS pour effectuer des mises au point nécessaires à la mutation vers une pédagogie « durable » et « transformatrice ». A titre d'exemple, l'esprit de créativité, l'éloquence, l'analyse critique, sont toutes des compétences dont on a besoin pour comprendre et prendre position de façon raisonnable sur les défis du DD.

1.3.4 Offres de formation et maquettes de cours

En plus de l'ouverture des formations de niveau master et doctorat, l'avènement de la réforme BMD peut également se targuer d'avoir innové l'enseignement supérieur ; ceci se remarque à travers l'élaboration de maquettes de cours bien structurées qui décrivent les offres de formation par filière. Comme partout dans les autres établissements d'enseignement supérieur, la maquette actuelle de cours – dont la dernière révision date de 2019 – décrit l'essentiel de ce qui doit être enseigné (contenus par discipline), pour quels objectifs (global et spécifiques), comment (approches méthodologiques) et dans combien de temps (volume horaire) pour chaque cours, qu'il soit disciplinaire ou conçu comme cours d'appui dans la section et le département concernés.

Le renforcement des offres de formation apporté par la réforme grâce à l'introduction de cours d'appui est d'un intérêt certain dans le cadre d'initiatives à caractère innovant. Pour le cas du DLSH à l'ENS, on citera par exemple l'entrepreneuriat, l'informatique, l'éducation à la citoyenneté, et le kiswahili – dans les sections autres que la section kirundi-kiswahili pour ce dernier – avec chacun son descriptif dans la maquette. En gardant à l'esprit que le choix de ces cours était dicté par le souci de doter les lauréats de compétences qui faciliteront leur insertion socio-professionnelle et une culture de paix (Préfaces des manuels du fondamental et du post fondamental). On comprendra aussi qu'une telle disposition va de pair avec un esprit d'ouverture au monde et une volonté (annoncée dans les parties introductives des curricula) de vivre en harmonie avec son entourage d'ici et d'ailleurs, ce qui cadre bien avec les objectifs du DD, en l'occurrence l'ODD 16.

Animés d'un esprit de discernement, on comprendra aussi que la réussite ici passe par la compréhension, la consolidation et l'engagement

aux valeurs positives communes, telles que le respect de la dignité humaine, la protection de l'environnement, la lutte contre la faim et la pauvreté, ainsi que l'accès à des soins de santé et une éducation dignes. Pourquoi ne pas penser à l'introduction d'un cours d'appui axé sur le DD dans les offres de formation, par exemple au DLSH, puisqu'il n'existe pas d'autres cours dans ce département pour parler du DD? A l'instar de l'anglais et l'entrepreneuriat, ce cours pourrait bénéficier d'un statut de discipline transversale.

La division du volume total du cours en parties théoriques, pratiques dirigées par l'enseignant ou faites en autonomie par les étudiants (respectivement les cours magistraux, les travaux dirigés et les travaux pratiques et les travaux individuels des étudiants) offre une structure pédagogique qui permet de répondre aux différences dans les styles d'apprentissages – chose que les psychopédagogues (Vygotski, 2004) considèrent comme un élément déterminant dans la réussite scolaire. Deuxièmement et par implication, elle offre une flexibilité pédagogique qui faciliterait une exploration multidimensionnelle de la problématique de DD. On peut évoquer ici le débat (notamment dans les sections de langues), les visites de terrain et les excursions (sections d'histoire, de géographie, de génie civil...) intégrées dans les TP, et leur adéquation pour l'enseignement de problématiques à travers l'observation des faits et réalités.

Ce sont toutes des pratiques pédagogiques qui appellent et peuvent former à l'usage de la parole – pour autant bien entendu que ceci aura été pris en compte dans la planification des apprentissages. Troisièmement, avec un enseignant lucide, l'apprentissage pourrait se faire à travers différents modes linguistiques, ce qui facilite l'intégration des compétences linguistiques au cœur de l'approche communicative et chère à la pédagogie de l'intégration (PI).

Il serait donc possible de faire de véritables exposés, des présentations, des discussions, des débats, des compositions, ... sur différents aspects des phénomènes d'intérêt pour les apprenants en insistant sur l'aspect articulation de la pensée et des messages à transmettre (donc de la parole) dans des cadres à visées pédagogiques, mais aussi d'autres qui engagent des discussions ou négociations autour



du DD. Il faut donc que, dans la logique des changements de mentalités proposés dans les recommandations des EGE, l'apprentissage de la communication orale soit conçu au Burundi, et à l'ENS en particulier, comme une compétence de la vie pertinemment indispensable dans la formation du capital humain pour le DD.

