

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR LES MOTIVATIONS DES JEUNES NI EN EMPLOI NI
EN FORMATION QUI RETOURNENT DANS DES FORMATIONS
PROFESSIONNELLES DE COURTE DURÉE DANS UN CONTEXTE MALGACHE**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA**

MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION

**PAR
RASOABAKO NOROMANDROSO**

AVRIL 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Yves Lachapelle

Prénom et nom

Directeur de recherche

Caroline Couture

Prénom et nom

Codirecteur de recherche

Comité d'évaluation :

Yves Lachapelle

Prénom et nom

directeur ou codirecteur de recherche

Alain Huot

Prénom et nom

Évaluateur

Dany Lussier-Desrochers

Prénom et nom

Évaluateur

Sommaire

En 2020, le taux moyen mondial de chômage des jeunes de 15 à 24 ans en milieu urbain et rural atteignait 13,7 % selon la Banque mondiale. Ce chiffre masque toutefois des disparités régionales importantes : moins de 9% en Amérique du Nord et en Afrique subsaharienne (dont Madagascar) contre 30% en Afrique du Nord. Par ailleurs, ces statistiques ne reflètent pas fidèlement la réalité du chômage des jeunes en Afrique subsaharienne puisque les questionnaires standardisés utilisés ne tiennent pas compte des contextes socio-économiques très différents. En effet, la plupart des jeunes interrogés affirment être en emploi alors qu'ils bénéficient, en fait, d'une forme de chômage déguisé (International Labour Organization, 2020). Ce dernier se caractérise par un grand nombre de personnes exerçant des activités à très faible productivité, faiblement rémunérées et dépourvues de protection sociale, caractéristique des pays en voie de développement (Tamsamani, 2018) . En Afrique subsaharienne, 60% de la population (200 millions de personnes) est âgée de 15 à 24 ans et 65 % parmi elles étaient au chômage (Mary Fall, 2020). Dans ce contexte, Mary Fall (2020) suggère que le retour aux études et la formation professionnelle sont parmi les solutions les plus efficaces, bien que souvent sous-estimées par une société qui les considère comme des options secondaires ou liées à l'échec scolaire. Pourtant, selon cet auteur, la formation professionnelle pourrait non seulement réduire le chômage des jeunes, mais aussi améliorer la compétitivité des entreprises. C'est dans ce sens que la présente étude a été entreprise. Elle a pour but d'explorer les motivations des jeunes qui retournent dans les formations professionnelles à travers la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985). Avec une approche qualitative, des entrevues semi-dirigées ont été menées pendant trois mois dans deux zones, rurale et urbaine de Madagascar : Ambositra et Antananarivo. Les résultats révèlent que la majorité des jeunes qui retournent dans les formations professionnelles ont développé une motivation extrinsèque à régulation identifiée adoptant des comportements autodéterminés. En revanche, certains ont agi par amotivation en raison du caractère obligatoire de leur inscription aux formations et de leur incapacité à percevoir clairement les bénéfices de la formation. À la lumière des résultats, des recommandations sont formulées pour que l'élaboration et la mise en œuvre des formations professionnelles impliquant un retour à l'école contribuent mieux à la réussite des jeunes qui s'y inscrivent.

Table des matières

Sommaire	ii
Liste des tableaux	vi
Liste des figures	vii
Remerciements.....	ix
Introduction	10
Contexte et problématique.....	14
Les rôles du travail dans la vie	15
Le rôle économique.....	16
Le rôle social	16
Le rôle identitaire	17
Le rôle politique	17
Le rôle sociétal	18
Le chômage	18
Le portrait des jeunes ni en emploi ni en formation	21
Les jeunes NEET hétérogènes	22
Le retour aux études	23
L'ambivalence durant le retour aux études	26
Motivation scolaire	26
Le modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau	27
La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985).....	29
La formation professionnelle	33
La formation professionnelle, une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie	33
L'adéquation de la formation et de l'emploi.....	35
La place de la formation professionnelle à Madagascar	35
La Politique nationale de l'emploi et de la formation professionnelle de Madagascar	36
Recension des écrits	37
Mots clés et stratégie de recherche.....	38
Critères d'exclusion	39
Buts et objectifs.....	40
Objectif de recherche	47

Méthode	48
Milieu de recherche.....	49
Participants	50
Critères d'inclusion	50
Procédure de recrutement	51
Instruments	53
Démarche de l'approbation éthique.....	54
La transcription des données	55
Analyse	55
Résultats	56
Données sociodémographiques	57
Histoire de vie des participants.....	59
Besoin d'autonomie	60
Les motivations extrinsèques	61
Les motivations intrinsèques.....	62
Besoin de compétences	63
Évolution du sentiment de compétence.....	63
Satisfaction du besoin de compétences	64
Insatisfaction du besoin de compétences	64
Trajectoire vers l'amotivation	65
Besoin d'appartenance	65
Sentiment d'appartenance au métier	66
Relations avec les formateurs.....	66
Intégration au groupe	67
Synthèse des motivations	67
Manque de sentiment d'appartenance	67
Synthèse.....	68
Recommandations	71
Limites de l'étude	73
Conclusion	75
Références	79
Appendice A Formulaire d'information et de consentement	86

Appendice B Guide d'entrevue.....	92
Appendice C Questionnaire sociodémographique.....	94

Liste des tableaux

Tableau 1: But et objectifs des études.....	40
--	----

Liste des figures

Figure 1 : Le modèle de motivation en contexte scolaire de Viau (1994)	27
Figure 2 : Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985)	29
Figure 3 : Diagramme de flux	39

Liste des acronymes

ILO : International Labour Organisation

JMCT : Jeunesse Malgache Compétente au Travail

MEETFP : ministère de l'Emploi l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle

NEET: Not in Education Employment or Training

PNEFP: Politique Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser ma profonde gratitude à Yves Lachapelle, mon directeur de mémoire, et Caroline Couture, ma co-directrice de mémoire, pour m'avoir guidée tout au long de cette magnifique aventure remplie de défis. Merci, Yves et Caroline, vous avez fait bien plus que m'encadrer dans cette recherche. Je viens de loin et vous m'avez aidée à m'intégrer dans un nouveau système. Quand j'ai perdu confiance, vous étiez toujours là pour me rappeler que j'en étais capable et vous me disiez «ne lâche pas! ». Vos beaux sourires de réconfort resteront toujours gravés dans ma mémoire. Votre soutien indéfectible, vos conseils avisés et votre disponibilité tout au long de ce projet ainsi que votre expertise m'ont été d'une aide précieuse.

Je remercie infiniment ma famille pour leur douceur et leur amour qui m'ont accompagnée dans ce parcours. En particulier, mes chers enfants, merci d'avoir cru en moi et merci pour votre sagesse et votre sacrifice. C'était mon projet, mais vous l'avez vraiment porté avec moi, vous m'avez donné la force de persévéérer. J'aboutis présentement, mais la réussite, c'est nous qui la portons ensemble. Je remercie aussi mes parents, mes frères et ma sœur pour leur soutien, chacun à leur manière. Et mon tendre époux, je suis reconnaissante de son soutien inconditionnel. Je n'oublie pas mes collègues et amis, qui ont partagé avec moi des moments de doute et de joie, et qui ont toujours été là pour m'encourager. Leur soutien moral et technique m'a été essentiel dans les moments difficiles.

Je suis enchantée et reconnaissante envers toutes les personnes que j'ai eu la chance de côtoyer durant ce parcours. Que ce soit les professeurs, les professionnels du département, les établissements de formation d'accueil de la présente recherche et tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce projet.

Enfin, je tiens à entièrement remercier le Projet Jeunesse malgache compétente au travail pour le soutien financier qui m'a permis de réaliser ce mémoire et de diffuser les résultats afférents.

Introduction

En Afrique, comme partout dans le monde, l'emploi des jeunes représente une préoccupation centrale (Mary Fall, 2020). L'insertion sociale et professionnelle des jeunes africains constitue un défi de taille pour les pouvoirs publics, particulièrement dans un contexte marqué par la pauvreté (Barlet et d'Aiglepiere, 2017). Les systèmes éducatifs et les opportunités économiques, souvent insuffisants, peinent à répondre aux besoins croissants des jeunes en quête d'emploi, alors qu'ils amorcent leur transition vers la vie active.

Cette situation est aggravée par une inadéquation persistante entre les compétences acquises et les exigences du marché du travail, générant frustration et désillusion au sein de cette génération. Les périodes de ralentissement économique exacerbent encore davantage le problème, entraînant un taux de chômage élevé parmi les jeunes (Mary Fall, 2020).

Face à ces défis, il apparaît crucial de mettre en œuvre des dispositifs visant à développer les compétences de base des jeunes, afin de leur permettre d'accéder au marché du travail avec confiance et de répondre aux exigences des employeurs (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2023). Cela requiert la modernisation de la formation professionnelle pour que les jeunes diplômés puissent répondre aux offres sur le marché du travail. Par ailleurs, les jeunes hors du parcours normal, appelés ni en éducation, ni en emploi, ni en formation traduit de l'anglais not in education, employment or training (NEET), ne sont pas pris en compte dans ces formations régulières. De ce fait, diverses interventions sont organisées en formation pour les atteindre et leur donner l'opportunité de se préparer à l'insertion professionnelle.

À Madagascar, le projet *Jeunesse malgache compétente au travail*¹ a mis en place des formations professionnelles offertes aux jeunes NEET pour améliorer leur employabilité dans deux zones différentes, rurale et urbaine. Des établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle y ont collaboré pour offrir des formations à ces jeunes. Pour atteindre

¹ Le projet Jeunesse malgache compétente au travail est un projet de coopération entre le Canada et Madagascar, 2018 – 2023, ayant pour but d'améliorer les niveaux d'employabilité et d'insertion professionnelle des jeunes dans les domaines du Bâtiment et Travaux publics, Tourisme, Hôtellerie et Restauration et l'entrepreneuriat.

les cibles de ces formations offertes dans le cadre de ce projet de coopération, chaque zone a développé sa manière de faire. Dans la capitale, Antananarivo, qui est la zone urbaine, le projet travaillait avec les quartiers environnant les centres de formation ainsi qu'avec des centres et associations ayant des liens avec ces jeunes. Tandis qu'à Ambositra, dans la zone rurale, aucun centre ni association ne s'occupent de ces jeunes. En revanche, c'est à travers les relations que les jeunes maintiennent avec les formateurs des centres de formation, pour se tenir au courant de toutes les opportunités dont ils pourraient profiter, que le projet a pu être déployé.

La réussite de ces formations ne dépend cependant pas uniquement de la qualité des programmes offerts, mais également de la motivation des apprenants. La motivation, en tant que moteur de l'engagement et de la persévérance, joue un rôle crucial dans le parcours éducatif des jeunes (Jutras-Dupont et al., 2022; Parent, 2014) .

Comprendre ces motivations est essentiel pour concevoir des programmes de formation adaptés et efficaces, capables de répondre aux besoins spécifiques de cette population.

C'est pourquoi cette recherche à devis qualitatif se propose d'explorer les différents types de motivation des jeunes inscrits dans des formations professionnelles. Nous nous intéresserons aux facteurs qui influencent cette motivation, qu'ils soient intrinsèques, tels que l'intérêt personnel et les aspirations professionnelles, ou extrinsèques, comme le soutien familial et les opportunités d'emploi voire le manque de motivation. L'analyse de ces éléments vise à comprendre comment ils interagissent pour façonner l'expérience d'apprentissage des jeunes et leur réussite.

À travers des entrevues semi-dirigées, les enjeux liés à la motivation dans le cadre du retour en formation sont mis en lumière. Ainsi, ce travail vise à contribuer à une meilleure compréhension des dynamiques motivationnelles chez les jeunes, tout en soulignant l'importance d'un environnement d'apprentissage stimulant et adapté à leurs besoins. L'objectif est de fournir des recommandations pratiques pour les formateurs et les décideurs afin d'améliorer l'engagement des jeunes et, par conséquent, leur réussite.

Ce mémoire se divise en quatre chapitres. Le premier documente le contexte et la problématique de l'étude. Le deuxième concerne la recension des écrits. Le troisième explique la méthode utilisée pour atteindre l'objectif de recherche. Et le quatrième présente les résultats ressortis lors de l'analyse des données et les discute en formulant des recommandations en plus d'identifier les forces et les limites de l'étude. Finalement, la conclusion résume les principaux résultats et suggère des pistes à explorer pour des recherches ultérieures.

Contexte et problématique

Ce chapitre présente un état des connaissances sur la motivation des jeunes sans emploi à retourner en formation professionnelle. Il est crucial que les personnes en âge de travailler aient une occupation, car le travail, en plus d'être une activité économique, représente une activité existentielle qui permet de se situer dans la société, d'évoluer et de trouver sa place (Garner et al., 2006). Une discussion sur les rôles du travail pour situer son importance dans la vie actuelle est d'abord présentée. Vient ensuite une analyse du chômage en général et de la situation spécifique des jeunes en examinant ses conséquences pour mettre en lumière les impacts de l'absence d'emploi sur cette population. Bien que souvent considérés comme chômeurs, les « jeunes ni en emploi ni en formation » forment un groupe hétérogène tant en ce qui concerne leur âge que les raisons qui les ont conduits à cette situation. Cependant, il est possible de les classer selon leurs différentes circonstances. Malgré ces distinctions, ils se trouvent à l'étape de construction de leur vie d'adulte et souhaitent apporter un changement positif en revenant suivre une formation professionnelle. Le retour aux études joue un rôle important dans la vie de ces jeunes. Il est donc essentiel de comprendre les facteurs qui les motivent à reprendre une formation. La motivation scolaire étant le concept central de cette étude, il est exploré afin de mieux comprendre ce qui pourrait encourager ces jeunes à reprendre une formation. Enfin, il est important d'aborder la formation professionnelle en général, ainsi que la Politique Nationale de l'Emploi et de la Formation professionnelle de Madagascar pour bien situer les lecteurs sur la place que la formation professionnelle occupe dans le système.

Les rôles du travail dans la vie

Bouachrine et al. (2020) rapporte que l'accès à un travail décent pour chaque individu constitue l'un des objectifs clés de développement durable fixés par l'Organisation des Nations Unies dans son horizon 2030. Selon cet auteur, le travail décent est une expression qui résume les aspirations des êtres humains en matière d'emploi. L'accès à un travail décent selon Bouachrine et al. (2020) englobe.

L'accès à un travail productif et convenablement rémunéré, la sécurité sur le lieu de travail et la protection sociale pour les familles, de meilleures perspectives de développement personnel et d'insertion sociale, la liberté pour les individus d'exprimer leurs

revendications, de s'organiser et de participer aux décisions qui affectent leur vie, et l'égalité des chances et de traitement pour tous, hommes et femmes » (p.92).

Gedalge et al. (2023) ont élaboré un modèle en réponse à l'évolution du rapport au travail en Europe, notamment en France. Selon ces auteurs, depuis le confinement lié à la COVID-19, le travail n'occupe plus la place structurante qu'il avait dans la société des années 1990. Bien que l'importance du travail ait quelque peu décliné, il reste une activité centrale dans la vie des Français, qui y consacrent temps et énergie (Gedalge et al., 2023). Ce modèle a été développé pour aider chaque individu à mieux comprendre la place du travail dans sa vie et pour aider les entreprises à positionner le travail dans un projet de société. Le modèle avance que le travail remplit cinq rôles distincts : économique, social, identitaire, politique et sociétal. Ces derniers sont explicités dans les prochaines sous-sections.

Le rôle économique

Le travail joue un rôle économique essentiel puisqu'il génère des richesses qui circulent entre les travailleurs, les employeurs ou détenteurs de capital, et l'État. Ce rôle est donc étroitement lié à l'argent. Pour le travailleur, le salaire constitue une ressource financière essentielle pour satisfaire ses besoins physiologiques, tels que se nourrir et se vêtir au quotidien. Le flux financier du travailleur dépend ensuite de la valeur de son revenu. Une fois ces besoins primaires comblés, il peut utiliser son revenu pour des dépenses supplémentaires, qu'elles soient compensatoires, identitaires ou ostentatoires.

Le rôle social

Le travail joue également un rôle social important, car les activités professionnelles créent une hiérarchie sociale. Par exemple, la réponse à la question courante « qu'est-ce que tu fais dans la vie? » permet de situer partiellement le rang social d'un individu en fonction de son métier. Cependant, le rang social d'une personne peut évoluer au sein de son métier; elle peut monter en grade, rétrograder ou, en cas d'inactivité, perdre son statut social. La vie professionnelle d'un individu détermine en grande partie son statut et son sentiment d'appartenance, laissant une empreinte dans la société. Ainsi, le chômage peut engendrer une grande souffrance pour ceux qui

le vivent, car il prive ces personnes d'un statut social, les reléguant temporairement ou durablement à la marge de la société.

Le rôle identitaire

Le travail joue un rôle fondamental dans la construction de l'identité d'un individu. Chaque profession est porteuse de représentations, de symboles et de valeurs qui participent à définir la place de l'individu dans la société. Par conséquent, les choix, les goûts et même les opinions peuvent être influencés par le contexte professionnel dans lequel l'individu évolue.

Au sein des entreprises, des secteurs et des équipes, des pratiques spécifiques – qu'elles soient culturelles, sociales ou langagières – façonnent les interactions quotidiennes. Nous nous approprions ces pratiques pour mieux nous intégrer et, dans ce processus, nous devons également des acteurs de leur transmission et de leur évolution. En somme, le travail ne se limite pas à une activité rémunérée, mais constitue un vecteur d'expression de soi et de socialisation. À travers lui, nous forgeons une partie de notre identité personnelle et professionnelle, tout en permettant aux autres de nous reconnaître et de nous situer dans le tissu social.

Le rôle politique

Le travail est une activité politique, car chaque emploi contribue à la vie d'une ville ou d'une agglomération. En tant qu'activité collective et organisée, le travail joue un rôle politique central dans la construction et le maintien de la société. En travaillant, les individus participent à des processus qui dépassent leur simple activité professionnelle, façonnant les structures économiques, sociales et culturelles. Tout d'abord, le travail contribue au bien commun par la production de biens et services répondant aux besoins de la société. Ensuite, l'ensemble des différents secteurs de travail construit le tissu économique de la cité. Par ailleurs, l'évolution des formes de travail, telles que la révolution industrielle ou la numérisation, transforme les sociétés par l'industrialisation des villes ou par la redéfinition des relations professionnelles et des modes de vie grâce aux mutations des formes de travail, avec l'émergence du télétravail et de l'intelligence artificielle.

