



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika  
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا  
Association for the Development of Education in Africa  
Association pour le développement de l'éducation en Afrique  
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

# RAPPORT D'ÉTUDE

Préparation à la  
professionnalisation  
de l'enseignement  
secondaire en Afrique

JUIN  
2023

## COMMANDÉ PAR :

Association pour le développement  
de l'éducation en Afrique (ADEA)

À travers son Pôle de Qualité Inter-Pays  
sur l'Enseignement Secondaire (PQIP-ES)

## Pays de l'étude:

*Botswana  
Kenya  
Maurice  
Tunisie  
Ouganda*



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika  
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا  
Association for the Development of Education in Africa  
Association pour le développement de l'éducation en Afrique  
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

# RAPPORT D'ÉTUDE

## Préparation à la professionnalisation de l'enseignement secondaire en Afrique

Situation au Botswana, au Kenya, à Maurice, en Tunisie et en Ouganda

Commandé par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

À travers son Pôle de Qualité Inter-Pays sur l'Enseignement Secondaire (PQIP-ES)



Pôle de qualité inter-pays de l'ADEA  
**Enseignement secondaire**

Juin 2023

## Remerciements

L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) a commandé cette étude grâce à un financement de la Fondation Mastercard. L'ADEA souhaite donc remercier la principale personne ressource, le professeur Noel Kufaine, et son équipe pour avoir réalisé l'étude sous la direction, le soutien et l'expertise du Secrétariat de l'ADEA, et la coordination du PQIP sur l'Enseignement Secondaire. L'étude est pertinente et cruciale pour le secteur de l'éducation et de la formation en Afrique. L'ADEA exprime sa gratitude aux gouvernements du Botswana, du Kenya, de Maurice, de la Tunisie et de l'Ouganda, par l'intermédiaire de leurs ministères de l'éducation respectifs, pour avoir accepté de participer à l'étude. La contribution des représentants des cinq pays - Dr Shadreck Majwabe (Botswana), Dr Simon Ndungu (Kenya), M. Deoraj Doma et M. Yuges D. Panday (Maurice), Mme Nadia Agrebi et M. Fakher Ezeibi (Tunisie), Dr Cleophus Mugenyi (Ouganda) - est hautement appréciée.

## Résumé

L'Afrique est actuellement le continent le plus jeune et le plus riche en potentiel. La croissance de la population jeune place l'Afrique en bonne position pour tirer parti de son dividende démographique. La littérature montre que l'économie croît en même temps que la capacité des ressources humaines d'un pays. Cela signifie que le système d'enseignement secondaire, qui prépare les jeunes à l'alphabétisation, aux compétences et aux qualifications, sera essentiel pour libérer le potentiel de l'Afrique. L'enseignement secondaire en Afrique a fait l'objet de réformes qui ont conduit à une augmentation du nombre d'écoles et d'apprenants, ainsi qu'à une révision du curriculum, entraînant un changement dans la configuration de la matière, avec notamment l'introduction de matières professionnelles.

L'étude de la Fondation Mastercard (2020) a elle aussi recommandé d'intégrer dans les curricula et la pédagogie de l'enseignement secondaire des compétences clés correspondant aux besoins du marché du travail, notamment en renforçant les compétences fondamentales et les compétences en Science, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM), en développant les compétences techniques et professionnelles grâce à des cours d'Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP) dans l'enseignement secondaire général, et en promouvant l'esprit d'entreprise et les compétences liées à la préparation à l'emploi. La professionnalisation de l'enseignement secondaire est décrite par certains comme l'introduction d'un plus grand nombre de matières professionnelles dans l'enseignement secondaire (Oketch, 2014), tandis que d'autres la décrivent comme un processus de révision et de reconditionnement du curriculum de l'enseignement secondaire dans un modèle professionnel, qui est spécifique aux compétences et aux aptitudes (Pavlova & Maclean, 2013).

Ce projet d'étude a examiné le niveau de préparation des pays africains à intégrer les matières professionnelles dans l'enseignement secondaire. L'étude a consisté en un examen des documents et en l'administration d'un questionnaire semi-structuré. Les données de l'étude ont été collectées à partir de documents de politique éducative nationale et de questionnaires adressés aux parties prenantes clés impliquées dans la mise en place de matières professionnelles (gestionnaires de l'éducation, chefs d'établissement et enseignants de matières professionnelles) dans cinq pays (Botswana, Kenya, Maurice, Tunisie et Ouganda) en utilisant un questionnaire semi-structuré programmé en Google Forms.

On constate une augmentation des matières professionnelles influencée par l'introduction de technologies émergentes telles que l'informatique et l'électronique de base et de concepts tels que les études commerciales. Les curricula de l'enseignement secondaire ont fait l'objet de différentes formes de révision, qui ont impliqué un remaniement du contenu pour l'aligner sur les modèles d'enseignement et d'apprentissage ; certains pays comme le Kenya et l'Ouganda ont adopté des curricula basés sur l'approche par compétences pour améliorer l'enseignement des matières professionnelles, tandis que d'autres pays comme l'île Maurice séparent les curricula académiques des curricula professionnels. Cependant, bien que le contenu des curricula soit classé comme étant respectivement académique et professionnel, dans certains pays, il n'y a pas de distinction claire entre les deux. Cette situation appelle des décisions de leadership pour séparer ou intégrer le contenu des curricula académiques et professionnels, ou pour intégrer des matières professionnelles dans



l'ensemble du curriculum de l'enseignement secondaire, tout en tenant compte des différents contextes nationaux.

On constate une augmentation du nombre d'élèves du secondaire en Afrique et une augmentation substantielle du nombre d'écoles secondaires ; cependant, le nombre d'élèves ayant accès à des matières professionnelles demeure très faible, oscillant entre 2 % et 10 % des élèves du secondaire (Oketch, 2014). Cette étude a révélé que, parmi les nombreuses causes des difficultés d'accès à l'enseignement professionnel pour les élèves du secondaire, le nombre limité d'établissements secondaires proposant des matières professionnelles représente un obstacle majeur en Afrique. Il est donc nécessaire de créer davantage d'écoles primaires et secondaires professionnelles dans les divisions/régions éducatives respectives, car même si l'étude se concentre sur l'enseignement secondaire, plus l'insertion de l'enseignement professionnel est anticipée, mieux c'est.

L'étude montre que les matières professionnelles dans l'enseignement secondaire sont proposées à la fois au niveau du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, certains pays ne les proposant qu'au deuxième cycle. En même temps, des pays comme l'île Maurice et les Seychelles, entre autres, ont supprimé les matières professionnelles de l'enseignement secondaire pour les transférer dans des établissements d'enseignement post-secondaire. Par conséquent, pour que la professionnalisation de l'enseignement secondaire réussisse, il est impératif de disposer d'une structure de contenu d'enseignement professionnel applicable à tous les niveaux d'éducation : primaire, secondaire et post-secondaire.

La capacité d'un système éducatif à fournir une formation pertinente et de qualité dépend principalement de la qualité de ses enseignants et formateurs et, par extension, de la qualité de ses systèmes de formation des enseignants (OIT, 2015). La situation préoccupante des enseignants des matières professionnelles semble uniforme à travers le continent africain, à quelques exceptions près. La majorité des personnes interrogées ont indiqué un manque d'enseignants qualifiés dans les matières professionnelles. Il a également été noté que, à l'exception du Kenya et de l'Afrique du Sud, la plupart des pays ne disposent pas de politique et de programme de formation et de développement des enseignants des matières professionnelles. Il est donc nécessaire d'élaborer une politique, ainsi qu'une stratégie de formation et de développement des enseignants des matières professionnelles de l'enseignement secondaire pour orienter sa mise en œuvre.

Les infrastructures et les ressources scolaires sont des éléments fondamentaux d'une éducation de qualité. Des infrastructures médiocres peuvent avoir un impact négatif sur le processus d'enseignement et d'apprentissage et sur les résultats d'apprentissage des élèves. L'étude a révélé un manque d'investissement et de mise à disposition des ressources d'enseignement et d'apprentissage. Les infrastructures destinées à soutenir l'enseignement professionnel dans les écoles secondaires sont déplorables, soit parce qu'elles sont inexistantes, soit parce qu'elles ne disposent pas de l'équipement et des machines nécessaires. Cependant, il est évident que toutes les matières professionnelles ne nécessitent pas d'investissements importants ; certaines matières peuvent fonctionner en utilisant des matériaux recyclés et du matériel d'enseignement provenant de sources locales. Il est donc nécessaire de concevoir un modèle de financement ciblé. L'autre approche proposée en matière de fonds et de financement pourrait être la suivante : étant donné que la plupart des pays disposent d'un fonds/prélèvement pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels, qui n'a bénéficié qu'à l'EFTP général, la branche consacrée à l'enseignement professionnel dans l'enseignement secondaire devrait également être autorisée à accéder à ce fonds/prélèvement à des fins d'investissement et d'exploitation.

La professionnalisation de l'enseignement secondaire en Afrique a le potentiel de réussir et d'atteindre les résultats escomptés parce que le profil actuel de l'enseignement professionnel en Afrique peut être corrigé. Beaucoup de personnes connaissent l'enseignement professionnel mais en ont une compréhension limitée ; par conséquent, il fonctionne avec des ressources humaines et matérielles limitées. La préparation à la professionnalisation de l'enseignement secondaire est évidente car son empreinte est visible dans tous les pays du continent. Cependant, pour renforcer le potentiel de préparation, il est nécessaire d'améliorer la réputation de l'enseignement professionnel dans les écoles secondaires en se familiarisant avec le concept et ses stratégies. En outre, il est nécessaire de veiller à ce que les engagements pris dans les documents de politique publique concernant l'enseignement professionnel soient respectés. Enfin, il est nécessaire d'aligner les stratégies de financement et d'investissement avec les priorités ciblées de l'enseignement professionnel.

## Acronymes

ACET	Centre Africain pour la transformation économique
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
BGCSE	Certificat général d'enseignement secondaire du Botswana
CESA	Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique 2016-2025
CITE	Classification internationale type de l'éducation
EBC	Éducation basée sur les compétences
EBR	Éducation basée sur les résultats
EFP	Enseignement et formation professionnels
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EFTEP	Enseignement et formation techniques, entrepreneuriaux et professionnels
FTIPE	Formation technique, industrielle, professionnelle et entrepreneuriale
ITET	Institut d'enseignement technique et de technologie
KTTC	Collège des formateurs techniques du Kenya
MES	Ministère de l'Éducation et du Sport
MITD	Institut mauricien de formation et de développement
ODD	Objectifs de développement durable
OIT	Organisation internationale du Travail
PQIP	Pôle de qualité inter-pays
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation
SADC	Communauté de Développement de l'Afrique australe
SIGE	Système d'information de gestion de l'éducation
STIM	Science, technologie, ingénierie et mathématiques
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

# Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	<b>ii</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>iii</b>
<b>Acronymes</b> .....	<b>vi</b>
<b>Table des figures</b> .....	<b>viii</b>
<b>1. Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Contexte</b> .....	<b>1</b>
<b>3. Objectifs</b> .....	<b>3</b>
<b>4. Cadre conceptuel</b> .....	<b>3</b>
<b>5. Méthodologie</b> .....	<b>5</b>
<b>6. Limites de l'étude</b> .....	<b>6</b>
<b>7. Profils des pays</b> .....	<b>6</b>
7.1. Botswana .....	6
7.2. Kenya .....	9
7.3. Maurice.....	11
7.4. Tunisie .....	13
7.5. Ouganda .....	14
<b>8. Résultats de l'étude</b> .....	<b>16</b>
8.1. Enseignement professionnel .....	16
8.2. Accès à l'enseignement professionnel .....	17
8.3. Utilisation de matériel d'enseignement et d'apprentissage local dans l'enseignement professionnel .....	18
8.4. Matières d'enseignement professionnel proposées dans les écoles secondaires.....	19
8.5. Enseignement et apprentissage des matières professionnelles - défis en matière de ressources .....	21
8.6. Enseignants des matières de l'enseignement professionnel.....	23
8.7. Niveau de préparation de l'école à la mise en œuvre des matières de l'enseignement professionnel .....	24
<b>9. Conclusion</b> .....	<b>26</b>
<b>10. Recommandations</b> .....	<b>27</b>
10.1. Stratégie visant à renforcer la professionnalisation de l'enseignement secondaire .....	27
10.2. Stratégie pour améliorer l'accès aux matières professionnelles .....	28
10.3. Stratégie d'amélioration des curricula d'enseignement technique et professionnel .....	28
10.4. Stratégie d'amélioration de la qualité de l'enseignement des matières techniques et professionnelles .....	29
10.5. Stratégie pour améliorer le financement et l'investissement .....	29
<b>Références</b> .....	<b>30</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>34</b>



## Table des figures

<i>Figure 1 : Catégorie de répondants</i> .....	5
<i>Figure 2 : Structure du système éducatif</i> .....	8
<i>Figure 3 : Organisation de l'éducation de base dans le cadre du système éducatif 2-6-6-3</i> .....	10
<i>Figure 4 : Changement dans l'éducation formelle à Maurice</i> .....	12
<i>Figure 5 : Système éducatif de base de la Tunisie</i> .....	13
<i>Figure 6 : Système éducatif en Ouganda</i> .....	15
<i>Figure 7 : Inscriptions dans les matières techniques et professionnelles, Source : Global Education Digest 2007 et Oketch 2014</i> .....	17
<i>Figure 8 : Utilisation de matériel local pour l'enseignement et l'apprentissage</i> .....	18
<i>Figure 9 : Matières professionnelles dans les écoles secondaires</i> .....	19
<i>Figure 10 : Similitude des matières académiques et professionnelles</i> .....	20
<i>Figure 11 : Les matières professionnelles rendent le curriculum pertinent</i> .....	21
<i>Figure 12 : Défis en matière de ressources d'enseignement et d'apprentissage</i> .....	22
<i>Figure 13 : Défis en matière de gestion des ressources d'enseignement et d'apprentissage</i> .....	22
<i>Figure 14 : Financement et défis financiers</i> .....	23
<i>Figure 15 : Nombre suffisant d'enseignants de l'enseignement technique et professionnel</i> .....	24
<i>Figure 16 : Capacité des écoles secondaires à mettre en œuvre des matières professionnelles</i> .....	25
<i>Figure 17 : Engagement des écoles secondaires à mettre en œuvre des matières professionnelles</i> .....	26

## 1. Introduction

L'importance croissante de l'Afrique en tant que potentiel géant économique et l'objectif de l'Agenda 2063 de l'Union africaine « l'Afrique que nous voulons », sont censés conduire à des stratégies à long terme en matière d'éducation et de formation, d'innovation technologique et de développement du capital humain stratifié. Les objectifs stratégiques de la Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique 2016-2025 (CESA 16-25),<sup>1</sup> le premier plan décennal de mise en œuvre de l'Agenda 2063, comprennent la revitalisation de la profession enseignante, la construction et la réhabilitation des infrastructures pertinentes, l'exploitation de la capacité des TIC, la garantie de l'acquisition des connaissances et des compétences requises, le renforcement des STIM et l'expansion des opportunités d'EFTP.

Par conséquent, les avantages de la professionnalisation de l'enseignement secondaire doivent être équilibrés, car différents auteurs s'accordent à dire que la professionnalisation de l'enseignement secondaire permettra aux apprenants d'acquérir des compétences, des connaissances et des aptitudes (Oketch, 2014, Pavlova & Maclean, 2013). Cela signifie qu'investir dans l'enseignement professionnel au niveau secondaire peut contribuer au développement économique et à la croissance en Afrique. En outre, Pavlova & Maclean (2013) affirment que la professionnalisation du curriculum du secondaire est à la fois souhaitable et appropriée et que les écoles secondaires seront plus à même de répondre aux besoins de la société en matière d'économie et de main-d'œuvre en mettant davantage l'accent sur le développement des compétences. Ils ont également indiqué que la professionnalisation de l'enseignement secondaire doit être prise en compte, en particulier le degré de la professionnalisation du curriculum. Cela signifie que la part du curriculum consacrée aux matières professionnelles reflète le degré de la professionnalisation.

## 2. Contexte

L'enseignement secondaire est devenu plus étroitement lié et explicitement orienté vers la préparation des jeunes au monde du travail. Il est donc urgent de reconsidérer l'épistémologie de l'enseignement professionnel afin de combler le fossé entre les filières académiques et professionnelles. L'étude réalisée par la Fondation Mastercard en 2020 recommande d'intégrer, dans les curricula et la pédagogie de l'enseignement secondaire, sept compétences clés correspondant aux besoins du marché du travail. Il s'agit de renforcer les compétences fondamentales et les compétences STIM, de développer les compétences du 21<sup>e</sup> siècle et les compétences numériques, d'élargir les possibilités d'acquérir des compétences techniques et professionnelles pertinentes en proposant des cours d'EFTP dans l'enseignement secondaire général, de promouvoir l'esprit d'entreprise et les compétences de préparation au travail, et d'aligner les réformes des curricula fondées sur les compétences avec la pédagogie et les systèmes d'évaluation.