1.3.5 Contraintes

Un tel dynamisme et esprit positif n'excluent pas l'existence de contraintes. Pour une capitalisation maximale de ses atouts et une réponse adéquate aux attentes du gouvernement tel qu'indiqué dans le PND, l'ENS a besoin, en plus d'enseignants performants, de ressources viables, fiables et durables, et d'un environnement socio-professionnel lui-même complice dans la réalisation des innovations et des changements qu'elle aurait à introduire dans ses modèles pédagogiques habituels. A ce titre, et en référence au PND, la fragilité du pays suite à la crise de 2015 rend difficile l'application de certaines pratiques et outils pédagogiques pourtant prometteurs quant à leur efficacité présumée dans la réalisation des objectifs globaux du PND. Aux exemples généraux relatant le manque criant de l'internet et des ouvrages scientifiques, et qui ont été donnés dans les EGE, on ajoutera pour le cas de l'ENS les limites qui s'observent sur la technique des travaux en groupes et les présentations qu'elle génère, le travail individuel de l'étudiant ainsi qu'une évaluation de qualité qui se focalise sur les besoins et les performances individuels des apprenants. Les visites de terrain sont actuellement affectées par la précarité financière et la pénurie de carburant. Elles étaient cependant source d'une plus-value pédagogique qui va dans le sens de l'objectif global du DD. Dans un contexte pareil, il devient difficile de se défaire des pratiques de reproductions comme modèle pédagogique (Voir notre Introduction).

Sous un autre angle, le contexte socio-politique consécutif à la crise de 2015 pourrait ne pas être propice à la liberté d'expression, donc à la libération de la parole. Sa prolongation pourrait avoir transformé certains sujets à caractère politique (Droits de l'homme ; Insécurité, Relations diplomatiques, etc.) en des problématiques sensibles et donc qui inhibent l'usage démocratique de la parole (Hua, 2006). Si nous voulons réellement évoluer dans notre conception de la

pédagogie, il nous faudra apprendre à apprivoiser la parole dans sa diversité – surtout lorsqu'elle s'applique à des thématiques aussi sérieuses que le DD. Elle aide dans le processus d'appropriation des apprentissages, et les ODDs demandent une analyse et un raisonnement critique suivis d'échanges plutôt qu'une assimilation comme on en ferait par exemple dans l'apprentissage par reproduction par exemple dans l'apprentissage de la prononciation ou de la construction d'un dialogue à visée purement linguistique.

2. Avantages d'une formation structurée

2.1 Besoins liés au contexte

Une adhésion aux ODDs par le Burundi suggère que ses dirigeants ont des messages relatifs au DD qu'ils veulent partager, faire passer à la société burundaise entière. Il y a donc un vide entre ce que les dirigeants savent et voudraient communiquer aux citoyens, et ce que ces derniers savent ou ne savent pas, ou connaissent mal, et ont comme expériences sur des problématiques à la base du DD. Le document sur la vision du Burundi en tant que pays émergeant en 2040 et développé en 2060 (République du Burundi, 2023), par exemple dans ses objectifs numéros 14 et 15 a pour objet de combler un tel vide concernant le secteur de l'éducation. Dans le domaine d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, et sous l'approche communicative, on dira que le contexte est réellement communicatif; et que les besoins par rapport à l'apprentissage sont réalistes, voire réels (Savignon, 2001). Une telle situation est donc propice à la création d'un espace authentique pour l'expression, en l'occurrence l'usage de la parole.

Une éducation formelle et structurée aurait pour sens d'amener les Burundais à porter un regard pas seulement sur le monde, mais surtout sur eux-mêmes pour comprendre la portée de leurs actes et leurs comportements dans le cheminement vers un DD. Ceci est d'un intérêt capital, à l'heure où les appels sont lancés au plus haut niveau pour un Burundi émergeant en 2040, et un pays développé à l'horizon 2060. Il est écrit dans le document de vision ci-haut cité (République du Burundi, 2023 : 24) :

« ... le secteur de l'éducation reste un des domaines où des investissements massifs nécessitent d'être consentis pour améliorer la qualité ... Il y a

toujours des besoins en ressources humaines, en quantité et en qualité ... pour améliorer significativement la qualité de l'offre éducative ... y compris dans l'enseignement supérieur ... »

L'ENS doit donc tout mettre en œuvre pour capitaliser son potentiel en s'assurant que ses enseignants et ses offres de formation sont régulièrement mis à jour pour répondre aux profils des lauréats que le pays souhaite pour ses perspectives de développement. Le pari est donc nécessaire vu que le sujet est d'actualité.