Le rôle sociétal

De nombreuses personnes bénéficient de la valeur économique créée par le travail d'un individu, telles que les personnes malades, les personnes âgées ou les enfants. Par ailleurs, le paiement des taxes sur les rémunérations contribue au développement des infrastructures et des services publics. Ainsi, en travaillant, chaque individu adhère à un contrat social qui dépasse ses intérêts personnels. Cela lui permet de vivre dans une société régie par des principes communs supérieurs ou des projets sociaux, tels que la protection et l'assistance aux personnes vulnérables, ou encore l'accès à l'éducation.

Les cinq rôles du travail se combinent pour refléter sa valeur et évoluent constamment. Chaque individu peut les utiliser comme base de réflexion pour définir la place du travail dans sa vie. De même, les entreprises s'en inspirent pour créer des emplois favorisant le développement et pour se positionner dans un projet de société. Dans le cas contraire, il survient des situations de chômage pour le travailleur.

Le chômage

Van Haeperen (2016) a adopté la définition du chômage utilisée dans l'enquête européenne sur les forces du travail², permettant de construire de manière cohérente les principaux indicateurs du travail dans les pays de l'Union européenne. Selon lui, « un chômeur est une personne ayant dépassé un âge spécifié qui, au cours d'une période de référence, répond aux trois critères suivants : (a) être sans travail, (b) être disponible pour travailler et (c) être à la recherche d'un travail » (Van Haeperen, 2016, p. 4). Message (2022) souligne que la société tend parfois à culpabiliser les sans-emploi en les accusant d'être responsables de leur situation. Dans les pays où le système alloue une indemnité, les chômeurs peuvent être accusés de profiter du système d'aide en dépensant leurs

² Cette enquête examine différentes conditions à travers plusieurs questions réparties en trois rubriques distinctes du questionnaire : les informations générales, les questions relatives à l'exercice d'une activité pendant la semaine de référence, et pour les personnes sans emploi ou en interruption de carrière, des questions sur la recherche d'emploi et la disponibilité à (re)prendre un emploi.

allocations dans des activités jugées fuites, comme passer des vacances à l'étranger (Message, 2022).

Face à la peur de l'inactivité et aux regards accusateurs, le chômage deviendrait une expérience d'ordre métaphysique en obligeant le chômeur à se remettre en question, à se demander ce qu'il veut ou non, et à déterminer les compromis qu'il accepte pour réintégrer le marché de l'emploi, ainsi que les soumissions qu'il refuse en espérant une meilleure alternative (Message, 2022). (Sollogoub, 2022) ajoute que l'inactivité cause de l'anxiété, tandis que Chen (2011) mentionne l'agitation et la dépression. De plus, le regard des autres joue un rôle déterminant sur le sentiment intérieur des chômeurs (Sollogoub, 2022). Ce ressenti diffère en fonction de la nature de la relation : le chômeur reste neutre face à un inconnu incapable de deviner l'inactivité de la personne. En revanche, le regard de ceux qui connaissent sa situation pèse lourdement sur son esprit. Ce jugement engendre chez le chômeur une impression d'être tellement puni que même le silence de l'entourage lui fait sentir qu'il n'est pas productif (Sollogoub, 2022). Le chômeur ressent ce silence comme un jugement et une pression supplémentaire face au fait qu'il ne respecte pas le modèle à suivre. Comparé aux salariés, être demandeur d'emploi peut apporter un niveau élevé de détresse psychologique (Blasco et Brodaty, 2016) et un faible niveau de confiance (Roques, 2008), car tant qu'il n'a pas d'emploi, le chômeur se voit dépourvu de statut social (Gedalge et al., 2023). Le chômage montre ainsi le revers des rôles du travail, impactant à la fois la situation économique du chômeur, qui perd son pouvoir d'achat, et son statut dans la société, avec laquelle il perd progressivement ses liens, jusqu'à devenir isolé, voire exclu (Gedalge et al., 2023; Guillaumin, 2020).

Le phénomène du chômage affecte toutes les classes sociales et toutes les générations, mais les jeunes demeurent les plus vulnérables (Message, 2022). Cette situation peut s'expliquer en partie par une expérience professionnelle limitée, qui pénalise les jeunes lorsqu'ils recherchent leur premier emploi. Ce phénomène frappe trois à quatre fois plus les jeunes peu ou pas diplômés (Message, 2022). Ceux qui sont peu diplômés rencontrent des difficultés à trouver un emploi, car les entreprises demandent de plus en plus de travailleurs qualifiés (Message, 2022).

En outre, les types d'emploi confiés aux jeunes sont potentiellement instables en raison de leur soumission aux fluctuations conjoncturelles (Van Haeperen, 2016).

Selon l'ILO (2020), le taux de chômage des jeunes, âgés de 15 à 24 ans, au niveau mondial, atteignait 13 % en 2020. Cependant, ce taux variait considérablement d'une région à l'autre, atteignant 30 % en Afrique du Nord et 9 % en Amérique du Nord et en Afrique subsaharienne.

Le taux de chômage de 9 % pour les jeunes en Afrique subsaharienne ne reflète pas les réalités de cette région. En 2020, la population de l'Afrique subsaharienne comptait 200 millions de jeunes âgés de 15 à 24 ans, soit 60 % de la population. Selon Mary Fall (2020), cette explosion démographique engendre une situation alarmante, puisque 65 % de ces jeunes seraient au chômage contrairement au 9% qu'indique l'ILO cité plus haut. Cette disparité s'explique notamment par les limites des questionnaires utilisés pour collecter les données. Ces enquêtes, uniformisées à l'échelle internationale, ne tiennent pas compte des spécificités locales, notamment les différences dans la notion d'emploi selon les contextes économiques. En Afrique subsaharienne, l'emploi est généralement informel, tandis que dans les pays développés, un emploi est structuré et réglementé. Ainsi, la plupart des jeunes interrogés en Afrique subsaharienne affirmaient avoir un emploi, alors qu'ils vivaient en réalité un chômage déguisé (ILO, 2020).

Le chômage déguisé se caractérise par la présence d'un grand nombre de personnes marginalisées et en situation précaire sur le marché du travail. Ces personnes sont considérées comme des actifs occupés, alors que leur rémunération – très basse – ne correspond ni aux efforts fournis ni aux risques pris. Même la nature du travail est misérable, car elle est sans protection sociale et sans couverture médicale. De plus, les personnes en situation de chômage déguisé sont exclues sous prétexte qu'elles ne cherchent pas activement du travail pendant la période précédant l'enquête effectuée par le Bureau International du Travail (Tamsamani, 2018).

Le chômage des jeunes a des conséquences négatives sur ce groupe de population et affecte la société dans son ensemble. En effet, il touche toute la société, car les jeunes chômeurs risquent

de s'adonner à la criminalité et à la délinquance (Chen, 2011). Par ailleurs, ils sont pointés du doigt et jugés comme un poids pour la société (Sifaka, 2023).

Âgés de 18 à 30 ans, les jeunes sont affectés par le chômage ou le chômage déguisé. Ils sont donc susceptibles de subir des pressions les accusant d'être responsables de leur sort et des maux de la société. Ces pressions les poussent à vouloir relever le défi de trouver un travail pour répondre à l'image modèle véhiculée par la société.

Le portrait des jeunes ni en emploi ni en formation

Le terme NEET est apparu dans les années 1990 au Royaume-Uni, de l'acronyme de l'anglais "Not in Education, Employment, or Training". Il désigne administrativement les jeunes qui ne s'inscrivent dans aucune catégorie (Ameziane Hassani et El Omari, 2023). C'est-à-dire qu'ils n'ont pas d'emploi, ne poursuivent pas d'études et ne suivent aucune formation (Brunet, 2019).

Selon l'Union européenne, les NEET sont « les jeunes les plus difficiles à atteindre et incluent notamment les personnes confrontées à la pauvreté, à l'exclusion sociale, au handicap et à la discrimination » (Bonnard et al., 2020, p. 134). Étant donné que ces jeunes courent le risque d'être exclus de la société et d'avoir de faibles revenus, l'Organisation de coopération et de développement économiques OCDE publie régulièrement l'indicateur NEET depuis la fin des années 1990 (Brunet, 2019). Selon les statistiques officielles, elle se situe entre 15 et 29 ans, mais cela varie en fonction des sources (Joris, 2022) et du contexte socioculturel de chaque pays (Chen, 2011). En Europe, les jeunes NEET ont entre 15 et 29 ans, tandis qu'au Japon, ils ont entre 15 et 34 ans (Chen, 2011).

Selon un parcours traditionnel, les jeunes âgés de 15 à 29 ans entrent dans le processus de transition vers la vie active, c'est-à-dire la transition entre l'école et le travail. Bien que le terme mette en exergue l'hétérogénéité des expériences des jeunes en question, Brunet (2019) propose

de les catégoriser en trois groupes selon leur âge, en tenant compte de leur relation avec le système éducatif et le marché de l'emploi. Le premier groupe concerne les jeunes de 15 à 19 ans, dont la majorité fréquente encore un établissement scolaire. Le deuxième concerne les jeunes de 20 à 24 ans, qui ont déjà commencé la transition vers la vie active. Le troisième regroupe les jeunes de 25 à 29 ans, qui sont actifs et occupés. Par conséquent, les jeunes qui se trouvent dans ces tranches d'âge, mais ne suivent pas le parcours traditionnel et ne sont pas en emploi sont classifiés parmi les NEET. Ainsi, les jeunes âgés de 18 à 30 ans fréquentant les programmes de formation de retour aux études dans les centres de formation à Madagascar se trouvent dans cette catégorie.

Les jeunes NEET hétérogènes

Joris (2022) met en garde contre l'utilisation du concept NEET, qui peut véhiculer une connotation négative. En effet, les jeunes NEET, hors du système éducatif et de l'emploi, sont souvent accusés d'être responsables de leur situation et de ne pas vouloir ni étudier ni travailler (Joris, 2022). Selon lui, la classification par âge ne suffit pas pour catégoriser ces jeunes de manière pertinente. D'une part, il y a les jeunes NEET chômeurs qui cherchent activement un emploi. Leur situation peut s'expliquer par diverses raisons, telles que des conditions économiques difficiles, des emplois précaires exercés auparavant ou l'inadéquation de leur formation aux besoins du marché de l'emploi. D'autre part, il y a les jeunes NEET inactifs, qui ne cherchent pas d'emploi pour différentes raisons, comme le découragement dans la quête d'un travail, l'incapacité à travailler, la décision de prendre une pause après les études, la réflexion sur le retour aux études, le besoin de vacances ou de s'occuper de la famille (Brunet, 2019). Enfin, il est important de noter que même les jeunes qui viennent de terminer leurs études et cherchent un emploi sont classés parmi les NEET, car le processus normal de recherche de travail peut prendre du temps.

Ainsi, la catégorie NEET comprend à la fois des jeunes vulnérables et à haut risque d'exclusion, ainsi que d'autres qui ne le sont pas et n'ont pas besoin d'être intégrés dans une politique de réinsertion (Binet, 2019). En se basant sur les chômeurs et les inactifs, Binet (2019) identifie cinq sous-catégories de personnes affiliées à la catégorie des jeunes NEET: 1) les chômeurs; 2) les personnes indisponibles pour travailler en raison d'un handicap, d'une maladie

ou de responsabilités familiales; 3) les personnes désengagées, soit découragées, soit engagées dans des voies antisociales et/ou criminelles; 4) les personnes en quête d'opportunités; et 5) les personnes non disponibles pour diverses raisons, telles que le voyage, les disciplines artistiques ou l'autoapprentissage.

Cette catégorisation de Binet (2019) permet de dresser un portrait des jeunes inscrits dans les programmes de formation des trois lycées techniques concernés par l'étude. Pour mieux les connaître, il convient de noter les groupes auxquels ils n'appartiennent pas. Il s'agit des personnes indisponibles pour occuper un emploi en raison d'un handicap, d'une maladie ou de responsabilités familiales. D'autre part, ils ne font pas partie des personnes désengagées en raison du découragement ou de leur engagement dans des voies antisociales et/ou criminelles. Enfin, ils ne correspondent pas au groupe de personnes qui ne sont pas disponibles pour divers choix tels que le voyage, l'autoapprentissage ou le développement de talents artistiques. Ces trois groupes partagent un désintérêt commun pour la recherche d'emploi, quelle qu'en soit la raison. À l'inverse, les jeunes de l'étude sont des personnes au chômage qui cherchent activement des opportunités pour changer leur vie.

Face à une situation de chômage insatisfaisante, ces jeunes ont décidé de profiter des programmes de formation offerts dans les centres de formation pour effectuer un retour aux études. Reprendre les études représente, alors, une étape cruciale dans la vie de ceux qui s'engagent dans cette voie.

Le retour aux études

Le retour aux études demeure un sujet peu exploré dans la littérature scientifique, malgache et africaine. Pour mieux comprendre ce phénomène, ce mémoire s'appuie donc sur la littérature québécoise. Doray et al. (2012) définissent le retour aux études comme un projet visant à améliorer soit la situation professionnelle, en permettant d'accéder à un emploi dans un domaine plus intéressant, soit la situation économique, en offrant de meilleures conditions de travail. En ce sens,

la décision de retourner aux études s'inscrit dans une démarche de mobilité professionnelle ou sociale.

Deux registres d'action différents motivent le retour à un programme de formation : l'affinité avec le futur métier et les conditions de travail jugées favorables. Le premier regroupe les étudiants qui ont des connaissances sur le futur métier et découvrent qu'ils apprécieraient l'exercer. Le deuxième regroupe ceux qui s'inscrivent seulement dans l'idée d'avoir de meilleures conditions de travail sans bien connaître le métier auquel ils vont se former (Doray et al., 2012). Ainsi, selon que leur choix repose sur une connaissance approfondie ou non du métier, les jeunes Malgaches qui retournent en formation peuvent appartenir à l'un ou l'autre de ces registres.

Charlebois (2019) a mené une étude au Québec sur la construction identitaire des jeunes adultes en situation de pauvreté et de raccrochage scolaire à travers leurs épreuves sociales. Cette recherche révèle que la plupart des jeunes raccrocheurs se sont construits dans des situations instables, imprévisibles et incertaines. De leur côté, Zaffran et Vollet (2019) précisent deux faits saillants dans chaque parcours de jeune raccrocheur. Premièrement, la décision de retour se dessine dans un long parcours scolaire et biographique, bien qu'elle ait un caractère spontané, précédé d'un événement particulier. Deuxièmement, le rapport au temps diffère selon les phases de décrochage et de raccrochage. Durant le décrochage, l'individu semble vivre dans un cercle vicieux où il affronte en permanence les mêmes problèmes, tels que les échecs scolaires et les difficultés relationnelles, entraînant une démotivation allant jusqu'au sentiment d'impuissance.

De mal en pis, la personne ne perçoit pas d'éventuel futur et vit dans un éternel présent. En revanche, lors d'un processus de raccrochage, les situations progressent de manière continue. Des changements mesurables s'opèrent et les efforts fournis par l'individu lui permettent d'avancer et de construire une trajectoire plus claire. Le décrochage maintient les jeunes dans le flou, leur faisant sentir que le passé et le futur sont figés. Les jours se suivent et se ressemblent, sans nouveauté ni rupture, avec des rythmes et des habitudes immuables. Cette situation peut être rassurante, mais aussi aliénante. Les jeunes s'y reconnaissent, mais cette routine limite leurs

capacités à évoluer. Ils peinent à tirer des leçons constructives de leurs expériences passées, et celles-ci ne nourrissent ni leur présent ni leur avenir. Quant au futur, il apparaît comme une simple répétition du présent, sans réflexion ni ambition. Cette perspective les emprisonne dans une continuité monotone, où le futur n'est rien d'autre qu'une prolongation d'un présent répétitif et sans fin.

L'idée de raccrochage débloque le futur en ouvrant une opportunité de dépasser le passé et de s'ouvrir à un avenir meilleur. Entre le moment de décrocher et celui de raccrocher, la décision n'est pas toujours spontanée. Un événement déclencheur ne peut entraîner le retour vers le système que si le jeune est conscient de cette possibilité. De plus, le souhait de retourner ne peut se matérialiser sans le soutien de son environnement et l'encadrement fourni par les actions des institutions (Charlebois, 2019).

Avec l'accompagnement des institutions, les jeunes peuvent s'inscrire dans un programme de formation dans l'espoir de devenir plus autonomes et de renverser leur situation (Charlebois, 2019). Cependant, selon Charlebois (2019), au lieu de rendre les jeunes autonomes en partant de leur choix personnel, les programmes de formation recommandés au Québec répondent plutôt aux besoins du marché existant. De plus, les inscrits se sentent obligés de suivre ces programmes pour bénéficier d'un soutien financier et se stabiliser ensuite. Les jeunes peuvent ressentir une forme d'aliénation quant au choix et à l'issue de la formation, car ils affirment que ce dispositif ne répond ni à leur volonté, ni à leur désir, ni même à leur réel besoin de formation. De ce fait, ils craignent un nouvel échec dans la vie en considérant les ressources à leur disposition.

Selon Charlebois (2019), la plupart de ceux qui effectuent un retour aux études ne ressentent pas de liberté, tant dans leur choix de formation que dans l'emploi occupé à l'issue de la formation. Cela suggère que la majorité des jeunes adultes québécois effectuant un retour en formation ne se sentent pas autonomes dans leur choix de formation et d'emploi, ce qui est susceptible d'influencer la nature de leur motivation.

L'ambivalence durant le retour aux études

Deschamps (2009) aborde l'ambivalence de la volonté dans un contexte de fonctionnement normal pour parler des attitudes des jeunes qui effectuent un retour aux études. Cela correspond à la contradiction entre deux projets opposés : vouloir effectuer un retour aux études et, simultanément, ne pas le vouloir. Ce conflit peut se traduire par la coexistence de motivation et de résistance. Deschamps (2009) rapporte les études en Europe du Nord, qui montrent que les personnes peu scolarisées ressentent un sentiment d'ambivalence par rapport à l'éducation formelle ou à la formation. Il insiste sur la complexité de la réaction mentale d'ambivalence et sur la barrière importante qu'elle représente à la formation des adultes. L'ambivalence, dans ce contexte, se traduit par la capacité des personnes à vivre avec les contradictions de leur quotidien tout en maintenant une lucidité face à cette ambiguïté. Il s'agit de l'ambivalence de tolérance, qui définit l'attitude d'une personne qui fait face et tient bon devant une contradiction de la vie. Dans cette épreuve, les personnes sont obligées de vivre avec, de l'admettre et de développer une résistance psychologique. Les adultes qui retournent sur les bancs de l'école ressentent en même temps l'espoir que cela va apporter un changement positif dans leur vie, et la peur de ne pas pouvoir être à la hauteur des attentes de la formation et de se faire humilier en conséquence. Cette dualité peut être si intense qu'elle les laisse tiraillés entre ces émotions contradictoires.