Cette étude aidera à reformuler le curriculum de l'enseignement secondaire qui fournit aux apprenants les connaissances et les compétences nécessaires pour répondre aux besoins du

---

<sup>1</sup> Avec la stratégie Continentale de l'EFTP et la Stratégie pour la Science, la Technologie et l'Innovation en Afrique (STISA 2024).

marché du travail en Afrique. Elle contribuera également à combler les lacunes des prestataires d'enseignement secondaire en Afrique en matière de conception et de mise en œuvre d'un curriculum d'enseignement professionnel qui apporte aux jeunes les connaissances et les compétences dont ils ont besoin pour le monde du travail. Cette approche s'appuie sur les différentes idées que divers chercheurs en éducation générale ont fournies pour combler le fossé entre les filières académiques et professionnelles.

Le nombre d'élèves fréquentant les écoles secondaires en Afrique augmente chaque année et tous n'accèdent pas à l'enseignement supérieur. Dans la plupart des pays africains, les jeunes Africains qui terminent l'enseignement secondaire sont souvent peu qualifiés et, dans une certaine mesure, ne possèdent pas les qualifications, les connaissances et les compétences requises par les marchés de l'emploi africains. Il est donc nécessaire de professionnaliser l'enseignement secondaire afin de fournir aux apprenants les connaissances et les compétences essentielles pour le monde du travail. Le manque d'aptitudes et de compétences liées à l'emploi empêche les jeunes d'être compétitifs sur les marchés du travail mondiaux. La nécessité de la professionnalisation de l'enseignement secondaire est soulignée par Akram (2012), qui affirme que l'éducation ne peut devenir la pierre angulaire d'une société durable que si elle transmet les compétences nécessaires à la vie courante.

Le document de référence préparé par le Centre Africain pour la transformation économique (ACET, 2018) pour l'étude de la Fondation Mastercard propose une amélioration de la conception des curricula au niveau du premier cycle du secondaire en incluant certains éléments pratiques liés à des secteurs économiques clés, tels que l'agriculture, afin de refléter la réalité selon laquelle de nombreux jeunes élèves entreront directement dans la vie active après le premier cycle du secondaire. L'étude note que de nombreux pays africains intègrent des compétences professionnelles et techniques plus générales dans les curricula d'enseignement secondaire (premier et deuxième cycles) afin de maximiser le potentiel d'emploi des jeunes. La professionnalisation de l'enseignement secondaire renforcera la comparabilité et la flexibilité entre l'enseignement secondaire et l'EFTP, car les élèves ont besoin de compétences de base solides pour s'engager efficacement dans ces derniers.

Il est absolument nécessaire de développer le recrutement et la formation des enseignants en Afrique, tout en améliorant leurs conditions de travail. Le déficit à combler sur le continent est estimé à 10,8 millions d'enseignants du secondaire d'ici à 2030 (Fondation Mastercard, 2020). Les actions clés comprennent l'investissement dans une formation initiale de haute qualité pour les enseignants, le développement de voies plus solides pour la promotion et le leadership, l'utilisation de la technologie numérique pour mettre en œuvre des programmes de certification pour les enseignants non qualifiés, la priorité donnée au développement des compétences numériques pour tous les enseignants, et l'investissement dans le renforcement de la capacité des chefs d'établissement à fournir un leadership pédagogique.

Par conséquent, cette étude identifiera les facteurs saillants que les établissements d'enseignement secondaire africains peuvent appliquer pour tirer parti de l'enseignement secondaire professionnalisé afin que les apprenants puissent acquérir un avantage concurrentiel sur le marché du travail mondial.

### 3. Objectifs

L'étude utilise des données collectées dans des écoles publiques au niveau régional et national dans cinq pays africains : Botswana, Kenya, Maurice, Tunisie et Ouganda.

L'étude a été conçue pour atteindre les objectifs spécifiques suivants :

- a) Examiner l'état de préparation et la mesure dans laquelle la professionnalisation peut être et a été mise en œuvre dans l'éducation en Afrique, en se concentrant sur les questions de financement ; la révision et la réforme des curricula ; le développement et la formation des enseignants techniques ; l'infrastructure ainsi que d'autres investissements relatifs à l'enseignement professionnel dans les écoles secondaires.
- b) Déterminer l'étendue de l'accès aux établissements publics d'enseignement secondaire proposant des matières professionnelles en Afrique.
- c) Comprendre les défis/obstacles à la mise en œuvre de la professionnalisation de l'enseignement secondaire en Afrique.
- d) Proposer des mesures claires et réalisables pour améliorer ou stimuler la professionnalisation de l'enseignement secondaire dans les cinq pays sélectionnés.

### 4. Cadre conceptuel

La professionnalisation de l'enseignement secondaire peut prendre deux formes. La première forme peut impliquer l'introduction de matières professionnelles. C'est ce qui a été fait dans des pays comme le Zimbabwe et le Ghana. La seconde consiste à donner à toutes les matières une « orientation professionnelle ». Il s'agit de réviser toutes les matières pour mettre l'accent sur les compétences qui devraient être développées dans ces matières, des compétences liées au monde du travail, telles que les compétences du 21<sup>e</sup> siècle et celles liées à la 4<sup>e</sup> révolution industrielle (4IR), qui évolue rapidement. Il ne s'agit toutefois pas d'une situation de type « soit l'un, soit l'autre ». Souvent, les deux stratégies vont de pair. Le Botswana, par exemple, a réformé son enseignement secondaire à la fin des années 1990 et a élaboré un programme d'études comprenant un groupe de matières professionnelles et techniques parmi lesquelles l'élève était censé choisir. Parallèlement, il a professionnalisé toutes les matières académiques par le biais d'un programme basé sur des objectifs, c'est-à-dire que tous les programmes ont été revus pour leur donner une orientation professionnelle (Cadre stratégique PQIP-ES, 2022).

Les résultats d'études connexes révèlent que l'Afrique est confrontée à un taux de chômage élevé chez les jeunes et à des possibilités limitées en matière d'enseignement supérieur. Cette situation est la force motrice derrière l'appel à garantir que les jeunes reçoivent la bonne combinaison de compétences au niveau de l'école secondaire qui les aidera à se faire une place sur le marché du travail (UNESCO, 2005 ; Silliman et Virtanen, 2022). Au cours des trois dernières décennies, les gouvernements africains ont mis en œuvre des réformes visant à transformer l'enseignement secondaire afin de contribuer au développement des qualifications et des compétences nécessaires à l'emploi. Différents pays ont introduit des matières d'enseignement professionnel et technique afin

d'améliorer les chances des jeunes de trouver un emploi rémunéré ou de s'installer à leur compte à la fin de leurs études secondaires.

Il existe des preuves empiriques que des organisations telles que l'UNESCO et les gouvernements africains ont souvent approuvé la professionnalisation dans les curricula du secondaire en Afrique. L'anticipation d'une telle diversification des curricula pourrait motiver des changements d'attitude à l'égard de l'auto-emploi, de l'entrepreneuriat et de la formation continue, améliorant ainsi les possibilités de transition des apprenants vers le monde du travail (Akyeampong, 2002 ; UNICEF, 2019). Dans le cadre de cette étude, il ne s'agit pas de prescrire des interventions uniques pour les différents systèmes éducatifs, mais de formuler des recommandations flexibles, basées sur les résultats de l'étude, que les différents pays peuvent adapter à leur contexte.

Le Ghana et le Zimbabwe sont des exemples de pays africains dont les curricula de l'enseignement secondaire ont été alimentés par des matières professionnelles (Mavhunga, 2002 ; Akyeampong, 2014). Ces pays l'ont fait en fonction de leur contexte, conformément à l'affirmation d'Akyeampong (2002) selon laquelle les pays ont utilisé différentes approches pour professionnaliser les curricula de l'enseignement général. Les enseignements tirés du Zimbabwe montrent comment fonctionne le système d'enseignement professionnel, conformément aux recommandations du rapport de la Commission présidentielle d'enquête sur l'éducation et la formation de 1999 (Nziramashanga, 1999). Un curriculum d'enseignement secondaire fortement axé sur la formation professionnelle offre aux élèves la possibilité de choisir entre des filières générales, commerciales ou techniques/professionnelles.

Les pays développés qui ont une longue tradition de programmes d'enseignement secondaire professionnalisés, comme la Finlande depuis les années 1980 et la Suède, disposent d'un enseignement professionnel structuré et scolaire dans le cadre de l'enseignement secondaire supérieur (Isopahkala-Bouret, 2010). L'enseignement professionnel a été perçu comme une réponse potentielle aux défis de l'avenir de l'Union européenne (UE) et de ses pays membres (Fejes et Köpsén, 2014). Mishra (2019) indique qu'en Allemagne, les enfants peuvent choisir leur métier à l'âge de 10 ans, avec la possibilité de passer d'un enseignement purement académique à un enseignement professionnel à tout moment. Ce système comprend un programme d'apprentissage qui est reconnu mondialement comme un moyen d'apprentissage simultané efficace. Les perspectives d'emploi des étudiants s'en trouvent améliorées. Certains systèmes qui ont professionnalisé les curricula de l'enseignement secondaire maintiennent encore un curriculum académique, avec entre 15 et 30 pour cent de matières pratiques comme l'agriculture, la gestion et l'entrepreneuriat (UNESCO, 2005). En 2015, le Botswana a adopté une approche à parcours multiples, comme le recommande son plan stratégique pour le secteur de l'éducation et de la formation (ETSSP), une stratégie destinée à donner aux apprenants un large choix de matières proposées en fonction d'une série de considérations, y compris les perspectives de carrière et les préférences.

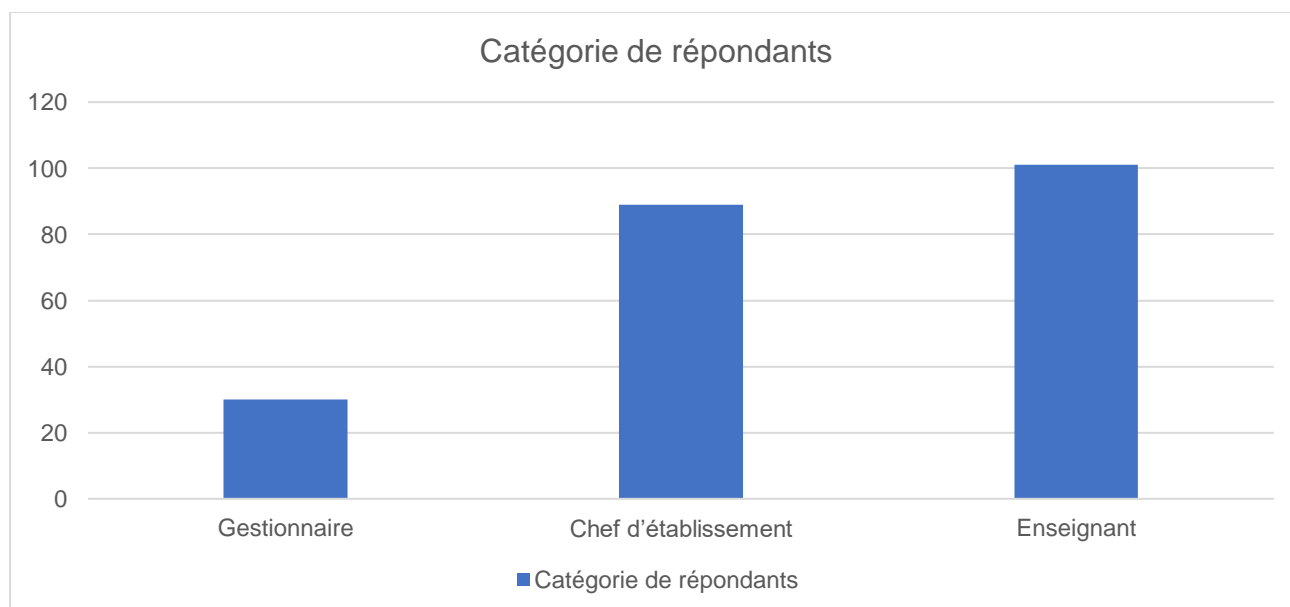
Toutefois, l'expérience de nombreux pays africains montre que les efforts déployés pour développer les compétences relatives à l'employabilité n'ont pas toujours produit les résultats escomptés, pour différentes raisons (Lauglo, 2005 ; Akyeampong, 2014). Fredriksen et Fossberg (2021) citent des facteurs tels que le manque d'écoles secondaires, des enseignants insuffisamment formés, des curricula et des équipements archaïques, et l'incapacité des familles à payer les frais de scolarité comme ayant contrarié les efforts de développement des compétences des jeunes en Afrique. Des défis similaires ont été relevés dans la stratégie de professionnalisation du Zimbabwe (Mavhunga, 2002) et, dans une large mesure, au Cameroun (Arrey-Ndip, 2004).

Sur la base de ces expériences nationales, la tendance générale a été de réorienter le curriculum en mettant l'accent sur les matières professionnelles et techniques. Cette tendance est compréhensible, étant donné l'importance accrue des matières STIM pour stimuler l'innovation - la force motrice de la croissance économique - et la nécessité de sensibiliser les élèves du secondaire aux carrières potentielles et de les préparer à connaître et à développer des aptitudes pour les carrières futures. En outre, les questions émergentes dans les domaines techniques, telles que les parasites résistants et la technologie agricole, rendent les matières professionnelles pertinentes même pour ceux qui poursuivront leurs études. La modification du curriculum pour répondre aux besoins de l'avenir du travail est donc au centre de cette étude. Cependant, la plupart des défis de l'enseignement secondaire reflètent le problème commun des ressources limitées. Il est également important de recueillir des données sur les inscriptions dans les matières professionnelles afin de faciliter le suivi des parcours professionnels.

## 5. Méthodologie

La méthodologie de l'étude sur la professionnalisation de l'enseignement secondaire a impliqué une analyse documentaire et l'administration d'un questionnaire semi-structuré. L'analyse documentaire a utilisé une approche systématique pour identifier des documents publiés et non publiés liés à l'enseignement professionnel dans les écoles secondaires, en s'appuyant sur des données secondaires provenant d'Afrique et d'ailleurs.

La figure 1 ci-dessous montre la répartition des catégories de répondants des échantillons ciblés utilisés dans cette étude.



**Figure 1 : Catégorie de répondants**

Un questionnaire semi-structuré comprenant des questions à choix multiples et une échelle d'évaluation en cinq points, allant de « d'accord » à « pas d'accord », a été administré. Des analyses



thématiques et qualitatives détaillées ont été réalisées pour façonner les connaissances et la compréhension.

Le questionnaire de collecte de données a été administré aux parties prenantes des établissements secondaires professionnelles, aux gestionnaires de l'éducation, aux chefs d'établissement et aux enseignants des matières techniques et professionnelles des cinq pays échantillonnés : le Botswana, le Kenya, l'île Maurice, la Tunisie et l'Ouganda. Les personnes interrogées ont été sélectionnées en fonction de leur implication dans l'enseignement technique et professionnel dans les écoles secondaires. Les points focaux nationaux de l'étude dans les pays respectifs ont aidé à identifier les personnes interrogées.

## 6. Limites de l'étude

L'étude sur la préparation à la professionnalisation de l'enseignement secondaire a nécessité un examen et une analyse approfondis des documents provenant d'Afrique et des pays de l'échantillon. L'analyse de certains documents examinés montre qu'ils étaient davantage axés sur l'enseignement général que sur l'enseignement professionnel. Dans certains cas, il n'y avait qu'une référence limitée à l'enseignement professionnel dans le secondaire. Cependant, malgré la limitation de la pertinence et la disponibilité de la documentation, les résultats de l'analyse documentaire étaient substantiels et ont été triangulés avec les réponses aux questionnaires administrés.

L'objectif de l'étude a clairement défini la nature des informations recherchées et a permis de garantir que les répondants ne pensent pas qu'il s'agissait d'une évaluation ou d'une étude comparative. Par conséquent, les recommandations formulées dans ce rapport ne sont pas comparatives ; elles visent à soutenir l'effort pour comprendre la professionnalisation de l'enseignement secondaire en Afrique, et ce en documentant les bonnes pratiques et en présentant les stratégies liées à la mise en œuvre de l'enseignement professionnel dans les établissements secondaires.

Les définitions et les descriptions associées à la « la professionnalisation de l'enseignement secondaire » varient d'un document à l'autre en fonction de l'accent mis par le pays sur l'enseignement technique et professionnel. Les différences de langue ou de maîtrise de la langue (français ou anglais) peuvent également avoir eu un impact sur les définitions et les descriptions. Par conséquent, en raison des variations d'interprétation et pour éviter de s'enliser dans des débats sur la terminologie, l'étude s'est concentrée sur la préparation à la professionnalisation de l'enseignement secondaire.

## 7. Profils des pays

### 7.1. Botswana

Lorsque le Botswana a acquis son indépendance, il figurait parmi les nations africaines les plus pauvres et les moins développées du monde. Toutefois, grâce à la découverte de diamants et à une gestion prudente, le Botswana a connu l'une des croissances économiques les plus rapides. Il est

actuellement classé parmi les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure par la Banque mondiale (Donner, Hartmann, Schwarz et Steinkamp, 2018).

Le Botswana possède des valeurs et des objectifs nationaux à long terme prescrits dans une série de plans de développement nationaux et dans la politique d'éducation nationale. Ces politiques et ces plans définissent les objectifs et les stratégies que le Botswana poursuivra pour promouvoir le développement humain, social, économique et environnemental, et éclairent les voies et les choix qui détermineront la société botswanaise.