Il s'agit pour les intervenants de comprendre qu'une bonne maîtrise du concept implique la compréhension des relations de cause-à - effet qui existent entre les problématiques elles-mêmes, c'est-à-dire leur entrelacement au plan personnel d'une part, et leurs débordements sur le bien-être commun au présent comme au futur. Cela demande des capacités intellectuelles et organisationnelles qu'on ne trouve pas chez un profane. Qu'on ne s'étonne pas si les perceptions peuvent diverger selon les contextes socio-culturels où l'on se trouve. Il s'agit d'une vision humaine et démocratique (Farren, 2020) qui elle-même mérite d'être apprise et appréciée ; et la parole y serait de mise, sous son caractère innovant dans notre façon d'enseigner. Ici encore, il faut le tact d'un professionnel pour harmoniser les vues et créer le sens d'un apprentissage pertinent et utile.

Si la presse et les médias peuvent jouir de la confiance leur accordée dans les EGE comme outils de vulgarisation des ODDs, on peut prêter confiance aux enseignants d'universités – et de surcroît des professionnels en formation des formateurs pour une meilleure performance en la matière.

2.2 Rôle de la parole dans une formation structurée

Cette réflexion du Professeur Traoré D. (2017) selon laquelle « La Langue est un outil de communication/un puissant moyen pour disséminer les connaissances et les idées est pertinente. Langue et Communication également essentielles pour réaliser des Transformations Sociales » méritent une attention particulière dans le milieu scolaire burundais. A propos de cette notion de communication, nous dirons que plusieurs définitions existent et il serait bon de préciser le

domaine dans lequel elle est utilisée. Breton P. et Proulx S. (2002) disent que : « ...le concept communication lui-même est flou et renvoie à de multiples activités (transports, médias, télécommunication, publicité, relations publiques, ...), il est opératoire avec le qualificatif public ». Nous sommes dans l'enseignement où la prise de parole est obligatoire puisque l'enseignant s'adresse à un public. Il en est de même pour les étudiants futurs éducateurs.

La parole dans le contexte de cette réflexion trouve sa place ; en effet, c'est elle dont on se sert pour transmettre ces deux compétences. Parmi les 17 ODDs figure le suivant qui stipule que « Les ODDs fonctionnent dans un esprit de partenariat et de pragmatisme afin de faire les bons choix dès maintenant pour améliorer la vie de manière durable pour les générations futures. » Nous observons que l'école joue un rôle crucial dans tout cela, particulièrement dans l'enseignement supérieur. En effet, l'école, étant le pilier du savoir par excellence, et surtout au niveau de l'enseignement supérieur, elle a de l'importance dans les choix que nous sommes appelés à faire, parfois même à défendre par la parole. Nous sommes alors en droit de nous poser cette pertinente question de savoir si les enseignants, dans leurs pratiques de classe tiennent compte de cet aspect du pragmatisme pour effectivement répondre à cette exigence. La prise de parole a-t-elle sa place, son espace dans l'enseignement universitaire ?

Les inégalités sociales sont parfois créées par l'école, disent les sociologues de l'éducation (ex.Simon-Ledoux, 2002). D'après eux, ces inégalités trouvent origine dans les programmes scolaires, les types de filières fréquentées – et nous ajouterions la mauvaise gestion ou une mauvaise conception du rôle de la parole en milieu scolaire. Soit elle est réduite, soit mal structurée, soit mal distribuée et pas suffisamment capitalisée, quand elle n'est pas mal comprise et soumise à de fortes pressions de contrôle. Nous avons alors analysé les descriptifs des programmes en vigueur au niveau du DLSH pour nous rendre compte de la place qu'occupe la parole dans ces offres de formation. (Voir point 3.2.2)

Ceci n'implique pas un déni du rôle qu'une institution comme l'ENS joue dans la construction

du DD via les enseignements dispensés. A ce propos, Nimpaye E., Bizimungu A., enseignants à l'Université du Burundi et Berthelot S. (2023) enseignant à l'Université de Sherbrooke (Canada) notent que : « ... l'action d'un Etablissement d'Enseignement Supérieur (EES) public, privé ou confessionnel, a des répercussions positives et/ou négatives sur la société, l'économie et l'écologie»

