



**INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL
DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL**

**REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES
ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION**



Mars 2023 N° 19

**INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL
DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET
PROFESSIONNEL**

CENTRE DE RECHERCHE ET DE PRODUCTION

**REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES
ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION**

Directeur de Publication : Pr BERTE Zakaria, IPNETP Abidjan
Secrétaire de Publication : Dr KONE Koko Siaka, IPNETP Abidjan
Directeur Scientifique : Pr Kanvally FADIGA, ENS Abidjan

Membres du comité scientifique

Pr BAHA Bi YOUZAN D. : Université de Cocody Abidjan
Pr KOUADIO Béné Marcel : Université de Cocody Abidjan
Pr SANGARE Moustapha Karam..... : INPHB Yamoussoukro
Pr GBONGUE Jean-Baptiste : IPNETP Abidjan
Pr BERTE Zakaria : IPNETP Abidjan

Comité de lecture

Dr KONE Koko Siaka..... : IPNETP Abidjan
Dr TRAORE Sibiri..... : IPNETP Abidjan
Dr KOUAME Adjo Sébastienne : IPNETP Abidjan
Dr BENIE Aloh Jean Martial Hillarion,..... : IPNETP Abidjan
Dr KONE Foussény : IPNETP Abidjan
Dr AHON Gnamien Marcel : IPNETP Abidjan
Dr ZOKOU Gbomené Hervé : IPNETP Abidjan

TABLE DES MATIÈRES

I – Editorial Zakaria BERTÉ.....	7
II - Offres de formation et opportunités d’emplois dans le contexte de développement local dans la région de San-Pedro en Côte d’Ivoire N’DRI Kouakou Philippe - <i>Doctorant en Socio-Anthropologie du Développement du Capital Humain.</i> <i>Institut de Socio-Anthropologie du Développement (ISAD)</i> <i>Université Félix Houphouët Boigny d’Abidjan Cocody</i>	9
III - Management du chef d’établissement et efficacité interne des lycées publics en Côte d’Ivoire ZOKOU Gbomené Hervé - <i>Institut Pédagogique National de l’Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP) - Côte d’Ivoire</i>	39
IV - Origine sociale et échec au baccalauréat général des lycéens de la région de la Mé en Côte d’Ivoire BOU Gonsson - <i>Doctorant en Sociologie / Université Félix Houphouët BOIGNY d’Abidjan Cocody / Institut d’Ethnosociologie</i> KOUADIO Amani Augustin - <i>Enseignant-chercheur / Université Félix Houphouët BOIGNY d’Abidjan Cocody / Institut d’Ethnosociologie</i>	71
V - Le choix de l’orientation et la créativité chez des étudiants vivant en Côte d’Ivoire POODA Sansan Esdras - <i>Doctorant en Psychologie / Université Félix Houphouët BOIGNY d’Abidjan Cocody / Psychologie de l’Education</i> GOUBO Aka René – <i>Enseignant-chercheur / Université Félix Houphouët Boigny d’Abidjan Cocody / Psychologie de l’Education</i>	111

VI - Statut matrimonial, niveau d'études et dépigmentation de la peau chez des femmes vivant à Abidjan (Côte d'Ivoire)

EGBAN N'guessan Raoul¹

N'DOUBA Boroba François²

TRA Bi Isidore³ 135

VII - Inceste et occultisme en contexte ivoirien

N'GUESSAN Yao Richard - *Département d'anthropologie,*

KONE DRISSA - *Faculté de médecine –*

Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan Cocody

BOUADI Kouadio René - *Département de Sociologie et*

d'Anthropologie – Université Lorougnon Guédé de Daloa 157

¹ Département de psychologie, université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, doctorant, +2250779044021 ; +2250150384644 ; egbannguessanraoul@gmail.com

² Département de psychologie, université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, enseignant-chercheur (professeur titulaire) nguelefow@gmail.com

³ Département de psychologie, université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, enseignant-chercheur (Maître-assistant) tra2isidore@yahoo.fr

LE CHOIX DE L'ORIENTATION ET LA CRÉATIVITÉ CHEZ DES ÉTUDIANTS VIVANT EN CÔTE D'IVOIRE

POODA Sansan Esdras ⁴ et GOUBO Aka René ⁵

RÉSUMÉ

Dans un contexte où bien souvent la volonté des apprenants est loin d'être prise en compte, et où il est possible de voir après l'obtention de leur baccalauréat, à l'issue de leur orientation, ces nombreux bacheliers être refusés à la filière voulue ; et où selon bien d'auteurs la créativité semble se déployer dans une atmosphère de liberté, cette étude s'est donnée pour mission d'étudier la relation entre le choix de l'orientation et la créativité. Ainsi des résultats de cette recherche, nous parvenons à la conclusion que même si la motivation est manquante chez l'apprenant qui s'est vu imposer un parcours qu'il n'a pas voulu, l'importance du but et les aptitudes cognitives de cet apprenant sont à même de le faire parvenir à des réalisations de haut niveau d'où à la créativité.

Mots clés : Orientation, Choix, Agentivité, Motivation, Créativité.

ABSTRACT

⁴ Département de psychologie, Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, doctorant en psychologie de l'éducation +2250101280333 ; esdraspoola@hotmail.fr

⁵ Département de psychologie (Laboratoire de psychologie de l'éducation), Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, enseignant-chercheur (Maître de conférence) gouborene20@gmail.com

**CAREER CHOICE AND CREATIVITY AMONG STUDENTS
LIVING IN IVORY COAST**

In a context where often the will of the learners is far from being considered, and where it is possible to see after obtaining their baccalaureate, following their orientation, these many baccalaureate holders be refused to the desired faculty; and where, according to many authors, creativity seems to unfold in an atmosphere of freedom, This study aimed to investigate the relationship between career choice and creativity. Thus, from the results of this research, we come to the conclusion that even if the motivation is lacking in the learner who has been imposed a career he did not want, the importance of the objective and the aptitudes This learner's cognitive skills are able to make him achieve high-level achievements, hence creativity.