Le système éducatif du Botswana est divisé en cinq niveaux : pré-primaire, primaire, secondaire (junior et senior), enseignement et formation professionnels, et enseignement supérieur (ETSSP 2015-2020). Le pays investit environ 22 % du budget public annuel dans l'éducation, ce qui représente la part la plus importante du budget public total (Koobonye, 2020).

La figure 2 ci-après présente la structure du système éducatif du Botswana. L'enseignement pré-primaire est en grande partie assuré par le secteur privé. L'enseignement primaire est divisé en primaire inférieur (Standards 1 à 4) et primaire supérieur (Standards 5 à 7). Il s'étend sur une période de 7 ans pour les enfants âgés de 6 à 12 ans (bien que les enfants de moins de 10 ans soient autorisés à commencer l'école primaire, en particulier pour les communautés marginalisées). Tous les élèves qui terminent le premier cycle du primaire passent un examen national mis au point par le Botswana Examination Council (BEC), tandis que ceux du deuxième cycle du primaire sont soumis à un examen national appelé Certificat d'examen de fin d'études primaires (PSLE).

L'enseignement secondaire comprend trois années de collège suivies de deux années de lycée. Il prépare les apprenants à la société du savoir. Les écoles secondaires publiques sont gérées exclusivement par le Ministère de l'éducation et du développement des compétences (MOESD), tandis que les écoles privées sont des entités détenues par des particuliers ou des entreprises et que les écoles subventionnées par le gouvernement sont des écoles missionnaires gérées par des institutions religieuses (Église catholique romaine et Église Congrégationaliste Unie en Afrique du Sud) en partenariat avec le Ministère de l'éducation et du développement des compétences.

Le sous-secteur de l'enseignement supérieur s'est développé (en termes de structure, de taille et de forme, de type d'établissements, de diversité et de qualité des programmes), même si l'accès reste un défi (République du Botswana, 2015).

Dans la pratique, deux ministères sont chargés de fournir des services éducatifs, à savoir le Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie (MOESD) et le ministère de l'Administration locale et du Développement rural (MLGRD). En 2016, l'ancien Ministère de l'éducation a été scindé en deux nouveaux ministères : Le Ministère de l'éducation de base (MOBE) et le Ministère de l'éducation tertiaire, de la recherche et de la technologie (MOTE). Le MOBE est désormais responsable de l'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire, tandis que le MOTÉ s'occupe de l'enseignement professionnel et technique et de la formation des enseignants, ainsi que de l'enseignement supérieur et des bourses d'études (UNICEF, 2018).

ÉDUCATION DE BASE				MARCHÉ DU TRAVAIL	
Enseignement pré-primaire	Enseignement primaire	Enseignement secondaire		Enseignement et formation professionnels	Enseignement supérieur
Jardins d'enfants privés	Écoles primaires publiques	Écoles secondaires communautaires	Écoles secondaires supérieures	Ecoles communautaires de formation professionnelle (Brigades)	Universités publiques et privées
Classes pré-primaires dispensées par des ONG	Écoles primaires privées anglophone	Écoles secondaires privées anglophones		Etablissements techniques	Instituts d'éducation d'enseignement
		<b>Etablissement d'apprentissage ouvert et à distance du Botswana</b>			
Cours pré-primaires dispensés par des organisations communautaires	ABET Département de l'éducation non formelle			Fonds fiduciaire de l'industrie de la construction	Instituts d'enseignement technique et professionnel
	Programme national d'alphabétisation			Prestataires privés d'EFPP	Instituts d'agriculture du Botswana
				Centre de formation et de test de Madirelo	Instituts de comptabilité du Botswana
				ONG prestataires de formation	Institut des sciences de la santé

**Figure 2 : Structure du système éducatif.<sup>2</sup>**

Le programme « Botswana General Certificate of Secondary Education (BGCSE) » (Certificat général d'études secondaires du Botswana) prépare les élèves soit à l'université soit au monde du travail. L'objectif global de l'enseignement secondaire au Botswana est d'assurer à tous les apprenants éligibles un accès équitable à un enseignement secondaire de qualité qui les prépare de manière adéquate à la poursuite de leurs études et/ou au monde du travail, contribuant ainsi à une économie basée sur le savoir au Botswana. L'enseignement général comprend deux filières : la filière académique et la filière professionnelle. Chaque filière dure deux ans et est conçue pour répondre aux besoins des apprenants ayant des potentiels et des intérêts différents. Ces filières professionnelles sont proposées principalement dans les écoles secondaires supérieures. Les matières professionnelles sont également proposées au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire, mais leur contenu comporte une forte proportion d'enseignement général.

<sup>2</sup> République du Botswana. (2015). Plan stratégique du secteur de l'éducation et de la formation (ETSSP 2015-2020). Ministère de l'Éducation de base. [https://cms1.gov.bw/sites/default/files/2020-03/ETSSP%20Final%20Document\\_3.pdf](https://cms1.gov.bw/sites/default/files/2020-03/ETSSP%20Final%20Document_3.pdf)

Le Botswana dispose d'instituts de formation pour les enseignants du primaire et du secondaire. Cela implique qu'il faut davantage d'infrastructures de formation des enseignants, en particulier pour les enseignants des matières professionnelles à tous les niveaux.

## 7.2. Kenya

---

Dans le cadre des réformes en cours dans son secteur de l'éducation, le Kenya a changé d'orientation pour se concentrer sur la fourniture d'une « éducation et formation holistiques, de qualité et inclusives pour la transformation vers une économie de la connaissance, la cohésion sociale et le développement durable » (KICD, 2020). La structure éducative du pays est passée de 8-4-4 à 2-6-3-3, avec la mise en œuvre progressive d'un cadre curriculaire basé sur les compétences.

Auparavant, le système éducatif 8-4-4 comprenait 8 années d'école primaire, 4 années d'école secondaire et 4 années d'enseignement universitaire. L'enseignement primaire public est gratuit et obligatoire au Kenya depuis 2003. Le curriculum comprend les langues, les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences, l'artisanat et les études religieuses. Le système 8-4-4 suivait un curriculum basé sur les objectifs, qui mettait l'accent sur l'évaluation sommative.

La nouvelle structure d'éducation basée sur les compétences comprend 2 années de pré-primaire (pour les 4-5 ans) ; 3 années de primaire inférieur et 3 années de primaire supérieur (pour les 6-11 ans) ; et 3 années de secondaire inférieur ainsi que 3 années de secondaire supérieur (pour les 12-17 ans). Le système suit un programme basé sur les compétences, qui vise à développer le potentiel de chaque apprenant en s'assurant que tous les apprenants acquièrent les compétences de base. Le curriculum basé sur les compétences met l'accent sur les évaluations formatives plutôt que sommatives. Le gouvernement met progressivement en place le nouveau système et espère supprimer complètement l'ancien curriculum d'ici 2026. La figure 3 ci-dessous fournit plus de détails sur cette nouvelle structure.

Les élèves du premier cycle du secondaire suivront un programme rigoureux d'orientation professionnelle et seront exposés aux matières connexes pour leur permettre de faire des choix éclairés lors de la transition vers le deuxième cycle du secondaire. Les matières du secondaire inférieur se répartissent en deux catégories : les matières principales et les matières optionnelles. Les 12 matières principales comprennent l'enseignement pré-technique et l'enseignement préprofessionnel. Les matières optionnelles comprennent les arts visuels, les arts du spectacle, les sciences domestiques et l'informatique. L'école secondaire comprend trois années d'enseignement destinées aux apprenants âgés de 15 à 17 ans et jette les bases d'un enseignement et d'une formation plus poussés au niveau tertiaire et dans le monde du travail. Pour les apprenants ayant des besoins spécifiques, un modèle de curriculum d'enseignement adapté à leurs besoins est disponible pour répondre à leurs exigences particulières.

Le gouvernement kenyan estime qu'un enseignement secondaire de qualité est essentiel pour créer des opportunités et des avantages en matière de développement social et économique. Au Kenya, l'enseignement secondaire commence vers l'âge de 14 ans et dure quatre ans. Les écoles secondaires publiques sont subventionnées par le gouvernement, qui prend en charge les frais de scolarité. La professionnalisation de l'enseignement secondaire au Kenya est en cours, avec des

activités conduisant à la révision des curricula et à des réformes ayant un impact sur la professionnalisation par le biais des matières proposées.

La restructuration du système éducatif au Kenya a introduit un curriculum d'enseignement professionnel aux niveaux primaire et secondaire, principalement pour doter les jeunes de compétences professionnelles préalables à l'emploi. En ce qui concerne le contenu du curriculum, les matières professionnelles comprennent des matières professionnelles de base et des matières industrielles. Comme indiqué précédemment, le Kenya a adopté un curriculum basé sur les compétences afin de renforcer la professionnalisation de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement secondaire, toutes les matières techniques sont proposées en option. Par conséquent, l'élève choisit parmi les matières proposées dans un établissement donné.

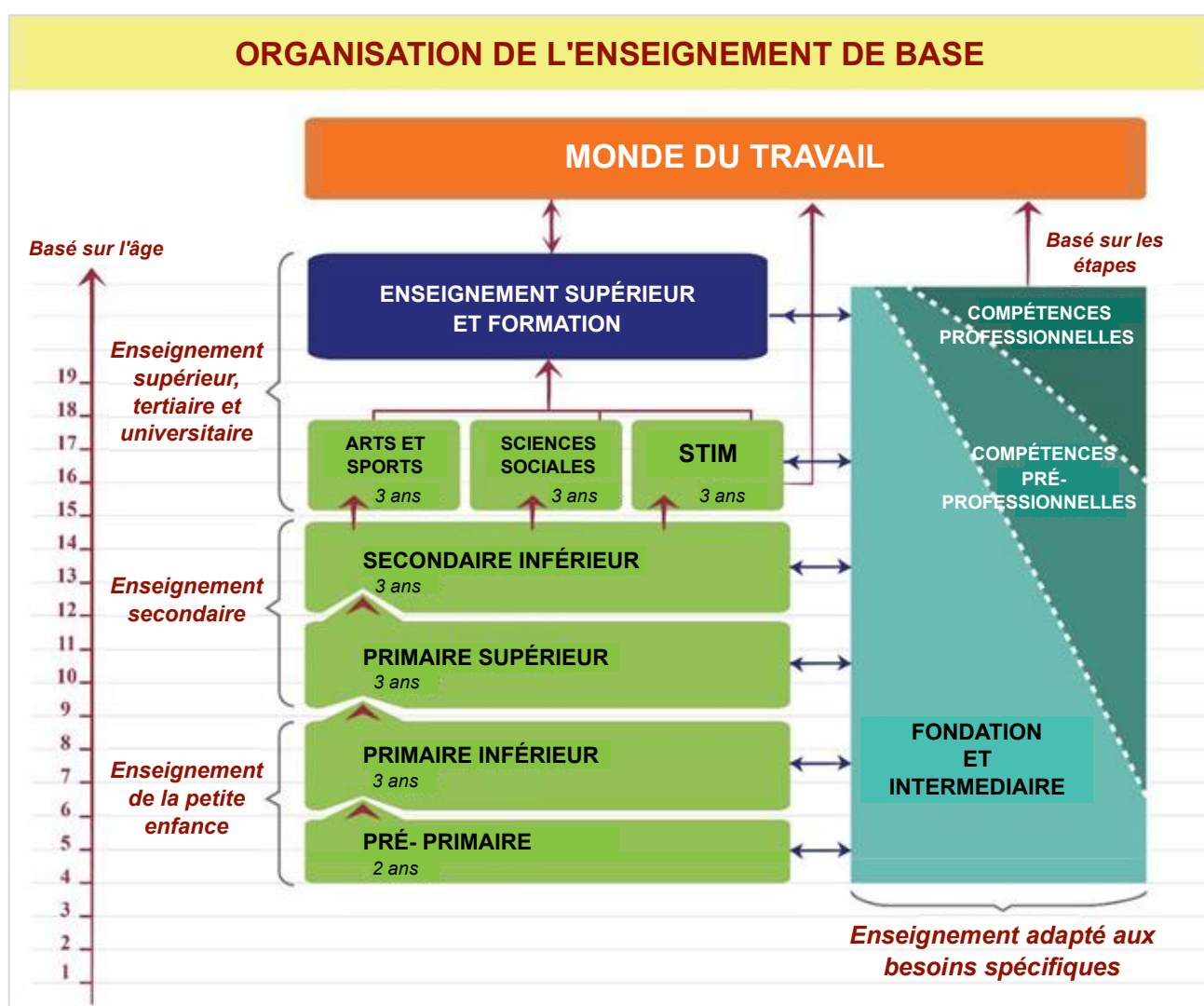


Figure 3 : Organisation de l'éducation de base dans le cadre du système éducatif 2-6-6-3.<sup>3</sup>

Par l'intermédiaire du Ministère de l'éducation, Direction de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels (EFTP), le gouvernement du Kenya a créé le « Kenya Technical Trainers College (KTTC) » (Etablissement de formation des formateurs techniques du Kenya). Le

<sup>3</sup> Institut kényan de développement des programmes d'études, plan stratégique 2020-2025. <https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2022/09/KICD-STRATEGIC-PLAN-2020-2025.pdf>

KTTC a été créé dans le but premier de former du personnel techniquement qualifié pour enseigner dans les établissements techniques. Il vise également à former des formateurs techniques pour enseigner dans les écoles secondaires et les établissements d'enseignement supérieur.

Au Kenya, les formateurs et instructeurs de l'EFTP sont tenus de posséder diverses qualifications, en fonction du niveau de l'EFTP enseigné. Au niveau de l'enseignement secondaire, les formateurs doivent être titulaires d'un diplôme ou d'un certificat d'aptitude professionnelle (CITE 5). Au niveau de l'enseignement supérieur, les formateurs doivent être titulaires d'un diplôme supérieur ou d'une licence en technologie (CITE 6).

### 7.3. Maurice

---

Depuis son indépendance en 1968, Maurice a investi considérablement dans le secteur de l'éducation et des progrès impressionnants ont été réalisés. Le financement budgétaire total de l'éducation par le gouvernement pour les exercices financiers 2019/2020 et 2020/2021 est estimé à 9,3 % et 9,2 % respectivement. Un peu plus de 50 % du financement de l'éducation par le gouvernement est destiné à l'enseignement secondaire.

Le Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur, des sciences et de la technologie, supervise et suit toutes les actions liées au soutien à apporter à l'éducation. Le système éducatif mauricien est catégorisé en pré-primaire, primaire, secondaire, et tertiaire. L'enseignement primaire et secondaire sont gratuits et obligatoires pour tous les élèves.

Le système éducatif mauricien comprend trois grandes structures de gouvernance et de propriété différenciées : les écoles publiques (ou écoles gouvernementales dans le secteur primaire de l'éducation) ; les écoles primaires et secondaires détenues et gérées par le secteur privé mais principalement financées par l'État (les écoles confessionnelles privées, parfois appelées écoles religieuses, et les écoles sous la juridiction de l'Autorité des écoles secondaires privées - PSSA) ; et les écoles détenues, gérées et financées par le secteur privé qui proposent des curricula internationaux alternatifs. À Maurice, l'enseignement est obligatoire de l'âge de cinq ans à l'âge de seize ans.

L'enseignement pré-primaire et l'enseignement primaire comprennent respectivement trois et six années de scolarité obligatoire. L'enseignement secondaire comprend l'enseignement général (filière académique) et la filière pré-professionnelle ou élargie pour ceux qui n'ont pas réussi à la fin de l'enseignement primaire. La filière académique attire les apprenants dans le système d'enseignement secondaire (appelé établissements d'enseignement secondaire).

L'enseignement secondaire s'étend sur 7 ans et comprend 3 années d'enseignement secondaire inférieur obligatoire ('Form' I à III), 2 années d'enseignement secondaire supérieur facultatif ('Form' IV et V), et 2 années d'enseignement secondaire complémentaire facultatif (VI inférieur et VI supérieur) ou des programmes d'enseignement professionnel ou technique (Samuel et Mariaye, 2020). Le secteur de l'enseignement supérieur comprend un large éventail d'établissements d'enseignement supérieur publics et privés.

À Maurice, l'enseignement préprofessionnel a été considéré comme un échec et a été progressivement supprimé des écoles secondaires. L'enseignement professionnel à Maurice est



conçu pour répondre au besoin d'une main-d'œuvre qualifiée dans les secteurs économiques existants et émergents afin d'être compétitif au niveau mondial. Les cours professionnels sont principalement dispensés par l'Institut Mauricien de Formation et de Développement (MITD), qui dépend du Ministère du Travail, du Développement des Ressources Humaines et de la Formation. En outre, certains cours professionnels sont proposés par l'Institut d'Enseignement Technique et de Technologie (ITET) et font l'objet d'une révision en fonction des besoins du pays.

