

## **La Motivation Chez les Jeunes Créatifs et Innovants dans le Système Éducatif Marocain**

*Pr. Fadwa Rih*

Professeur vacataire en politique éducatives et dynamiques sociales (PEDS)-  
faculté des sciences de l'éducation à Rabat, Maroc

*Pr. Khalid Limamy*

Professeur chercheur à la faculté des sciences de l'éducation à Rabat, Maroc

*Pr. Wafae El Alem*

Apprentissage, Cognition et Technologie Educative (ACTE), Faculté des  
Sciences de l'Éducation, Université Mohammed V, Boulevard Mohammed  
Ben Abdellah Regragui-Madinat Al Irfane-Rabat, Maroc.

Laboratoire d'Étude et de Recherche en Mathématiques Appliquées  
(LERMA), École Mohammedia d'ingénieurs, Université Mohammed V,  
avenue Ibn Sina, Agdal, Rabat, Maroc

[Doi: 10.19044/esipreprint.3.2023.p357](https://doi.org/10.19044/esipreprint.3.2023.p357)

Approved: 25 March 2023  
Posted: 27 March 2023

Copyright 2023 Author(s)  
Under Creative Commons BY-NC-ND  
4.0 OPEN ACCESS

*Cite As:*

Rih F., Limamy K. & El Alem W.(2023). *La Motivation Chez les Jeunes Créatifs et Innovants dans le Système Éducatif Marocain*. ESI Preprints.

<https://doi.org/10.19044/esipreprint.3.2023.p357>

### **Résumé**

Les principaux objectifs de cet article est de vérifier la motivation des jeunes créatifs et innovateurs dans l'élaboration d'un acte créatif selon le genre et d'analyser la structure factorielle de l'échelle WPI-E. Afin d'atteindre ces objectifs, une validation de l'échelle de mesure Work Preference Inventory (WPI) adaptée au contexte éducatif, appelée WPI-E, est proposée. Les résultats de la recherche montrent que la structure factorielle de l'échelle WPI-E est tridimensionnelle, conformément à la version originale. Chez les filles, le premier facteur majeur (27,6 %) est dominé par la motivation intrinsèque à la connaissance, alors que chez les garçons, il est dominé par la motivation intrinsèque à l'accomplissement (20,8 %). Ces résultats pourraient mieux promouvoir des environnements d'apprentissage créatifs tout en tenant compte de l'impact du genre.

**Mots-clés:** Créativité- Innovation- Education- Motivation - Analyse factorielle

---

## **La Motivation Chez les Jeunes Créatifs et Innovants dans le Système Éducatif Marocain**

*Pr. Fadwa Rih*

Professeur vacataire en politique éducatives et dynamiques sociales (PEDS)-  
faculté des sciences de l'éducation à Rabat, Maroc

*Pr. Khalid Limamy*

Professeur chercheur à la faculté des sciences de l'éducation à Rabat, Maroc

*Pr. Wafae El Alem*

Apprentissage, Cognition et Technologie Educative (ACTE), Faculté des  
Sciences de l'Éducation, Université Mohammed V, Boulevard Mohammed  
Ben Abdellah Rezagui-Madinat Al Irfane-Rabat, Maroc.

Laboratoire d'Étude et de Recherche en Mathématiques Appliquées  
(LERMA), École Mohammedia d'ingénieurs, Université Mohammed V,  
avenue Ibn Sina, Agdal, Rabat, Maroc

---

### **Abstract**

The main objective of this article is to verify the motivation of young creative and innovators according to gender and to analyze the factorial structure of the WPI-E scale. In order to meet these objectives, a validation of the Work Preference Inventory measurement scale (WPI) adapted in the educational context, called WPI-E, is proposed. The research results show that the factorial structure of the WPI-E scale was three-dimensional, consistent with the original version. Among women, the first major factor (27.6%) was dominated by knowledge intrinsic motivation, whereas among men, it is dominated by achievement intrinsic motivation (20.8%). These results could better promote creative learning environments while considering the impact of gender.