Motivation scolaire

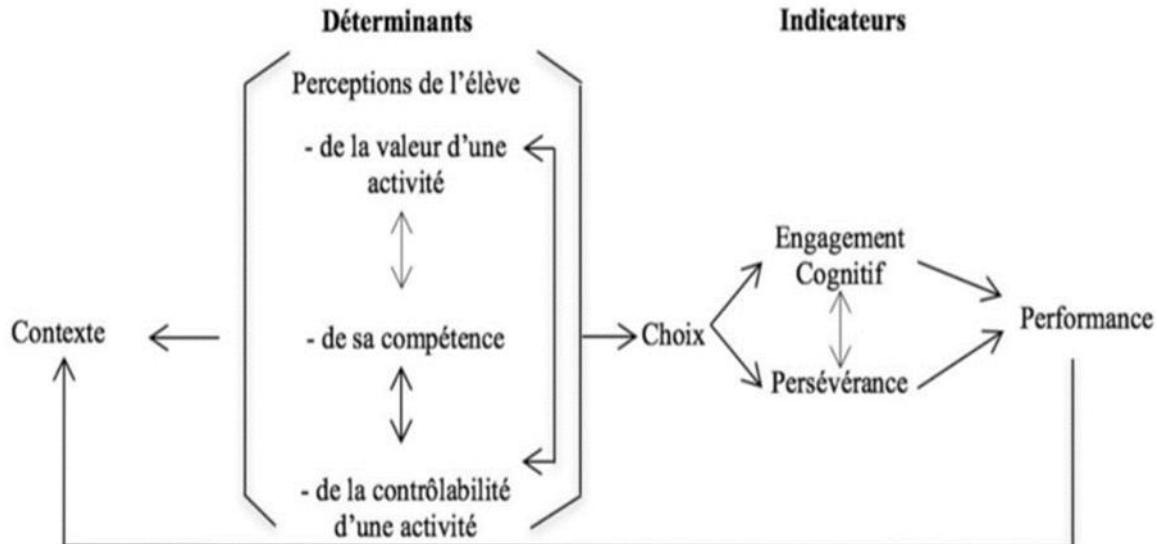
De manière générale, la motivation est conçue comme une source d'énergie et une force qui dirige le comportement ou l'action (Bouffard, 2017; Fréchette-Simard et al., 2019). Pour parler de la motivation, plusieurs termes peuvent être utilisés, tels que « *besoin, curiosité, envie, intérêt, valence, flow* »(Lieury et Fenouillet, 2019).

En apprentissage, la motivation scolaire se définit comme une force qui dynamise et oriente le comportement de l'élève pour atteindre un but (Lieury et Fenouillet, 2019). Deux théories sont présentées successivement : la théorie de la motivation scolaire de Viau (1994) et la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985). Bien qu'elles diffèrent dans leur portée et leur

spécificité, elles s'appuient sur des concepts similaires et leurs approches peuvent s'enrichir mutuellement pour mieux comprendre la motivation, en particulier dans un contexte scolaire. Ces deux approches se concentrent sur l'idée que la motivation ne découle pas seulement de stimuli externes, mais aussi de facteurs internes comme le sentiment d'autonomie, la compétence et le sens attribué à l'activité. La théorie de Viau met l'accent sur la perception que l'élève a de lui-même en contexte scolaire. Quant à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, elle est fondée sur un continuum motivationnel offrant une approche plus globale pour analyser les différentes formes de motivation. Ces deux perspectives, bien qu'indépendantes, s'enrichissent mutuellement et permettent une compréhension approfondie de la motivation scolaire.

Le modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau

Figure 1 : Le modèle de motivation en contexte scolaire de Viau (1994)



Source : Tremblay-Wragg et al. (2018)

La théorie de Viau (1994) (Figure 1) est un modèle de motivation à apprendre très répandu, utilisé par les chercheurs francophones au Québec et en Europe dans le domaine de l'éducation. Ce modèle, appliqué en contexte scolaire et de classe, est fondé sur le dynamisme motivationnel de la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement, l'incitant à choisir une tâche, à s'y engager et à persévérer pour atteindre un objectif. Selon Viau, trois déterminants influencent

la motivation de l'élève: la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence pour accomplir la tâche et la perception de la contrôlabilité d'une activité ce qui reflète la mesure dans laquelle l'élève pense avoir du contrôle sur sa réussite.

D'abord, la perception de la valeur d'une activité se définit par le jugement que l'élève porte sur l'utilité de cette activité. Cette utilité dépend des objectifs à court et à long terme, ainsi que de ses besoins immédiats ou de ses plans futurs (Fréchette-Simard et al., 2019). Par conséquent, une tâche qui s'avère utile pour la vie quotidienne ou contribue à la réussite dans d'autres matières est perçue comme ayant plus de valeur qu'une tâche dont l'utilité est liée à un objectif lointain.

Ensuite, la perception de compétence réfère à l'évaluation que l'élève fait de ses propres capacités à accomplir une tâche ou une activité. Autrement dit, il s'agit de juger son auto-efficacité. Plus l'élève se perçoit comme capable de réussir la tâche, plus il s'y engage cognitivement et persévère jusqu'à son accomplissement.

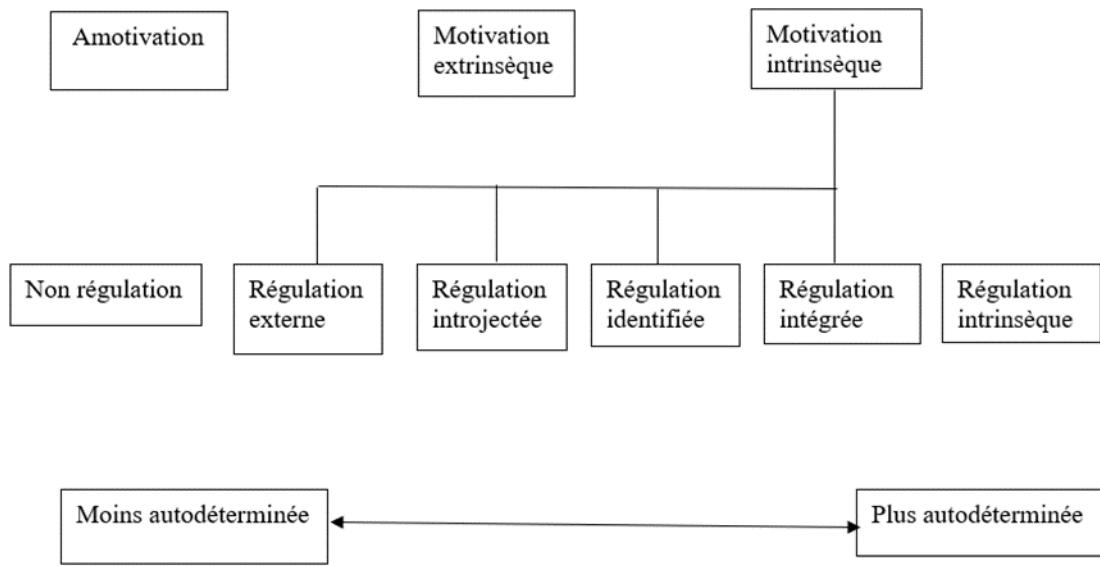
Enfin, la perception de contrôlabilité concerne le sentiment d'avoir du contrôle sur le déroulement et les conséquences d'une activité scolaire cognitive. Un élève qui considère avoir utilisé sa propre stratégie dans la réalisation de la tâche estime avoir une certaine emprise sur le déroulement de l'activité et sa réussite. À l'inverse, un élève qui se sent obligé de réaliser une tâche sans être convaincu de la démarche prescrite par l'enseignant éprouvera un faible sentiment de contrôlabilité.

Le degré de motivation scolaire se mesure à l'aide de plusieurs indicateurs. Le premier est le choix : un élève non motivé par une activité proposée choisira de ne pas y accorder d'attention alors qu'un élève motivé s'y engagera. Le deuxième indicateur est l'engagement cognitif qui se manifeste par les efforts fournis pour réussir. Le troisième indicateur est la persévérance, caractérisée par le temps consacré à la réalisation des travaux en dehors des heures de classe. La

performance est le quatrième indicateur ; elle peut être à la fois une source de motivation et une conséquence de la motivation.

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985)

Figure 2 : Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985)



La théorie de l'autodétermination est un cadre théorique qui permet de comprendre les motivations au retour aux études (Deci et Ryan, 1985). Selon Deci et Ryan (1985), l'autodétermination est un besoin inné chez l'être humain d'exercer un contrôle sur sa vie (Deci et Ryan, 2000; Vallerand et al., 1994). Pour qu'un individu puisse déterminer ses actions, il doit avoir la possibilité de faire des choix libres, sans subir de pressions ni d'influences extérieures. De son côté, la motivation se définit comme ce qui incite les personnes à penser, à agir et à se développer (Deci et Ryan, 2008; Paquet et Vallerand, 2016). Selon Deci et Ryan (1985), trois besoins psychologiques fondamentaux innés sont à la base de la motivation humaine: l'autonomie, l'appartenance sociale et le sentiment de compétence (Ryan et Deci, 2000; Vallerand et al., 1994).

Le besoin d'autonomie est le premier besoin psychologique inné chez l'individu. Il se définit par le besoin d'être à l'origine de ses comportements (Moreau et Mageau, 2013). C'est le

fait d'avoir un contrôle sur sa vie, ses choix et son environnement, en accord avec ses propres valeurs et croyances.

Le besoin de compétence réfère à un sentiment d'efficacité ressenti par rapport à l'action menée sur l'environnement (Dalmas, 2016). Ce sentiment stimule la curiosité de l'individu, suscite son goût d'explorer et stimule son envie de relever de nouveaux défis. Pour combler ce besoin, l'individu doit percevoir qu'il est à l'origine de ses actions et qu'il est l'auteur des résultats produits. En retour, il doit recevoir une reconnaissance de son environnement, notamment dans un contexte professionnel (Dalmas, 2016).

Bebbouchi et Jézégou (2022) définissent le sentiment d'appartenance comme la prise de conscience de partager des valeurs, des compréhensions et d'avoir des intérêts communs. L'individu s'identifie alors au groupe et reconnaît ses attaches en adoptant les valeurs, les normes et les habitudes de ce dernier (Bebbouchi et Jézégou, 2022). Le sentiment d'appartenance requiert la présence d'un sentiment d'intimité et de proximité entre deux ou plusieurs personnes, impliquant ainsi le sentiment d'acceptation de toutes les personnes du groupe. Chaque individu doit se sentir compris, écouté, en confiance et soutenu. Selon Deci et Ryan (2018), le sentiment d'appartenance est un besoin psychologique fondamental. Sa satisfaction est essentielle au développement de l'individu, car se sentir connecté et accepté par les autres produits des sensations de calme, de bonheur et de bien-être, menant à l'épanouissement. En revanche, le sentiment d'être ignoré ou exclu mène à la frustration de ce besoin et induit des sentiments négatifs, provoquant le mal-être. Ainsi, le sentiment d'appartenance constitue un outil motivationnel considérable dans toutes les sphères d'action de l'humain, notamment dans les études, le travail et la formation.

À partir de ces concepts, Deci et Ryan (1985) ont développé une théorie qui explique les raisons motivant une personne à exercer du contrôle sur sa vie et la manière dont elle peut s'y prendre. Celle-ci peut être représentée sur un continuum d'autodétermination allant de comportements non autodéterminés et à des comportements grandement autodéterminés. Ce continuum se superpose à un continuum motivationnel à trois dimensions allant de l'amotivation

à la motivation intrinsèque (Vallerand et al., 1989). Le type de motivation influence directement le degré d'autodétermination des comportements. La Figure 2 présente les trois dimensions de la motivation qui vont graduellement de l'amotivation à la motivation intrinsèque en passant par la motivation extrinsèque.

L'amotivation est caractérisée par un comportement non déterminé de l'individu. Elle se situe à l'extrême gauche du continuum et se définit par l'absence complète de motivation, la non-régulation, un sentiment d'incompétence, de désintérêt et de manque de contrôle personnel. Un individu est dit amotivé lorsqu'il ne visualise pas les relations entre ses actions et les résultats qu'il obtient. En conséquence, il sent que ses comportements sont causés par des facteurs hors de son contrôle (Deci et Ryan, 1985).

La motivation est dite extrinsèque lorsque l'individu régule ses comportements en fonction de contingences ou de pressions externes. Son comportement est alors régulé par des sources de contrôle extérieures, telles que des récompenses matérielles ou des contraintes imposées par une autre personne, ce que l'on appelle des raisons instrumentales. L'individu est motivé à réaliser l'activité pour éviter une situation future déplaisante ou pour en avoir une plaisante, en conséquence de la réalisation d'une activité donnée (Braud, 2021). Ces comportements, bien qu'exécutés pour accomplir une tâche précise, ne sont pas autodéterminés, mais hétérodéterminés. Ils sont dictés par des facteurs externes et l'individu agit sous leur contrôle plutôt que selon ses propres choix.

Selon certains chercheurs (Braud, 2021; Deci et Ryan, 1985), la motivation extrinsèque s'inscrit sur le continuum de l'autodétermination. Ils proposent quatre différents types de motivation extrinsèque: la régulation externe, l'introjection, l'identification et l'intégration.

La régulation externe est le fruit des récompenses matérielles ou des contraintes imposées par une autre personne ou une situation. Elle est introjetée quand l'individu commence à intérieuriser les contraintes externes en se culpabilisant notamment. L'action n'est pas encore librement choisie puisque l'individu agit pour éviter une conséquence désagréable qu'il s'impose

en se culpabilisant. Il se peut aussi qu'il le fasse pour obtenir un sentiment de fierté. L'activité est alors essentiellement réalisée de manière hétérodéterminée. La régulation est dite identifiée lorsque l'individu reconnaît l'objectif qu'il poursuit et que cela a une valeur centrale pour lui. Il s'identifie alors à l'activité et se sent autodéterminé. Même si l'activité est finalement réalisée à des fins externes, elle devient valorisée et importante pour l'individu qui s'identifie alors à celle-ci. Les objectifs qu'il poursuit ont une valeur centrale pour l'individu.

Enfin, la régulation est qualifiée d'intégrée lorsque l'activité est cohérente avec le concept de soi de la personne. À ce stade, la personne s'approprie l'action et y trouve des sources d'automotivation. Bien que les comportements restent extrinsèquement motivés, ils atteignent le niveau le plus élevé d'autodétermination. La source externe qui a initialement déclenché l'action devient complémentaire à l'automotivation interne. Les conséquences de ces motivations sont positives au fur et à mesure qu'on avance dans le continuum de l'autodétermination.

À l'extrême du continuum, la motivation est dite intrinsèque lorsque l'individu agit de manière délibérée, en fonction de ses propres intérêts, valeurs et buts. La motivation intrinsèque est le désir de la satisfaction ressentie lors de la pratique d'une activité donnée (Deci et Ryan, 1985; Dupont et al., 2010). Elle repose sur le volontariat et l'intérêt de l'individu pour l'activité, et découle de la volonté de satisfaire des besoins de compétence et d'autodétermination (Deci et Ryan, 1985). Il s'agit d'une recherche personnelle de développement, qui émane de l'intérieur de l'individu, sans intervention extérieure, afin d'éprouver un sentiment d'efficacité et de développer une confiance en soi, sans attendre de récompenses ni subir de pression externe.

Cette théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) sera utilisée pour répondre à la question de recherche : quelles sont les motivations des jeunes sans emploi à suivre des formations professionnelles.

La formation professionnelle

Selon le gouvernement du Québec, la formation professionnelle (FP) permet à un individu d'acquérir le savoir et les compétences requis pour exercer un métier spécifique. Elle peut être une voie rapide pour accéder au marché du travail.

Bouchard (2021) note que vers les années 1980, le mouvement de la professionnalisation, appelé « new vocational education and training », a influencé le monde de la FP dans différents pays. Ce mouvement a conduit à une réforme des programmes de formation, introduisant progressivement la logique des compétences dans les activités de formation. La formation continue est relancée dans ses composantes professionnelles, la formation en entreprise est institutionnalisée, et des référentiels de compétences sont créés. Au Québec, cette réforme s'est traduite par un réaménagement des programmes de formation professionnelle, menant à différentes qualifications répondant aux exigences des métiers, avec diverses sanctions (diplôme ou attestation selon les programmes et les parcours des élèves). En France, ce mouvement se concrétise par la rédaction progressive de contrats liant les entreprises aux lycées et l'intégration de périodes de formation en entreprise dans le cursus de la FP (Guillaumin, 2020). Dans les années 1990, cette coopération entre entreprises et établissements de formation professionnelle s'est renforcée, et des dispositifs pour qualifier la main-d'œuvre ont été mis en place.

Le bref historique de la formation professionnelle permet de tracer la voie de la FP dans le monde. Comme Madagascar calque le système éducatif français, les propos sur la FP en France pourraient s'appliquer dans le cas de Madagascar.

La formation professionnelle, une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie

L'UNESCO (1996) qualifie l'éducation et la formation tout au long de la vie comme une éducation coextensive à la vie et élargie aux dimensions de la société. Cette vision souligne que chaque période de la vie offre une opportunité pour acquérir de nouvelles compétences ou

approfondir des savoirs, de la naissance jusqu'à la fin de la vie. Cette éducation est intégrée à tous les contextes, dépassant les murs de l'école pour s'étendre dans toutes les sphères sociales.

Cette approche fait de la société entière un espace d'apprentissage, où chaque expérience ou interaction peut devenir une opportunité éducative. Elle repose sur une responsabilité collective mobilisant institutions, entreprises, associations et gouvernements pour garantir à chacun l'accès aux ressources et aux opportunités d'apprentissage tout au long de sa vie. Elle inclut des politiques publiques favorisant l'accès à l'éducation pour les populations marginalisées. Le développement des plateformes éducatives et institutionnelles constitue un projet éducatif associé au néolibéralisme. Toutefois, cette approche requiert la prise de responsabilité de chaque individu dans la mise à jour incessante de leurs savoirs et connaissances afin de répondre aux exigences économiques. En retour, l'éducation et la formation tout au long de la vie permettent aux entreprises de recruter du personnel avec les compétences nécessaires pour le maintien de leurs activités et pour affronter la concurrence dans le monde économique.

Cependant, l'accès à la formation professionnelle est souvent perçu comme une forme de relégation scolaire associée à un sentiment d'échec pour ceux qui la suivent. En effet, suivant la relégation scolaire, un individu a le devoir de suivre l'orientation que les acteurs de l'enseignement ont décidée pour lui selon ses résultats scolaires. Malheureusement, dans les démarches de sélection et de recrutement des programmes de FP, l'importance des inégalités socioéconomiques est constatée en plus des dimensions scolaires (Doray, 2021).