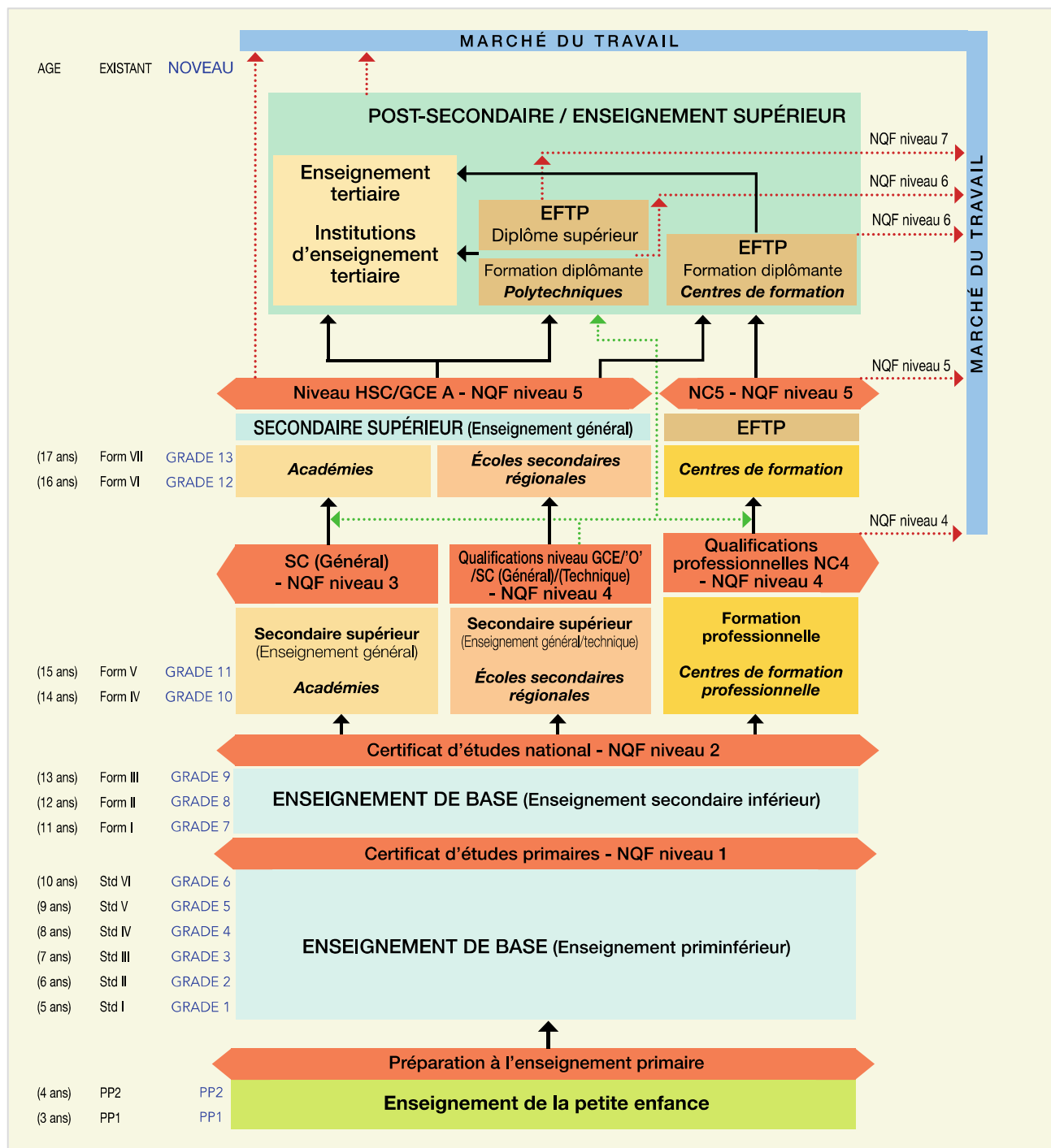


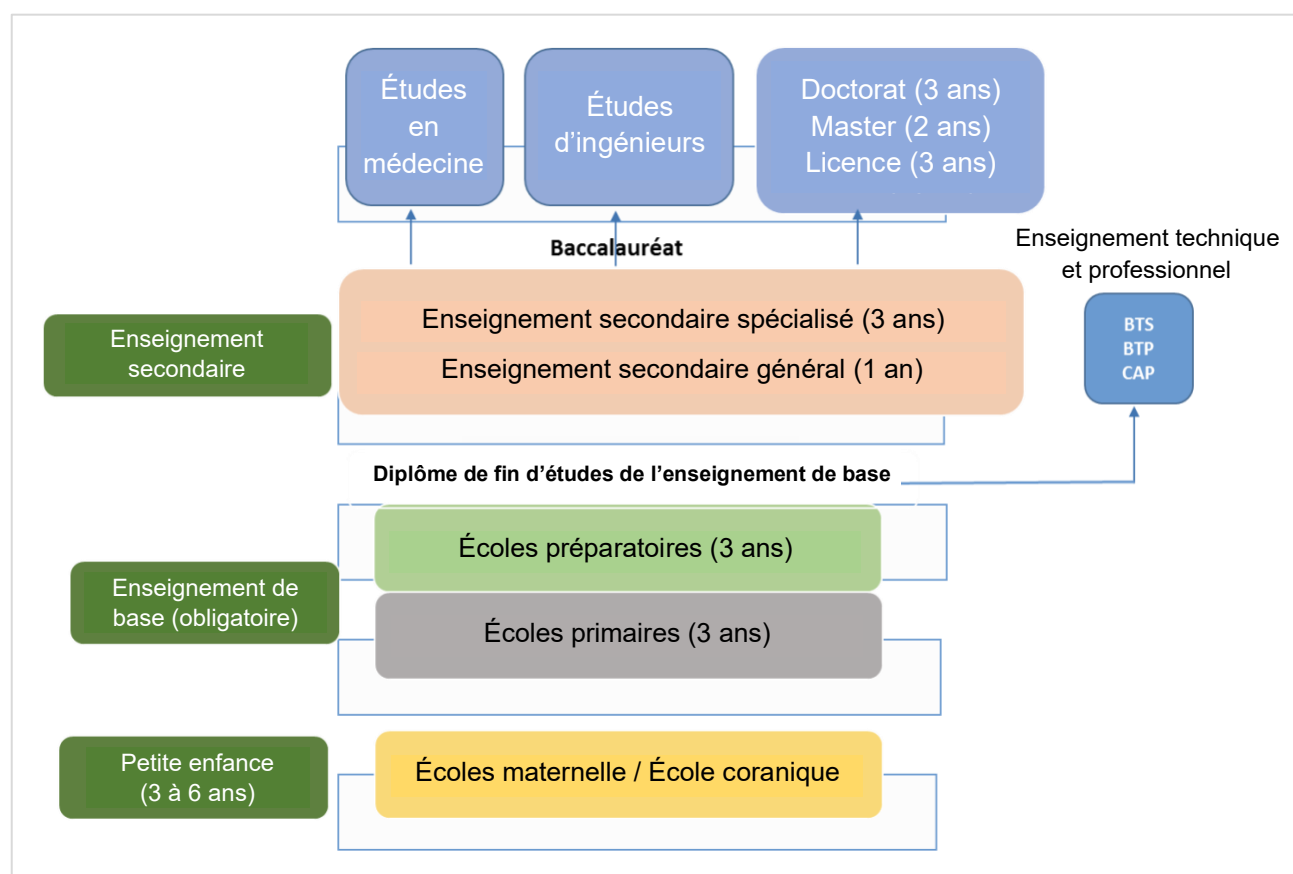
Figure 4 : Changement dans l'éducation formelle à Maurice.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Source: Samuel, M. A. and Mariaye, H. (2020). Schooling Education in Mauritius: Negotiated Connectivities. Springer Nature Singapore Pte Ltd. <https://docplayer.net/189012753-Schooling-education-in-mauritius.html>

Dans le cadre du programme de réforme de l'enseignement secondaire, il est proposé d'introduire la filière de l'enseignement technologique en 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> année. Il s'agit d'une voie alternative permettant aux élèves d'opter pour la filière de l'enseignement technique et technologique au niveau secondaire.

## 7.4. Tunisie

Le système éducatif tunisien est basé sur le « modèle napoléonien » développé par le colonisateur français pendant le protectorat. L'enseignement est gratuit dans toutes ses étapes et obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 15 ans (enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire). La langue d'enseignement utilisée dans l'enseignement primaire et secondaire est l'arabe et le français, tandis que dans l'enseignement supérieur, les langues d'enseignement sont l'arabe, le français et l'anglais. La figure 5 ci-dessous présente la structure actuelle de l'éducation de base.



**Figure 5 : Système éducatif de base de la Tunisie.**<sup>5</sup>

L'éducation de base dure au total 9 ans et est divisée en deux niveaux : l'enseignement primaire (après l'école maternelle et couvrant les 6 premières années de scolarité de 6 à 12 ans) ; et l'enseignement secondaire inférieur qui comprend les 3 années suivantes d'éducation de base obligatoire (de 12 à 15 ans) dans des écoles préparatoires ou des collèges.

<sup>5</sup> MERIC-Net. (2019). The Higher Education system in Tunisia. National Report. [http://www.meric-net.eu/files/fileusers/275\\_Tunisia\\_National%20Report%20template\\_MERIC-Net.pdf](http://www.meric-net.eu/files/fileusers/275_Tunisia_National%20Report%20template_MERIC-Net.pdf)

L'enseignement secondaire couvre les quatre dernières années de la scolarité pré-universitaire dans les lycées. Tous les élèves suivent un tronc commun au cours de leur première année dans les écoles secondaires, puis chaque élève choisit une filière particulière : sciences, arts, économie et gestion, informatique ou sports. La filière scientifique est ensuite subdivisée en trois filières : sciences, mathématiques ou études techniques. Le Ministère de la formation professionnelle et de l'emploi est responsable de la formation professionnelle (MERIC-Net, 2019).

Le gouvernement tunisien a promulgué une nouvelle législation sur l'éducation, qui a notamment rendu l'enseignement de base gratuit et obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans. Cela a permis au pays de faire des progrès significatifs en termes de taux de scolarisation. En conséquence, la Tunisie a un taux de scolarisation plus élevé dans les écoles primaires et secondaires, de 90 % à 100 %. Le système éducatif tunisien est divisé en trois niveaux de base : l'enseignement de base (neuf ans), l'enseignement secondaire (quatre ans) et l'enseignement supérieur (quatre ans). L'enseignement de base comprend deux phases : l'enseignement primaire (six ans) et l'enseignement préparatoire (trois ans). L'enseignement secondaire comprend l'enseignement général (deux ans) et l'enseignement spécialisé (deux ans).

En Tunisie, les matières de l'enseignement professionnel sont enseignées du collège jusqu'au lycée. Les matières professionnelles sont proposées parallèlement au curriculum général. Certaines matières professionnelles proposées au niveau du collège sont considérées comme préprofessionnelles et sont dispensées dans des écoles spécialisées appelées « écoles artisanales ».

La Tunisie a introduit une série de réformes dans le cadre du plan stratégique pour le secteur de l'éducation. Les plans stratégiques sont conçus pour améliorer les normes de qualité par le biais d'une meilleure formation des enseignants, de curricula et d'infrastructures améliorés, et d'un cadre renforcé pour les partenariats dans le domaine de l'éducation. (Mbuva et Muli, 2021)

## 7.5. Ouganda

---

Le système éducatif ougandais a été conçu avec différents cours visant à doter les apprenants de compétences de base pour faciliter le développement individuel et la transition vers les niveaux suivants, tels que l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur (MES, 2019). Après l'enseignement primaire, les apprenants passent à l'école secondaire et certains apprenants sont admis dans des écoles polytechniques pour suivre des formations d'EFTP telles que la couture, la menuiserie, la maçonnerie et la pratique du béton, l'ingénierie électrique et mécanique, et l'agriculture. Le curriculum de l'enseignement primaire jette les bases de la professionnalisation de l'enseignement secondaire, dans la mesure où les apprenants sont exposés à un enseignement et un apprentissage pratiques dès leur plus jeune âge. (Centre national de développement des curricula, 2020).

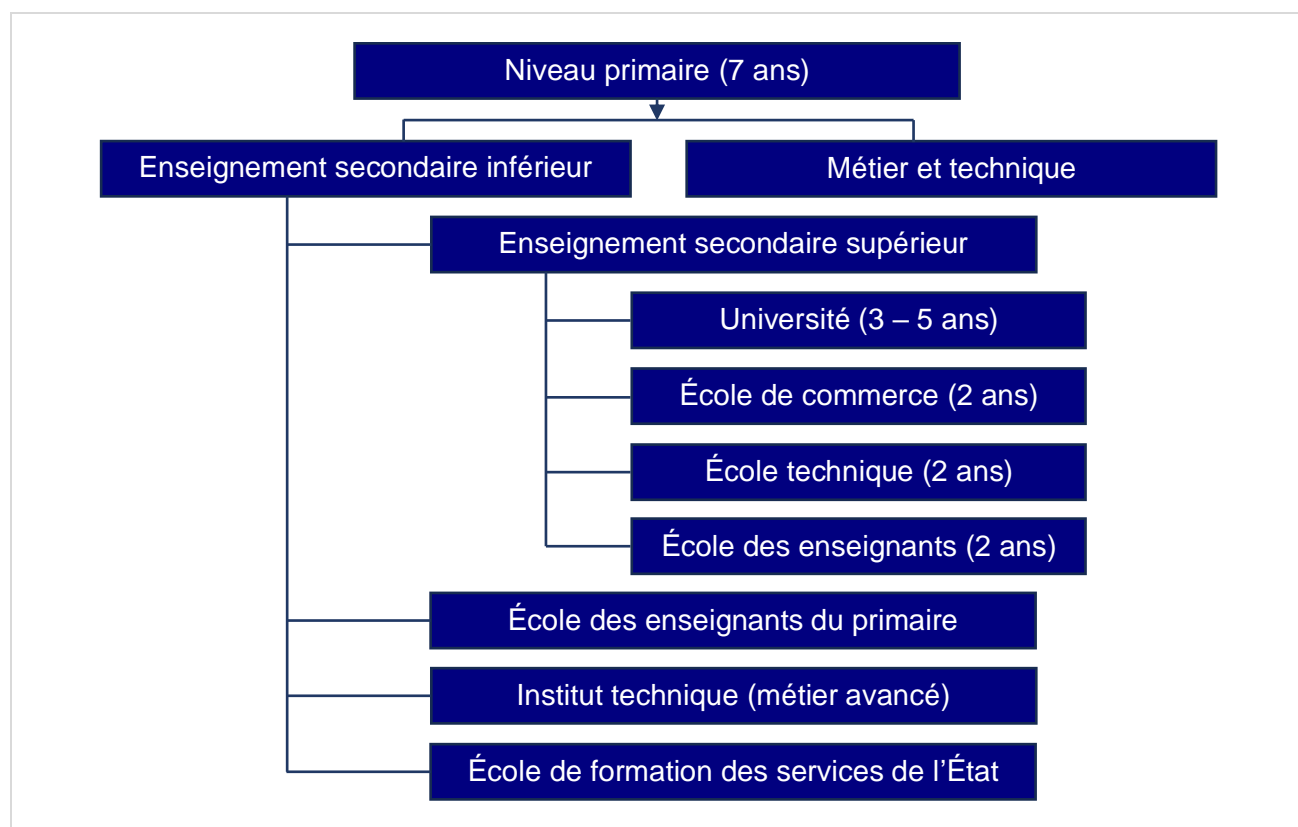
Le système éducatif ougandais est en place depuis le début des années 1960. Il comprend 7 années d'enseignement primaire, 6 années d'enseignement secondaire (divisées en 4 années d'enseignement secondaire inférieur et 2 années d'enseignement secondaire supérieur), et 3 à 5 années d'enseignement post-secondaire.

Bien que le niveau pré-primaire ne soit pas mentionné, certaines écoles primaires, en particulier celles situées en milieu urbain, n'admettent que les enfants ayant suivi 1 à 3 années d'enseignement pré-primaire et le ministère de l'éducation et des sports commence également à réglementer ce niveau en normalisant son curriculum. Toutefois, l'enseignement primaire est toujours considéré comme le premier niveau d'éducation formelle dans lequel les élèves suivent un curriculum de base commun.

Après le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les élèves entrent à l'université pour une durée de trois à cinq ans, en fonction de la durée du cursus proposé, suivent un cursus de deux ans menant à un diplôme ordinaire de formation des enseignants, d'enseignement technique ou d'études commerciales, ou s'inscrivent à des programmes départementaux.

L'Ouganda a revu le curriculum de l'enseignement secondaire pour mettre l'accent sur la connaissance, l'application et le changement de comportement ; il se concentre sur quatre « résultats d'apprentissage clés » : des individus sûrs d'eux, des citoyens responsables et patriotes, des apprenants tout au long de la vie et des contributeurs positifs à la société (Centre national de développement des curricula 2020).

Le gouvernement donne la priorité à l'élaboration et à la mise en œuvre de programmes qui relient les écoles primaires et secondaires aux universités à forte intensité scientifique afin d'améliorer les compétences des Ougandais par le biais de l'enseignement et de l'apprentissage. La figure 6 ci-dessous décrit le système éducatif actuel.



**Figure 6 : Système éducatif en Ouganda.<sup>6</sup>**

<sup>6</sup> [https://www.ugandainvest.go.ug/uia/images/Download\\_Center/SECTOR\\_PROFILE/Education\\_Sector\\_profile.pdf](https://www.ugandainvest.go.ug/uia/images/Download_Center/SECTOR_PROFILE/Education_Sector_profile.pdf)

Pour promouvoir la professionnalisation de l'enseignement secondaire, le nouveau curriculum est basé sur les compétences. Il se concentre sur les valeurs et les compétences génériques qu'un apprenant doit acquérir à la fin du cycle d'enseignement secondaire. En outre, le nouveau curriculum de l'enseignement secondaire comporte huit matières pratiques (pré-professionnelles) à option en troisième et quatrième années, spécialement conçues pour préparer les apprenants à intégrer le monde du travail et à occuper un emploi rémunéré en Ouganda (Katya, 2010).