---

**Keywords:** Creativity- Innovation- Education- motivation- Factor analysis

### **1. Introduction**

Le contexte éducatif devrait outiller les jeunes pour devenir des penseurs engagés, des apprenants flexibles et ingénieux, des résolveurs de problèmes créatifs et des membres actifs dans la communauté. Un large éventail de compétences et de dispositions connexes sont régulièrement considérées comme essentielles à l'éducation au XXIe siècle, y compris les

compétences non techniques ‘‘ dites douces’’ dont la créativité et la motivation font parties. (Lamb et al., 2017).

La créativité reste une discipline complexe et multidisciplinaire. La compréhension de ses facteurs fait appel à plusieurs modèles et approches théoriques relevant de différents domaines, entre autres, l’approche multivariée de Lubart sur la créativité. Mise en exergue vers la fin des années quatre-vingt, elle présente une vision globale de l’ensemble des facteurs, à savoir les facteurs cognitifs, environnementaux, émotionnels et conatifs.

Pour ce qui est de la motivation, elle reste selon Amabile (1999) et Colins et al. (2004) un élément essentiel faisant parti des facteurs conatifs puisque la majorité des recherches sur la créativité, reconnaissent le rôle critique de la motivation considérée, comme étant, la composante principale affectant la créativité. (Casakin & Kreitler, 2008). Stenberg et Lubart (1995, 2002) discutent le rôle de la motivation : « that makes an individual decide to pursue creativity ». De sorte, que l’élément le plus important dans la théorie d’investissement de la créativité est engendré par la motivation (Rojas, 2015).

La compréhension du rôle de la motivation pour favoriser la créativité dans le domaine éducatif répond à une question fondamentale : «Comment pourrions-nous améliorer la créativité chez les étudiants ? ». La mesure et la compréhension de l’orientation motivationnelle qui sous-tendent les buts du jeune créatif lorsqu’il entreprend un travail serait d’une grande utilité pour favoriser la créativité dans tout système éducatif, le seraient-elles dans le système éducatif marocain ?

Cette question et d’autres, ont suscité beaucoup d’intérêt dans le domaine des sciences humaines et sociales et sont régulièrement abordées par des psychologues, des éducateurs et des professeurs. Dans ce sens, plusieurs chercheurs (Harrington et al., 1990) ont soutenu que les nouvelles recherches émergentes, ainsi que les méthodologies statistiques, pourraient démultiplier notre compréhension de cette construction à facettes multiples qu’est la créativité. (Rojas, 2015). Dans ce but, ils ont développé des méthodes qui consistent à mesurer des construits latents en élaborant, d’une part, des moyens de mesure originaux et d’autre part, une méthodologie qui permet de vérifier les qualités des instruments mis au point. (Anceaux & Sockeel, 2006).

Dans notre domaine de recherche qui est les sciences de l’éducation, le fil subtil et puissant qui relie créativité et éducation est constitué par la motivation (Piccardo, 2009). Pour mieux saisir l’acte créatif, notre article tente de répondre à deux questions de recherche : Dans le contexte éducatif marocain, qu’est-ce qui motive l’apprenant et l’encourage à être créatif et innovant ? Y’a-t-il des différences entre les motivations qui orientent les actions des jeunes créatifs marocains selon le genre ?

Partant de tout cela l'objectif de cette étude est de vérifier d'une part, la motivation chez les jeunes créatifs et innovants dans l'élaboration d'un acte créatif selon le genre, et d'analyser d'autre part, la structure factorielle de l'échelle WPI-E.

## **2. Contexte théorique**

### **Une approche psychologique de la motivation**

Dans le domaine psychologique, « la motivation représente l'ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent ». (Dictionnaire de la langue française en ligne, 2022).

La motivation est un terme générique qui englobe un continuum de la motivation intrinsèque à l'amotivation, en passant par toutes sortes de motivations extrinsèques. (Lieury & Fenouillet, 2013).