La formation professionnelle est flexible et peut être considérée comme une école de seconde chance. Elle accueille les élèves déçus par leur premier choix de parcours. Elle permet de recruter des jeunes et des adultes ayant abandonné leurs études ou ayant connu des échecs scolaires. Même les retours aux études et les reprises sont autorisés dans les programmes de formation professionnelle. Les personnes en quête de formation peuvent choisir ce qui leur convient, car les programmes sont modulables selon les besoins. Elles peuvent s'inscrire pour un perfectionnement professionnel, une reconversion ou un processus de retour au travail. Dans cette

perspective, la formation professionnelle demeure une porte d'entrée pour les jeunes NEET, leur permettant de s'insérer dans le système de formation et d'emploi (UNESCO, 1996).

L'adéquation de la formation et de l'emploi

Bouchard (2021) affirme que parler de la formation professionnelle implique de se questionner sur ses débouchés. Cette réflexion établit un lien entre l'éducation, la formation et le monde du travail et de l'emploi. Les cours et les programmes de formation professionnelle devraient répondre aux besoins en compétences du marché du travail, sans quoi la formation est considérée comme obsolète. Du point de vue de certains acteurs économiques, concevoir un programme de formation revient à dresser les portraits des emplois disponibles actuels et futurs pour ajuster les compétences et les qualifications aux besoins du salariat. En ce sens, la planification de l'éducation et de la formation suit l'imposition du secteur économique. Il s'agit ici de l'adéquation qualitative, et en complément, l'adéquation quantitative est aussi exigée par le secteur économique.

L'adéquation quantitative implique que le nombre d'emplois disponibles soit comblé par une main-d'œuvre formée et qualifiée en quantité suffisante. Cette relation, à sens unique, va de l'économie vers la formation. Cependant, compte tenu de la rapidité avec laquelle les emplois évoluent aujourd'hui, ce modèle tend à rendre l'éducation constamment en décalage par rapport aux besoins du marché (Bouchard, 2021).

La place de la formation professionnelle à Madagascar

À Madagascar, la mission principale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (ETFP) est de préparer les jeunes à entrer sur le marché du travail (Ministère de l'Emploi l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle (MEETFP), 2015). Cependant, l'ETFP n'arrive pas à répondre convenablement aux demandes, car les offres de formation ne correspondent pas aux besoins du marché de l'emploi. À cela s'ajoutent l'obsolescence des matériels didactiques et le manque de formateurs spécialisés. Par ailleurs, la raréfaction du partenariat avec les secteurs économiques du domaine de formation affecte le non-recrutement des sortants de l'ETFP. Pour contourner cette situation, les entreprises, en recrutant

les jeunes sortants, assurent elles-mêmes la formation de leurs recrues. Ainsi, pour relever le défi de pouvoir être un vivier de travailleurs pour les secteurs économiques, en 2015, le ministère de l'Emploi, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle a organisé une série de concertations avec les acteurs publics et privés, ainsi que sectoriels et régionaux, pour définir les voies et les moyens à mettre en œuvre afin de réformer l'enseignement technique et la formation professionnelle.

La Politique nationale de l'emploi et de la formation professionnelle de Madagascar

La Politique nationale de l'emploi et de la formation professionnelle (PNEFP) est un document-cadre réformant l'emploi et la formation professionnelle, mis en place en 2015 par l'État malgache (MEETFP, 2015). Elle vise à créer massivement de l'emploi en adoptant une approche sectorielle dans toutes les démarches. Elle cible cinq secteurs économiques prioritaires dans le pays, dont le Tourisme et Hôtellerie Restauration (THR) et le Bâtiment Travaux Publics et Ressources Stratégiques (BTP/RS) (MEETFP, 2015).

Concernant la formation professionnelle (FP), la PNEFP se focalise sur la promotion de l'emploi et le développement des compétences dans le pays. Elle met en exergue la synergie de tous les acteurs concernés dans la création des syllabus de formation alignés sur les compétences requises par les métiers en entreprise. Elle implique ainsi les secteurs privés tout au long de la formation et les engage à recruter les diplômés des FP, en stage et en tant qu'employés (Ministère de l'Emploi, Enseignement Technique et Formation Professionnelle, 2015).

La réforme prévoit aussi des formations qualifiantes destinées aux jeunes en situation précaire, dans le but d'augmenter leur accès à la formation et de renforcer leurs compétences. Les contenus et la durée des formations sont modulables et modifiables selon les besoins. L'État a recours au partenariat pour les réaliser (MEETFP, 2015). C'est dans ce contexte que s'inscrivent les formations données suivies par les jeunes de la présente étude. Il s'agit de formations conçues sur mesure en fonction des compétences de base nécessaires pour exercer les métiers ciblés.

Recension des écrits

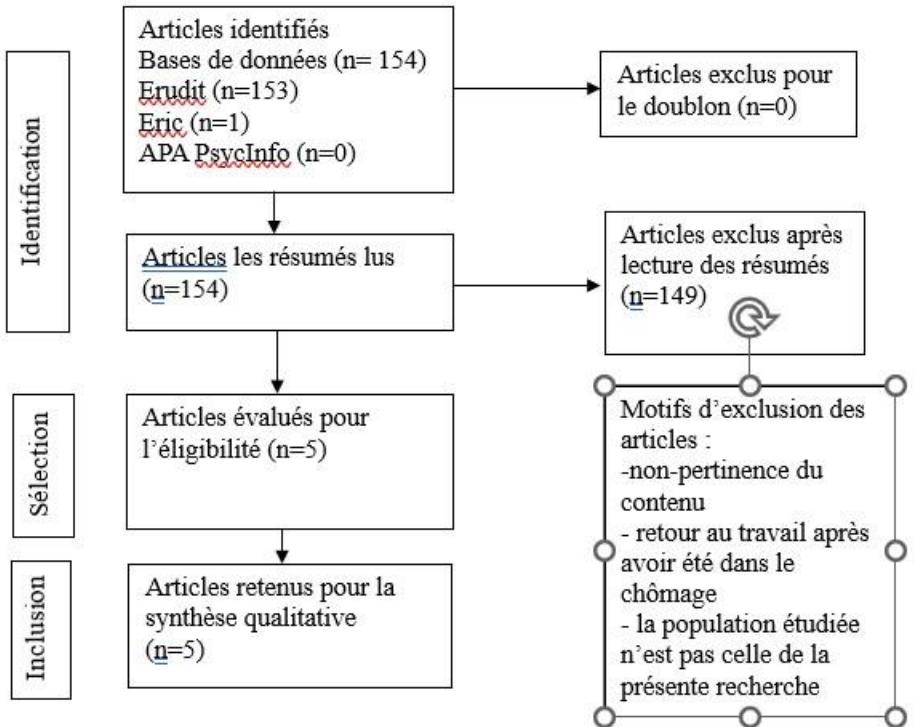
Très peu de travaux se sont spécifiquement intéressés aux motivations des jeunes à retourner en formation professionnelle. Néanmoins, il est possible de faire un état des connaissances sur le sujet. Cette section recense la littérature en présentant, dans un premier temps, la démarche de recherche documentaire, puis des études existantes portant sur la motivation des jeunes ni en emploi ni en formation inscrits dans une formation professionnelle. La recherche documentaire a été effectuée en utilisant les bases de données APA PsycInfo, ERIC et ERUDIT. Ces choix se justifient par leurs spécificités : APA PsycInfo offre une couverture exhaustive des domaines de la psychologie et des disciplines connexes, tandis qu'ERIC se spécialise dans le domaine de l'éducation. ERUDIT, quant à elle, se distingue par son corpus de littérature francophone, couvrant une diversité de thèmes. Ces bases permettent ainsi une exploration approfondie et ciblée des travaux pertinents sur le sujet.

Mots clés et stratégie de recherche

Les mots-clés utilisés ont été sélectionnés à l'aide de Termium Plus, la banque de données terminologiques et linguistiques du Canada. Les mots-clés utilisés pour la recherche documentaire sont : “*unemploy, without employment, without work, jobless, NEET, not in employment, sans emploi, chômage*”, “*formation technique, formation professionnelle, professional training, occupational training, vocational training, job training, on-the-job training, career training, skill training, technical training, vocational education*”, “*retour, return, re-entry, reentry, back to, re-engage*”, “*jeune, youth, young*”. Des troncatures ont été appliquées pour éviter les limitations au singulier et au pluriel.

Les recherches documentaires ont généré 154 titres. En scrutant les titres, aucun doublon n'a été trouvé. Pour affiner la recherche, tous les résumés des 154 articles ont été lus. À la suite de cette étape, 149 articles ont été exclus parce qu'ils ne répondraient pas aux critères de sélection définis pour l'étude. Le diagramme de flux présenté en Figure 3 résume les différentes étapes de sélection des textes.

Figure 3 : Diagramme de flux



Critères d'exclusion

Trois principales raisons expliquent l'exclusion de ces articles.

1. **Pertinence thématique** : Certains articles traitaient de la motivation ou des facteurs de motivation dans des contextes non pertinents pour cette étude, tels que la motivation au travail ou l'investissement dans une formation professionnelle spécifique.
2. **Nature des motivations** : Plusieurs études portaient sur le retour au travail des individus sans emploi, alors que cette recherche se concentre exclusivement sur les motivations liées au retour en formation.
3. **Population cible** : Les articles dont la population d'étude ne correspondait pas à celle de cette recherche (jeunes ni en emploi ni en formation) ont également été écartés.

Au total, cinq articles ont été retenus pour analyse : Marcotte et al. (2014), Villemagne et al. (2016), Vidal et al. (2022), (Jutras-Dupont et al., 2022), et Landberg et Noack (2022). L'analyse

de ces articles se concentre sur leurs objectifs, les caractéristiques des participants, les plans de recherche, les méthodes de collecte des données et les résultats.

Buts et objectifs

Quatre des études retenues s'intéressent aux différents aspects du retour en formation chez les adultes ou dans des formations professionnelles. Une autre étude se concentre sur la typologie des jeunes qui effectuent le retour en formation. (Tableau 1)

Tableau 1: *But et objectifs des études*

Références	But et objectifs
Marcotte et al., 2014	Classification des jeunes selon les caractéristiques psychosociales
Villemagne et al., 2016	La persévérance des adultes en formation selon diverses dimensions
Vidal et al., 2022	Les stratégies d'adaptation mises en place dans les milieux de formation pour répondre aux besoins des jeunes en situation de vulnérabilité
Landberg et Noack, 2022	L'impact des formations extraprofessionnelles sur le parcours des individus retournant en formation
Jutras-Dupont et al., 2022	Les enjeux motivationnels des jeunes raccrocheurs

Bien que toutes ces recherches portent sur le retour en formation, leurs perspectives et points d'intérêt diffèrent. Pour une compréhension approfondie des connaissances actuelles, il est essentiel de présenter successivement les spécificités de chaque étude, en détaillant les caractéristiques des participants, les plans de recherche adoptés, ainsi que les principaux résultats obtenus.

L'étude de Marcotte et al. (2014) a été menée auprès de 386 jeunes, hommes et femmes, âgés de 16 à 24 ans, inscrits dans des centres d'éducation aux adultes dans trois régions du Québec. Elle visait à classifier ces jeunes selon leurs caractéristiques psychosociales, tant passées qu'actuelles, afin de mieux comprendre leurs profils et leurs besoins spécifiques en matière d'accompagnement. En adoptant une méthode quantitative descriptive, les chercheurs ont utilisé un questionnaire standardisé de Schwartz, Côté et Arnett, (2005) pour identifier quatre profils types parmi ces jeunes raccrocheurs.

Le premier profil, regroupant 54 % des participants, concerne les jeunes sans problèmes majeurs. Ces derniers ne présentent pas de difficultés psychosociales importantes. Leur décrochage scolaire semble lié à un désintérêt pour l'école et à une difficulté à s'identifier au rôle d'élève. Ils font également face à des problèmes décisionnels liés à leurs choix de vie, ce qui a retardé leur parcours éducatif. Ces jeunes pourraient bénéficier de mesures préventives visant à repérer et contrer leur désengagement scolaire dès les premières manifestations.

Le deuxième profil, représentant 21 % de l'échantillon, regroupe les jeunes ouverts et résilients. Bien qu'ils ne rencontrent pas de problèmes majeurs, leur trajectoire est marquée par une exploration identitaire. Ils montrent une capacité d'adaptation significative dans les formations générales pour adultes, mais leur engagement reste parfois moins stable. Un accompagnement personnalisé et des services de conseil pourraient les aider à naviguer dans cette phase d'exploration et à renforcer leur engagement.

Le troisième profil, constitué de 13 % des participants, correspond aux jeunes victimisés et en détresse. Ces jeunes ont vécu des traumatismes importants et souffrent de détresse psychologique, avec des risques accrus de comportements autodestructeurs, comme la dépendance à l'alcool ou aux drogues. Pour ces individus, le retour en formation représente souvent un processus de résilience et de changement, leur permettant de progresser vers une autonomie accrue. Un soutien psychologique intensif et des interventions adaptées seraient essentiels pour les accompagner efficacement.

Enfin, le quatrième profil, regroupant 12 % des jeunes, concerne ceux en grande détresse et présentant des problèmes de comportement. Ces participants affichent une détresse psychologique sévère, accompagnée de pensées suicidaires et d'une très faible estime de soi. Leurs problèmes de comportement aggravent leur situation, rendant leur parcours éducatif encore plus fragile. Des interventions spécialisées, combinant un soutien psychosocial et une gestion des comportements, sont nécessaires pour leur permettre de s'engager positivement dans leur formation.

En conclusion, cette étude met en évidence la diversité des profils parmi les jeunes inscrits dans les formations générales pour adultes. Les résultats soulignent l'importance d'un accompagnement adapté aux besoins spécifiques de chaque groupe, qu'il s'agisse de mesures préventives, de soutien psychologique ou d'un encadrement personnalisé, afin de favoriser leur réussite éducative et leur développement personnel.

L'étude de Villemagne et al. (2016) examine les facteurs qui influencent la persévérance des jeunes et des adultes inscrits dans des formations pour adultes. Elle vise à décrire et interpréter leur passé, leur parcours scolaire et social, leur situation actuelle, ainsi que la valeur qu'ils attribuent à leurs études et à leurs projets d'avenir. Cette recherche, menée auprès de 65 participants âgés de 16 à 44 ans fréquentant des centres d'éducation pour adultes à Québec, s'appuie sur une méthode qualitative descriptive interprétative. Les données ont été recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigées, permettant d'explorer trois dimensions clés favorisant la persévérance : intrapersonnelle, interpersonnelle et institutionnelle.

Les résultats montrent que la persévérance est étroitement liée à la motivation de retourner aux études. Premièrement, la dimension intrapersonnelle se manifeste lorsque l'individu décide de s'inscrire pour atteindre des objectifs personnels ou professionnels, comme obtenir un diplôme ou améliorer ses perspectives d'emploi. Deuxièmement, la dimension interpersonnelle repose sur le rôle de l'entourage, qui peut encourager et soutenir l'individu dans sa décision de reprendre une

formation. Enfin, la dimension institutionnelle intervient lorsque les participants bénéficient d'un soutien, tel qu'une aide financière ou un accompagnement dans leur projet professionnel, ce qui favorise leur engagement. Pendant la formation, ces trois dimensions continuent d'agir sur la persévérance des apprenants. Sur le plan intrapersonnel, les élèves gèrent leur temps et s'exercent pour surmonter les difficultés d'apprentissage. Sur le plan interpersonnel, le soutien des formateurs joue un rôle central: leur capacité à écouter, à identifier les obstacles rencontrés et à proposer des solutions qui motivent les participants à persévéérer. Cette attitude des formateurs, perçue comme encourageante et constructive, constitue un facteur déterminant pour la poursuite des études.

En somme, cette étude souligne l'importance de ces dimensions dans la persévérance des apprenants adultes et met en évidence les interactions entre la motivation personnelle, le soutien de l'entourage et les ressources institutionnelles pour favoriser leur succès éducatif.

L'étude de Vidal et al. (2022) s'intéresse aux stratégies mises en place dans les milieux alternatifs de scolarisation, plus précisément dans le cadre des programmes d'aide au retour au Québec. L'objectif est de comprendre comment ces pratiques s'adaptent aux parcours des jeunes vulnérables. La méthode qualitative de type étude de cas participante a été utilisée pour décrire en profondeur les pratiques éducatives et examiner leur pertinence. Plusieurs outils de collecte de données ont été mobilisés, incluant l'observation participante, des entretiens individuels et de groupe, ainsi que l'analyse de documents écrits et officiels.

Les résultats révèlent que les stratégies adoptées reposent sur un accompagnement proximal des élèves, intégrant des dimensions pédagogiques et psychosociales. Ce modèle flexible est centré sur les besoins individuels des jeunes. Sur le plan pédagogique, les méthodes d'enseignement sont adaptées en fonction des besoins de chaque élève. Les cours peuvent être dispensés sous forme magistrale, suivis individuellement à l'aide de cahiers, ou encore en combinant ces deux approches pour maximiser la compréhension et l'apprentissage. Par ailleurs, les expériences personnelles des élèves sont valorisées de deux façons principales : d'une part, en

mobilisant leurs connaissances dans le cadre d'interventions individualisées ; d'autre part, en leur permettant de réaliser un projet en lien avec leurs intérêts, qui enrichira leur curriculum vitae.

Sur le plan psychosocial, la flexibilité des règles de vie est notable. Bien qu'un cadre général soit défini, les règles sont appliquées au cas par cas. Par exemple, dans des situations spécifiques, un élève présentant des difficultés liées à l'hyperactivité pourrait se voir accorder une tolérance limitée pour consommer des substances à l'extérieur de l'école. Les exclusions sont rares et réservées aux cas graves, comme des actes de violence envers le personnel, des vols répétés ou des comportements sexuels inappropriés.

La gestion de l'absentéisme et des retards est également abordée avec une approche axée sur la recherche de solutions. Plutôt que de considérer ces comportements comme un signe de paresse, ils sont perçus comme des manifestations des difficultés vécues par les élèves. Enfin, la flexibilité s'étend également aux horaires, qui sont modulés pour s'adapter au rythme de vie des jeunes, favorisant ainsi leur engagement dans le programme.

Ce modèle de scolarisation alternative offre une approche individualisée et humaine, répondant aux besoins variés des jeunes vulnérables, tout en favorisant leur réintégration scolaire et sociale.

L'étude de Jutras-Dupont et al. (2022) a été menée auprès de 28 jeunes raccrocheurs de 15 à 24 ans en situation de retour et fréquentant un organisme communautaire au Québec. Elle a eu recours à la méthode qualitative de type descriptif et vérificatoire pour comprendre les enjeux motivationnels des participants. Des entretiens biographiques ont été utilisés pour collecter les données.