La professionnalisation de l'enseignement secondaire en Ouganda n'a pas encore atteint son plein potentiel. Pour relever les défis associés à l'enseignements professionnel et technique, et pour soutenir le développement des qualifications et compétences nécessaires et pertinentes à l'emploi, contribuant ainsi à la transformation nationale de la main-d'œuvre, le MES a élaboré la politique d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) (MES, 2019). Guidé par cette politique, le MES investit des ressources supplémentaires pour améliorer les infrastructures scolaires, les équipements et les ressources humaines.

## 8. Résultats de l'étude

### 8.1. Enseignement professionnel

---

La professionnalisation de l'enseignement secondaire a suscité différentes réactions en raison de la diversité de sa conceptualisation et de sa mise en œuvre. Néanmoins, le rapport d'étude montre que de nombreux pays d'Afrique ont continué à introduire ou à augmenter les matières professionnelles dans l'enseignement secondaire. Plusieurs auteurs et documents politiques de différents pays indiquent que l'enseignement professionnel et le développement des compétences sont devenus une question politique de plus en plus prégnante dans les pays en développement (King, 2009 ; Palmer, 2009). Cela démontre qu'à mesure que l'empreinte de l'enseignement professionnel s'étend en Afrique, on assiste à une transition progressive d'un modèle de curriculum d'enseignement général prédominant vers des curricula d'enseignement secondaire professionnalisants.

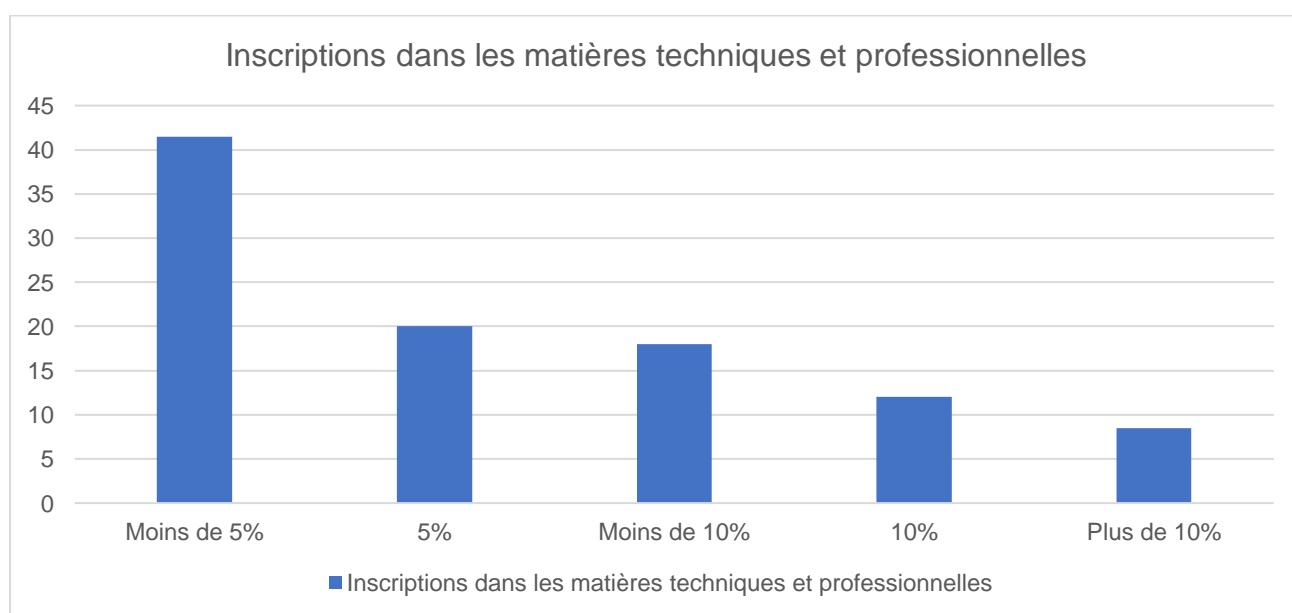
L'étude a également révélé que certains acteurs de l'enseignement professionnel conservent un vieux préjugé selon lequel l'enseignement professionnel se résume à l'acquisition de compétences pratiques. Ce point de vue limite le potentiel de l'enseignement professionnel. Il est impératif que l'enseignement professionnel se concentre sur l'alphabétisation primaire et fondamentale de la société et de l'industrie. Les résultats indiquent que la conceptualisation de la professionnalisation de l'enseignement secondaire fait l'objet de discussions positives et de grandes attentes. Cependant, le concept de la professionnalisation de l'enseignement secondaire est utilisé et présenté différemment dans les pays africains, sous la forme d'enseignement préprofessionnel, professionnel, technique et technologique, entre autres. Cette tendance est bien ancrée dans le secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, puisque le terme d'enseignement et de formation professionnels (EFP) est utilisé de manière interchangeable avec celui d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP). La plupart des pays d'Afrique utilisent l'EFTP, tel que décrit par l'UNESCO. Au Kenya, il s'agit de la formation technique, industrielle, professionnelle et entrepreneuriale (FTIPE), tandis qu'au Malawi et en Zambie, il s'agit de l'enseignement et de la formation techniques, entrepreneuriaux et professionnels (EFTEP). La Communauté de

développement de l'Afrique australe (SADC) a adopté la nomenclature de l'EFTP en tenant compte des normes internationales et du contexte de l'EFTP (SADC, 2018).

## 8.2. Accès à l'enseignement professionnel

Les matières professionnelles sont proposées dans l'enseignement secondaire selon différents modèles. En effet, l'étude montre que les matières professionnelles sont proposées au niveau de l'enseignement secondaire, mais qu'il existe des variations selon le niveau. Au Botswana, ces matières sont proposées au niveau du secondaire supérieur, tandis que le Kenya, la Tunisie et l'Ouganda proposent des matières professionnelles aux niveaux secondaire inférieur et supérieur. Les apprenants de l'île Maurice, quant à eux, accèdent aux matières professionnelles dans les établissements d'enseignement post-secondaire. Ces variations peuvent avoir un impact sur le degré d'accès aux matières professionnelles dans l'enseignement secondaire.

La figure 7 ci-dessous illustre la situation de l'accès des élèves aux matières professionnelles en Afrique. Dans la majorité des pays (plus de 40 %), l'accès des élèves à ces matières est inférieur à 5 %, alors qu'il est légèrement supérieur à 10 % dans 9 % des pays. Parmi les cinq pays échantillonnés dans cette étude, seule la Tunisie figure dans la catégorie des pays où l'accès aux matières professionnelles est supérieur à 10 %, tandis que l'île Maurice appartient à une catégorie différente, car les matières professionnelles sont proposées dans les établissements d'enseignement post-secondaire. Cela signifie que l'accès aux matières professionnelles dans les écoles secondaires en Afrique reste un défi majeur. Cette situation peut être orchestrée par différents facteurs tels qu'une perception négative, un environnement d'apprentissage défavorable et la disponibilité. Cela montre également qu'en dépit des efforts déployés pour encourager l'alphabétisation technique et professionnelle, de nombreux étudiants africains ont du mal à y accéder, car ils sont très peu nombreux à s'y inscrire. Cette situation a un impact direct sur la préparation à la professionnalisation de l'enseignement secondaire.



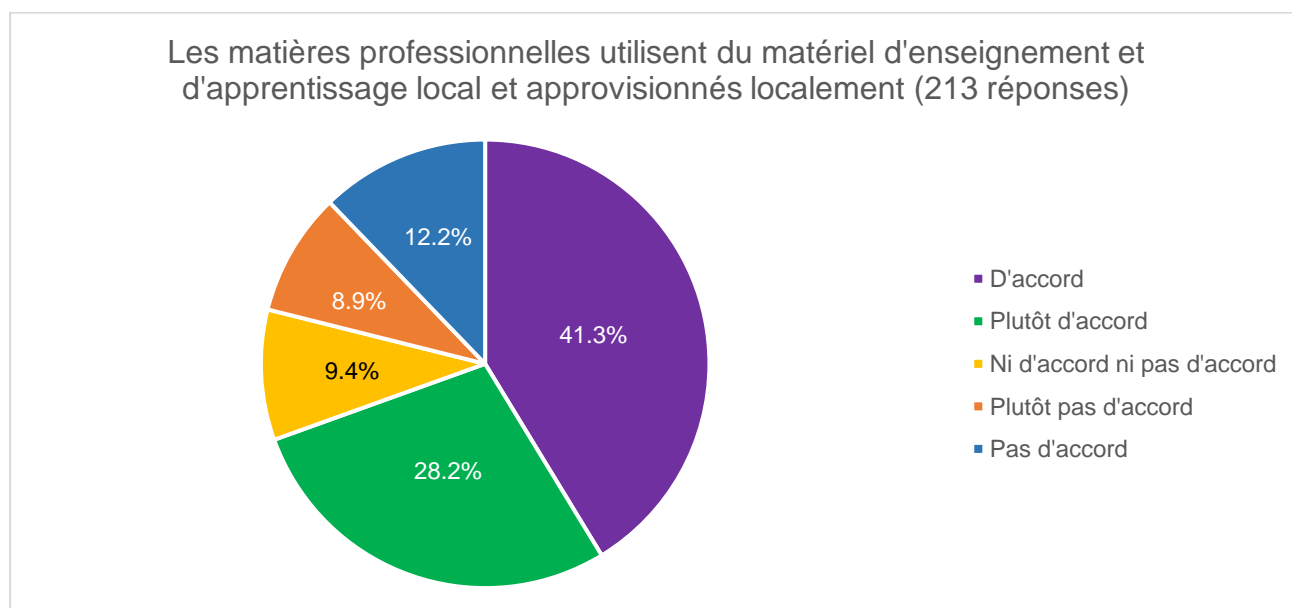
**Figure 7 : Inscriptions dans les matières techniques et professionnelles.<sup>7</sup>**

<sup>7</sup> Source : Global Education Digest 2007 et Oketch 2014



### 8.3. Utilisation de matériel d'enseignement et d'apprentissage local dans l'enseignement professionnel

L'utilisation de matériel local dans l'enseignement et l'apprentissage s'est révélé un levier pour inciter les apprenants à s'inscrire à l'école, tout en réduisant les coûts associés. La figure 8 présente la perception de l'utilisation de matériel d'enseignement et d'apprentissage local et approvisionné localement.



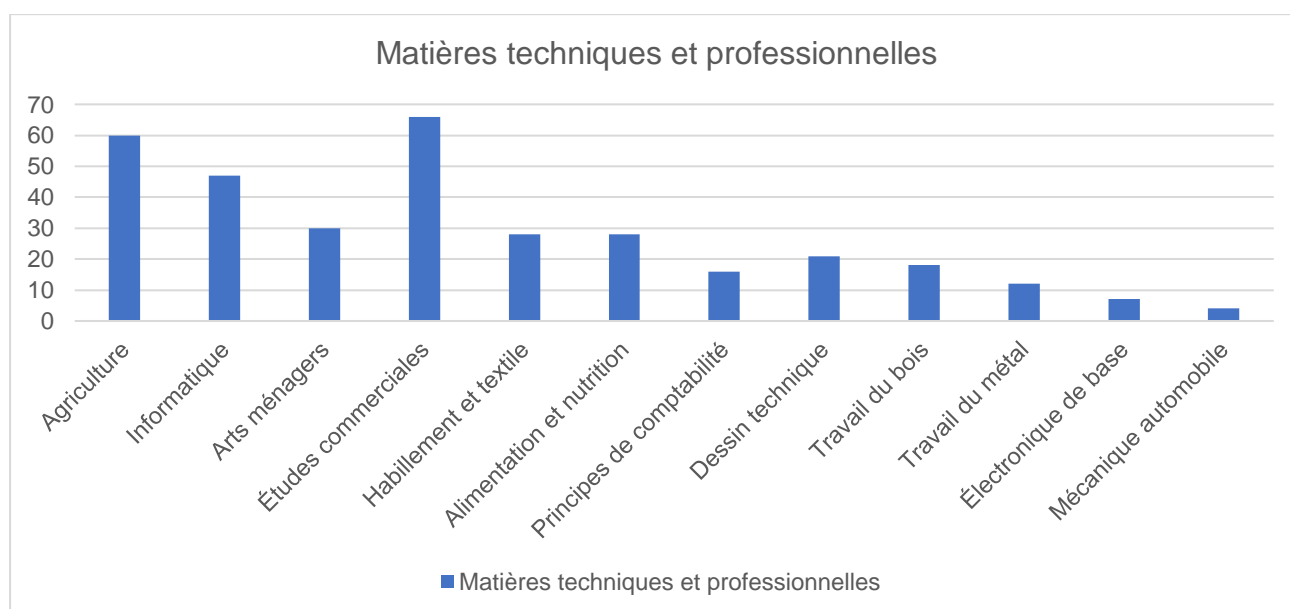
**Figure 8 : Utilisation de matériel local pour l'enseignement et l'apprentissage**

Les résultats montrent que, dans l'ensemble, près de 70 % des personnes interrogées approuvent l'idée d'utiliser du matériel d'enseignement et d'apprentissage local pour motiver les apprenants. Par conséquent, l'usage de matériel local dans l'enseignement des matières professionnelles pourrait être déterminant pour réussir la professionnalisation de l'enseignement secondaire. Au-delà de l'utilisation de matériel local, davantage d'efforts doivent être déployés pour améliorer l'accès aux matières professionnelles.

L'analyse documentaire réalisée pendant l'étude montre la nécessité de politiques d'orientation pour encourager les apprenants à opter pour les filières professionnelles. En outre, la situation actuelle favorise les apprenants qui ont le privilège d'accéder à l'information d'une manière autonome, ceux ayant une exposition préalable aux matières professionnelles, ou encore ceux qui résident à proximité d'un établissement secondaire professionnel. Le nombre limité d'écoles secondaires proposant des matières professionnelles contribue également à cette situation. Pour inverser cette tendance, il serait nécessaire d'élaborer des stratégies et des outils pour promouvoir l'enseignement professionnel et le rendre accessible aux apprenants qui le méritent.

## 8.4. Matières d'enseignement professionnel proposées dans les écoles secondaires

Les pays étudiés ont adopté des approches politiques différentes en ce qui concerne l'introduction de matières professionnelles dans l'enseignement secondaire. Dans le cas du Kenya, toutes les matières techniques sont proposées en option dans les écoles secondaires et les réformes en cours avec le curriculum basé sur les compétences renforceront la professionnalisation de l'enseignement secondaire. Cette promotion de la professionnalisation de l'enseignement secondaire par le biais d'un curriculum basé sur les compétences est également observée en Ouganda, où le gouvernement a mis en place le curriculum révisé du premier cycle de l'enseignement secondaire en 2021, en mettant l'accent sur les connaissances, l'application et le changement de comportement. En revanche, Maurice a adopté une stratégie politique distincte, en supprimant l'enseignement préprofessionnel et en introduisant une filière d'enseignement technologique en 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> année à partir de 2024, afin de disposer d'une main-d'œuvre mieux informée et dotée de compétences de haut niveau. La figure 9 montre la composition des matières professionnelles proposées dans divers établissements secondaires.



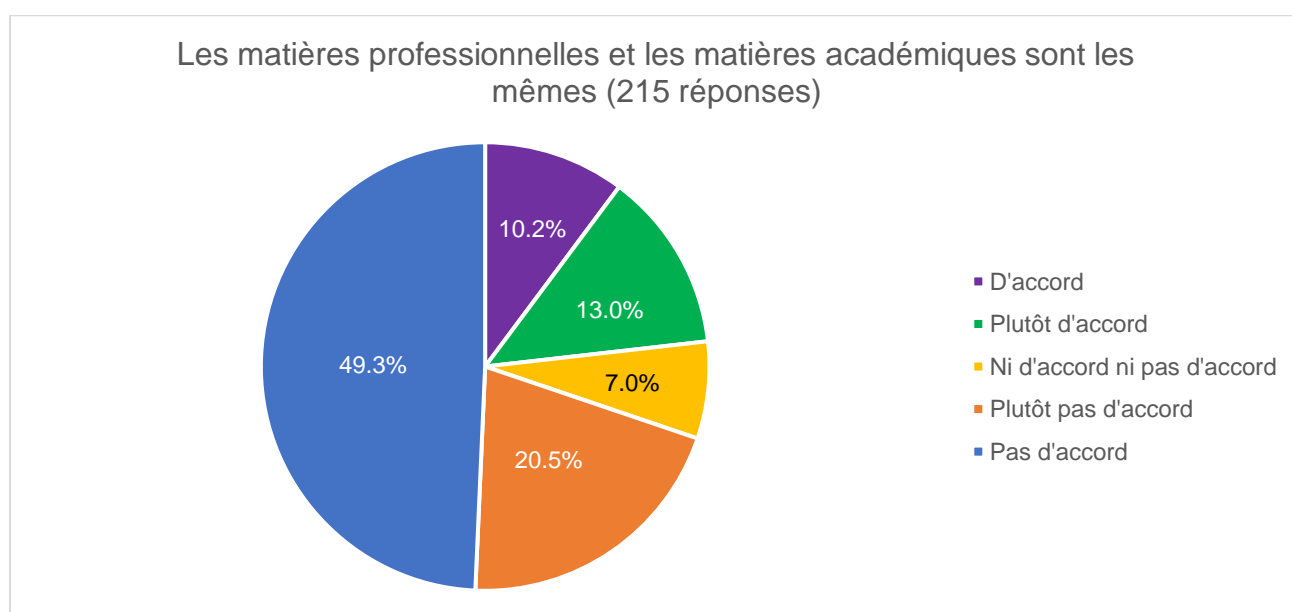
**Figure 9 : Matières professionnelles dans les écoles secondaires**

La tendance montre une expansion des matières traditionnelles comme le dessin technique, la métallurgie, la menuiserie et les arts ménagers à plus de 12 matières, avec les études commerciales, l'agriculture, la technologie informatique et arts ménagers proposées dans un plus grand nombre d'écoles secondaires, respectivement.