*“Intrinsic motivation is a motivation based on the personal factors such as the needs, interests, curiosity and a sense of joy, and external factors that are based on access the external factors such as rewards and verification others or avoiding punishment (Volfok, 1993).” (Maralani, 2016).*

Dans un premier temps, plusieurs chercheurs ont privilégié l'hypothèse selon laquelle la motivation intrinsèque prédit un plus haut niveau de créativité que la motivation extrinsèque (Amabile et al., 2016). D'autres recherches ont ensuite prouvé que la motivation extrinsèque n'est pas systématiquement contraire à la créativité (Eisenberger & Cameron, 1996 ; Byron & Khazanchi, 2012.), puisqu'il y a certaines personnes qui se concentrent sur les tâches à accomplir, même si la récompense est extrinsèque. Il en résulte, une difficulté à examiner l'impact d'un type de motivation sur les performances créatives sans considérer l'autre (Amabile, 2016).

D'autres types de motivations, comme « la motivation à réussir » impliquent cependant les deux types de motivations ; l'exemple en est l'individu qui désire réussir une tâche liée au travail ; et qui satisfait le besoin de constater sa réussite par la reconnaissance sociale externe. (Lubart, 2015).

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

Dans la conception théorique de Deci et Ryan (2000), la motivation est un concept multidimensionnel. La motivation intrinsèque se déclinerait en trois sous-catégories : la motivation intrinsèque à la connaissance ; la motivation intrinsèque à la stimulation ; et la motivation intrinsèque à l'accomplissement. (Vallerand, 1997).

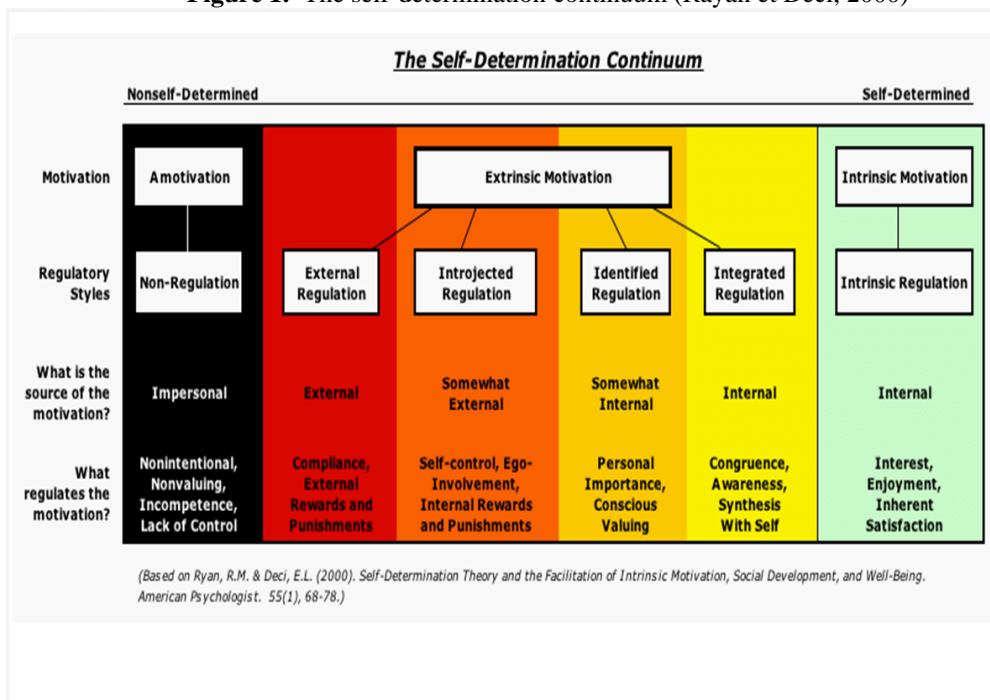
Quatre formes de motivation extrinsèque peuvent être classées sur un continuum caractérisé par des degrés décroissants de motivation auto-déterminée. Les deux premières motivations extrinsèques présentent des mobiles d'engagement plutôt *internes*, tandis que les deux dernières s'inscrivent davantage dans des mobiles d'engagement *externes*.

Enfin, à l'autre extrémité du continuum, nous trouvons l'amotivation qui se définit comme « l'absence de toutes motivations chez l'individu » (Ryan & Deci, 2000). En se basant sur les fondements du modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985), Vallerand (1997) a élaboré un modèle intégratif comprenant les différentes formes de motivation, leurs déterminants et leurs conséquences.