Keywords : Orientation, Choice, Agency, Motivation, Creativity

INTRODUCTION

Si elle est un succès du point de vue du bachelier du fait que son vœu d'être orienté dans la filière de son choix fut réalisé lors du choix des options des filières, elle reste cependant déplaisante quand l'autre bachelier s'aperçoit qu'il n'a pas été orienté dans la filière qu'il souhaitait. Ceci nous amène à nous pencher sur la question de l'orientation et des enjeux qui lui sont rattachés. Selon (Arrighi & Gasquet, 2010) le terme orientation recouvre deux activités que la langue anglaise distingue : premièrement l'orientation vue comme le processus qui répartit les élèves dans les différentes voies de formation, filières et options (student distribution), et l'aide aux individus dans le choix de leur avenir scolaire et professionnel (vocationnal guidance) ou school and career counselling. Or en ce qui concerne le processus qui répartit les élèves ou les apprenants, le triste constat est que l'offre de formation est celui qui régit les politiques d'orientation dans les académies. À ce sujet on entend souvent dire que la capacité d'accueil de nos infrastructures conditionne la sélection des nombreux candidats à la filière demandée.

Dans certains pays de notre continent au rang desquels figure la côte d'ivoire, plusieurs étudiants orientés à défaut, se plaignent du fait que leur choix ne fut pas pris en compte. On retrouve majoritairement ces étudiants dans les grandes écoles et Université, bien souvent dans certaines filières telles que les filières tertiaires pour les grandes écoles (gestion commerciale, ressources humaines et communication, gestion de la collectivité territoriale, etc.) ; histoire, géographie, philosophie, psychologie, etc. Ainsi l'étudiant ou l'élève orienté peut se voir affecter dans une spécialité qui ne l'intéresse pas ou qui ne correspond pas à ses aptitudes.

Loin de savoir si une telle distribution des apprenants ne revêt pas des conséquences fâcheuses, on peut noter du point de vue de nos institutions d'éducation qu'une rentrée est considérée réussie lorsque chaque étudiant ou élève à une place quels qu'aient été ses vœux et que chaque enseignant est devant une classe. Or selon les travaux de (Boudesseul & Yvette, 2008) on note que le choix ou le non-choix d'une spécialité de formation influence la probabilité de sortie à un certain niveau (décrochage), et les conditions d'accès au marché du travail. À cela s'ajoute aussi le problème de la reconnaissance d'une discipline surtout lorsque l'étudiant y est conduit de façon hasardeuse. À ce propos, selon le rapport de L'OCDE (2003 cité par Werquin, 2010) voir ses acquis d'apprentissage reconnus peut aider à motiver les individus. Ce qui nous conduit à voir l'aspect psychologique de la reconnaissance de nos acquis qui souvent bien plus que tout, permet à l'individu de gagner en estime de soi, en confiance et en plaisir de toujours vouloir apprendre. Or pour un apprenant qui se voit être dans une filière qu'il n'a pas voulue, ou une filière qui souffre d'une absence de reconnaissance, la démotivation devient de facto une conséquence logique dans son processus d'apprentissage.

Une des raisons d'une telle démotivation s'explique chez Perrenoud par le fait que le sens d'une activité, pour n'importe qui, dépend fortement de son caractère choisi ou non et même si l'activité elle-même est imposée, son sens dépend encore de la possibilité de choisir la méthode, les moyens, les étapes de réalisation, le lieu de travail, les échéances, les partenaires. Et sur cette base une activité dont l'apprenant ne choisit aucun aspect a bien peu de chances d'impliquer l'élève (Perrenoud, 1997). Ceci renvoie donc au niveau de l'apprenant à la notion d'être le maître d'œuvre qui initie par soi-même la direction qu'il doit prendre et qui se donne les moyens d'y parvenir par opposition à une imposition. Ce qui signifie donc être agent.

Selon certains auteurs le fait de se sentir agent propre, capable de se donner une orientation est en effet une variable particulièrement importante du fonctionnement humain. Il est un facteur clé de la motivation à apprendre, et de l'engagement cognitif dans les activités de formation et dans les choix académiques et professionnels. Il influence directement et indirectement le rendement et les résultats de l'apprentissage et conditionne les états affectifs face aux défis de la vie quotidienne, sociale et professionnelle (Bandura, 1995 ; Zimmerman,1995). Or pour Susan Hekman, en plus du fait que le concept d'agentivité soit le propre de l'homme il faut également savoir qu'il est intimement lié à celui de la créativité (Hekman, 1995). Pour cette auteure on note que les *agents* sont avant tout des sujets qui créent et se créent eux-mêmes en s'appropriant et en combinant de façon unique des éléments (discours, connaissances, etc.) du paysage social et culturel. Ils s'inventent ainsi à partir de ce qui existe préalablement, mais de manière originale, exactement comme ils le font en s'exprimant à partir des structures du langage. Ce qui nous permet de dégager un lien entre agentivité et créativité.