Par exemple, l'Ouganda propose huit matières pratiques optionnelles dans l'enseignement secondaire qui visent spécifiquement à préparer les élèves à entrer dans le monde du travail et à obtenir un emploi rémunéré dans le pays grâce à une qualification professionnelle. Cela comprend les beaux-arts, les arts du spectacle (musique, danse et théâtre), la technologie et le design, la nutrition et la technologie alimentaire, les TIC, l'entrepreneuriat et l'agriculture. Cette évolution positive aura une influence sur la préparation et la réussite de la professionnalisation de l'enseignement secondaire.

Selon le Dr Simon Ndung'u, responsable principal de l'éducation au Ministère kenyan de l'éducation, les révisions et réformes des curricula ont eu un impact sur la professionnalisation à travers les matières proposées. Il note qu'une approche multisectorielle coordonnée de l'évaluation de la professionnalisation de l'éducation, de la conception d'interventions visant à renforcer la professionnalisation et de la mise en œuvre des stratégies associées donneront de meilleurs résultats.

L'étude a également révélé une compréhension mitigée des matières professionnelles et académiques dans les cinq pays, certains répondants étant capables de différencier les caractéristiques des deux, tandis que d'autres les considèrent comme similaires. La figure 10 ci-dessous illustre le niveau de compréhension des caractéristiques des matières professionnelles et académiques.

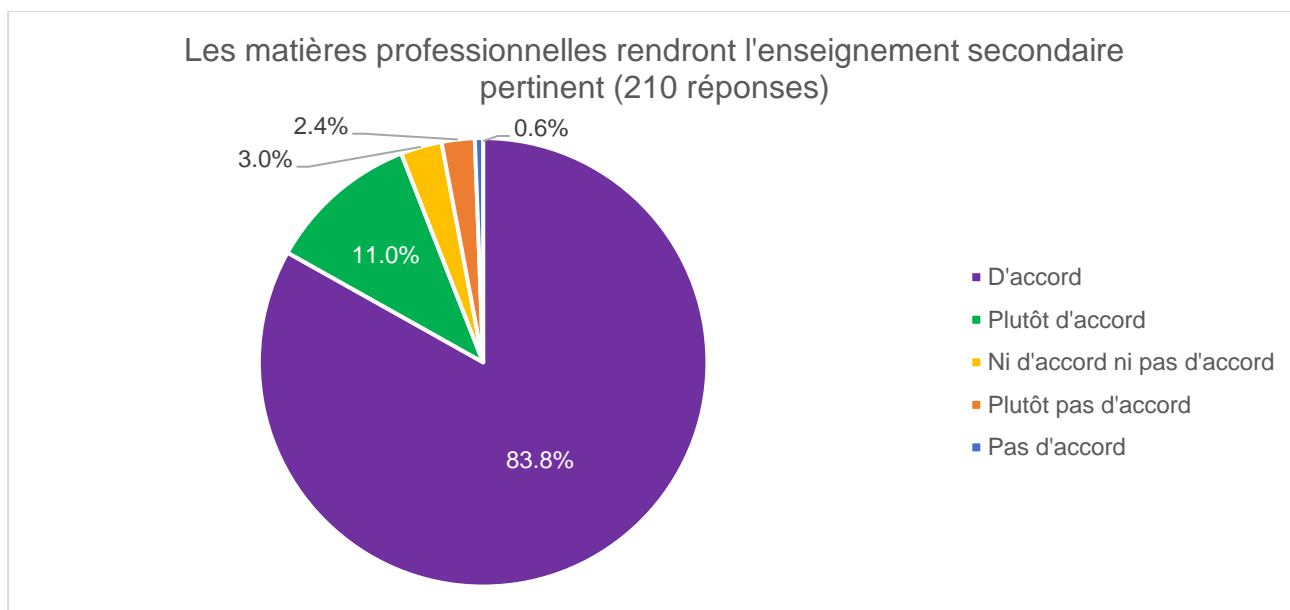


**Figure 10 : Similitude des matières académiques et professionnelles**

Les résultats montrent que près de la moitié des personnes interrogées comprennent clairement que les matières académiques et professionnelles sont différentes et doivent être traitées comme telles. Un autre 20 % soutiennent également ce point de vue. Cependant, un peu plus d'un dixième des répondants considèrent que les matières académiques et professionnelles sont similaires. Il est donc nécessaire de se familiariser avec le concept et ses stratégies.

Le rapport montre que plus de 80 % des personnes interrogées, toutes catégories confondues, sont d'accord pour dire que les matières professionnelles auront un impact sur le curriculum de l'enseignement secondaire ; elles pensent que les matières professionnelles rendront le curriculum de l'enseignement secondaire plus pertinent.

La figure 11 ci-après montre la compréhension de l'impact de la matière professionnelle sur le curriculum de l'enseignement secondaire.



**Figure 11 : Les matières professionnelles rendent le curriculum pertinent**

L'analyse des documents des pays de l'échantillon montre que la pertinence du curriculum a été l'un des facteurs motivant les révisions des curricula adoptées dans ces pays. Par exemple, la professionnalisation de l'enseignement secondaire en Ouganda vise à soutenir l'employabilité des apprenants, nécessaire au travail de transformation national. Cette perspective positive de l'impact des matières professionnelles peut influencer le niveau de préparation à la professionnalisation de l'enseignement secondaire.

## 8.5. Enseignement et apprentissage des matières professionnelles - défis en matière de ressources

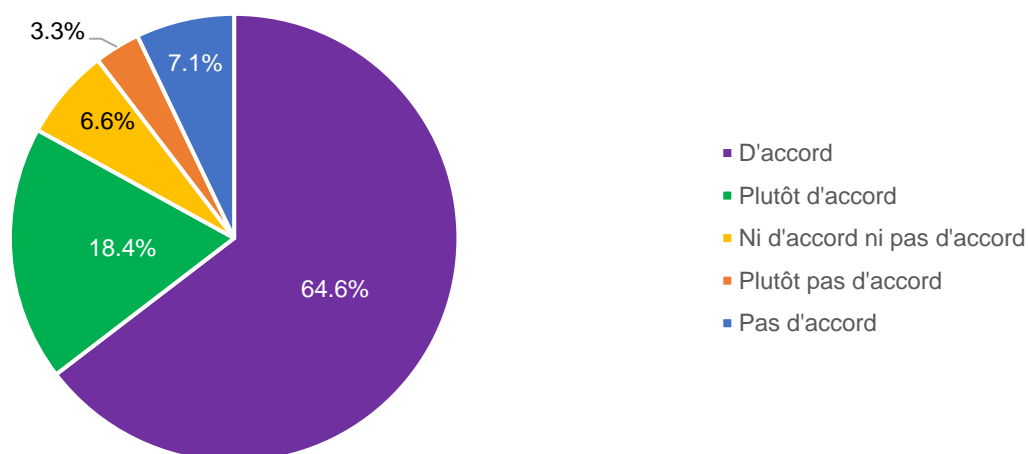
La professionnalisation totale de l'enseignement secondaire n'est pas encore réalisée, en raison des obstacles majeurs qui persistent, notamment l'insuffisance des ressources disponibles. Ceci est démontré par des facteurs tels que le manque, ou l'inadéquation, de personnel qualifié, d'infrastructures et d'équipements, ainsi que par un financement insuffisant.

Les résultats montrent que 65 % des personnes interrogées sont d'accord sur les défis en matière de ressources d'enseignement et d'apprentissage rencontrés dans les pays étudiés. Près de 20 % des personnes interrogées sont plus ou moins d'accord avec l'existence de cette situation.

Celle-ci peut être due à un manque de ressources d'enseignement et d'apprentissage, orchestré par un financement limité ou à une mauvaise gestion des ressources limitées en raison d'une méconnaissance des caractéristiques et du comportement de ces ressources. Cela impacte directement la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des matières professionnelles, qui aura à terme un impact sur la préparation à la professionnalisation de l'enseignement secondaire.

La figure 12 ci-après illustre la situation actuelle en matière de disponibilité de l'enseignement et de l'apprentissage.

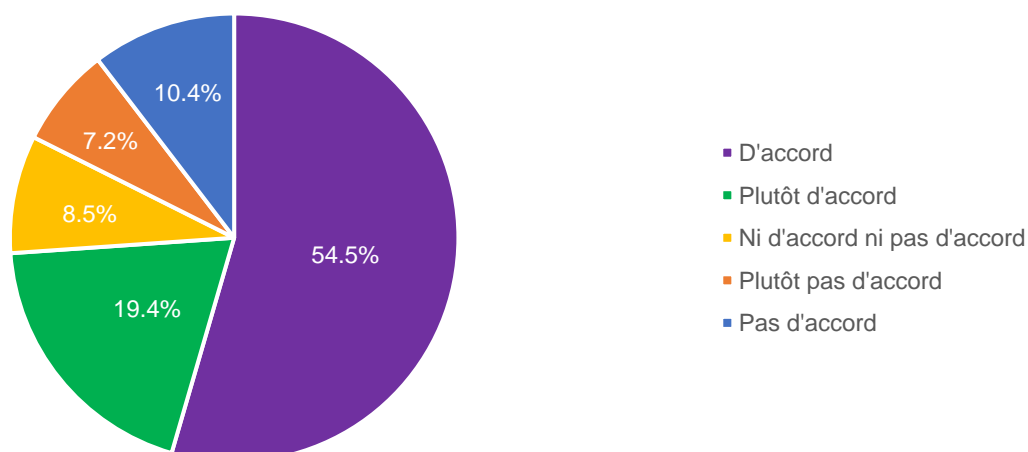
L'enseignement et l'apprentissage des matières professionnelles sont confrontés à des problèmes de ressources (212 réponses)



**Figure 12 : Défis en matière de ressources d'enseignement et d'apprentissage**

Un autre défi concerne la gestion prudente des ressources disponibles pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage des matières professionnelles dans les écoles secondaires, comme l'indiquent les personnes interrogées dans la figure 13. En effet, celle-ci montre la situation de la gestion des ressources d'enseignement et d'apprentissage.

Les matières professionnelles dans l'enseignement secondaire sont confrontées à des problèmes de gestion des ressources (211 réponses)

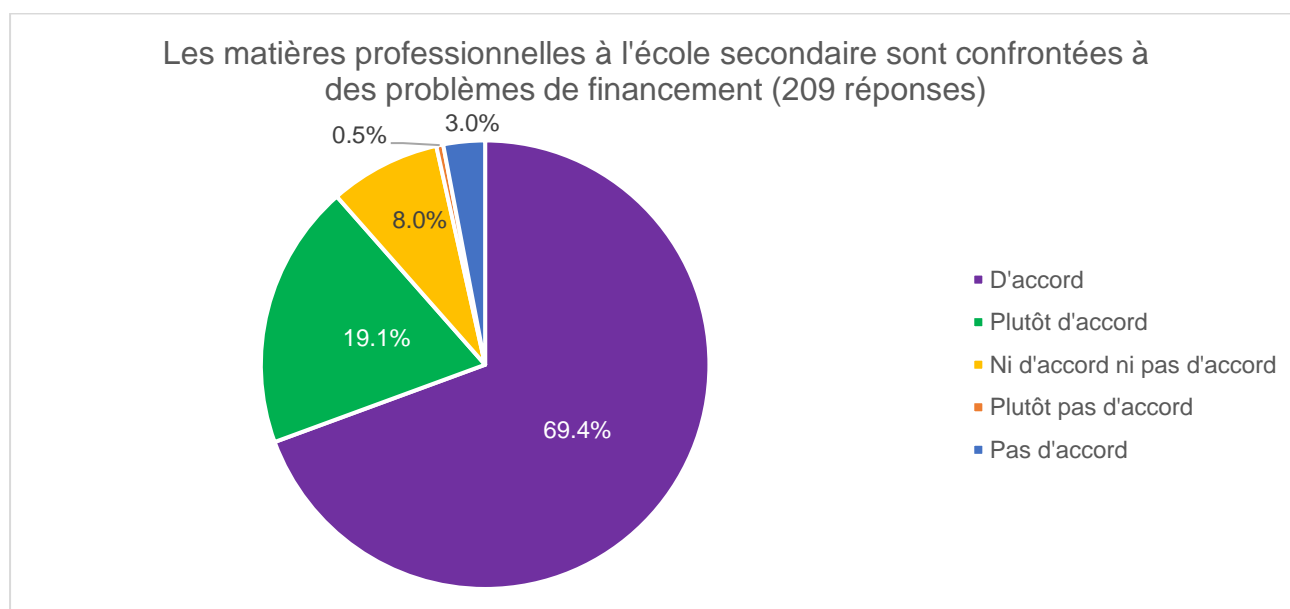


**Figure 13 : Défis en matière de gestion des ressources d'enseignement et d'apprentissage**

L'étude montre que plus de 70 % des personnes interrogées ont indiqué qu'il y a des problèmes dans la façon dont les ressources des matières professionnelles sont gérées. La gestion des ressources consiste à utiliser pleinement les ressources disponibles et à soutenir pleinement le système. La situation nécessite une intervention par le biais d'un renforcement des capacités. Comprendre les

caractéristiques du matériel d'enseignement et d'apprentissage de l'enseignement professionnel permettra d'améliorer la gestion des ressources nécessaires.

L'étude a également cherché à déterminer la position des répondants dans les cinq pays étudiés concernant les défis spécifiquement liés au financement de l'enseignement professionnel au niveau de l'école secondaire. La figure 14 ci-dessous montre la situation du financement des matières professionnelles dans l'enseignement secondaire.



**Figure 14 : Financement et défis financiers**

En moyenne, neuf personnes interrogées sur dix reconnaissent que l'enseignement professionnel dans les écoles secondaires des pays étudiés est confronté à des problèmes de financement. Cette expérience est rapportée malgré les efforts de certains pays comme le Botswana et l'île Maurice, entre autres, qui ont augmenté le financement de l'éducation en général et de l'enseignement secondaire en particulier. Cette situation appelle des interventions concrètes sur le modèle de financement, car les problèmes de financement ont un impact direct sur la préparation à la professionnalisation de l'enseignement secondaire.

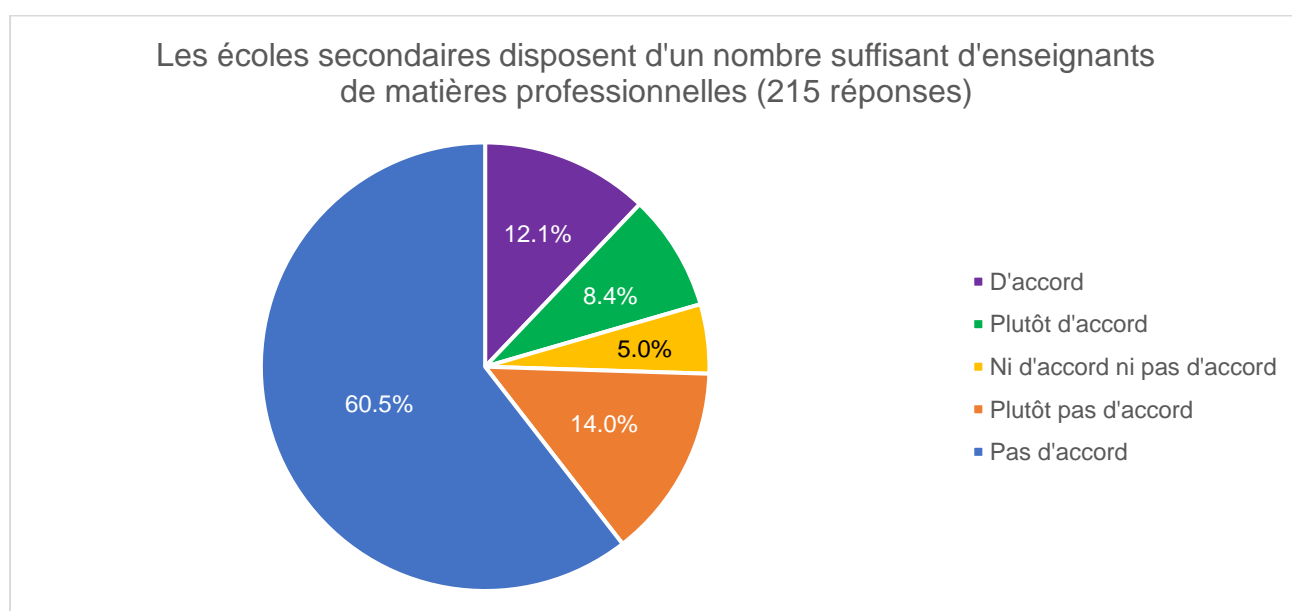
## 8.6. Enseignants des matières de l'enseignement professionnel

Les établissements de formation des enseignants présents dans les pays étudiés préparent des enseignants et des formateurs pour diverses matières, mais le nombre d'enseignants spécifiquement formés et qualifiés pour enseigner les matières professionnelles au niveau secondaire reste très faible. Il est nécessaire de développer le recrutement, la formation et le déploiement tout en améliorant les conditions de travail, pour combler le manque d'enseignants et de formateurs en Afrique. L'étude de la Fondation Mastercard (2020) estime à 10,8 millions le nombre d'enseignants du secondaire nécessaire d'ici à 2030. Les actions clés comprennent l'investissement dans une formation initiale de haute qualité pour les enseignants, le développement de voies plus solides pour la promotion et le leadership, et l'utilisation de la technologie numérique pour mettre en œuvre des programmes de certification pour les enseignants non qualifiés. Il est également nécessaire de donner la priorité au développement des compétences numériques pour tous les enseignants et



d'investir dans le renforcement de la capacité des chefs d'établissement à assurer la direction de l'enseignement.