D'une manière générale, la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan et al., 2000) s'appuie sur la distinction entre la motivation autonome et la motivation contrôlée plutôt que sur la dichotomie trop restrictive entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque proposée dans les études antérieures puisque les individus peuvent être extrinsèquement motivés et se sentir autonomes.

*« Autonomous motivation involves behaving with a full sense of volition and choice, whereas controlled motivation involves behaving with the experience of pressure and demand toward specific outcomes that comes from forces perceived to be external to the self. » (Deci & Ryan, 2008) (Voir figure 1).*

**Figure 1.** The self-determination continuum (Ryan et Deci, 2000)



Ainsi, la typologie de motivations peut nous aider à mieux comprendre l'acte créatif, mais ne semble pas pouvoir être généralisable à tous les types d'individus. Plusieurs recherches (Gillet et al., 2012 ; Vallerand, 1997 ) ont prouvé que la motivation dépend également du contexte et de certaines caractéristiques individuelles, à titre d'exemple : l'âge, la maturité psychologique, l'appartenance économique et le genre et qui devraient être pris en considération (Reyssier & Simonian, 2021).

### **3. Méthodologie**

Sur le plan méthodologique, notre travail s'est basé sur l'enquête de terrain moyennant le questionnaire en tant qu'outil de collecte de données quantitatives observées. Le choix du terrain est motivé par les choix effectués par les auteurs étudiés et par l'absence de telles enquêtes sur notre sujet au Maroc.

#### **3.1. Sujets**

Au total, 162 questionnaires ont été administrés auprès de jeunes créatifs et innovants dans le domaine éducatif marocain provenant de 11 régions au Maroc. 97 questionnaires ont été renseignés, soit un taux de réponses de 60%.

#### **3.2. Déroutement**

La collecte des données a été menée par le biais du questionnaire, comme sus-mentionné. Pour son administration, nous avons eu recours à deux outils :

1. « Google forms » qui aide à administrer, à collecter et à analyser les données sur les réseaux sociaux ;
2. L'administration directe et classique auprès de la cible dans les établissements éducatifs et lors des compétitions nationales.

#### **3.3. Instrumentation**

Mesurer, « c'est associer des nombres à des objets, à des personnes ou à des événements, en suivant des règles précises ». Selon Guilford (1954), cette définition, fortement répandue dans les textes traitant de psychologie et d'éducation, serait attribuée à Campbell, (1938-1940) et que malgré la difficulté de la mesure dans les sciences sociales, elle s'avère nécessaire. (Scallan ,1999). Quant à Amabile (1996), l'évaluation des niveaux de motivation, devrait aider les chercheurs à comprendre et prédire le comportement des individus. À savoir, comment les gens pourraient être plus créatifs et travailler d'une manière professionnelle et aussi être plus

productifs s'ils sont plus conscients des influences positives et négatives sur leur état psychologique.

### 3.3.1 *Instrument de mesure : Work Preference Inventory ( WPI)*

Amabile a proposé un instrument de mesure qu'elle a appelé «The Work Preference Inventory, WPI» (Amabile et al.,1994). Il s'agit d'un instrument mesurant les différences individuelles à l'égard de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans le milieu professionnel. Pour répondre au double but du présent article, il fallait adapter dans un premier temps, l'échelle WPI au contexte éducatif, puis dans un second temps, valider l'échelle sur un échantillon aléatoire de jeunes créatifs et innovants dans le système éducatif marocain.

D'une manière générale, le WPI se compose de trente (30) items mesurant deux types de motivations ; l'un est intrinsèque (IM) et l'autre est extrinsèque (EM). Quinze (15) des items sont subdivisés en deux sous-échelles relatives à la motivation intrinsèque : le défi et le plaisir et quinze (15) autres sont subdivisés en deux sous-échelles de la motivation extrinsèque : l'extériorité et la compensation. Pour chaque item, les participants devaient indiquer leur degré d'accord avec les énoncés sur une échelle de type likert en quatre points allant de 1 (Jamais) à 4 (Toujours). (Stuhlfaut ,2010).