Aujourd'hui il semble important de dire que le défi de l'école est de préparer les enfants et tous les apprenants à être des citoyens responsables et conscients des enjeux de la société dans laquelle ils vivent. Or dans un contexte où de nombreuses crises surgissent, comme ce fut le cas avec la crise sanitaire de 2020 avec le Covid-19 qui est une preuve de notre incapacité à l'heure actuelle à prédire les problèmes auxquels nous et nos enfants seront confrontés d'ici les années à venir et auxquels nous devons trouver des solutions, la nécessité de développer chez les apprenants (élèves, étudiants, etc.) le désir de chercher et innover comme le dit (Bovard & Salles, 2016), prend donc tout son sens. Autrement dit en plus de nouveaux défis de résolution de ces problèmes qui s'imposent et/ou s'imposeront à nous, l'impératif de recherche de solution nouvelle pour faire face aux défis ultérieurs s'impose. Or comme certains auteurs le signifient, se sentir agent

propre ou être libre de se donner une orientation par opposition au caractère imposé d'une chose, conditionne les aspects cognitifs, affectifs et même les performances de l'individu. Ce qui nous conduit à nous poser la question de savoir si le caractère imposé ou non d'une filière ne détermine pas le niveau de créativité de l'apprenant ?

Selon certains auteurs la créativité est un processus, c'est-à-dire une suite de moments, qui aboutit à des idées neuves, avec pour précision que l'idée neuve est soit une combinaison d'idées déjà connues, soit une adaptation d'une idée ancienne dans un contexte nouveau (Bessis & Jaoui, 1972). On retrouve aussi chez (Lubart, Mouchiroud, Tordjman, & Zenasni, 2015) l'idée d'une créativité vue comme étant la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste ; et chez (Pooda, 2023) une définition de la créativité vue comme étant la capacité à chaque essai de faire de nouvelles choses, ou la proportion importante de retrouver sur une suite d'essai, des choses nouvelles, non pas forcément au sens de la nouveauté (en termes d'originalité) mais aussi au sens de nouveaux liens entre les éléments. Pooda dira à cet effet que la créativité *n'est ni un plus, ni une réplique*. Autrement dit ce n'est ni la qualité de la chose créer qui est importante mais c'est la variété d'éléments (la proportion importante d'éléments variés dans une suite de production) créée ou produite à chaque essai qui est importante.

La créativité de ce fait selon l'UNICEF devient l'une des compétences très importante de ce siècle, en plus d'être une compétence de vie essentielle on note qu'elle présente les avantages d'une pensée réfléchie dans sa dimension cognitive d'apprentissage, et qu'elle encourage des pensées ordonnées et structurées, en élargissant chez les apprenants, à tout âge, l'aptitude à penser de façon nouvelle et à mieux réussir (UNICEF, 2017). Dans son rapport avec l'apprentissage on note chez Ferrari et al (2009 cités par UNICEF, 2017) qu'elle est intrinsèque au processus

d'apprentissage des apprenants à tous les âges pendant le programme scolaire et aussi qu'elle est un moyen de création de connaissances qui peut soutenir et optimiser l'auto-formation et l'apprentissage tout au long de la vie.

Sur le plan social pour des questions capitales portant sur les enjeux de l'avenir de notre planète, Lubart et al., (2015) diront qu'une société d'acteurs créatifs offre sans doute les meilleures chances de trouver rapidement des réponses efficaces. D'où la déclaration de Ashkar selon laquelle la créativité est d'une importance capitale aujourd'hui qu'elle ne le fut hier parce qu'elle est une réponse utile et efficace à des changements évolutifs (Ashkar, 2014).

Pour Rogers, la créativité se déploie dans une atmosphère de liberté. Si l'on veut qu'un enfant acquière une certaine indépendance d'esprit et qu'il ait confiance en lui, il faut lui donner très tôt l'occasion non seulement de porter des jugements et de se tromper, mais encore de mesurer les conséquences de ses jugements et de ses choix (Rogers, 1999). Il faut voir dans la *liberté* de Rogers, toute absence de contrainte ce qui pourrait également renvoyer au choix librement consentit. Or cette liberté conditionne les individus à être intrinsèquement engagés dans leurs activités. Ce qui conduit probablement (Shalley, 1995) à dire que de tels individus sont plus tenaces et susceptibles d'envisager différentes alternatives, ce qui les conduit à un plus haut degré de créativité.

On note également des travaux de (Amabile, 1996) qu'il y aurait trois composantes sous-jacentes à la créativité que sont : la motivation, les capacités dans un domaine et les processus liés à la créativité. Or pour ce qui est de la motivation et sur la base de tout ce qui précède, cette dernière semble entretenir un lien très étroit avec le caractère plus ou moins imposé d'une chose. Ceci nous conduit donc à nous poser la question qui est de savoir si le choix de l'orientation exprimé par les modalités choix voulu ou

choix non voulu pour faire allusion au choix refusé de l'étudiant, détermine le niveau de créativité de l'individu ? Ce qui nous conduit à formuler l'hypothèse selon laquelle les étudiants au choix voulu sont plus créatifs que les étudiants au choix non-voulu.

MÉTHODOLOGIE

Nous avons travaillé avec 230 étudiants de deuxième année (Licence 2 & BTS 2) dont l'âge se situe entre 18 à 25 ans. Ces étudiants sont issus de différentes filières telles : *géographie, ges_com, rh_com, logistique et gestion de la collectivité territoriale* ; et proviennent des grandes écoles pour certains et de l'Université Félix Houphouët Boigny pour d'autres, de la ville d'Abidjan. On dénombre ainsi 103 sujets au choix d'orientation non voulue et 127 sujets au choix de l'orientation voulue.