La figure 15 montre l'état de la disponibilité des enseignants de matières professionnelles dans les écoles secondaires. L'étude montre que 75 % des personnes interrogées sont généralement d'avis qu'il faut davantage d'enseignants de matières professionnelles dans les écoles secondaires. Les répondants ne se sont pas contentés d'indiquer le nombre insuffisant d'enseignants de matières professionnelles, mais ont également fait part d'un besoin d'enseignants qualifiés dans ces matières. Cela a un impact direct sur la qualité de l'enseignement professionnel dans les écoles secondaires. La situation peut être attribuée à de nombreux facteurs, tels que la disponibilité limitée des programmes de formation des enseignants de matières professionnelles ou le manque d'intérêt des enseignants potentiels pour ces matières.



**Figure 15 : Nombre suffisant d'enseignants de l'enseignement technique et professionnel**

Cependant, l'analyse documentaire montre que les pays mettent en œuvre différentes initiatives pour améliorer la situation. Par exemple, la Tunisie a introduit une série de réformes par le biais de plans stratégiques conçus pour améliorer les normes de qualité grâce à une meilleure formation des enseignants. La pénurie d'enseignants de matières professionnelles nécessite une intervention, car elle a un impact direct sur le degré de préparation à la professionnalisation de l'enseignement secondaire.

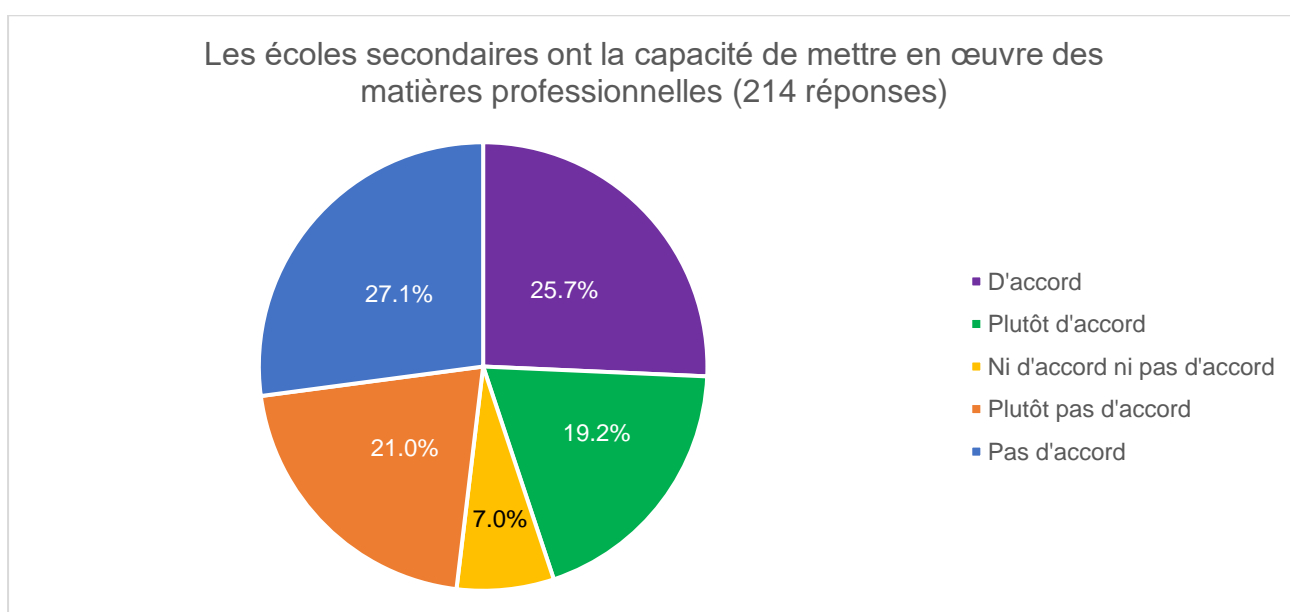
## **8.7. Niveau de préparation de l'école à la mise en œuvre des matières de l'enseignement professionnel**

Les questions contextuelles liées à l'état de préparation du pays informent sur le degré de préparation à la mise en œuvre de matières professionnelles dans les écoles secondaires. Comme indiqué précédemment, des facteurs tels que l'infrastructure, le personnel, les ressources d'enseignement et d'apprentissage et le financement, entre autres, influencent la situation. Ces facteurs déterminent ensuite la perception de la capacité des écoles secondaires à mettre en œuvre des matières

d'enseignement professionnel. La figure 16 ci-dessous montre de telles perceptions de la part des répondants dans les cinq pays étudiés.

Les résultats montrent que les personnes interrogées ont une perception partagée de la capacité des écoles secondaires à mettre en œuvre des matières professionnelles. Cette perception partagée peut être influencée par des situations telles que le manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage, le manque de financement et le manque d'enseignants qualifiés dans les matières professionnelles.

Toutefois, l'analyse des documents réalisée au cours de l'étude montre que les matières professionnelles sont mises en œuvre à des degrés variables. Cela signifie que les niveaux de capacité varient d'un pays à l'autre. Les différences de perception et de niveau de capacité ont un impact direct sur la préparation à la professionnalisation de l'enseignement secondaire.

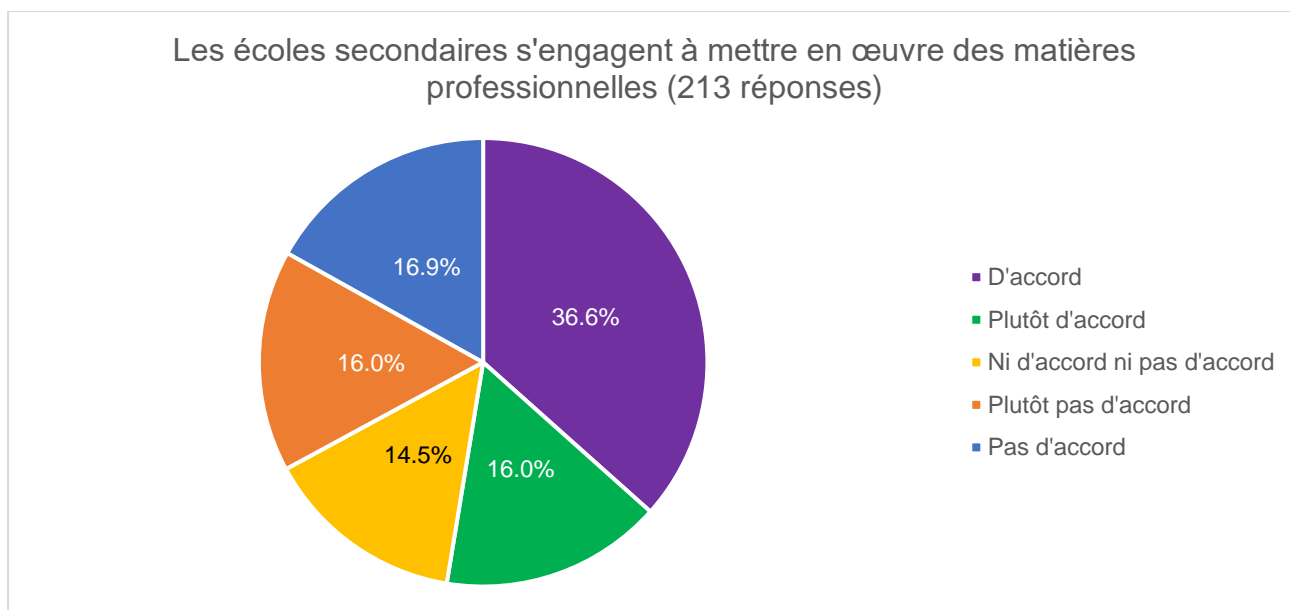


**Figure 16 : Capacité des écoles secondaires à mettre en œuvre des matières professionnelles**

Au-delà de la perception de la capacité, il y a la question de l'engagement dans la mise en œuvre, que l'étude a également cherché à déterminer. La figure 17 ci-après montre la perception des personnes interrogées sur le degré d'engagement dans la mise en œuvre des matières professionnelles au niveau de l'enseignement secondaire.

Un peu plus de 50 % des personnes interrogées sont d'accord ou plutôt d'accord avec le fait que les établissements d'enseignement secondaire s'engagent à mettre en œuvre des matières professionnelles. L'engagement est exprimé ou démontré de différentes manières, notamment dans les discours des dirigeants, la mise à disposition de ressources et les déclarations et orientations politiques.

L'analyse actuelle des documents des cinq pays montre qu'il existe un engagement significatif à travers les documents politiques et l'engagement exprimé par la volonté politique des dirigeants au niveau gouvernemental.



**Figure 17 : Engagement des écoles secondaires à mettre en œuvre des matières professionnelles**

## 9. Conclusion

La professionnalisation de l'enseignement secondaire est considérée comme une stratégie pertinente pour l'autonomisation des jeunes en Afrique. La plupart des pays africains reconnaissent que le développement de l'enseignement technique et professionnel est fondamental. Cela montre que la professionnalisation de l'enseignement secondaire en Afrique a le potentiel de réussir et d'atteindre les résultats escomptés. Cependant, il est nécessaire de réfléchir aux structures de gouvernance, qui devraient inclure la coordination des activités d'enseignement professionnel et établir l'interrelation des curricula d'enseignement professionnel au sein et entre les différents niveaux du secteur de l'éducation et de la formation.

Par ailleurs, le profil actuel de l'enseignement professionnel en Afrique doit être rectifié. Beaucoup de personnes connaissent l'enseignement professionnel, mais avec une compréhension limitée. En conséquence, ceux en charge de la mise en œuvre de l'enseignement professionnel n'ont pas su profiter de la volonté politique dont bénéficie l'enseignement professionnel. En outre, ils n'ont pas su tirer parti de l'avantage comparatif de l'enseignement professionnel par rapport à l'enseignement académique. Enfin, l'enseignement professionnel fonctionne avec des ressources humaines et matérielles limitées.

Toutefois, malgré les malentendus et les idées fausses sur la signification de l'enseignement professionnel et les stratégies de conceptualisation, les perceptions négatives à l'égard de l'enseignement professionnel évoluent grâce à l'augmentation du nombre de matières professionnelles et à l'introduction de curricula d'enseignement professionnel dès les premiers stades des systèmes éducatifs.

Par conséquent, la préparation à la professionnalisation de l'enseignement secondaire est évidente car l'empreinte des matières professionnelles est visible sur tout le continent. Pour renforcer le potentiel de préparation, il est nécessaire de se concentrer sur l'amélioration de la réputation de l'enseignement professionnel par la sensibilisation et la familiarisation avec le concept et ses stratégies. En outre, il est nécessaire de veiller à ce que les engagements pris dans les documents politiques soient respectés. Par ailleurs, pour améliorer la gestion des infrastructures et des ressources, il est nécessaire de renforcer la capacité des parties prenantes à mieux comprendre les caractéristiques des infrastructures et du matériel d'enseignement et d'apprentissage de l'enseignement professionnel. Enfin, il est nécessaire d'aligner les stratégies de financement et d'investissement sur les priorités ciblées de l'enseignement professionnel.

## 10. Recommandations

### 10.1. Stratégie visant à renforcer la professionnalisation de l'enseignement secondaire

---

La professionnalisation de l'enseignement secondaire nécessite l'application de stratégies visant à renforcer les capacités du secteur de l'éducation. L'introduction de matières d'enseignement professionnel dans l'enseignement secondaire entraîne un surcroît de travail pour les enseignants et les responsables, d'où la nécessité de mettre en place des infrastructures d'enseignement professionnel et de renforcer les capacités de gestion des ressources dans les établissements d'enseignement secondaire. La compréhension des caractéristiques du matériel d'enseignement et d'apprentissage de l'enseignement technique et professionnel contribuera à combler le déficit de connaissances en matière de gestion des ressources. Il est évident que toutes les disciplines professionnelles ne nécessitent pas de gros investissements en capital ; certaines peuvent fonctionner avec des matériaux recyclés et du matériel d'enseignement et d'apprentissage approvisionnées localement. Par conséquent, le renforcement des capacités devrait être axé sur une base individuelle et sur une base institutionnelle ou de groupe. Le renforcement des capacités peut inclure les principes de gestion suivants.

Principes de gestion :

- a) Planification - se concentre sur la définition de buts/objectifs et le développement de stratégies et de mesures de contrôle pour l'enseignement et l'apprentissage des matières professionnelles au niveau de l'école secondaire.
- b) Organisation - se concentre sur le développement des structures internes pour l'enseignement et l'apprentissage des matières professionnelles au niveau de l'école secondaire.
- c) Mise en œuvre - il s'agit de mettre en œuvre les plans d'enseignement et d'apprentissage techniques et professionnels.
- d) Le suivi - consiste à évaluer les performances réelles par rapport aux normes établies et à prendre des mesures correctives le cas échéant.

## **10.2. Stratégie pour améliorer l'accès aux matières professionnelles**

---

Malgré l'augmentation du nombre d'apprenants dans l'enseignement secondaire due à l'enseignement primaire gratuit et obligatoire, le profil d'accès des apprenants aux matières professionnelles reste très faible. Les difficultés d'accès sont orchestrées par des facteurs tels que la perception et la disponibilité. Par conséquent, diverses stratégies sont nécessaires pour répondre aux défis de l'accès.

Voici quelques-unes de ces stratégies.

- a) Augmenter le nombre de matières professionnelles dans l'enseignement secondaire.
- b) Introduire des matières professionnelles au niveau de l'école primaire.
- c) Renforcer l'inclusion dans l'accès aux matières professionnelles.
- d) Utiliser des enseignants qualifiés pour les matières professionnelles dans les écoles secondaires.
- e) Promouvoir l'utilisation de matériaux locaux pour l'enseignement des matières techniques et professionnelles.
- f) Attribuer une qualification de niveau Cadre National de Qualification (CNQ) aux matières professionnelles dans le contenu de l'enseignement secondaire.
- g) Créer davantage d'écoles secondaires proposant des matières professionnelles.
- h) Utiliser les entretiens d'orientation et les mentors professionnels pour motiver les apprenants et suivre leur parcours professionnel.
- i) Incorporer dans le SIGE institutionnel, lorsqu'il n'y en a pas, la collecte de données sur les inscriptions dans les matières professionnelles.

## **10.3. Stratégie d'amélioration des curricula d'enseignement technique et professionnel**

---

Pour que l'enseignement professionnel joue efficacement son rôle dans un environnement mondial en mutation, il est impératif de professionnaliser les curricula et de les rendre flexibles, contemporains, pertinents et inclusifs. Cela signifie qu'il est nécessaire de disposer d'une connaissance et d'une compréhension approfondies de l'enseignement professionnel dans un ensemble de secteurs de l'éducation et de la formation.

Le curriculum des écoles secondaires a fait l'objet de différentes formes de révision, qui ont consisté à réorganiser le contenu pour l'aligner sur les modèles d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, bien que le contenu du curriculum soit classé comme académique et professionnel, dans certains pays, il n'y a pas de distinction claire entre ces deux catégories au niveau du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette situation nécessite une compréhension détaillée des mérites de la séparation des curricula scolaires et professionnels, de l'intégration des curricula scolaires et professionnels ou de l'élaboration d'un modèle de curriculum professionnel autonome. Comme les détracteurs de l'enseignement technique et professionnel affirment que les curricula ne répondent pas aux besoins holistiques du développement humain, il est essentiel de revoir la composition et la proportion des matières afin qu'elles ne se concentrent pas uniquement sur des

disciplines spécifiques, mais aussi sur les compétences d'employabilité qui couvrent un large éventail de connaissances, de compétences, d'attitudes et de valeurs.

#### **10.4. Stratégie d'amélioration de la qualité de l'enseignement des matières techniques et professionnelles**

---

La qualité des enseignants des matières techniques et professionnelles est essentielle en Afrique. Peu de pays disposent d'un programme de formation des enseignants professionnels du primaire ou d'un programme de formation des enseignants techniques du secondaire ; certains ont des programmes de formation des enseignants professionnels du secondaire proposés à l'université, qui sont essentiellement théoriques. Il est donc nécessaire de mettre en place un système complet de formation et de perfectionnement des enseignants de l'enseignement professionnel. Le développement du programme de formation de ces enseignants doit être guidé par une politique appropriée. Cette politique doit créer des voies de communication directes et indirectes entre les différents groupes engagés dans la formation des enseignants de l'enseignement professionnel et dans l'enseignement et l'apprentissage à différents niveaux du secteur de l'éducation et de la formation. Cela conduira finalement à la mise en place de programmes de formation des enseignants de l'enseignement technique et professionnel et d'établissements d'enseignement supérieur.