Il en ressort que la motivation des élèves est complexe et évolutive. Selon le modèle des attentes-valeur (Eccles et Wiegfield, 2002), les participants ont répondu que leur motivation découle de leur projet scolaire. Le degré de précision du projet scolaire semble donc impacter la

motivation des élèves. En effet, une formation menant à un métier précis est plus attrayante qu'une formation générale. Cette précision permet à l'élève de pouvoir évaluer ses capacités et identifier les ressources nécessaires pour réaliser son projet. En se sentant en contrôles et autonomes, les élèves augmentent leur degré d'attente de succès. Les jeunes investissent leur volonté dans leur projet scolaire, car ils poursuivent un but dans ce projet et ils y accordent de la valeur. Cette valeur est principalement liée à l'utilité perçue du projet, souvent associée à l'amélioration des conditions de vie, notamment par de meilleures opportunités professionnelles et une situation financière stable. Pour certains, cette valeur est associée à la reconnaissance sociale et le statut que confère l'obtention du diplôme. Cependant, la réussite de leur projet dépend également du soutien et des encouragements de leur entourage, indispensables dès la prise de décision et tout au long de la réalisation. En revanche le manque de moyen financier et l'inaccessibilité au soutien financier gouvernemental constituent un frein à la réussite du projet ou contraignant à le réorienter.

L'étude de Landberg et Noack (2022) vise à comprendre l'impact de la formation extraprofessionnelle³ chez les jeunes après une déviation éducative⁴ en Allemagne. Pour ce faire, les jeunes ayant effectué un détour et fréquentant la formation extraprofessionnelle ont été comparés aux jeunes universitaires ou apprentis du système dual, ayant suivi un parcours régulier et entrant dans la sphère professionnelle. L'étude a eu recours à la méthode qualitative de théorisation ancrée, utilisant l'entretien comme méthode de collecte des données. Elle se penche sur les facteurs de motivation et l'engagement dans une formation. Ainsi, 30 entretiens ont été réalisés avec des jeunes fréquentant un centre de formation et des universités en Allemagne et en Italie⁵, ainsi qu'avec des travailleurs sociaux.

³ La formation extraprofessionnelle est une formation professionnelle de retour financé par le gouvernement en Allemagne.

⁴ En Allemagne, déviation est l'appellation des périodes de chômage ou de l'abandon scolaire ou la naissance d'un enfant ou le passage d'une entreprise de formation à une autre et le temps passé dans des programmes de transition pour compléter l'éducation ou la formation (Landberg et Noack, 2022).

⁵ Des entretiens ont été effectués en Italie pour voir les similitudes et les différences des impacts de la structure en Allemagne et en Italie.

Les facteurs de motivation sont variés, mais le plus marquant est l'attente normative. Il s'agit d'avoir les compétences nécessaires pour répondre aux besoins du marché de l'emploi pour les uns et d'obtenir un diplôme pour prendre sa place dans la société pour les autres. D'autres répondants partagent leur frustration comme source de motivation à fréquenter une formation professionnelle. En fait après être sorti du parcours régulier, soit leur vie est hachurée soit beaucoup de portes leur sont fermées. Ainsi, pour améliorer leur vie et pour éviter de nouveaux échecs, les jeunes adhèrent aux formations professionnelles proposées. Ils profitent de l'opportunité de retour aux études pour changer leur vie. Cependant ils n'ont pas tellement de choix sur la formation, ils sont contraints de suivre les programmes proposés. Un autre facteur de motivation est la volonté d'apprendre et de continuer une autre formation.

En suivant une formation extraprofessionnelle, certains étudiants projettent de suivre d'autres formations qui leur permettent d'obtenir un diplôme supérieur. Ce dernier leur permettrait d'acquérir un meilleur emploi que celui découlant de la formation extraprofessionnelle sur laquelle portait l'entretien. Un troisième facteur de motivation chez les participants est la maternité pour les jeunes mères. Elles ont souvent connu une rupture dans leur parcours scolaire à un moment précis de la vie. Le défi de pouvoir se relever pour assurer un avenir à leurs enfants les incite à retourner dans la formation. Et elles profitent de la possibilité de suivre des programmes offerts par le gouvernement pour gagner plus tard un statut dans la société.

Dans l'ensemble, les étudiants qui s'engagent dans la formation extraprofessionnelle ont pour principal objectif d'améliorer leurs conditions de vie en accédant à un travail avec de meilleures conditions. Ces résultats démontrent que les études sur la motivation des jeunes pour retourner en formation ou pour « raccrocher » à l'école sont rares. La tranche d'âge des populations des études recensées ici inclut celle de la population de la présente étude, soit entre 18 à 30 ans. Trois études sur les cinq recensées abordent la motivation des jeunes dans le retour de formation.

Les résultats suggèrent, de manière générale, que les jeunes qui effectuent un retour ne perçoivent pas leur pouvoir de choisir le type de formation. La plupart des formations sont des

programmes conçus pour repêcher les jeunes dans la situation de chômage ou en arrêt, dans le contexte des formations impliquant les jeunes en retour en formation. Par ailleurs, le fait de suivre les formations ou de s'inscrire dans les structures constituait une opportunité d'améliorer la vie.

Objectif de recherche

L'objectif de ce mémoire est de décrire les motivations des jeunes ni en emploi ni en formation à suivre des formations professionnelles de courte durée à Madagascar, à partir de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan.

Méthode

Cette recherche s'inscrit dans un devis qualitatif en raison de sa flexibilité et de son caractère émergent. Cette méthode permet à la chercheuse de comprendre la nature et la complexité des interactions dans un environnement déterminé, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Guidée par ces considérations, l'étudiante chercheuse a opté pour un devis qualitatif de type exploratoire. En effet, « la recherche exploratoire a pour but de combler une lacune à propos d'un sujet dans les écrits » (Pham, 2013, p. 193).

Cette section présente la méthode utilisée. Elle décrit le milieu de recherche, les participants, les critères d'inclusion et la procédure de recrutement, les considérations éthiques, les instruments de mesure employés ainsi que les analyses effectuées pour chaque volet.

Milieu de recherche

Le milieu de recherche privilégié est celui de l'enseignement technique et de la formation professionnelle à Madagascar. Ce choix est motivé par le fait qu'il figure parmi les milieux d'intervention du projet « Jeunesse malgache compétente au travail », un projet de coopération entre le Canada et Madagascar. Il contribue à améliorer l'employabilité des jeunes malgaches âgés de 15 à 30 ans. D'une durée de cinq ans, « Jeunesse malgache compétente au travail » cible 2500 jeunes et se concentre sur les formations professionnelles universitaires et en enseignement technique dans les domaines du Tourisme, Hôtellerie et Restauration (THR), des Bâtiments et Travaux Publics (BTP), ainsi que de l'Entrepreneuriat.

Le projet JMCT s'appuie sur un réseau de neuf établissements partenaires, comprenant cinq institutions d'enseignement supérieur et quatre lycées techniques, répartis dans trois régions : Analamanga, avec la capitale Antananarivo, Amoron'Imania, représentée par Ambositra, et Diana, avec la ville d'Antsiranana.

Les 2 500 jeunes ciblés par ce projet se divisent en deux groupes principaux : 90 % sont des étudiants et lycéens inscrits dans ces établissements partenaires, tandis que les 10 % restants regroupent des jeunes « déscolarisés », c'est-à-dire ni en emploi ni en formation, localisés principalement à Antananarivo et Ambositra.

Pour les 250 jeunes sans emploi, JMCT a mis en place des formations professionnelles de courte durée dans les domaines du BTP, THR et de l'entrepreneuriat. Ces activités de formation sont dispensées dans trois des lycées techniques partenaires : le lycée technique professionnel d'Ambositra LTP Ambositra, le lycée technique professionnel du génie civil de Mahamasina LTPGC Mahamasina et le lycée technique Ampefiloha LTA. L'étudiante chercheuse a antérieurement travaillé au lycée technique du génie civil Mahamasina et a été une référente des lycées techniques auprès du projet JMCT. Cela lui a permis d'entrer en contact avec la population de l'étude.

Participants

Les participants constituent un échantillon intentionnel qui repose sur un choix raisonné (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cas présent, cette intention vise une répartition équitable des participants entre les trois établissements de l'étude tout en respectant les critères d'inclusion préétablis. Le nombre de participants a aussi été limité par le temps disponible pour la collecte des données au pays, qui a été de deux mois et trois semaines.

Dix-huit jeunes dont 5 femmes et 13 hommes provenant de deux régions différentes, Analamanga et Amoron'Imania, et de deux zones différentes, urbaine et rurale participent à cette recherche. Leur âge varie entre 17 et 30 ans. Sept d'entre eux avaient entre 17 et 19 ans lors de l'étude, sept étaient dans la classe d'âge de 20 à 24 ans, et quatre avaient entre 25 et 30 ans. La majorité sont célibataires, et un est en union de fait. En ce qui concerne le statut parental, deux déclarent avoir des enfants, dont l'un est un père célibataire. Ceux qui ont des enfants sont âgés de 29 et 30 ans.

Critères d'inclusion

La formation en construction est offerte dans les lycées techniques professionnels d'Ambositra et de Mahamasina. Pour ce domaine, 12 jeunes (11 hommes et 1 femme) ont été recrutés soit six par établissement. Dans le domaine de la formation en restauration, offerte par le lycée technique d'Ampefiloha, les participants sont quatre jeunes femmes et deux jeunes hommes.

Ces jeunes sont tous inscrits dans les formations professionnelles organisées dans le cadre du partenariat avec le projet "Jeunesse Malgache Compétente au Travail". Avant leur inscription, ils n'étaient ni en emploi ni en études. Ils ont tous terminé la formation. Par ailleurs, ils ont la capacité de communiquer verbalement en langue malgache officielle ce qui a facilité la compréhension lors des échanges et ils ont exprimé le plaisir de partager leurs vécus, ressentis et aspirations. Ils se sont tous portés volontaires pour contribuer à l'étude.

Procédure de recrutement

Les démarches se sont déroulées en deux étapes. Dans un premier temps, une rencontre à distance pour préparer le recrutement des participants auprès des établissements concernés a été menée. Ensuite, une rencontre en présentiel a eu lieu avec les informateurs clés à Madagascar.

Une première prise de contact par courriel a été réalisée auprès de chaque chef d'établissement concerné. Ce courriel contenait la présentation de l'étude ainsi qu'une demande pour entrer en contact avec les informateurs clés des trois établissements, dans le but d'organiser une première rencontre formelle. Les responsables du projet de formation et d'accompagnement de chaque établissement ont été désignés comme informateurs clés de cette étude. Ensuite, une rencontre formelle avec ces informateurs clés a été organisée sur ZOOM.

Lors de cette rencontre, l'étudiante chercheuse les a informés de l'objectif et de la méthode de la recherche, et leur a expliqué ses attentes concernant le recrutement des participants. Elle a également communiqué les dates de son séjour à Madagascar afin qu'ils puissent identifier et sonder les jeunes répondant aux critères d'inclusion de l'étude. Ces derniers ont été invités à indiquer leur intérêt à participer à un entretien semi-dirigé avec l'étudiante chercheuse au cours de ce séjour. Les informateurs clés ont demandé aux élèves qui ont manifesté leur intérêt, leur accord pour transmettre leurs renseignements à l'étudiante chercheuse. Après avoir reçu une réponse favorable, ils ont enregistré leurs coordonnées, comprenant le nom, le prénom et le numéro de téléphone. Cependant, puisque la formation en cuisine et pâtisserie n'avait pas encore débuté à ce moment de l'année, la procédure a été différente pour eux. Elle est expliquée plus loin dans le texte.

À son arrivée à Madagascar, bien que des rencontres à distance aient été organisées, l'étudiante chercheuse est entrée en contact avec chaque chef d'établissement et informateur clé pour les remercier de leur contribution à l'étude.

À partir de la liste préétablie, l'étudiante chercheuse a contacté individuellement les jeunes pour confirmer leur participation à la recherche. Elle a adopté la même procédure pour planifier les entretiens avec les participants, fixant les rendez-vous en fonction de leurs disponibilités et préférences concernant la date et l'heure. Elle a ainsi dressé un calendrier de passation des entretiens. Les entretiens se sont déroulés dans les locaux des établissements de formation pour garantir la confidentialité.

Comme le LTP Ambositra nécessite un voyage dans la région Amoron'Imania, l'étudiante a priorisé les entrevues semi-dirigées dans cette région pendant trois jours successifs en février 2023. Après avoir planifié les rendez-vous avec les participants à Ambositra, l'étudiante chercheuse a contacté les jeunes sur la liste préétablie du LTPGC Mahamasina pour fixer des rendez-vous avec eux. Les entrevues semi-dirigées de Mahamasina se sont déroulées en mars 2023.

Avant que les entretiens avec les jeunes de Mahamasina ne soient terminés, la formation en cuisine et pâtisserie offerte par le LT Ampefiloha a commencé. Une exception a été faite pour le recrutement des jeunes du LT Ampefiloha, car l'étudiante a organisé une séance d'information pour tous les jeunes de la formation sans l'intermédiaire des informateurs clés. À la fin de cette séance, elle a annoncé qu'elle était disponible pour recevoir les participants volontaires afin de fixer des rendez-vous selon leur disponibilité en date et en heure pour la passation des entretiens. Les entretiens des jeunes d'Ampefiloha ont été programmés avec eux pour avril 2023.

Instruments

Dans cette étude exploratoire, des entrevues semi-dirigées (Appendice B) et un questionnaire de données socio-démographiques (Appendice C) ont été utilisés pour collecter les données.

L’entrevue semi-dirigée permet de recueillir des données auprès des participants en leur offrant l’opportunité d’exprimer leurs sentiments, leurs pensées et leurs expériences sur des thèmes préalablement définis (Fortin et Gagnon, 2016). Ce type d’entrevue se distingue par une interaction verbale animée de façon souple entre le participant et le chercheur. Cette interaction co-construtive favorise ainsi une compréhension riche du phénomène étudié.

La préparation d’un plan ou d’un guide d’entrevue est nécessaire pour structurer la rencontre. L’étudiante chercheuse a donc préalablement conçu un guide d’entrevue en lien avec la question de recherche. Les questions dans le guide sont agencées de manière à lui servir de repère tout en permettant une certaine flexibilité. Cependant, l’entrevue est restée souple et a suivi le rythme et l’ordre de pensée des participants. Les entrevues se sont terminées lorsque le participant avait partagé tout ce qu’il souhaitait sur le sujet, soit lorsque l’étudiante chercheuse n’avait plus rien à ajouter, lorsque l’étudiante chercheuse a constaté des redondances dans les propos ou lorsque les participants n’avaient plus rien à partager.

Pour le sentiment de compétence, les questions ont porté sur la connaissance de soi. Les participants ont été amenés à brosser leur propre portrait en décrivant leurs forces et leurs talents tels qu’ils se perçoivent. Ensuite, ils ont été amenés à réfléchir à la manière dont ils pensent être perçus ou décrits par la société. Enfin, ils ont été invités à définir s’ils reconnaissent utiliser leurs forces et leurs talents pour atteindre leurs objectifs et combien ils se sentent valorisés et accomplis en se servant de leurs forces et talents.

Dix-huit entrevues individuelles semi-dirigées ont été réalisées. Elles ont duré entre 11 et 29 minutes et se sont déroulées en malgache officiel, une langue que les participants et l'étudiante-chercheuse maîtrisent bien à l'oral.

Un questionnaire de données socio-démographiques a été remis à chaque participant après l'entrevue semi-dirigée. Pour les participants, la complétion du questionnaire a nécessité entre 5 et 10 minutes et a permis de recueillir des renseignements sur leur âge, leur sexe, leur état civil, leur fratrie et leur niveau d'études. Ces données ont permis de dresser un profil général des répondants.

Démarche de l'approbation éthique

Étant donné que cette étude requiert une collecte de données à l'aide d'entrevues semi-dirigées, il est essentiel de respecter rigoureusement les modalités éthiques. L'étudiante chercheuse a formulé une demande de certification éthique auprès du comité d'éthique de la recherche en psychologie et psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle a joint tous les documents nécessaires en lien avec le projet de recherche à sa demande. Ainsi, un certificat éthique portant la référence CERPPE-22-13-07.11 a été délivré le 30 novembre 2022.

Avant la passation des entrevues, l'étudiante chercheuse a informé et éclairé chaque participant sur la recherche et son intérêt. Ces derniers ont signé un formulaire d'information et de consentement (Appendice A) pour exprimer leur volonté de participer à la recherche de manière libre et éclairée. Ce formulaire stipule que les participants peuvent se retirer à tout moment de l'entrevue sans préjudice et sans se justifier. Une copie du formulaire de consentement a été remise aux participants à la fin de l'entrevue. Afin de respecter la règle de la confidentialité, un code composé de chiffres et de lettres a été assigné à chaque participant.

La transcription des données

Avant l'analyse, les enregistrements audios des entrevues ont été transcrits en verbatim. Une première écoute attentive a permis de les transcrire mot à mot. Ensuite, l'étudiante chercheuse a réécouté chaque entrevue pour corriger de possibles erreurs de transcription. Enfin, elle a relu pour vérifier leur intelligibilité. Les entrevues, réalisées en malgache, ont été d'abord transcrrites en malgache. Ensuite, les verbatim ont été traduits en français par l'étudiante chercheuse pour qu'ils soient compréhensibles par les lecteurs du mémoire et puissent servir à l'analyse.

Analyse

L'analyse des données est basée sur les principes de l'analyse thématique élaborée par Paillé et Muecchielli (2012). Il s'agit de procéder au repérage systématique, au regroupement, et subsidiairement à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus (Paillé et Muecchielli, 2012). L'analyse thématique de l'analyse de Paillé et Muecchielli (2012) permet d'enrichir la compréhension des phénomènes étudiés en offrant une méthode systématique pour explorer et interpréter les données qualitatives. Dans la présente recherche, elle permet d'explorer les témoignages des participants afin de les interpréter en rapport avec la théorie de l'autodétermination pour éclairer leur signification.

Une lecture approfondie des entrevues ainsi que l'analyse à partir du logiciel Nvivo14 ont permis d'identifier les unités de sens. Comme l'entrevue semi-dirigée s'est inspirée du modèle théorique de l'autodétermination de Deci et Ryan, les codes ont ensuite été regroupés en catégories suivant les types de motivation qui en ressortaient. Les concepts des trois besoins psychologiques — autonomie, compétence et appartenance — ont été utilisés pour organiser les données. Les thèmes émergents ont alors été analysés à la lumière de la théorie pour enrichir la compréhension du phénomène étudié.

Résultats

Ce chapitre présente et discute les résultats des entrevues semi-dirigées menées auprès de 18 jeunes inscrits dans un programme de formation professionnelle à Madagascar. La première section expose les données sociodémographiques des participants afin de dégager leur contexte de vie. Cette analyse permet de situer les jeunes dans leur réalité quotidienne, en tenant compte de facteurs tels que leur âge, leur sexe, leur situation familiale et leur parcours scolaire. Chaque participant est présenté selon son histoire personnelle.