Les sujets ont été sélectionnés par le canal d'un questionnaire d'identification prenant en compte leur nom, leur âge, leur sexe, leur établissement, leur niveau d'étude, leur filière, leur degré d'amour pour la discipline et les modalités de leur orientation. Pour ce qui est de l'identification des orientés au choix voulu et ceux au choix non voulu, nous leur demandons sur le questionnaire de préciser par OUI : avec trois possibilités de choix allant de 1 à 3 avec pour case numéro 1 l'expression que mon premier choix a été exaucé ; pour case numéro 2 l'expression que mon premier choix n'a pas été exaucé mais mon deuxième choix a été exaucé et ainsi de suite ; et par une case NON avec la possibilité de cocher cette case NON pour signifier qu'aucun de mes choix n'a été exaucé. Ainsi sur cette base nous avons retenu que les étudiants dont le premier choix fut accepté et ceux dont aucun choix ne fut accepté. C'est ainsi que nous avons pu former ces deux groupes d'études.

Une fois sélectionné chaque étudiant a été soumis à deux épreuves du test de la pensée créative de (Torrance, 1976) notamment l'épreuve verbale intitulée montrez votre imagination avec des mots, inspiré du manuel de Torrance qui consiste à proposer une scène vaguement définie dans laquelle un garçon regarde son reflet dans une mare d'eau mais avec pour différence que dans notre épreuve il s'agit de présenter un personnage vaguement défini debout sur une branche ; et dont l'objectif est d'amener le sujet qui passe l'épreuve à trouver le plus grand nombre possible de questions dont les réponses aideraient à comprendre cette scène ; et l'épreuve des boites en carton où il s'agit de demander au sujet de nous dire ce que l'on pourrait faire d'astucieux avec des boites en carton. Notons ainsi que ces deux épreuves ont pour but d'évaluer trois dimensions cognitives que sont : *la fluidité, la flexibilité et l'originalité*, et dont le total des scores obtenus sur ces trois dimensions cognitives constitue la performance à l'épreuve de créativité de l'individu. À ce sujet rappelons que le psychologue Guilford qui fut l'une des figures de proue de l'étude scientifique de la créativité, note que les capacités intellectuelles telles qu'avoir une pensée fluide et flexible (pour faire allusion à la pensée divergente), ainsi que savoir détecter et analyser les problèmes favorisent la créativité. Ce qui fera admettre dans l'étude de la créativité des dimensions telles que *la fluidité qui correspond au nombre d'idées différentes ou la capacité d'un individu à produire beaucoup de réponse au cours d'une tâche ; la flexibilité qui consiste à appréhender un seul objet, une seule idée, sous des angles différents ; l'originalité qui correspond au caractère inhabituel d'une idée ou l'aptitude d'un individu à générer des idées statistiquement rares ; et l'élaboration qui consiste à étayer ou expliciter une idée ou un objet de façon beaucoup plus détaillée*. Cependant seulement les trois premières dimensions sont prises en compte dans cette présente étude.

Pour ce qui est des correcteurs après que ceux-ci aient été formés à l'évaluation de chaque dimension de la créativité, nous avons soumis au départ (56*2) feuilles pour chaque épreuve à trois correcteurs afin de déterminer celui qui aurait la plus haute communalité. À ce sujet notons que la corrélation inter-correcteurs se situe entre **.88** et **.92**. Sur cette base le correcteur approprié fut choisi pour continuer l'évaluation des 348 feuilles restantes.

Les conditions de passation sont celles beaucoup plus admises dans le champ expérimental de la créativité. Ainsi, l'on a opté pour une passation collective avec un temps limité à 10 minutes pour chacune de nos épreuves (1&2), soit une durée totale de 20 minutes. La passation s'est déroulée dans la classe de chaque filière, avec la présence des deux groupes d'orientés où chacun est assis de la façon qui lui convenait.

Chacune des deux épreuves verbales auxquelles nous avons soumis les participants mesure ces trois indices de la pensée divergente que sont la *fluidité*, la *flexibilité* et l'*originalité*. Le score en fluidité s'obtient sur la base de deux critères que sont le critère de la *pertinence des réponses* et celui de l'*unicité des réponses*. Sur cette base, si une réponse émise par le sujet est jugée pertinente et unique alors 1 point est accordé à l'idée en question. Le score de *flexibilité* quant à lui s'obtient sur la base du nombre de catégorie ou thème d'idée dans lequel on peut inscrire les réponses de l'individu. Un sujet peut ainsi produire dix réponses qui en tout renvoient à trois catégories de réponses. Ainsi ce participant aura un score de 3 points en flexibilité. Le score de l'*originalité* quant à lui s'obtient sur la base de la rareté statistique de chaque réponse. À cet effet les idées comprises entre 0 et 2 % du total des idées retenues de l'ensemble de notre échantillon obtiennent 2 points pour chacune des idées ; pour celles comprises entre 2 et 5 % 1 point est accordé et pour celles comprises au-delà de 5 % 0 point est accordé. De ce fait la somme obtenue par un sujet dans ces trois dimensions pour chacune

de nos épreuves constitue son score en créativité. Précisons aussi que ces données ont été traitées par le SPSS 25 et la méthode de l'analyse de variance pour donner les résultats que nous allons présenter.

RÉSULTATS

Nous allons présenter et analyser les résultats suivant l'hypothèse opérationnelle que nous avons formulée. Rappelons que tous ces résultats comparent les moyennes des deux groupes d'orientés (les orientés au choix voulu et les orientés au choix non-voulu) sur les trois dimensions de créativité que sont la fluidité la flexibilité et l'originalité, aux deux épreuves de créativité. La mention créativité dans le (Tableau 1) fait état du score total en créativité de chaque groupe de notre étude.

L'épreuve 1 & 2 de créativité (Créativité Totale)

Il s'agit dans cette partie de présenter les différents résultats obtenus par nos deux groupes d'étudiants à l'épreuve-1 *poser des questions* et l'épreuve-2 *boite en carton*. Ces résultats peuvent donc se voir dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Résultats des deux groupes d'orientés aux deux épreuves de créativité.