L'ENS ne saurait manquer à cette activité de changement sociétal au regard de ses missions. Pour cela, elle gagnerait à revoir la place qu'occupe la parole dans sa démarche. Elle doit étendre la place de la parole aux apprenants pour qu'ils développent leurs compétences en matière de communication. Nous constatons par exemple que les directions scolaires des Ecoles Fondamentales (ECOFO) sont confiées pour la plupart aux lauréats de cette institution. Ceci montre qu'ils ne sont pas seulement formés pour enseigner, mais aussi pour assumer des rôles dans l'administration scolaire (Voir point 1.3.1). L'enseignant lauréat, dans sa façon de transmettre les connaissances, de s'exprimer, s'appuyant sur la parole (entre autres mécanismes) doit en faire une bonne gestion et une bonne formation pour qu'elle contribue effectivement à la communication. C'est l'une des caractéristiques d'un bon leader ; et l'enseignant de par son statut est appelé à se comporter en [bon] leader (Farren, 2020). L'ENS contribue de cette façon au Développement Durable du pays.

2.3 Responsabilités des partenaires/intervenants à l'Ecole Normale Supérieure

La mission et l'ambition affichées par l'ENS pour devenir une institution nationale et régionale d'excellence/de référence dans la formation des enseignants et la recherche en éducation appellent à une grande responsabilité. Pour ce faire, l'ENS doit veiller à ce que les méthodes magistrales, les TP et les TD prévus sous la rubrique « approches pédagogiques » dans la maquette ne soient pas actifs et interactionnels seulement en théorie. Des investigations rigoureuses motivées par le souhait d'innover, et impliquant les apprenants viendraient à point nommé pour renseigner sur les dimensions qualitative et quantitative desdits travaux, des feedbacks ainsi que des rendements y relatifs. Ceci est important si elle doit rester à la hauteur de la taille de ses missions.

Les formateurs, mais surtout l'Assurance Qualité doivent ainsi s'assurer que les démarches méthodologiques prévoient des activités qui cultivent et développent l'acuité mentale et intellectuelle des apprenants futurs enseignants lors de l'apprentissage. Mais l'ENS doit aussi être et rester de garde pour ce qui concerne les compétences inhérentes aux profils de sortie envisagés pour les lauréats de l'Ecole – notamment du DLSH. On pourrait ici songer à la capacité pour les apprenants de s'exprimer correctement, d'analyser de manière critique des situations-problèmes variées émanant ou conçues en rapport avec leurs disciplines et d'articuler leurs pensées sur ces situations pour contribuer à leur apprentissage. Le tout passe par des stratégies qu'il faut élaborer, évaluer, réviser en permanence et enrichir par les apports de la recherche.

Nous ne devons jamais oublier au DLSH comme dans les autres départements et sur le terrain professionnel, que l'opinion publique s'attend à ce que des lauréats issus des universités officielles ne soient pas seulement performants au niveau de leurs domaines de formation, mais aussi démontrent des capacités à apprécier valablement ce qui compte pour le bien des communautés et à s'attaquer avec discernement et sagesse aux défis qui pourraient survenir dans leurs milieux.

C'est un mélange d'attitudes et de responsabilités professionnelles citoyennes auxquelles invite la « pédagogie transformatrice » (Farren, 2020).

3. Résultats de l'enquête

3.1 Populations et objectifs

Il a été précisé plus haut que notre enquête impliquait 2 types de population de recherche ; pour le premier type, il s'agissait des documents qui détaillent les offres de formation dans les 4 filières du DLSH et qui portent sur l'anglais, le français, le kirundi-kiswahili et l'histoire. L'objectif principal était de déterminer la place qu'occupe la perspective de DD dans la politique globale de l'ENS et les documents usuels de guidage de l'enseignant. Le deuxième type de population était constitué de nos collègues enseignants du DLSH. L'intention ici était de recueillir des données sur leur conscience et prise en compte du DD dans leur processus d'E-A. Ainsi pour les fins de notre étude,

nous nous sommes servis respectivement des maquettes de cours et d'un questionnaire.