#### **10.5. Stratégie pour améliorer le financement et l'investissement**

---

Le profil de financement et d'investissement pour la professionnalisation de l'enseignement secondaire démontre une limitation des stratégies de financement et d'investissement. La situation actuelle est due à des facteurs tels qu'un manque de compréhension commune et un manque de capacité. Les approches suivantes sont proposées :

- a) Démystifier l'idée reçue que les matières de l'enseignement professionnel sont coûteuses.
- b) Faire comprendre que toutes les matières professionnelles ne nécessitent pas forcément d'investissement en capital.
- c) Encourager l'utilisation de matériel d'enseignement et d'apprentissage d'origine locale.
- d) Promouvoir l'utilisation de matériel d'enseignement et d'apprentissage recyclé.
- e) Développer un modèle de gestion des ressources d'enseignement et d'apprentissage.
- f) Mettre en place un modèle de financement ciblé.
- g) Explorer diverses sources de financement.
- h) Favoriser la collaboration et le partenariat en matière de financement et d'investissement.
- i) Utiliser les fonds/taxes alloués à l'enseignement et la formation techniques et professionnels.



## Références

1. ACET. (2018). L'avenir du travail en Afrique : implications pour l'enseignement secondaire et les systèmes d'EFTP. Document d'information préparé pour le rapport de la Fondation Mastercard, Enseignement Secondaire en Afrique : Préparer les jeunes à l'avenir du travail.
2. Union africaine. (2015). L'Agenda 2063 : L'Afrique que nous voulons. Édition finale. Siège de l'Union africaine. Addis-Abeba, Éthiopie.
3. Commission de l'Union africaine. (2015). Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique 2016-2025 (CESA 16-25). Siège de l'Union africaine. Addis-Abeba, Éthiopie.
4. Commission de l'Union africaine. (2014). Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) en vue de favoriser l'emploi des jeunes en Afrique. Siège de l'Union africaine. Addis-Abeba, Éthiopie.
5. Commission de l'Union africaine. (2014). Stratégie pour la science, la technologie et l'innovation en Afrique 2024. Siège de l'Union africaine. Addis-Abeba, Éthiopie.
6. ADB. (2009). Éducation et compétences : Stratégies pour un développement accéléré en Asie et dans le Pacifique. Metro Manila : Banque asiatique de développement.
7. Union africaine (2007). Stratégie de revitalisation de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) en Afrique.
8. Commission de l'Union africaine. (2016). Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique 2016 - 2025 :
9. CESA 16-25. Extrait de [https://au.int/sites/default/files/documents/29958-doc-cesa\\_-\\_english-v9.pdf](https://au.int/sites/default/files/documents/29958-doc-cesa_-_english-v9.pdf)
10. Ajayi, I. A. et Yusuf, M. A. (2010). School Plants Planning and Students' Learning Outcomes in South West Nigerian Secondary Schools. International Journal of Education and Science, 2(1), 47-53. <https://doi.org/10.1080/09751122.2010.11890000>
11. Akram, M. (2012). Éducation formelle, développement des compétences et professionnalisation : Le chaînon manquant. Research on Humanities and Social Sciences 2 (8), 142-148.
12. Axmann, M, Amy Rhoades, A & Nordstrum L (2015) Vocational teachers and trainers in a changing world : the imperative of high-quality teacher training systems : Bureau international du travail, Département des politiques de l'emploi, Branche des compétences et de l'employabilité. - Genève : OIT, 2015.
13. Atchoarena, D., (1996) The Financing and Management of Vocational Education and Training in Eastern and Southern Africa: Rapport de l'atelier sous-régional, UNESCO, Paris, 1996.
14. Baachus, K., (1988) The political context of the vocationalization of education in developing countries, in Lauglo, Jon et Lillis, Kevin (eds.). Vocationalizing Education : an International Perspective. Londres : Pergamon Press, 31-44
15. Conseil d'examen du Botswana. (2020). 2017 Provisional Summary of Results: BGSCE.
16. Extrait de [http://www.bec.co.bw/results/results-summary-psle-icebgcse/bgcse-results-summary/2020-bgcse-results-summary-1/at\\_dow](http://www.bec.co.bw/results/results-summary-psle-icebgcse/bgcse-results-summary/2020-bgcse-results-summary-1/at_dow)

17. Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method (L'analyse de documents en tant que méthode de recherche qualitative). *Qualitative research journal*, 9(2) 27-40
18. Braun V & Clarke V 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2):77-101.
19. Chikasanda,V, Mgawi, R, (2014). Introducing technology studies in Malawi's model primary schools : towards building a technologically literate society (Introduction d'études technologiques dans les écoles primaires modèles du Malawi : vers la construction d'une société technologiquement alphabétisée). *International Journal of Technology and Design Education*, 1-14. doi : 10.1007/s10798-014-9292-x
20. Conner, M. et Armitage C. J. (1998). Extending the Theory of Planned Behaviour : A review and Avenues for further research : *Journal of Applied Psychology* 28(15)1429-1464)
21. Deissenger, T. et Gonon, P. (2021) Towards an international comparative history of vocational education and training, *Journal of Vocational Education and Training*, 73(2) : 191-6
22. Donner, S., Hartmann, H., Schwarz, R. et Steinkamp, S. (2018). Rapport national 2018 du BTI : Botswana.  
[https://www.btiproject.org/fileadmin/files/BTI/Downloads/Reports/2018/pdf/BTI\\_2018\\_Botswana.pdf](https://www.btiproject.org/fileadmin/files/BTI/Downloads/Reports/2018/pdf/BTI_2018_Botswana.pdf)
23. Gouvernement de l'Ouganda. 2013. Uganda Vision 2040 (Kampala, Autorité nationale de planification).
24. OIT 2015. Manuel sur les tests de compétences et la certification : Jordanie.  
[https://www.ilo.org/beirut/publications/WCMS\\_358358/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/beirut/publications/WCMS_358358/lang--en/index.htm). OIT. 2016.
25. Compendium 2019 de l'OIT sur l'anticipation des besoins en compétences.  
[https://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Projects/WCMS\\_534345/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Projects/WCMS_534345/lang--en/index.htm)
26. Katya, D. (2010) La transition de l'enseignement secondaire à l'enseignement professionnel. Deutschland : LAP LAMBERT Academic Publishing
27. Kelly, S. et Price, H. (2009). Vocational education : Une table rase pour les élèves désengagés ? *Social Science Research*, 38, 810-825
28. Khan, P. et Iqbal, M. (2012). *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*, 4(3), 211.  
King, K. et Palmer, R. (2010). Planification du développement des compétences techniques et professionnelles. Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation
29. Kingombe, C. (2008) Développement des compétences techniques et professionnelles en Afrique : Conférence annuelle 2008 de l'ASD.
30. Koobonye, S (2020) TEVT in Botswana : a case study on its ability to develop demand-driven and competence-based skills for the labour market. Version 1.0 Bonn, 2020.
31. Lotz-Sisitka H et McGrath, S (2023) Transitioning Vocational Education and Training in Africa, A Social Skills Ecosystem Perspective Bristol University Press
32. Maclean, R. et Pavlova, M. (2013). La professionnalisation de l'enseignement secondaire et supérieur : Pathways to the world of work. In *Revisiting global trends in TVET : Reflections on*

theory and practice (pp. 40-84). Allemagne : Centre international UNESCO-UNEVOC pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels.

33. Fondation Mastercard. (2020). L'enseignement secondaire en Afrique : Préparer les jeunes à l'avenir du travail. Résumé exécutif.
34. Mbuva, J. M., Muli R, M (2021) Comparative Analysis of Educational Systems of Tunisia and Egypt and the Implications to the USA Educational System Journal of Higher Education Theory and Practice Vol. 21(9)
35. Minghat, A. D. Y. et Ruhizan, M. (2011). A suitable framework for technical and vocational education in Malaysia (Un cadre approprié pour l'enseignement technique et professionnel en Malaisie). Procedia-Social Behaviour Sciences, 9, 1233-1237.
36. Lauglo, Jon (1993) : La formation professionnelle : Analysis Of Policy And Modes : Case Studies Of Sweden, Germany And Japan, Institut international de planification de l'éducation, Paris.
37. Lauglo J. et Lillis, K., (1998) Vocationalising Education : An International Perspective, Pergamon Press, Londres, 1988.
38. McMillan, J. H. et Schumacher, S. (2010). Research in Education : Evidence Based Inquiry ; Septième édition. New York, Pearson International Edition
39. MoES (2019) Politique d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) : Kampala : MES
40. National Curriculum Development Centre (2020) Lower Secondary Curriculum. Kampala : NCDC.
41. National Planning Authority (2018) Comprehensive Evaluation of The Universal Primary Education (UPE) Policy (Évaluation globale de la politique d'éducation primaire universelle). Kampala : NPA
42. Oketch, M. (2016). Comparaison transnationale des systèmes, pratiques et politiques d'EFTP et de l'employabilité des jeunes en Afrique subsaharienne. Dans Eicker, F., Haseloff, G. & Lennartz, B. (ed) Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa. Consulté le 6 janvier 2023 à l'adresse suivante : [https://www.academia.edu/38655712/Current\\_Situation\\_and\\_Development\\_Vocational\\_Education\\_and\\_Training\\_in\\_Sub\\_Saharan\\_Africa](https://www.academia.edu/38655712/Current_Situation_and_Development_Vocational_Education_and_Training_in_Sub_Saharan_Africa)
43. Oketch, Moses (2014) Education policy, vocational training, and the youth in Sub-Saharan Africa, WIDER Working Paper, No. 2014/069, ISBN 978-92-9230-790-5.
44. Oketch M O (2007) To vocationalise or not to vocationalise ? Perspectives sur les tendances et les enjeux actuels de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) en Afrique : International Journal of Educational Development (27) 220-234
45. Pavlova, M., et Maclean, R. (2013 ) Vocationalisation of Secondary and Tertiary Education : Challenges and Possible Future Directions . in Maclean R ;, Jagannathan, S. and Sarvi, J. (2013) Skills Development for Inclusive and Sustainable Growth in Developing Asia-Pacific. Springer Dordrecht Heidelberg New York Londres.
46. Phiri, M. et Alexander, R., (2009). Understanding apprenticeship : Résultats d'une recherche empirique au Malawi. Genève : Organisation internationale du travail.

47. Siala, M., & Ammar, N.B. (2014). Vocational and General education ; in Oketch M O (2007) To vocationalise or not to vocationalise ? Perspectives on current trends and issues in technical and vocational education and training (TVET) in Africa : International Journal of Educational Development (27) 220-234.
48. Russon J (2023) Vocational Teachers as Mediators in Complex Ecosystems in Lotz-Sisitka, H McGrath, S (2023) Transitioning Vocational Education and Training in Africa, A Social Skills Ecosystem Perspective Bristol University Press
49. Shea CM, Jacobs SR, Esserman DA, Bruce K, Weiner BJ (2014). La préparation organisationnelle à la mise en œuvre du changement : une évaluation psychométrique d'une nouvelle mesure. *Implement Sci.* 2014;9(1):7. doi : 10.1186/1748-5908-9-7
50. Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). 2019. *UIS.Stat.* (Montréal, Canada).
51. Disponible à l'adresse : [data.uis.unesco.org](http://data.uis.unesco.org)
52. UNESCO (2010) Intégrer le développement durable dans l'EFTP : Six études de cas en Afrique australe et orientale. Bonn : UNESCO - UNEVOC. Centre international pour l'EFTP
53. Weiner BJ. (2009) A theory of organizational readiness for change. *Implement Sci.*;4(1):67. doi : 10.1186/1748-5908-4-67.
54. Banque mondiale. 2015b. Diagnostic systématique de l'Ouganda : stimuler la croissance inclusive et accélérer la réduction de la pauvreté (Washington, DC).

### Annexe 1 : Préparation à la professionnalisation de l'enseignement secondaire. [Questionnaire](#)

---

#### 1. Pays

- Botswana
- Kenya
- Maurice
- Tunisie
- Ouganda
- Autre :

#### 2. Profil du répondant

- Gestionnaire
- Chef d'établissement
- Enseignant
- Autre :

#### 3. Matières professionnelles à l'école secondaire

- Agriculture
- Technologie informatique
- Arts ménagers
- Études commerciales
- Habillement et textile
- Alimentation et nutrition
- Principes comptables
- Dessin technique
- Travail du bois
- Travail des métaux
- Électronique de base
- Mécanique automobile
- Autre :

#### 4. Le nombre de matières professionnelles a augmenté.

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

#### 5. Le nombre de matières professionnelles a diminué

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

#### 6. Matière professionnelle à fort taux d'inscription

- Agriculture
- Technologie informatique
- Arts ménagers
- Études commerciales
- Habillement et textile
- Alimentation et nutrition
- Principes de comptabilité
- Dessin technique
- Travail du bois
- Travail du métal
- Électronique de base
- Mécanique automobile
- Autre :

#### 7. Matière professionnelle à faible taux d'inscription

- Agriculture
- Technologie informatique
- Arts ménagers
- Études commerciales
- Habillement et textile
- Alimentation et nutrition
- Principes de comptabilité
- Dessin technique
- Travail du bois
- Travail du métal
- Électronique de base
- Mécanique automobile
- Autre :

**8. Les matières professionnelles élargissent et enrichissent le curriculum de l'enseignement secondaire.**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**9. Les matières professionnelles augmentent l'attrait du curriculum de l'enseignement secondaire.**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**10. Les matières professionnelles facilitent l'accès au curriculum de l'enseignement secondaire.**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**11. Les matières professionnelles rendront l'enseignement secondaire pertinent.**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**12. Les matières professionnelles et les matières académiques sont les mêmes.**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**13. Il existe suffisamment de stratégies pour motiver les apprenants à s'inscrire dans des filières professionnelles.**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**14. Les matières professionnelles sont enseignées de la même manière que les matières académiques.**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**15. La politique d'admission dans les écoles secondaires reconnaît les caractéristiques particulières des matières professionnelles**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**16. La politique de financement de l'enseignement secondaire reconnaît les caractéristiques particulières des matières professionnelles.**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**17. Le financement des matières professionnelles s'est amélioré.**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord



**18. L'affectation des ressources de l'enseignement secondaire tient compte des caractéristiques particulières des matières professionnelles.**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**19. Le décaissement des ressources pour les matières professionnelles s'est amélioré**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**20. Les matières professionnelles utilisent du matériel pédagogique local et approvisionnées localement.**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**21. L'investissement dans l'infrastructure des écoles secondaires tient compte des caractéristiques particulières des matières professionnelles**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**22. L'infrastructure des matières professionnelles s'est améliorée**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**23. L'école secondaire dispose d'un nombre suffisant d'enseignants de matières professionnelles**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**24. Toutes les matières professionnelles ont des enseignants**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**25. Les professeurs de l'enseignement secondaire professionnel sont bien formés pour enseigner les matières professionnelles**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**26. Les écoles secondaires s'engagent à mettre en œuvre des matières professionnelles**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**27. Les écoles secondaires ont la capacité de mettre en œuvre des matières professionnelles**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**28. Les écoles secondaires sont prêtes à mettre en œuvre des matières professionnelles**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**29. L'enseignement et l'apprentissage des matières professionnelles sont confrontés à des problèmes de ressources**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**30. Les matières professionnelles dans l'enseignement secondaire sont confrontées à des problèmes de financement.**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

**31. Les matières professionnelles dans l'enseignement secondaire sont confrontées à des problèmes de gestion des ressources**

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Ni d'accord ni pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord

## Annexe 2 : Liste des personnes de contact des pays de l'étude

---

### PQIP sur l'enseignement secondaire :



Dr. Ramatlala Mogomotsi, Coordinateur et responsable de l'éducation, Ministère de l'Éducation et du développement des compétences, Botswana

### Personne ressource :



Prof. Noel Kufaine, Département de l'enseignement technique et professionnel, Université des sciences et technologies de Namibie, Malawi

### Points focaux d'experts nationaux :



Dr. Shadreck Majwabe, Directeur adjoint, Département du développement et de l'évaluation des curricula, Ministère de l'Éducation de base, Botswana



Simon Ndung'u Gachigua, Responsable technique, Direction de l'enseignement secondaire, Ministère de l'Éducation, Kenya



Deoraj Doma / Yugesh Panday, Directeur par intérim (e-Education & Scholarship), Ministère de l'Éducation, de l'enseignement supérieur, de la science et de la technologie, Maurice



Mme Nadia Agrebi, Cheffe du Programme du Cycle Préparatoire et de l'Enseignement Secondaire, Ministère de l'Éducation nationale, Tunisie



Cleophus Mugenyi, Commissaire, Ministère de l'Éducation et des sports, Ouganda



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika  
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا  
Association for the Development of Education in Africa  
Association pour le développement de l'éducation en Afrique  
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)  
Groupe de la Banque africaine de développement (BAD)  
Immeuble CCIA Plateau, Avenue Jean-Paul II, 01 BP 1387  
Abidjan 01, Côte d'Ivoire  
Tél. : (+225) 272026.3964  
Email : [adea@afdb.org](mailto:adea@afdb.org)  
Site web : [www.adeanet.org](http://www.adeanet.org)