Indices	Orientation	Moyenne	Écart type	Différence	P
Fluidité	Non-voulue	9,57	3,63	0,62	0,18
	Voulue	8,95	3,36		
Flexibilité	Non-voulue	8,63	3,16	0,52	0,20
	Voulue	8,11	2,93		
Originalité	Non-voulue	0,84	1,30	0,08	0,61
	Voulue	0,76	1,30		
Créativité	Non-voulue	18,84	7,27	1,02	0,27
	Voulue	17,82	6,72		

Source : nos travaux.

Ce tableau ci-dessus met en évidence les différentes moyennes obtenues par chaque groupe sur les trois indices de créativité que sont : *la fluidité, la flexibilité et l'originalité*, et dont la somme conduit au score total de créativité de chaque groupe. Ainsi nous pouvons constater qu'il n'y a pas de différences significatives (NS) entre les deux groupes comparés sur toutes les dimensions de la créativité. Ceci amène à conclure que l'hypothèse selon laquelle les étudiants ayant été acceptés à leur choix d'orientation sont plus créatifs que les étudiants ayant été refusés à leur choix est infirmée. Autrement dit les étudiants au choix voulu sont autant créatifs que les étudiants au choix non-voulu.

DISCUSSION

Précisons que nos attentes étaient que les étudiants *au choix voulu* performant significativement que leurs pairs *au choix non-voulu* aux épreuves de créativité. Or le constat fait est que les étudiants au choix non voulu sont autant créatifs que ceux au choix voulu. Pour parvenir à la compréhension de ce résultat nous proposons les explications ci-dessous.

Selon la théorie des buts c'est la tendance générale d'un apprenant (élève ou étudiant) à chercher à maîtriser et à comprendre les savoirs dans une discipline qui motive son engagement et sa persévérance dans l'activité cognitive, verbale et comportementale requise pour la réussite de cette discipline (Latham & Locke, 1990). En effet le manque de différence entre nos deux groupes d'orientés sur l'épreuve de créativité peut s'expliquer par le fait que tout étudiant en deuxième année de BTS ou même en licence 2 est mû d'un ardent désir d'obtenir son diplôme pour l'un et de passer en licence 3 afin d'obtenir aussi un diplôme de licence pour l'autre. Ainsi l'obtention du diplôme devient la principale priorité (le but) que nous pouvons qualifier d'une importance capitale, qui motive les étudiants à s'engager ou s'impliquer cognitivement dans leur tâche scolaire, ce qui aura pour conséquence de faire disparaître ou substituer cette absence de motivation de départ, éprouvée majoritairement par les étudiants au choix non voulu en une autre forme de motivation que nous pouvons juger *suffisante* pour engager l'action par opposition à une absence de motivation qui peut inhiber grandement l'action et conduire à de moins bonne performance ; ce qui tendra également à donner une chance suffisante à ces étudiants, même si cette nouvelle forme de motivation peut être distincte de la motivation intrinsèque. Cependant cette motivation que nous pouvons qualifier d'*accomplissement* permet donc à ces sujets au choix non voulu d'initier des efforts ou de s'investir dans leur apprentissage. Ces étudiants s'étant ainsi laissé absorber par ce nouveau but vont immédiatement faire renaître la motivation subsidiaire à tout engagement et implication.

Ce caractère dynamique de la motivation se voit aussi dans la théorie sociocognitive de la motivation, où les auteurs tels que (Bouffard & Vezeau, 2015) font savoir que la motivation de l'apprenant n'est pas vue comme un trait identique en toute situation mais constitue plutôt un état dynamique qui varie dans le temps, qui est activé en réponse à ses perceptions de soi, en regard des matières, des situations ou des activités d'apprentissage, etc., qui lui sont proposées et qui déterminent la décision de l'apprenant à s'engager et la profondeur de cet engagement ainsi que sa persévérance dans la poursuite du but à atteindre.

Ce qui nous conduit à dire que l'aspect motivationnel souvent rattaché au fait de voir son choix être accepté ou non, peut être comblé par ce type de défi nouveau qui est celui de se voir obtenir un diplôme, ce qui devient donc un but pour ces étudiants. Or à ce propos (Lieury & Fenouillet, 2019) font ainsi savoir que le but est un élément motivationnel efficace qui semble agir en permettant une augmentation des stratégies d'organisation en mémoire.

Une autre conséquence logique à un tel but est aussi de permettre à l'étudiant de parvenir à maîtriser le savoir qui sera la clé de l'obtention du diplôme. À ce propos les travaux de (Pelgrims, 2006/2013) montrent que l'intérêt pour le savoir à maîtriser est un vecteur infléchissant positivement l'intention des élèves de classes spécialisées à améliorer les compétences en lecture, et que cet intérêt détermine aussi leur engagement effectif et leur persévérance dans la résolution de calculs et de problèmes mathématiques. Ce qui établit à cet effet le lien entre but et performance. Ainsi pour Greenway (2005 cité par Mayer, 2017), les étudiants qui ont des objectifs précis dans la vie sont plus engagés dans leurs études et ont de meilleurs résultats académiques.

Notons aussi que selon (D'esclaiques & D'esclaiques, 2018) les neurosciences démontrent que le cerveau humain est bien plus performant lorsque le sujet ou la matière étudiée intéresse l'apprenant, ce qui conduit à faciliter l'intégration d'un nombre plus important de connaissances, mais aussi de les retenir durablement. Or même si le caractère intéressé ou non d'une matière dépend du choix ou de ce qui convient aux attentes, aux désirs ou aux aspirations de l'individu il n'en demeure pas moins que le but que l'individu se fixe conduit ce dernier à s'intéresser à la matière étudiée. C'est donc à juste titre que (Brault-Labbe & Dube, 2010) diront que les motifs qui incitent les étudiants à entreprendre des études universitaires peuvent avoir un impact sur la qualité de leur engagement scolaire et indirectement sur leur bien-être, et à nous d'ajouter aussi sur leur performance. Ce qui permet d'unir donc à la relation but/engagement, la réussite scolaire vue également sous l'angle de la résolution de problème d'où la créativité.