La deuxième section analyse et discute les résultats des entrevues en s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000). Les résultats sont organisés autour des trois besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, affiliation et compétence) qui, selon ces auteurs, définissent la motivation (Ryan et Deci, 2000). Les résultats sont donc structurés selon ces trois besoins psychologiques, déterminant la nature de leur motivation à s'engager dans la formation.

Pour clore le chapitre, les recommandations et les limites s'enchaînent.

Données sociodémographiques

Pour mieux comprendre le niveau d'étude des participants, il est important de noter que le système éducatif malgache est calqué sur le système éducatif français. Les études primaires se terminent en classe de septième et sont sanctionnées par le Certificat d'études primaires et élémentaires (CEPE). Ensuite, le cycle secondaire du premier cycle (de la classe de 6e à la classe de 3e) se termine par un examen officiel sanctionné par le Brevet d'études du premier cycle (BEPC).

Pour continuer, les élèves peuvent fréquenter le second cycle de l'enseignement général, comprenant les classes de seconde, de première et de terminale. La terminale est sanctionnée par le diplôme de baccalauréat⁶. En outre, les jeunes peuvent opter pour l'enseignement technique et

⁶ À la classe de première, les lycéens ont le choix de suivre la série littéraire qui est la A1 et la A2, la série C, une série scientifique et la série D, qui est une série à la fois littéraire et scientifique

la formation professionnelle, où plusieurs types de formations et d'enseignements sont offerts. L'enseignement technique est également sanctionné par le baccalauréat technique et propose une panoplie de formations professionnelles.

Les formations professionnelles sont sanctionnées soit par le certificat d'aptitude professionnelle pour les formations de deux ans, soit par le baccalauréat professionnel selon le choix de la formation suivie.

La majorité des participants à l'étude ont abandonné l'école en classe de troisième. Un participant se distingue en ayant obtenu un diplôme de technicien supérieur, tandis qu'un autre a achevé son secondaire et obtenu le diplôme de baccalauréat série A2. En revanche, un participant n'a pas terminé ses études primaires.

Avant de s'inscrire aux formations visées par cette étude, les participants se sont retrouvés dans une situation NEET (ni en emploi, ni en éducation, ni en formation) pendant une durée variant entre 1 et 10 ans. Les jeunes qui sont restés le plus longtemps sans travailler ni étudier, soit entre 8 et 10 ans, sont ceux qui ont abandonné l'école de manière précoce. Parmi eux, un n'a pas achevé l'école primaire, tandis que deux ont abandonné en classe de troisième. Les trois jeunes restés sans travail ni formation durant six ans viennent tous du milieu rural et possèdent chacun des diplômes et certificats de fin d'études, dont un baccalauréat, un certificat d'aptitude professionnelle et un certificat de fin d'études primaires. Cette situation fait en sorte que les jeunes ont l'impression que le diplôme obtenu n'a pas nécessairement d'impacts significatifs sur les opportunités des jeunes dans un milieu rural.

En milieu rural, la moyenne du nombre d'enfants par famille est de six. À noter que les parents de ces jeunes habitent ensemble et que la plupart de ces jeunes vivent encore avec leurs parents, frères et sœurs. En milieu urbain, le nombre moyen d'enfants par famille est de trois. Parmi les jeunes urbains, quatre vivent avec leurs parents et leurs frères et sœurs, tandis que deux

sont issus de centres d'hébergement pour jeunes en situation vulnérable. Deux autres proviennent de familles monoparentales et sont élevés par leur mère. Un autre vient de parents séparés et vit avec son père. Un autre vit avec ses frères et sœurs, et deux autres vivent avec leur oncle et tante.

Histoire de vie des participants

Questionnés sur leur expérience de vie les ayant conduits à intégrer le programme de formation, la plupart des participants rapportent les difficultés financières rencontrées qui les ont poussés à abandonner l'école. Un participant témoigne :

Je viens d'une famille pauvre⁷... En fait, nous cherchons le jour même ce dont nous avons besoin pour acheter à manger... Mes parents n'ont pas eu les moyens de payer nos études. Alors, j'ai arrêté. (HR4)

En raison de cette pauvreté, plusieurs des participants ont connu des interruptions dans leur parcours scolaire, abandonnant l'école, puis reprenant, avant de quitter à nouveau pour finalement suivre la formation offerte. Un autre participant explique : « J'ai arrêté parce qu'il y a eu des problèmes familiaux... Ensuite, j'ai croisé un enseignant qui a eu pitié de moi, il a décidé de prendre en charge mes études. J'ai repris mes études et j'ai passé mon BEPC, j'ai réussi... j'ai continué avec la formation au métier... Mais là encore, on a eu besoin d'une somme d'argent. Et je n'ai pas trouvé la somme nécessaire, donc j'étais obligé d'arrêter. » (HU4) Ce témoignage illustre la dépendance à l'aide externe pour la reprise des études, ici grâce à la charité d'un enseignant.

Des participants racontent les problèmes familiaux qui les ont conduits à vivre dans des centres d'hébergement. Vivant dans ces centres, les responsables décident de leur sort quant au choix des formations qu'ils doivent suivre. Un participant témoigne : « Notre maman nous a élevés toute seule. Puis ma mère et ma grand-mère se sont disputées. À cause de ce problème, j'ai arrêté mes études. Et j'ai senti que ma vie allait mal, et je (...) Je vagabondais tout simplement jusqu'à

⁷ La famille vit dans une extrême pauvreté car elle gagne en dessous de seuil de pauvreté par jour. Le seuil de pauvreté est de 2,15 dollars selon la Banque mondiale (2024)

ce que le centre m'ait recueilli et ait pris en charge mes études. Mais j'ai encore échoué. Alors on m'a finalement inscrit à cette formation. » (HU7)

Un participant mentionne avoir été en auto-emploi, mais comme les services rendus étaient saisonniers ou occasionnels, il a décidé de se former pour obtenir un emploi stable, marquant ainsi une réorientation professionnelle. Il raconte : « J'ai travaillé comme animateur de soirée avant. J'ai mon propre orchestre. Et je fais danser les gens pendant les retournements des morts⁸. Nous sommes dans la région Betsileo et c'est ce qui marche ici... j'ai cherché une formation qui me conduira vers un emploi stable. » (HR2).

Certains participants ont dû travailler pour survivre sans posséder de diplôme. Durant cette période, ils ont découvert le métier auquel ils se sont ensuite formés en aidant ceux qui l'exerçaient déjà, ce qui a attisé leur envie de travailler dans ce domaine pour évoluer et obtenir une stabilité future. Un participant évoque : « J'ai fait des petits boulot partout. Tu sais, comme je n'ai pas de diplôme, je travaille dans n'importe quoi pour pouvoir vivre. (...) Parfois, je travaille comme manœuvre. Je travaillais dans des chantiers... Et j'ai entendu cet appel pour la formation au métier de maçon. (...) J'étais très motivé, car je veux avoir des expériences pour évoluer surtout dans la vie. Et aussi pour avoir un emploi qui me permettra d'assumer un foyer plus tard. » (HU2)

Besoin d'autonomie

Deci et Ryan (1985) affirment que le besoin psychologique inné d'autonomie motive les individus à être à l'origine de leurs comportements (Moreau et Mageau, 2013). Cela implique un désir de contrôler sa vie, ses choix et son environnement en cohérence avec ses valeurs et croyances. Dans cette étude, la majorité des participants (14) affirment avoir choisi leur formation librement, sans pression externe. Cependant, une analyse plus approfondie révèle que cette

⁸ Le retournement des morts est une tradition culturelle pratiquée dans certaines régions de Madagascar pour demander la bénédiction des ancêtres. Ce rituel consiste à ouvrir les tombeaux familiaux, à sortir les sépultures des ancêtres et à les recouvrir de nouveaux linceuls. Il se déroule chaque année pendant les mois de juillet, août et septembre. Des centaines de personnes, incluant familles, amis et proches, sont invités à participer. Le rituel, qui dure plusieurs jours, est accompagné de grands festins et d'animations de danses.

perception de liberté varie. Douze d'entre eux ont été influencés par des facteurs externes, tandis que seulement deux ont agi principalement en fonction de leurs motivations intrinsèques.

Les motivations extrinsèques

Douze participants ont indiqué avoir suivi la formation pour des raisons externes, notamment des motivations matérielles telles qu'obtenir un emploi ou des revenus pour subvenir à leurs besoins. Par exemple, un participant a déclaré : « L'intérêt pour moi, c'est que c'est plus facile de gagner de l'argent après avoir suivi la formation » (HU2). Un autre a ajouté : « Mon intérêt, c'est qu'avec cette formation, je pourrai ensuite travailler, au lieu de rester sans rien faire à la maison » (HU3). Certains ont également mentionné le caractère recherché de leur métier, comme en témoigne cet extrait : « Les métiers de peintre et carreleur sont très demandés actuellement. Le marché est loin d'être saturé » (FU1).

D'autres participants ont évoqué l'importance du certificat obtenu à l'issue de la formation, qui valorise leur profil auprès des employeurs. Un jeune a affirmé : « Avoir un certificat après la formation te favorise par rapport aux autres. Tu es mieux considéré aux yeux de tes collègues de travail » (HR4). Cette reconnaissance renforce leur confiance en eux et leur sentiment de fierté.

Enfin, un quatrième type de régulation externe concerne les actions d'une personne qui agit essentiellement dans la poursuite d'un objectif ou d'un but personnel et les intègre dans leurs valeurs personnelles : « J'ai suivi la formation en carrelage et peinture. Pour la construction d'une maison, le carrelage et la peinture sont très recherchés. Et puis j'ai senti que cette formation me convenait, c'est pourquoi je l'ai choisi. (...) » (HU1). Il s'agit de la régulation extrinsèque identifiée.

Le soutien de l'environnement familial joue également un rôle important. Les participants ont rapporté que leur famille les encourageait dans leur démarche : « Ma famille, quand je leur ai dit que je vais suivre cette formation, m'a simplement dit : fais-la et continue jusqu'au bout » (HU4). Ce soutien familial semble accroître leur motivation à accomplir les activités de formation.

Deci et Ryan (2018) soulignent l'importance du soutien parental dans le développement des enfants. Dans les cultures africaines, comme à Madagascar, l'approbation des figures parentales, particulièrement des mères, est souvent cruciale. Un désaccord parental peut engendrer une motivation extrinsèque introjectée, marquée par un sentiment de culpabilité (Deci et Ryan, 1985).

Quatre participants ont indiqué s'être inscrits à la formation sous contrainte. Pour certains, l'obligation était liée à une notion de mérite : « Je me suis senti obligé, car je suis sage et que je peux suivre une formation. Un enfant sage accepte ce qu'on lui dit et ce qu'on lui offre » (HU7). Pour d'autres, la décision était teintée de frustration, comme l'exprime ce participant : « J'ai regretté d'avoir fait des études générales. Si j'avais suivi un enseignement technique, j'aurais déjà des compétences. » (HR3).

Ces participants ne ressentent pas de contrôle sur leur choix, qu'ils perçoivent comme imposé par leur environnement. La pression sociale les pousse à réussir pour éviter de décevoir leurs proches ou d'avoir une mauvaise image d'eux-mêmes. Ce type de motivation, marqué par un sentiment de culpabilité ou d'obligation, correspond à une régulation introjectée selon le continuum de motivation. Et les comportements sont hétérodéterminés.

Les motivations intrinsèques

Deux participants ont affirmé avoir choisi la formation librement, motivés par un intérêt intrinsèque, comme la passion pour leur métier. Une participante a expliqué : « Depuis l'enfance, je jouais à faire semblant de cuisiner. J'ai toujours voulu devenir chef cuisinier ou pâtissier » (FU5). Dans ce cas, les influences environnementales ont uniquement soutenu une motivation déjà existante.

Ces participants ont décrit leur passion comme un moteur d'épanouissement personnel, affirmant : « C'est mon loisir, et ça me rend heureux quand je fais la cuisine » (HU6). Leur enthousiasme est renforcé par une curiosité et une soif de connaissance liées à leur amour pour leur métier. Ils ressentent un fort sentiment de contrôle sur leurs choix, ce qui reflète une régulation

interne et une motivation autodéterminée, intégrant des dimensions extrinsèques identifiées, mais principalement intrinsèques.

En résumé

Les motivations des participants varient entre des régulations externes et des motivations intrinsèques, avec des degrés d'autodétermination différents. Ceux motivés par des facteurs extrinsèques identifiés perçoivent un bénéfice clair dans leur engagement, ce qui favorise une transition vers une autodétermination accrue. À l'inverse, ceux inscrits sous contrainte agissent davantage par obligation, avec des motivations moins autodéterminées.

Ces résultats illustrent l'importance d'un soutien adapté pour favoriser des motivations plus intrinsèques et une autodétermination accrue chez les jeunes engagés dans des formations professionnelles.

Besoin de compétences

Le besoin de compétence se définit comme le sentiment d'efficacité que ressent un individu face à l'action qu'il mène sur son environnement (Dalmas, 2016). Ce besoin stimule la curiosité, incite à explorer et motive à relever de nouveaux défis. Il est satisfait lorsque l'individu se sent à l'origine de ses actions et reconnu pour ses résultats. À l'inverse, un besoin de compétence non comblé se manifeste par un sentiment d'impuissance ou de frustration dans le développement de ses aptitudes (Deci et Ryan, 2018).

Évolution du sentiment de compétence

Pour évaluer l'évolution de leur sentiment de compétence, les participants ont estimé ce sentiment avant et après leur formation. Globalement, les résultats montrent que ceux qui se sentaient compétents avant la formation confirment une progression de ce sentiment après celle-ci. En revanche, les participants qui éprouvaient des doutes avant la formation ont constaté une diminution de ces peurs, bien que celles-ci persistent à des degrés moindres.

Satisfaction du besoin de compétences

Parmi les participants, 13 ont exprimé une satisfaction de leur besoin de compétences. Ces derniers affirment qu'ils avaient une perception positive de leurs capacités avant même de commencer la formation. Par exemple, l'un d'eux explique : « Ce qui m'a vraiment poussé, c'est mon désir d'avoir des compétences de maçon pour réussir dans la vie » (HR1). Ils avaient déjà un objectif personnel, celui d'être compétents dans leur profession. Ces derniers percevaient la formation comme une opportunité concrète pour y parvenir.

Ce sentiment d'efficacité s'est renforcé au cours de la formation. Un participant affirme : « Ma confiance en moi que je serai compétent a augmenté » (HU3). Les participants se sentent également soutenus et reconnus par leur entourage, comme en témoigne cet énoncé : « Ils ont vraiment confiance en toi, que tu es capable et compétent » (HR3). Dans ce contexte, le soutien externe renforce leur motivation extrinsèque, régulée de manière identifiée. Les participants perçoivent ainsi la formation comme alignée avec leurs objectifs personnels, ce qui renforce leur engagement et leur autodétermination.

Insatisfaction du besoin de compétences

Certains participants ont signalé une insatisfaction de leur besoin de compétences. L'un d'eux déclare s'être inscrit à la formation uniquement pour sortir du chômage : « Pour sortir du chômage, je me suis inscrit à une formation au métier de construction » (HU5). Ce participant exprime également des doutes persistants sur ses capacités : « Je ne me sentais pas capable. J'ai eu très peur et beaucoup hésité » (HU5). Malgré la formation, il continue de ressentir un manque de confiance : « Ma peur a diminué, mais j'ai toujours peur de ne pas pouvoir faire correctement les tâches » (HU5).

Dans ce cas, la motivation extrinsèque reste régulée de manière externe, car l'action est motivée par une pression extérieure (échapper au chômage) plutôt que par une passion ou un objectif personnel. De plus, l'absence de soutien de son entourage aggrave son sentiment

d'incapacité, renforçant la nature hétérodéterminée de ses actions et limitant son sentiment d'efficacité.

Trajectoire vers l'amotivation

Un autre cas met en lumière une trajectoire évoluant de la motivation extrinsèque vers l'amotivation. Une participante explique qu'elle a été inscrite à la formation par les responsables de son centre, sans avoir d'objectif personnel : « Je n'ai jamais réfléchi si je pouvais ou non avoir les compétences en cuisine » (FU3). Elle montre une indifférence marquée envers le développement de ses compétences et rapporte un manque de reconnaissance de son entourage : « Ils disent que je n'aurais pas les capacités nécessaires » (FU3).

Cette absence de motivation intrinsèque ou extrinsèque identifiée a conduit à une passivité notable tout au long de la formation. En fin de compte, elle déclare : « Je ne peux pas prétendre qu'avec cette formation j'aurai les compétences nécessaires » (FU3). Cette trajectoire illustre une amotivation régulée par des pressions externes, où les actions restent hétérodéterminées.

En résumé

Le besoin de compétences joue un rôle clé dans la motivation des participants à s'engager dans leur formation. Pour ceux dont le besoin est satisfait, la motivation extrinsèque régulée de manière identifiée les pousse à fournir des efforts et à percevoir leurs actions comme autodéterminées. En revanche, lorsque ce besoin reste insatisfait, la motivation extrinsèque se limite à une régulation externe, voire évolue vers l'amotivation, limitant ainsi l'engagement et l'efficacité des apprentissages.

Besoin d'appartenance

Le sentiment d'appartenance se définit par le fait d'être accepté, soutenu et connecté. La satisfaction de ce besoin est essentielle, car elle favorise l'épanouissement individuel, le désir de participer, de s'entraider et de réussir (Deci et Ryan, 2018). À l'inverse, un besoin d'appartenance non comblé peut entraîner un sentiment de solitude et de découragement. Ce besoin joue un rôle

central dans le développement de la motivation. Dans cette étude, les participants ont été interrogés sur leur sentiment d'appartenance au métier auquel ils se forment, leurs relations avec les formateurs et leur intégration au groupe d'apprenants.

Sentiment d'appartenance au métier

La majorité des participants (13) affirment ressentir un sentiment d'appartenance au métier pour lequel ils se forment. Ils anticipent des relations positives avec leurs futurs collègues. Comme l'exprime l'un d'eux : « Mes collègues de travail ? Ils vont m'aimer et m'apprécier. J'ai confiance en la manière dont ils vont me juger et m'accepter » (HR3). Ces participants, motivés par des raisons extrinsèques, cherchent avant tout à trouver un emploi. L'un d'eux explique : « Il est plus facile de trouver un travail avec ça par rapport aux autres spécialités. Une fois formé, je peux trouver immédiatement du travail. C'est pourquoi j'ai suivi cette formation » (HU1). Leur décision est influencée par des facteurs externes, orientés vers l'obtention d'un emploi stable et d'une vie plus plaisante.