3.2 Présentation et analyse des résultats

3.2.1 Analyse documentaire

A l'issue de cette analyse (qui impliquait les maquettes des 4 filières du DLSH), nous avons trouvé zéro mention ou référence au DD, que ça soit dans la partie introductive qui reprend la vision et les missions de l'ENS sur toutes les maquettes, ou à l'intérieur des maquettes elles-mêmes. Par curiosité, on s'est rendu compte que même le terme 'développement' n'y figure pas.

Une attention particulière a été portée sur le cours d'entrepreneuriat qui intervient transversalement comme cours d'appui dans toutes les filières, mais le constat a été le même. Il est à noter que ce cours est présumé avoir été conçu pour combler les défis relatifs à l'employabilité des jeunes lauréats au Burundi (objectifs définis pour ce cours ; préfaces des manuels du fondamental et post fondamental) en réponse aux besoins sous tendant l'ODD 8 où il est question de travail décent et de prospérité économique... Il est attendu que ces derniers pourront s'auto employer à leur sortie de l'école.

Malgré ce constat, il faut remarquer que l'absence du terme 'développement durable' ne vient pas contrarier le potentiel de l'ENS pour le DD (point 1.3). Non plus, sa présence dans les documents officiels ne pourrait pas à elle seule créer et asseoir une compréhension du concept, encore moins une adhésion tacite à ses objectifs/idéaux. C'est pourquoi il faut une formation bien structurée, à l'instar de la formation sur l'approche de

l'intégration (point 1.3.3) pour aider les enseignants et les apprenants à s'en approprier. Quant au cours d'entrepreneuriat, il devrait couvrir toutes les filières pour pouvoir ouvrir les horizons aux jeunes afin qu'ils puissent mettre à profit les connaissances acquises en vue d'une insertion professionnelle.

3.2.2 Consultations des enseignants du Département des Langues et Sciences Humaines

Ces quelques éclairages sont peut être nécessaires pour la compréhension de notre lecteur : (1) il n'a pas été possible d'associer les étudiants pour cause de leur indisponibilité pendant la période des enquêtes ; (2) l'enquête auprès des enseignants visait 3 catégories d'information : le niveau de leur familiarité/avec le concept de DD, ce qu'ils pensent du rôle des institutions à mission pédagogique face au DD, et leur appréciation de l'adéquation de certaines approches pédagogiques ; (3) le questionnaire pour les enseignants comprenait au total 12 questions dont 9 étaient ouvertes, les 3 autres requérant soit un oui ou un non comme réponse, avec possibilité d'une brève explication pour l'une d'elles (la recherche était essentiellement qualitative) ; (4) le principe était que l'ordre des questions ne corresponde pas à la catégorie de l'information recherchée ; là où cela pouvait s'observer, la formulation des questions était faite de manière à ne pas laisser entrevoir la relation entre les questions. L'objectif ici était d'éviter que les réponses ne s'influencent pas l'une et l'autre, du moins pour des questions successives ; (5) l'échantillonnage s'est fait sur une base aléatoire, les enseignants ayant pour la plupart terminé leurs examens de 2^e session. Sur le total de 18 enseignants qui avaient reçu le questionnaire, 17 ont retourné le questionnaire, dûment complété.

Tableau 1. Familiarité avec le concept, résultats et interprétation

Question (avec ordre dans l'original)	Condensé des résultats
1. Quelle place réservez-vous personnellement à la perspective de DD ?	-importante : 8 -moyenne : 1 -réponse vague : 6 -pas de place:2
2. Parmi les cours qui vous sont attribués cette année (2023-24), lequel cadre mieux avec	-tous les cours : 1

l'intégration de cette problématique ? Expliquez brièvement.	-1cours : 15 -aucun : 1
4.Faites-vous une référence délibérée au DD dans vos enseignements ? Si 'votre réponse est 'non', expliquer brièvement.	-oui : 10 -non : 5 -pas de réponse : 2
8.Avez-vous l'impression de bien comprendre les contours de cette problématique ?	-oui : 7 -non : 7 -un peu/en quelque sorte :2 -non et oui :1
10.Y a-t-il mention de DD ou de ses objectifs dans la maquette de votre section ?	- oui: 3 -non :14

Les résultats du tableau révèlent une grande disparité dans les réponses données, ce qui montre des différences au niveau de la compréhension du concept, et certainement au niveau de son intégration dans l'E-A. Aussi, bien que 9 sur 17 enseignants disent réserver une part importante au DD dans leurs enseignements (Q1), on observe qu'un bon nombre (7 sur 17 n'y font même pas référence (Q4), et que seulement 1 enseignant sur 17 dit entrevoir une relation entre le DD et tous ses cours (Q2). Il importe aussi de remarquer qu'environ 10 enseignants sur 17 reconnaissent ne pas comprendre le concept (Q8).