Une autre interprétation à ce manque de différence peut être due au rôle central joué par les aspects cognitifs plutôt qu'affectif et/ou motivationnel. Selon (Heward, 2003) bon nombre d'enseignants spécialisés sont nombreux à convoquer des problèmes de « motivation », d'estime de soi de confiance en soi pour expliquer le peu d'engagement de leurs élèves dans les tâches scolaires qu'il conviendrait de restaurer avant d'enseigner et de guider les apprentissages de leurs élèves. Selon Heward cela n'est pas exact. Il fera ainsi savoir qu'il faut plutôt observer beaucoup plus les compétences cognitives qui eux jouent un rôle motivationnel important. Pour cet auteur si un élève ne s'engage pas dans la résolution d'un problème mathématique il convient avant tout de vérifier que les connaissances procédurales et stratégiques requises sont disponibles. Ce qu'il convient de retenir chez cet auteur est qu'une priorité est faite aux compétences cognitives auxquelles la motivation peut être rattachée en second plan.

Ainsi dans une tâche de créativité les activités cognitives semblent prendre une place plus prépondérante dans la résolution de la tâche créative que la motivation.

Pour (Pelgrims & Cèbe, 2015) l'efficience scolaire est déterminée par la quantité de connaissances spécifiques (déclarative, procédurales) acquises dans un domaine donné et de la qualité de leur organisation en mémoire. Ceci semble aussi être partagé par les chercheurs en créativité qui font savoir que le niveau de créativité dépend des connaissances antérieures, ou de la connaissance du domaine. Ensuite ces auteurs préalablement cités diront que l'efficience scolaire dépend aussi fortement de la qualité du fonctionnement cognitif mis en œuvre par l'élève et de la régulation qu'il exerce sur sa propre activité. Or si nous nous en tenons à la théorie des opérateurs constructifs de Pascual-Leone (Pascual-Leone & Johnson, 2011 ; De Ribaupierre, 1983) il ressort que la qualité du fonctionnement cognitif du sujet dépend également du degré de sophistication de ses schèmes (schèmes cognitifs, personnels, affectifs).

Dans le modèle multi niveaux de (Taggar, 2002) on remarque aussi qu'une part belle est faite aux aptitudes cognitives comme nécessaire à la créativité. À cet effet on note dans ce modèle que cinq variables c'est-à-dire *l'aptitude cognitive générale*, le caractère consciencieux, l'ouverture aux expériences, le caractère agréable et l'extraversion seraient à même d'expliquer la créativité d'un individu. Or selon (Earles & Ree, 1996 ; Hunter, 1986) pour ce qui est de cette aptitude cognitive générale on note que les personnes qui ont un niveau élevé d'aptitudes cognitives générales performant sur les critères des connaissances, des compétences et des techniques requises pour un travail en plus d'être plus performantes pour

mémoriser et utiliser les informations ; et qu'elles s'adaptent mieux à de nouvelles situations en apprenant vite et en utilisant efficacement leurs anciennes connaissances ce qui leur permet d'acquérir plus rapidement les compétences du domaine.

De tout ce qui précède nous pouvons voir que ce modèle de Taggar fait la part belle aux qualités inhérentes du sujet au rang desquelles appartient l'aptitude cognitive. Ce qui signifie selon nous que les compétences cognitives dans lesquelles ont peu trouver les compétences aussi liées à la créativité, styles cognitifs et certains traits de caractère, jouent un rôle de premier ordre, là où la motivation joue un rôle assez secondaire.

Des conclusions de nos travaux, il ressort que la simple volonté de s'engager dans une tâche est souvent suffisante pour déclencher la créativité même s'il n'y a pas de motivation réelle. De telles conclusions ne vont pas dans le même sens que celles de Amabile et ses collègues (Amabile, 1988 ; Amabile, Grossman & Hennessey, 1986 ; Amabile, Hennessey, Hill & Tighe, 1994) ainsi que celle de Lubart et al., (2015), qui accordent une place majeure à la motivation vue comme l'élément qui semble déterminer fortement la créativité où sans lequel il ne peut y avoir de créativité. Ces auteurs arrivent bien souvent à la conclusion que les personnes ayant un potentiel créatif élevé sont très motivées. Or à l'une des questions issues des travaux de notre thèse Pooda, (2023) où il s'agissait de demander aux étudiants des deux catégories d'exprimer leur degré d'amour pour la discipline dans laquelle ils se trouvent, on constate que le groupe à l'orientation non voulue à un niveau d'amour pour la discipline faible par rapport au groupe à l'orientation voulue. Cependant force est de constater que le groupe à l'orientation non voulue en plus d'aussi faire preuve de créativité obtient des moyennes certes non significatives mais supérieures au groupe à l'orientation voulue sur toutes les dimensions de la créativité.

De tels résultats ne laissent l'alternative que des compétences du domaine et des compétences liées à la créativité si on s'en tient au modèle componentiel d'amabile, comme étant les éléments à même d'expliquer les performances créatives des étudiants au choix non-voulu.