Relations avec les formateurs

Les participants ont également souligné l'importance de leurs relations avec les formateurs, qui ont évolué au fil du temps. Initialement, certains avaient des appréhensions : « J'ai eu peur. Je craignais que les formateurs soient méchants » (HU3). Cependant, cette perception a changé, et beaucoup les considèrent désormais comme des figures parentales. Un jeune explique : « Je considère mes formateurs comme mes parents, et j'accepte et exécute ce qu'ils me disent de faire » (HR2).

Les formateurs offrent un soutien constant et des retours constructifs. Une participante déclare : « Quand tu fais des erreurs, ils ne te jugent pas. Au contraire, ils t'encouragent et disent que l'on n'apprend pas sans faire des fautes » (FU1). Cette approche bienveillante motive les participants à persévérer et à fournir des efforts. Une autre ajoute : « Le fait de me sentir guidée et soutenue me donne envie de faire des efforts et d'aller de l'avant » (FU5). Ces interactions

renforcent la confiance des participants, stimulent leur engagement et satisfont leur besoin d'appartenance.

Intégration au groupe

Le sentiment d'appartenance au groupe d'apprenants est également crucial. Les participants apprécient l'apprentissage collaboratif et le partage des idées : « C'est rassurant d'avoir des amis avec qui on peut parler, partager des difficultés et trouver ensemble des solutions » (FU2). Ces interactions favorisent l'entraide et permettent aux jeunes de progresser ensemble.

Synthèse des motivations

Le sentiment d'appartenance au métier, les relations soutenantes avec les formateurs et les interactions collaboratives dans le groupe satisfont le besoin d'appartenance de plusieurs participants. Leur motivation reste toutefois extrinsèque, car leur principal objectif est d'améliorer leur situation de vie après la formation. La régulation est identifiée, car les relations avec les formateurs et les pairs permettent une meilleure intégration des objectifs personnels, renforçant ainsi leur engagement. Et les comportements sont autodéterminés.

Manque de sentiment d'appartenance

Trois participants ont exprimé un manque de sentiment d'appartenance. Ils doutent de leur acceptation dans le métier : « Je ne sais pas s'ils vont m'accepter ou non » (FU1). Un autre affirme : « Beaucoup de maçons ne vont pas m'accepter » (HR4). Ces participants se sont inscrits pour acquérir des compétences, mais leur motivation repose sur une pression externe.

Ils éprouvent également des difficultés à s'intégrer au groupe d'apprenants. L'un d'eux déclare : « Je ne me sens pas à ma place dans cette formation » (HU5). Un autre explique : « Même si je voulais prendre des responsabilités, j'étais bloqué par la peur de ne pas être à la hauteur » (HR4). Ces propos révèlent un manque de perception de contrôle sur leurs actions, marqué par des doutes et une peur paralysante.

Les relations avec les formateurs sont également source de stress pour ces participants, notamment en raison de leur difficulté à s'adapter aux nouvelles disciplines et routines. L'un d'eux témoigne : « J'ai eu très peur, car ça faisait longtemps que j'avais quitté l'école, et j'avais du mal à être discipliné » (HR4). Ces peurs et doutes reflètent une motivation extrinsèque régulée par des pressions externes.

En résumé

Les participants qui ressentent un fort sentiment d'appartenance bénéficient de relations soutenantes avec les formateurs et d'une intégration au sein du groupe, ce qui favorise leur motivation et leur engagement. En revanche, ceux qui manquent de ce sentiment d'appartenance sont davantage motivés par des pressions externes, ce qui limite leur autodétermination.

Synthèse

Les résultats de l'étude sur la motivation des jeunes ni en emploi ni en formation à Madagascar amènent d'abord à classifier les participants en les comparant aux cas existants dans d'autres pays. La plupart mènent une vie défavorisée et viennent de familles marquées par des difficultés financières importantes. Plusieurs témoignent que leur famille lutte quotidiennement pour subvenir à leurs besoins alimentaires, une réalité également observée chez les jeunes retournant en formation au Québec, où le revenu annuel de leurs familles est souvent en dessous du seuil de pauvreté (Villemagne et al., 2016). En Allemagne, bien que les moyens financiers des foyers ne soient pas explicitement mentionnés, l'État précise que les formations extraprofessionnelles sont conçues pour les jeunes défavorisés, ne disposant pas de moyens financiers pour se former (Landberg et Noack, 2022). Les jeunes inscrits à ces formations appartiennent principalement aux catégories 1 (jeunes au chômage) et 4 (jeunes cherchant des opportunités) selon la catégorisation de Binet (2019).

Ces observations soulignent des convergences dans les profils des jeunes participant à ces initiatives, tout en mettant en évidence l'importance des contextes économiques et sociaux spécifiques dans la motivation à retourner en formation.

Les jeunes participants à l'étude mentionnent souvent qu'ils essaient de trouver des solutions pour échapper à leurs difficultés de vie en s'approchant des organisations susceptibles de leur apporter un soutien. Dans les milieux où ce type d'organisation n'existe pas, ils nouent des relations avec le personnel des centres de formation pour être informés des éventuelles offres de formation. Cette initiative démontre leur résilience et leur détermination à surmonter les défis qu'ils rencontrent, malgré les contraintes de leur environnement. Dans tous les pays, les attitudes des jeunes dans cette situation peuvent être similaires. Cependant, les dispositifs mis en place pour accueillir et orienter ces jeunes diffèrent entre les pays pauvres et les pays développés. Madagascar, en tant que pays pauvre, ne dispose pas de services permanents pour accueillir et orienter ces jeunes ce qui diffère de la situation dans les pays développés où différents dispositifs sont mis en place pour les accompagner dans leur quête de formation (Landberg et Noack, 2022; Marcotte et al., 2014; Vidal et al., 2022; Villemagne et al., 2016).

Ensuite, il est primordial de souligner que la capacité de choisir librement est fondamentale pour qu'un individu puisse exercer un choix (Deci et Ryan, 1985). Le choix est un élément essentiel de la motivation et détermine le degré d'autodétermination d'un individu. Dans le contexte du retour en formation, cette liberté de choisir est réputée renforcer le sentiment d'autonomie, un facteur central pour engager et maintenir une motivation durable. Elle influencerait aussi positivement la perception de la formation, le degré d'engagement des participants et les résultats obtenus.

La présente étude montre la trajectoire de la motivation des jeunes qui n'ont pas pu choisir librement leur formation. Dans les cas où ce parcours leur a été imposé sous différents prétextes, on considère que leurs comportements sont hétérodéterminés. Dans l'étude de Landberg et Noack (2022), les participants de la formation extraprofessionnelle en Allemagne n'avaient pas le

sentiment d'avoir un choix réel quant à la formation suivie. Avant leur inscription, ces jeunes avaient vécu des expériences frustrantes, avec des interruptions dans leur parcours scolaire et des emplois précédents. Confrontés à ces échecs, ils ont été contraints de suivre la formation offerte, même si celle-ci ne correspondait pas à leurs aspirations professionnelles. Suivre la formation est une obligation pour pouvoir bénéficier du soutien financier alloué par la protection sociale, sans quoi leur allocation pouvait être annulée (Landberg et Noack, 2022).

Le manque de choix limite la perception qu'ont les jeunes de leur pouvoir de contrôle sur les activités de formation. Ils ne voient pas clairement la pertinence de la formation dans leur trajectoire de vie. Ceux qui n'ont pas eu la possibilité de choisir ne se projettent pas dans l'exercice du métier pour lequel ils se forment et fréquentent les sessions sans objectif clair de réussite. Cependant, étant encadrés, ils sont contraints de terminer la formation. Pour maximiser les chances de succès des jeunes dans les formations suivies, il est crucial de leur offrir la possibilité de choisir leur parcours. Un choix libre leur permet d'exprimer leurs intérêts et leurs valeurs, de se fixer des objectifs précis et d'avoir une vision claire des résultats qu'ils souhaitent atteindre. Ainsi, ils sont en mesure d'identifier les actions nécessaires pour concrétiser leurs ambitions (Tremblay-Wragg et al., 2018).

Par ailleurs la plupart des jeunes de l'étude adoptent des comportements autodéterminés, caractérisés par une motivation extrinsèque à régulation identifiée. Ces jeunes s'engagent dans un programme de formation avec l'objectif d'acquérir des compétences et d'obtenir un certificat à l'issue de leur parcours. La présence d'un objectif clair influence significativement leur motivation à persévérer dans la formation. En général, les jeunes participants reviennent en formation pour changer ou améliorer leurs conditions de vie, espérant accéder à un emploi offrant de meilleures opportunités (Jutras-Dupont et al., 2022; Landberg et Noack, 2022; Villemagne et al., 2016). Acquérir des compétences est perçu comme un levier essentiel pour atteindre ces aspirations. La définition d'un objectif, qu'il s'agisse d'un projet de formation ou d'un projet scolaire, constitue ainsi une étape cruciale pour réintégrer une formation (Jutras-Dupont et al., 2022; Landberg et Noack, 2022). Avoir un objectif et savoir comment l'atteindre est synonyme d'avoir un projet clair.

Un projet précis joue un rôle clé dans la trajectoire de la motivation et favorise l'adoption de comportements autodéterminés. Ainsi, les jeunes qui sont amotivés, parce qu'ils ont assisté à la formation sans choix, n'ont pas défini de projet en relation avec la formation suivie. Cela influence leurs attitudes et ils adoptent des comportements hétérodéterminés. Tandis que ceux qui ont intégré la formation en ayant attendu depuis longtemps cette opportunité, tout en sachant pertinemment qu'à travers cette formation, ils pourront réaliser leur projet, perçoivent leur utilité et s'y engagent avec persévérance (Tremblay-Wragg et al., 2018). Par ailleurs, la durée courte de la formation influence également la réalisation du projet, car plus les projets sont précis et à court terme, plus ils génèrent un engagement important (Jutras-Dupont et al., 2022; Landberg et Noack, 2022).

L'encouragement des formateurs et leur relation soutenante et constructive tout au long de la formation ont marqué les participants et favorisé le développement de leur autodétermination.

Par ailleurs, les participants mentionnent l'implication des centres de formation qu'ils ont fréquentés pour suivre la session. Bien que ces jeunes aient souhaité retourner en formation, des actions institutionnelles étaient nécessaires pour concrétiser ces aspirations en mettant en place des interventions adéquates et en encadrant les actions (Charlebois, 2019; Landberg et Noack, 2022; Villemagne et al., 2016).

Recommandations

Pour faciliter l'insertion des jeunes NEET dans le système éducatif et professionnel et assurer leur réussite, les résultats de cette étude soulignent l'importance de soutenir le développement de l'autodétermination des jeunes tout au long du processus. Cela commence par leur permettre de choisir librement et de prendre des décisions à chaque étape. Ces capacités définissent leur niveau d'autonomie. Deci et Ryan (2018) soutiennent la promotion de l'autonomie des jeunes dans le choix libre et la prise de décision concernant leur apprentissage. Cela implique leur inclusion dans le choix des modules de formation et des projets correspondant à leurs intérêts personnels, ainsi que la possibilité d'exprimer leurs besoins et attentes.

Les résultats évoquent aussi le rôle du soutien de l'environnement dans les comportements des jeunes, favorisant leur sentiment d'autodétermination. Il est donc recommandé de créer un environnement soutenant pour que les jeunes puissent construire leur voie et percevoir leur réussite (Deci et Ryan, 2018; Lachapelle et al., 2022; Moreau et Mageau, 2013).

Ensuite, tout au long de la formation, le niveau d'autodétermination peut augmenter ou régresser, influençant ainsi la persévérance et la réussite des jeunes, ou au contraire, l'inconstance et le désistement menant à l'échec. Pour encourager la persévérance et la réussite, il est recommandé de développer les compétences en autodétermination des jeunes durant le programme de formation. Il conviendrait de leur enseigner comment définir des objectifs, prendre des décisions et résoudre des problèmes. Ces compétences sont essentielles pour renforcer leur confiance en eux et leur capacité à persévérer (Deci et Ryan, 2018).

Les résultats mentionnent également l'importance de l'appartenance à un groupe partageant les mêmes objectifs ou affrontant les mêmes défis dans l'apprentissage. Il est donc recommandé de favoriser l'apprentissage dans un milieu collaboratif. Un tel environnement permettrait aux jeunes d'apprendre entre pairs, de travailler en groupe et de renforcer leurs compétences sociales tout en favorisant la transmission de savoirs. Les résultats soulignent qu'ils peuvent s'entraider, expliquer des concepts à leurs camarades et renforcer leur compréhension tout en développant des compétences en communication. Ils peuvent partager des ressources, des idées ou des méthodes de travail, créant ainsi une dynamique d'entraide collective et de soutien moral. Cela peut être particulièrement utile pour renforcer l'engagement et la motivation. Selon les résultats, certains jeunes NEET peuvent avoir tendance à rester dans leur zone de confort par peur de l'échec. Un environnement collaboratif et bienveillant peut offrir le soutien nécessaire pour qu'ils prennent des risques calculés et expérimentent de nouvelles choses, tout en étant soutenus par leurs pairs.

Les résultats soulignent également le rôle des formateurs dans la formation des NEET. Les jeunes veulent s'assurer d'être acceptés et avoir leur place auprès des formateurs. Les formateurs

devraient établir une relation de soutien et offrir un modèle à suivre pour les jeunes (Deci et Ryan, 2018; Dupont et al., 2010).

En intégrant ces recommandations dans l'élaboration de programmes de formation professionnelle, il est possible de mieux répondre aux besoins des jeunes NEET et de les motiver à s'engager dans leur parcours éducatif et professionnel.

Limites de l'étude

Une première limite de l'étude est l'échantillonnage par choix raisonné. L'échantillonnage par choix raisonné est couramment utilisé en recherche qualitative pour sélectionner des participants en fonction de critères spécifiques liés aux objectifs de l'étude, mais cela limite la représentativité. Les participants sont choisis en fonction de critères spécifiques comme l'âge la volonté, ce qui réduit la possibilité de généraliser les résultats à d'autres contextes ou groupes similaires.

Une deuxième limite liée à la méthode de recrutement est le risque de biais lors de la sélection, car celui-ci repose sur le choix de l'étudiante chercheuse et peut être affecté par son jugement. Les critères de sélection, bien que rigoureux, pourraient refléter les préférences ou hypothèses implicites de la chercheuse. Il est donc important d'user de beaucoup de prudence au moment de généraliser les résultats de l'étude.

Troisièmement, un biais peut également être introduit par la présence de désirabilité sociale chez les participants, une caractéristique ancrée dans leur culture. La culture malgache veut que la réponse d'un individu satisfasse l'attente de son interlocuteur, en particulier quand il considère que ce dernier est plus âgé que lui, il le voit comme son aîné. Considérant que la chercheuse était plus âgée que les participants, il est possible que ce biais soit présent.

Enfin, l'analyse des données a été réalisée par une seule personne, ce qui constitue une dernière limite. L'absence de double vérification lors de la traduction et du codage réduit l'objectivité, comparativement à un codage effectué par plusieurs chercheurs.

Conclusion

Cette étude exploratoire, basée sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, a permis d'approfondir la compréhension des motivations des jeunes inscrits à des formations professionnelles de courte durée à Madagascar. La théorie de l'autodétermination, en mettant l'accent sur les besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale, offre un cadre conceptuel riche pour analyser les dynamiques motivationnelles de ces jeunes.

Les résultats montrent que la satisfaction de ces trois besoins psychologiques joue un rôle central dans l'engagement des jeunes dans les formations professionnelles. Lorsque ces besoins sont comblés, les jeunes manifestent une motivation autodéterminée, un engagement intrinsèque ou une régulation extrinsèque identifiée. Dans ce cas, ils perçoivent la formation comme un moyen de réaliser des objectifs personnels alignés avec leurs valeurs, tels que l'acquisition de compétences ou l'amélioration de leurs conditions de vie.

En revanche, l'étude met également en évidence les conséquences d'un environnement peu favorable à l'autodétermination. Les jeunes confrontés à des choix restreints ou imposés (par exemple s'ils sont inscrits pour l'image d'un centre, ou pour des causes financières ou institutionnelles) développent souvent une motivation extrinsèque indue ou l'amotivation. Dans ces situations, leur engagement dans la formation repose davantage sur des contraintes externes, comme la satisfaction des attentes d'autrui ou l'obtention d'une aide financière, ce qui limite leur satisfaction et leur persévérance.

Le besoin d'autonomie s'est révélé particulièrement crucial, car il est fondamental aux jeunes d'identifier leurs valeurs et leur intérêt et de sentir avoir le contrôle sur leur vie (Deci et Ryan, 2018). Ils devraient avoir la possibilité de choisir librement leur parcours pour manifester un plus grand intérêt pour la formation et une meilleure capacité à se fixer des objectifs. À l'inverse, ceux qui subissent leur inscription sans en comprendre la finalité ont du mal à s'investir pleinement et à se projeter dans l'avenir.

Par ailleurs, le besoin de compétence, lié à la perception de sa propre efficacité, influence fortement la motivation. Les formations qui offrent des résultats tangibles et des opportunités d'acquisition de compétences pratiques répondent davantage aux aspirations des jeunes et renforcent leur engagement. Enfin, le besoin d'appartenance sociale est souvent satisfait par le soutien des formateurs ou des pairs, qui joue un rôle déterminant dans le maintien de la motivation et la résilience face aux défis.

En conclusion, cette étude met en lumière l'importance de créer des environnements favorables à l'autodétermination pour maximiser l'engagement et la réussite des jeunes en formation professionnelle. Des dispositifs qui respectent leur autonomie comportementale, valorisent leurs compétences et renforcent leur sentiment d'appartenance peuvent transformer leur motivation contrôlée en motivation autodéterminée, favorisant ainsi leur réintégration sociale et professionnelle. Tout comme la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, la théorie de l'autodétermination de Wehmeyer constitue un outil précieux pour guider l'élaboration de politiques éducatives et sociales adaptées aux besoins de ces jeunes, en les aidant à devenir des acteurs engagés et autonomes tout en étant l'agent causal de leur propre parcours de vie.

Dans le cadre de futures recherches, il serait pertinent de mener des études quantitatives pour mesurer l'ampleur des motivations observées. Réaliser des enquêtes quantitatives avec un plus grand échantillon permettrait d'obtenir une puissance statistique suffisante pour analyser les tendances parmi les jeunes et de valider et généraliser les résultats. Il serait également intéressant de réaliser une étude comparative intergroupe pour vérifier les différences de motivation entre les diverses catégories de jeunes. Cette étude pourrait se baser sur des critères prédéfinis tels que l'âge, le sexe ou le niveau d'éducation antérieur, afin de révéler les dynamiques motivationnelles propres à chaque catégorie. Par ailleurs, il conviendrait de mener une étude longitudinale pour observer comment les motivations des jeunes évoluent dans le temps, notamment avant et après leur inscription dans une formation professionnelle. Cela permettrait d'évaluer l'impact à long terme des formations sur leur parcours.