Concernant les explications, ceux qui ont dit ne pas tenir compte de cette perspective ont essentiellement évoqué le manque de rapport de leurs cours avec le DD (... mentions, ou de tout simplement « ne pas y songer » (2 mentions), ajoutant aussi qu'« il cadre mieux avec le cours d'éducation à la citoyenneté » (1 mention)

Enfin, il y a lieu de constater que concernant l'intégration de DD ou ses objectifs(Q10) dans les maquettes des sections qui peuplent le DLSH, les

résultats corroborent la révélation de notre enquête documentaire. Les 4 « oui » à la question pourraient émaner de membres ayant participé à l'élaboration de maquettes révisées qui, en attente d'une nouvelle réforme, et après adoption, étendraient la formation de baccalauréat sur 4 ans (au lieu de 3 actuellement). Dans celles-là, l'orientation vers le DD est bien claire.

Quelle est donc notre interprétation ? Le nombre importe peu ; ne pas connaître ou moins connaître la perspective de DD dans le contexte de l'ENS, surtout au DLSH fait tache d'huile à la maîtrise du concept par les futurs enseignants que nous formons au baccalauréat comme au master. De plus il y a nécessité d'une pédagogie harmonisée qui met l'enseignant en confiance dans son exercice, et facilite aussi le renforcement mutuel des connaissances et des compétences associées avec le DD. Sans cela, il sera difficile d'arriver à une pédagogie harmonisée et « transformatrice » des mentalités (Farren, 2020). C'est à l'ENS de prendre cette situation à bras-le-corps si elle veut résolument s'engager dans une pédagogie qui met en avant le DD

Tableau 2. Rôle des institutions à caractère pédagogique face au DD

Question et ordre dans l'original	Condensé des résultats (nombre de
-----------------------------------	-----------------------------------

	mentions)
5. Quelles seraient d'après vous les raisons pour une intégration du DD dans la formation initiale et/ou continue des enseignants à l'ENS ?	-sensibiliser les futurs enseignants sur le concept (8) -développer les compétences chez les lauréats (2) -contribuer au DD (4) -être en phase avec le PND (1)
11. Sous quel angle voyez-vous une relation entre la Mission de l'ENS et la perspective et/ou les objectifs du DD ?	-l'éducation de qualité (11) -mission et devise de l'ENS (<i>mieux savoir pour mieux éduquer</i>) (2)
12. Certains pensent que c'est à la presse ou aux médias d'éduquer pour le DD/ Qu'en pensez-vous ?	-Faux, priorité aux institutions comme l'ENS(14) - Oui, mais pas seuls (3)

Les réponses données aux 3 questions montrent des diversités de forme ; mais elles convergent sur 3 choses : (1) que les formateurs en éducation – qui qu'ils soient – ont tous leur contribution à donner dans le DD ; (2) le DD et l'éducation sont parfaitement compatibles; (3) que l'efficacité de l'ENS, de par sa mission et son engagement à l'éducation de qualité est plus appréciée que celle des media et de la presse. Cette réponse par l'un

Tableau 3.Appréciation des approches pédagogiques

des participants mérite une l'attention : *Au contraire, c'est l'éducation (enseignement) qui donne du sang qui circule dans les veines d'un pays.* Nous estimons que ces résultats confirment nos propos sur le potentiel de l'ENS et nos considérations au point 2 du présent article, si une politique officielle sur le DD est adoptée pour éclairer la démarche à suivre.

Question (ordre dans l'original)	Condensé des résultats (nombre de mentions)
3 Quelle approche vous semble la plus efficace pour transmettre les connaissances et compétences relatives à cette problématique ?	-approche active; communicative ; interactive ; intégrative (11) -approche par compétences (5) -approche théorique (1)
6 Dans le contexte culturel burundais, que pensez-vous d'une approche qui privilégie la parole pour une bonne intégration des objectifs de DD?	-bonne ; efficace ; salubre ; capitale ; pertinente (9) -pas bonne ; inefficace (4) -pas de réponse (4)
7 Et quel jugement porteriez-vous sur une approche magistrale ?	-pas efficace ; primitive ; inadéquante ; pas rentable (5) -l'enrichir ! la renforcer ! l'accompagner !