D'un ton beaucoup plus modéré (Cox, 1926) fait savoir que la motivation est un facteur compensateur important pour la créativité. Loin de rejeter la motivation il considère que celle-ci joue un rôle secondaire. Ce rôle secondaire est à la limite dispensable comme cela ressort dans la conclusion de (Boekaerts, 1997) qui fait savoir que les compétences cognitives jouent un rôle motivationnel important. Il faudrait voir le rôle du premier c'est-à-dire des compétences cognitives comme pouvant enclencher et entretenir la motivation, ou même se passer de cette dernière. Pour (Atkinson & Wickens, 1971) ces deux experts en mémoire, on note que la motivation ne peut agir directement sur les processus dit automatiques (ce qui peut être mis en parallèle avec les opérateurs silencieux de Pascual-Léone), on note aussi que la motivation ne peut augmenter le nombre d'information qu'il est possible de stocker en mémoire à court terme, mais qu'elle peut seulement agir que dans les processus dit contrôlés liés aux stratégies d'apprentissage. Il faut ainsi voir dans le constat de ces chercheurs que la motivation enclenche la décision de vouloir acquérir des connaissances et tous les mécanismes liés à la métacognition et à l'auto-régulation du sujet. Cependant quand il s'agit de résoudre un problème c'est plutôt la qualité du matériel en mémoire qui devient déterminant pour la performance.

Partant de ce fait nous arrivons à une vision assez différente qui est celle de se rendre compte à l'évidence que les compétences motivationnelles ne sont pas indispensables à l'acte créatif. On peut ne pas être motivé et faire preuve de créativité à la condition que les compétences d'ordre cognitif

ou celles liées à des aspects influençant les processus cognitifs qui souvent associées à des traits de personnalité ne fasse point défaut.

Il aurait été intéressant pour cette étude ayant pris en compte l'analyse de cette variable indépendante qu'est le choix de l'orientation, issue de certaines conditions liées à la notion de l'orientation dans notre pays et mis en lien avec cette variable dépendante qu'est la performance cognitive au rang de laquelle nous inscrivons la créativité, que la performance scolaire ou le résultat scolaire des apprenants eu été mis en lien avec les modalités du choix de l'orientation telle que décrite dans cette étude.

Au-delà de ce manque il est important de noter que les résultats obtenus notamment avec les étudiants au *choix non voulu* nous conduisent à dire que la motivation n'est pas un élément déterminant dans l'aboutissement du produit créatif. Ainsi les conclusions de nos résultats apportent un autre point de vue qui est le fait que *la motivation est certes l'idéal pour maintenir une action qui s'étend sur le temps, mais un non indispensable lorsqu'il s'agit d'une tâche du moment comme il en a été pour nos deux épreuves de créativité.*

CONCLUSION

Étant donné que ce travail met en exergue l'importance jouée par le désir d'accomplissement (*le but*) ainsi que celui des facteurs d'ordre cognitifs sur les tâches de résolution de problème ou de créativité, nos résultats ainsi obtenus permettent de prendre en compte les notions du type comment impliquer l'apprenant davantage dans sa tâche scolaire même si à la base sa motivation pour s'investir dans la tâche semble amenuisée par le fait qu'il n'a pas choisi cette discipline, où malgré le fait de se voir être imposé une chose à laquelle il n'a pas donné son adhésion. Ce qui nous conduit à la recommandation selon laquelle au cas où les apprenants ont été orientés dans une discipline qui ne fut pas leur choix ou leur volonté, et donc susceptible de réduire leur motivation, il sera du rôle de l'école de trouver à ces étudiants de nouveaux buts nobles ou socialement reconnus qui devront être associés à la discipline non désirée afin de construire le regain d'intérêt pour ladite discipline. Aussi les enseignants devront également tenir compte de cette réalité qui est le fait que certains apprenants ne manifestent aucun intérêt pour la discipline. D'où la nécessité pour les enseignants de parvenir à trouver des nouveaux intérêts capables de relancer la décision de ces apprenants à s'engager d'où les notions de créativité pédagogique de l'enseignant ou de créativité andragogique dont l'enseignant se doit de faire montre. Ainsi sur la base de toutes ces prémices il serait possible de démultiplier le potentiel créatif des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- AMABILE, M. T., 1988, A Model of Creativity and Innovation in Organization . *Research in Organizational Behaviour*.
- AMABILE, T. M., GROSSMAN, B. S., & HENNESSEY, B. A., 1986, Social Influences on Creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 14-23. Récupéré sur <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.1.14>
- AMABILE, T. M., HENNESSEY, B. A., HILL, K. G., & TIGHE, E. M., 1994, The Work Preference Inventory : Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 950-967. Récupéré sur <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.950>
- ARRIGHI, J.-J., & GASQUET, C., 2010 Orientation et affectation : La sélection dans l'enseignement professionnel du second degré. *Formation emploi*, 99-112. doi :10.4000/formationemploi.2814.
- ASHKAR, A., 2014, *La socialisation et la créativité chez les adolescents : Etude menée auprès de participants français et syriens*. Thèse de doctorat en psychologie, Université Paul Valéry, Montpellier III. doi:HAL Id: tél-01147447.
- ATKINSON, R. C., & WICKENS, T. D., 1971, Human Memory and the of Reinforcement. Dans Glaser, *The nature of reinforcement*.
- BANDURA, A., 1995, Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. Dans A. Bandura, *Self-efficacy ul chging societies*. New york: Cambridge university Press.
- BESSIS, P., & JAOUI, H., 1972, *Qu'es ce que la créativité ?* Paris : Dunod économie.
- BOUDESSEUL, G., & Yvette, G., 2008, août, Choix d'orientation et logiques institutionnelles. *NEF-Céreq*, 32, 60 p. Récupéré sur https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=5660
- BOUFFARD, T., & VEZEAU, C., 2015, Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : Le rôle de la perception de compétence et des émotions. Dans M. Crahay, & M. Dutrévus, *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 95-114). Paris : De Boeck supérieur.