Cette étude a permis de documenter pour la première fois certaines caractéristiques de Madagascar et, plus largement, des pays africains. Elle enrichit également la littérature scientifique sur les motivations des jeunes dans le contexte de leur retour en formation professionnelle.

Références

- Ameziane Hassani, S. et El Omari, K. (2023). Les NEET au Maroc et l'investissement en capital humain: Vers une approche inclusive. *Internal Journal of Strategic Management and Economic studies*, 2(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.7829254>
- Barlet, S. et d'Aiglepiere, R. (2017). *Les dispositifs d'appui à l'insertion des jeunes sur le marché du travail en Afrique*. <https://www.researchgate.net/profile/Daiglepiere-Rohen/publication/316516064>
- Bebbouchi, D. et Jézégou, A. (2022). L'entraide d'étudiants dans l'apprentissage en ligne: le rôle joué par le sentiment d'appartenance à un groupe et par l'autodétermination de la motivation. 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-01>
- Binet, J. (2019). Les jeunes NEEF : enjeux de définition et d'usage d'une catégorie d'action publique. *Reflets*, 25(1), 94-110. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1064669ar>
- Blasco, S. et Brodaty, T. (2016). Chômage et santé mentale en France. *Économie et statistique*, 486(1), 17-44. <https://doi.org/https://doi.org/10.3406/estat.2016.10688>
- Bonnard, C., Giret, J.-F. et Kossi, Y. (2020, 2020-07-31). Risk of Social Exclusion and Resources of Young NEETs
- Risque d'exclusion sociale et ressources des jeunes NEET. *Économie et Statistique / Economics and Statistics*, (514-515-516), 133-154. <https://doi.org/10.24187/ecostat.2020.514t.2010>
- Bouachrine, D., Ezzahra, E. F. et Ouakil, H. (2020). Le travail décent entre les exigences de l'efficacité économique et l'impératif du développement humain et de cohésion sociale. *Moroccan Journal of Entrepreneurship, Innovation and Management*, 5, 87-96. <https://doi.org/10.48396/IMIST.PRSM/mjeim-v5i1.20483>
- Bouchard, S. (2021). La formation professionnelle : entre travail et capital. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 121-130. <https://id.erudit.org/iderudit/96602ac>
- Bouffard, L. (2017). Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY : Guilford Press. *Revue québécoise de psychologie*, 38(3), 231-234. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
- Braud, J. (2021). *La motivation des élèves selon la théorie de l'autodétermination* [Université de Nantes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03285045>

- Brunet, S. (2019). La transition des études au travail:indicateur NEET (ni en emploi, ni aux études, ni en formation) pour les jeunes âgés de 20 à 24 ans au Canada. *Feuillet d'information: Indicateurs de l'éducation au Canada*, (14).
- Charlebois, F.-X. (2019). Se construire en situation de pauvreté et de raccrochage scolaire : une approche biographique. *Reflets*, 25(1), 176-196. <https://doi.org/10.7202/1064673ar>
- Chen, Y. W. (2011). Once a NEET always a NEET? Experiences of employment and unemployment among youth in a job-training program in Taiwan. *International Journal of Social Welfare*, 20(1), 33-42. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2009.00711.x>
- Dalmas, M. (2016). Génération Y et attitude d'autodétermination. *Revue internationale de psychologie et de gestion des comportements organisationnels-RIPCO*, 22(53), 83 - 102. <https://doi.org/10.3917/rips1.053.0083>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2018). *Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Deschamps, S. (2009). *L'ambivalence chez les jeunes adultes sans diplôme qui envisagent un retour aux études* [Université de Sherbrooke]. Savoirs UDES Dépôt institutionnel. <http://hdl.handle.net/11143/8990>
- Doray, P. (2021). Un silence troublant. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 108-120. <https://id.erudit.org/iderudit/96601ac>
- Doray, P., Kamanzi, P. C., Laplante, B. et Street, M. C. (2012). Les retours aux études postsecondaires. *Revue française de sciences sociales*, 75-100. <https://doi.org/10.4000/formationemploi/3807>

Dupont, J.-P., Carlier, G., Delens, C. et Gérard, P. (2010). La motivation autodéterminée des élèves en éducation physique: état de la question. *Staps*, (2), 7-88.

<https://doi.org/https://doi.org/10.3917/sta.088.0007>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.

Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). LA MOTIVATION SCOLAIRE ET SES THÉORIES ACTUELLES : UNE RECENSION THÉORIQUE. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>

Garner, H., Méda, D., & Sénik, C. (2006). La place du travail dans les identités. *Économie et Statistique*, (393-394), 21–40.

Gedalge, P., Hussenot, A. et Huet, J.-M. (2023). *Les 5 rôles du travail dans la vie*. Harvard business review France. <https://www.hbrfrance.fr/carriere/les-5-roles-du-travail-dans-votre-vie-60113>

Guillaumin, C. (2020). La formation professionnelle en France: aspects historiques, choix politiques, traductions juridiques et méthodologiques. *Trabalhonecessario*, 18(37), 351-364.

ILO. (2020). <https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5>

Joris, W. (2022). *L'aide à l'insertion professionnelle des systèmes de raccrochage scolaire pour les jeunes ayant décroché et les jeunes NEET* [Université catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:37339>

Jutras-Dupont, C., Dubeau, A., Desmarais, D., Merri, M. et Eybalin, D. (2022). MOTIVATION ASSOCIÉE AU PROCESSUS DE RACCROCHAGE SCOLAIRE DE JEUNES FRÉQUENTANT UN ORGANISME COMMUNAUTAIRE. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 39(1), 81-99. <https://doi.org/10.7202/1091515ar>

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche en éducation: Étapes et approches (4e éd. revue et mise à jour). Montréal, QC: Les Presses de l'Université de Montréal.

- Landberg, M. et Noack, P. (2022). A Grounded Theory Study on Motivational Development after Detours in Young Adulthood--How Extra-Vocational Training Affects Aspirations. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 66-91.
- Lieury, A. et Fenouillet, F. (2019). Chapitre 10. Vers une théorie générale ? Dans *Motivation et réussite scolaire* (p. 167-177). Dunod. <https://www.cairn.info/motivation-et-reussite-scolaire--9782100791668-page-167.htm>
- Marcotte, J., Villatte, A. et Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253-285. <https://doi.org/10.7202/1028421ar>
- Mary Fall, M. (2020, 2-4 mars). *La formation professionnelle pourrait-elle constituer une partie de la solution à la crise de l'emploi chez les jeunes d'Afrique du Sud de Sahara?* L'entrepreneuriat et l'insertion professionnelle des jeunes et des femmes en Afrique francophone, Rabat, Maroc. <https://ofe.umontreal.ca>
- Message, V. (2022). Préface. Dans *Raconter le chômage* (p. 11-16). Presses universitaires de Vincennes. <https://doi.org/10.3917/puv.messa.2022.01.0011>
- Moreau, E. et Mageau, G. A. (2013). Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans divers domaines de vie. *Psychologie française*, 58(3), 195-227. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2013.03.003>
- Paillé, P. et Muecchielli, A. (2012). Analyse thématique. Dans A. Collin (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>
- Paquet, Y. et Vallerand, R. (2016). *La théorie de l'autodétermination: Aspects théoriques et appliqués*. De Boeck Supérieur.
- Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement. *Pédagogie collégiale*, 27(3), 13- 16.
- Pham, P.-P. (2013). Interventions infirmières en regard du phénomène de l'automutilation en milieu pédopsychiatrique: étude qualitative exploratoire.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological inquiry*, 11(4), 319-338.
- Sifaka, S. (2023, 23 septembre). *Studio Sifaka*. <https://www.studiosifaka.org/magazines/question-a-ho-aho/item/4524>

Sollogoub, A. (2022). Il ne s'agit pas de raconter ta vie brutalement telle qu'elle est. Dans *Raconter le chômage* (p. 29-42). Presses universitaires de Vincennes.

<https://doi.org/10.3917/puv.messa.2022.01.0029>

Tamsamani, Y. (2018). La mesure du chômage au Maroc: rien n'est moins sûr. *MPRA*.
<https://mpra.ub.uni-muenchen.de/87586/>

Tremblay-Wragg, É., Ménard, L. et Raby, C. (2018). La dynamique motivationnelle: analyse des modifications subséquentes du modèle de Viau. *Trabalho (En) Cena*, 3(1), 95-113.
<https://doi.org/10.20873/2526-1487V3N1P95>

UNESCO. (2023). *En Afrique subsaharienne, un tiers des jeunes n'achèvent pas leur scolarité primaire et manquent de compétences pour le travail*. <https://www.unesco.org/gem-report/fr/articles/en-afric...-nachevent-pas-leur-scolarite-primaire-et-manquent-de>

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323.

Vallerand, R. J., Gagné, F., Senécal, C. et Pelletier, L. G. (1994). A comparison of the school intrinsic motivation and perceived competence of gifted and regular students. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 172-175.

Van Haeperen, B. (2016). Introduction: du chômage aux chômeurs. *Dynamiques régionales*, (4), 4-9. <https://doi.org/10.3917/dyre.004.0004>

Vidal, M., Grossmann, S. et Bourdon, S. (2022). Les milieux alternatifs de scolarisation au Québec : des stratégies adaptées aux parcours d'apprentissage des élèves en situation de vulnérabilité à la formation générale des adultes ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24(1), 41-65. <https://doi.org/10.7202/1095694ar>

Villemagne, C., Daniel, J., Correa Molina, E., Beaudoin, C., Béland, N. et Myre-Bisaillon, J. (2016). La persévérance scolaire : Le point de vue d'adultes inscrits en formation de base commune. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 1-37.
<https://doi.org/10.7202/1038460ar>

Zaffran, J. et Vollet, J. (2019). Quelques raisons temporelles et spatiales du retour aux études des « décrocheurs » scolaires. *Enfances & Psy*, 84(4), 40-48.
<https://doi.org/10.3917/ep.084.0040>

Appendice A
Formulaire d'information et de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

pour étudiant

Titre du projet de recherche : Étude exploratoire sur les motivations des jeunes ni en emploi ni en formation inscrits dans une formation professionnelle de courte durée dans un contexte malgache

Mené par : Noromandroso Rasoabako, étudiante,
Département de Psychoéducation, Maîtrise avec
Mémoire 1878,
Université du Québec à Trois-Rivières

Sous la direction de : Lachapelle Yves, Professeur, Directeur de comité de programme de cycles supérieurs, Couture Caroline, Professeure.

Source de financement : [JMCT...]

Déclaration de conflit d'intérêts : Aucun

Préambule

Cette lettre vise à solliciter votre participation à un projet de recherche, qui vise à mieux comprendre **les motivations des jeunes ni en emploi ni en formation à suivre une formation professionnelle de courte durée dans un contexte malgache**. Votre participation serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse responsable de ce projet de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Résumé et objectif(s) du projet de recherche

Le phénomène grandissant du chômage des jeunes à Madagascar amplifie la pauvreté du pays. Dans les pays de l'Afrique subsaharienne, dont Madagascar, la littérature scientifique ne fait état

d'aucune donnée sur les expériences vécues des jeunes sans emploi inscrits dans les formations mises en place pour permettre à ce type de population de retourner dans le rouage du système éducatif et de formation et non moins de leur insertion dans le marché de travail. La réalisation d'une recherche qualitative de type exploratoire utilisant des entrevues semi-dirigées permettra de répondre à la question de recherche : quelles sont les motivations des jeunes ni en emploi ni en formation à suivre des formations aux métiers spécialisés en contexte malgache? Le but est de comprendre les motivations des jeunes femmes et hommes ayant participé à des ateliers d'une formation de courte durée dans le domaine de construction ou de la restauration.

Nature et durée de la participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à passer une entrevue de 30 minutes au maximum. Elle se passera au sein de l'établissement auquel vous êtes inscrit durant les heures de travail ou de classe. La date de l'entrevue sera fixée de concert avec vous, au courant du mois de janvier 2023. Après la passation de l'entrevue, vous aurez à compléter un questionnaire contenant des renseignements sur votre âge, sexe, état civil, fratrie (le nombre de frères et sœur), niveau d'études qui permettront de dresser un profil général des répondants. Ceci ne devrait pas prendre plus de 45 minutes.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ **45 minutes**, demeure le seul inconvénient.

Avantages ou bénéfices

Votre participation nous permettra de mieux connaître les motivations des jeunes ni en emploi ni en formation à suivre les formations professionnelles de courte durée à Madagascar. Ceci s'avèrera très utile pour sensibiliser d'autres jeunes à s'inscrire et suivre ces formations. De plus, le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité de vos motivations et de développer des compétences qui vous permettront d'accéder à un travail.

Compensation ou incitatif

Un montant de **[5]** \$ vous sera remis lors de votre visite afin de compenser les frais encourus par votre participation. Ce montant couvrira votre frais de transport aller-retour pour passer l'entrevue et votre collation.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont **[anonymes et confidentielles]** et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée **[par un nom fictif pour participants à des entrevues]**. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme **[mémoire]**, ne permettront pas de vous identifier.

Les données recueillies seront conservées sur **un disque dur externe au format MP3**. Les seules personnes qui y auront accès seront **[l'étudiante chercheuse et les directeurs de recherche]**. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites **[cinq ans après son enregistrement, en les supprimant du disque dur]** et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Utilisation ultérieure des données dans le cadre d'autres projets de recherche :

Acceptez-vous que vos données de recherche **[non identificatoires]** soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche portant sur **[les jeunes ni en emploi ni en formation]**? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un comité d'éthique de la recherche avant leur réalisation. Vos données de recherche seront conservées de façon sécuritaire sur un **disque dur externe** dont seuls **la chercheuse et le directeur de recherche** y auront accès. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de vos données de recherche, vous ne serez identifié que par un nom fictif. Vos données de recherche seront conservées aussi longtemps qu'elles peuvent avoir une utilité pour l'avancement des connaissances scientifiques. Lorsqu'elles n'auront plus d'utilité, vos données de recherche seront détruites. Par ailleurs, notez qu'en tout temps, vous pouvez demander la destruction de vos données de recherche en vous adressant au chercheur responsable de ce projet de recherche.

Je consens à ce que mes données de recherche soient utilisées à ces conditions :

Oui Non

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Le consentement donné pour participer au projet ne vous prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié à la recherche.

Le fait de participer ou non n'aura pas de conséquences sur votre dossier académique.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec [\[Noromandroso Rasoabako, étudiante au programme de maîtrise en psychoéducation, Université du Québec à Trois Rivières Noromandroso.Rasoabako@uqtr.ca\]](#).

Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Cette recherche est approuvée par un comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [\[no de certificat\]](#) a été émis le [\[date d'émission\]](#).

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, veuillez communiquer avec le secrétariat de l'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819-376-5011 poste 2139, sans frais 1-800-365-0922 poste 2139 ou par courrier électronique à [cereh@uqtr.ca](#).

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, [\[Noromandroso Rasoabako\]](#), m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

Consentement du participant

Je, [\[nom du participant\]](#), confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet [\[Étude exploratoire sur les motivations des jeunes ni en emploi ni en formation inscrits dans une formation professionnelle de courte durée dans un contexte malgache\]](#). J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- Je consens à être enregistré.
- J'accepte que mon intervenant transmette au chercheur les renseignements suivants : [...]

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :

Nom :	Nom :
Date :	Date :

Si c'est le cas :

Participation à des études ultérieures

Acceptez-vous que le chercheur responsable du projet ou un membre de son personnel de recherche reprenne contact avec vous pour vous proposer de participer à d'autres projets de recherche? Bien sûr, lors de cet appel, vous serez libre d'accepter ou de refuser de participer aux projets de recherche proposés. Oui Non

Si vous pensez faire parvenir les résultats aux participants

Résultats de la recherche

Un résumé des résultats sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant le 30 novembre 2024. Indiquez l'adresse postale ou électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

Adresse :

Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer le chercheur.

Appendice B
Guide d'entrevue

Introduction

Nous allons passer ensemble une entrevue dans le cadre de l'étude sur les motivations des jeunes ni en emploi ni en formation à suivre des formations professionnelles de courte durée à Madagascar. Ta participation m'aidera à comprendre ce propos dans le cas des jeunes de ta région. Voici un formulaire d'information et de consentement, si tu acceptes toujours de passer à l'entrevue. Et je te confirme que toutes les conversations seront enregistrées. Es-tu toujours d'accord ?

Ouverture

1. Pourrais-tu me parler de ton expérience de vie qui t'a emmené à suivre ce programme?

Autonomie

2. J'aimerais que tu me parles de tes intérêts pour la formation que tu suis.
3. Quand tu penses au métier de... quels sont les aspects positifs que tu y associes? Y a-t-il des aspects négatifs, si oui lesquels?
4. Quelle a été l'influence de ta famille ou de ton environnement (amis, société, ONG...) au moment de choisir cette formation.
5. Comment as-tu pris la décision de suivre cette formation? Est-ce que tu t'es senti libre? Obligé? Pourquoi?

Compétence

6. En lien avec le métier choisi, que pensais-tu de tes capacités à être compétent dans ce domaine avant de suivre la formation? Et maintenant?
7. Qu'est-ce que les gens autour de toi pensent de tes capacités dans cet ouvrage ?
8. Qu'est-ce qu'un bon maçon/ peintre, carreleur/ plombier/ cuisinier selon toi? Est-ce que d'après toi, tu seras un maçon/ peintre, carreleur/ plombier/ cuisinier? Pourquoi?

Appartenance

9. Sur le plan des relations avec les autres, comment imaginais-tu que tu te sentirais dans le groupe d'apprenants au moment de t'inscrire?
10. Comment imaginais-tu tes relations avec les formateurs au moment de t'inscrire au programme?
11. Quelle importance accordais-tu au fait d'intégrer un nouveau groupe d'amis au moment de t'inscrire?

Comment imagines-tu que les autres maçons vont t'accepter dans leur groupe une fois que tu seras formé? Crois-tu que tu te sentiras apprécié?

Appendice C
Questionnaire sociodémographique

A. Âge

J'aians.

B. Sexe :

Je suis

- Un homme
- Une femme
- Non binaire

C. État civil :

Je suis

- Célibataire
- Marié(e)

D. Combien de frères et sœurs as-tu?

E. Statut de logement

Je vis

- tout seul
- avec mes parents
- avec ma femme
- avec ma femme et mes enfants

F. Niveau d'étude

Quelle est la dernière étude que tu as faite?

G. À quel moment tu as fréquenté un établissement de formation la dernière fois?

H. Quel est le dernier diplôme que tu as reçu?

I. Combien de temps es-tu resté dans la situation où tu n'es ni en emploi ni en formation?