	(8) -pas de réponse (4)
9. Quelles sont vos suggestions pour une capitalisation de la parole dans le cadre d'une éducation axée sur le DD ?	-la mettre au centre ; la promouvoir ; améliorer sa place chez les apprenants (13) -pas de rapport avec le DD (1) -l'accompagner d'actions (3)

Les données recueillies montrent que de manière générale, la majorité des sondées (11 sur 17) sont favorables à des approches actives qui permettent les interactions pendant l'apprentissage (Q 3) et mettent en avant l'acquisition de compétences (5 sur 17). Par implication, malgré un 'rejet' de l'approche magistrale par 5 enseignants, 8 sur 17 proposent plutôt de la maintenir et de l'enrichir ou l'accompagner. En supposant que l'accompagnement viserait la promotion du rôle de l'apprenant dans ses apprentissages, on est dans la même ligne de l'appui aux approches actives – qui sont, faut-il se le rappeler – recommandées dans les maquettes de cours (point 1.3.4). L'option de non-réponse par 4 sur 17 enseignants alors même que notre vérification renseigne que ces enseignants avaient tous exprimé de l'intérêt pour des approches actives et interactives pourrait renvoyer à un sentiment de gêne de la part de ces enseignants face à l'autocritique.

Enfin concernant les perceptions sur l'usage de la parole, il apparaît que sa place dans des enseignements visant le DD trouve de l'appui auprès d'une bonne moitié des interrogés (9 sur 17) et 4 autres préfèrent ne pas s'exprimer. Peut-être encore une fois un sentiment de gêne de se trouver en contradiction avec ce qui est logiquement nécessaire et défendable au regard des résultats sur la question 9?

Conclusion

Le développement durable constitue une problématique que les Nations Unies ont décidé de prendre à bras-le-corps à travers la formulation d'objectifs éclairés dont s'est inspiré le Burundi pour élaborer son Plan National de Développement de 2018 à 2027. C'est une problématique qui

interpelle tout un chacun et dont la complexité des défis requiert le concours d'un capital humain à compétences multiples. En sa qualité d'institution d'enseignement supérieur investi d'une mission de formation des formateurs, l'ENS a le devoir de contribuer à ce capital par une sensibilisation pointue de son personnel enseignant sur le concept et à travers des modèles pédagogiques en adéquation avec les besoins du pays en matière de développement durable. Les auteurs, ensemble avec les opinions exprimées par un échantillon d'enseignants-chercheurs du Département des Langues et Sciences Humaines ont donné l'idée des lacunes à combler au niveau institutionnel ainsi qu'au niveau des documents usuels et des approches pédagogiques.

Références bibliographiques

- Bessières, P., Proulx, S. 2002. L'explosion de la communication. Montréal. La découverte/boréal. coll. science et société.
- Breton, D.1998. L'institutionnalisation de la communication locale : le cas des échelons décentralisés départementaux, régionaux, parisiens franciliens. Thèse de science politique. Université Paris I Panthéon Sorbonne.
- Farren, P. 2020. 'Transformative Pedagogy' in Language Teacher Education. In : Savvidou, (dir.). Second Language Acquisition Pedagogies, Practices and Perspectives. London: IntechOpen. p. 41-64.
- Hua, S. 2006. Culture générale. Paris : Vuibert. Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique. 2022. Etats Généraux de l'Education. Edition 2022. Bujumbura.



Nimpaye, E., Bizimungu A. et Berthelot, S. 2023. « Pratiques de développement durable des établissements d'enseignement supérieur au Burundi ». *Applied Mathematical Sciences*, Vol.17. N2. p. 49-70. Université de Sherbrooke. Hikari Ltd. in w.w.w.m-hikari.com consulté le 14/7/2024.

République du Burundi. (2023). *Vision du Burundi, pays émergeant en 2040 et développé en 2060*. Présidence de la République

Savignon, S.J. (2001). *Communicative language teaching for the twenty-first century*. In : Celce-

Murcia (dir.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle. p. 13-28.

Simon-Ledoux, E. 2002. *Sociologie*. Paris : Vuibert.

Traoré, D. 2017. *Le rôle de la langue et de la culture dans le développement durable*. in w.w.w.wai-iao.ecowas.int consulté le 10/8/2024.

Vygotski, L. 2004. *Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Lille : Septentrion