- BOVARD, M., & SALLES, A., 2016, *Créativité et apprentissage : Quelles mises en œuvre chez les jeunes enseignants fribourgeois ?* Fribourg : Haute Ecole Pédagogique Fribourg. Récupéré sur <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/312625>
- BRAULT-LABBE, A., & DUBE, L., 2010, Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(2), 80-92. doi :10.1037/a0017385
- COX, C., 1926, *Genetic Studies of Genius. The Early Mental Traits of Three Geniuses.* Stanford University Press, 2.
- D'ESCLAIBES, N., & D'ESCLAIBES, S., 2018, *Le guide hachette de la pédagogie Montessori.* Paris : Hachette Pratique.
- DE RIBAUPIERRE, A., 1983, Un modèle néo-piagétien du développement : La théorie des opérateurs constructifs de Pascual-Leone. *Cahiers de psychologie cognitive*, III (3), 327-356. Récupéré sur <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:16984>
- EARLES, J. A., & REE, M. J., 1996, Predicting Occupational Criteria: Not much more than g. Dans I. Dennis, & P. Tapsfield, *Human abilities : Their nature and measurement* (pp. 151-165). Lawrence Erlbaum Associates.
- HEKMAN, S. J., 1995, *Moral Voices, Moral Selves : Carol Gilligan and Feminist Moral Theory.* Polity.
- HEWARD, W. L., 2003, Ten faulty Notions about Teaching and Learning That Hinder the Effectiveness of Special Education. *The journal of Special Education*, 36(4), 186-205.
- HUNTER, J. E., 1986, Cognitive Ability, Cognitive Aptitude, Job Knowledge, and Job Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 29(3), 340-362.
- LATHAM, G. P., & LOCKE, E. A., 1990, *Une théorie de l'établissement d'objectifs et de la performance des tâches.* Prentice-Hall, Inc.
- LIEURY, A., & FENOUILLET, F., 2019, *Motivation et réussite scolaire.* Paris : Dunod.
- LUBART, T., MOUCHIROUD, C., TORDJMAN, S., & ZENASNI, F., 2015, *Psychologie de la créativité* (éd. 2e). Paris : Armand Colin ; version Kindle.

- MAYER, D., 2017, *Comparaison entre les étudiants de première génération et de seconde génération : engagement, rendement et persévérance*. Thèse de Doctorat en philosophie, Université Laurentienne, Canada. Récupéré sur [https://zone.biblio.laurentian.ca/bitstream/10219/2761/1/Th% c3% a8se-finale- % c3% a9tudes% 20sup% c3% a9rieures-mai% 2026.pdf](https://zone.biblio.laurentian.ca/bitstream/10219/2761/1/Th%c3%a8se-finale-%c3%a9tudes%20sup%c3%a9rieures-mai%2026.pdf)
- PASCUAL-LEONE, J., 1976, Metasubjective Problems of Constructive Cognition : Forms of Knowing and their Psychological Mechanism. *Canadian Psychological Review*, 17(2), 110-125.
- PASCUAL-LEONE, J., & JOHNSON, J., 2011, A Developmental Theory of Mental Attention : Its Applications to Measurement and Task Analysis. Dans P. Barrouillet, & V. Gaillard, *Cognitive Development and Working memory : A dialogue Between Neo-Piagetian and Cognitive Approaches* (pp. 13-46). New York : Psychology Press.
- PELGRIMS, G., 2006, *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. Université de Genève : Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation.
- PELGRIMS, G., 2013, L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés d'apprentissage en classes spécialisées : des processus nécessaires parfois empêchés. Dans J. Berger, & B. (Ed.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications* (pp. 257-291). Nice : Ovidia.
- PELGRIMS, G., & CÈBE, S., 2015, Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : Le rôle des pratiques d'enseignement. Dans M. Crahay, & M. Dutrévis, *Psychologie des apprentissages scolaires* (éd. 2e, pp. 143-167). Paris : De Boeck Supérieur.
- PERRENOUD, P., 1997, Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. *l'Éducateur* (14), 24-29.
- POODA, S. E., 2023, *Le choix de l'orientation, la mémoire de travail et la créativité chez les étudiants de l'Université et des grandes Ecoles d'Abidjan*. Thèse de doctorat en psychologie de l'éducation non publiée, Université Felix Houphouët-Boigny, Abidjan.
- ROGERS, C., 1999, *Liberté pour apprendre*. Dunod.

SHALLEY, C. E., 1995, Effects of Coaction, Expected Evaluation, and Goal Setting on Creativity and Productivity. *Academy of Management Journal*, 38, 483-503.

TAGGAR, S., 2002, Individual Creativity and Group Ability to Utilize Individual Creative Resources: A Multilevel Model. *Academy of Management Journal*, 45(2), 315-330. doi : <https://doi.org/10.2307/3069349>

TORRANCE, E., 1976, *Tests de pensée créative de EP Torrance*. Centre de psychologie appliquée.

UNICEF., 2017, *Réimaginer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au Moyen-Orient et en Afrique du Nord : Une approche à quatre dimensions et systémique des compétences pour le XXIe siècle : Cadre programmatique et conceptuel*. Récupéré sur http://www.lsce-mena.org/uploads/updated_lsce_files/2018-06/180524_CPF_Full_report_French_Interactive.pdf

WERQUIN, P., 2010. *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : Résultats, politiques et pratiques*. Paris : EDITIONS OCDE.

ZIMMERMAN, B. J., 1995, Self-Efficacy and Educational Development. Dans A. Bandura, *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York : Cambridge University Press.

Achévé d'imprimer
sur les presses



Mars 2023

ISBN : 2-909426-62-9

EAN : 9782909426624

REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE L'ÉDUCATION

SOUSSION D'ARTICLES : info@ipnetp.ci