### 3.3.2 *Méthode d'analyse des données*

L'échelle de mesure que nous avons administrée auprès des jeunes étudiants créatifs comprend une version courte de l'échelle d'Amabile. Nous avons ainsi gardé size items qui rejoignent le contexte éducatif du Maroc et nous avons attribué à l'échelle de mesure une nouvelle nomination : « Work Preference Inventory-Education WPI-E » (Voir tableau 1).

**Tableau 1.** Les items retenus du Work Preference Inventory (WPI) (Amabile et al. 1994)

Article	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
1-J'aime aborder les problèmes qui sont complètement nouveaux pour moi.				
2- Je me réjouis en essayant de résoudre les problèmes complexes.				
3- Plus le problème est difficile, plus je me réjouis en essayant de le résoudre.				
4- Je veux que mon travail me fournisse l'occasion pour développer mes connaissances et mes compétences.				
5- La curiosité est l'élément moteur derrière une grande partie de ce que je fais.				
6- Je veux découvrir comment je pourrai être vraiment bon dans mon travail.				
7- Il est important pour moi de pouvoir faire ce				



que j'aime le plus				
8- Je suis fortement motivé par les prix que je peux gagner.				
9- Je suis fortement motivé par la reconnaissance des autres.				
10- Je veux que les autres découvrent comment je pourrai être vraiment bon dans mon travail.				
11- Je pense rarement aux prix et aux récompenses				
12- Je dois avoir la sensation de gagner quelque chose de mon travail				
13- Tant que je peux faire ce que j'aime, je ne m'intéresse pas aux prix ou aux récompenses.				
14- Je crois qu'il n'y a aucune raison de faire un bon travail si personne ne le reconnaît				
15- Je m'intéresse aux réactions des autres à mes idées.				
16- Je ne m'intéresse pas à ce que les autres personnes pensent de mon travail.				

### 3.3.3 Validation de l'instrument de mesure

Afin de procéder à la validation de l'instrument de mesure de motivation d'amable adapté (WPI-E), nous l'avons soumis à des jeunes créatifs et innovants dans le domaine éducatif marocain. Selon les recommandations de Tinsley et Tinsley [1], un ratio de 5 à 10 participants par item est approprié pour mener une analyse factorielle. Ainsi, il a été planifié de recruter entre 80 et 160 participants. Afin d'étudier les qualités psychométriques de l'échelle, nous nous sommes principalement basées sur la validité et la fidélité du construit. La validité de construit a été évaluée à l'aide d'une analyse en composantes principales (ACP). L'ACP est une méthode d'analyse des données multidimensionnelle, elle permet de mettre en évidence la structure des variables (leurs associations, etc.) et de dégager les facteurs principaux. Concernant la fidélité, nous nous sommes basés sur les corrélations inter-items ainsi que le coefficient alpha de Cronbach. La pertinence de l'ACP a été mesurée en utilisant l'indice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) et le test de sphéricité de Bartlett. Afin d'identifier le nombre de facteurs à retenir, nous avons utilisé le coude de Cattell (Scree plot) (voir figure 2). Des statistiques descriptives ont été utilisées pour décrire les caractéristiques des participants à l'étude. Les analyses statistiques ont été menées avec le logiciel SPSS version 21.

## 4. Résultats

### 4.1 Caractéristiques des participants

La majorité des participants étaient de sexe masculin (72.2%). Nous avons relevé trois tranches d'âges : « De 15 ans à 17 ans » représentant



29.9%, « De 18 ans à 20 ans » représentant 24.7%, tandis que « Plus que 21 ans » représente 45.4%. 66% de la population proviennent du cycle universitaire (à trouver), le cycle secondaire vient en deuxième position avec un taux de 34%. La majorité des participants étudient dans le secteur public (74%) tandis que 26% dans le secteur privé.

#### 4.2 Analyse descriptive

Il est toujours intéressant avant toute analyse en composantes principales de passer par les statistiques univariées en calculant les moyennes, les écart-types et les coefficients de variation (CV) des items. (Voir tableau 2).

**Tableau 2.** Moyennes et coefficients de variation des caractéristiques des participants

#### Statistiques descriptives

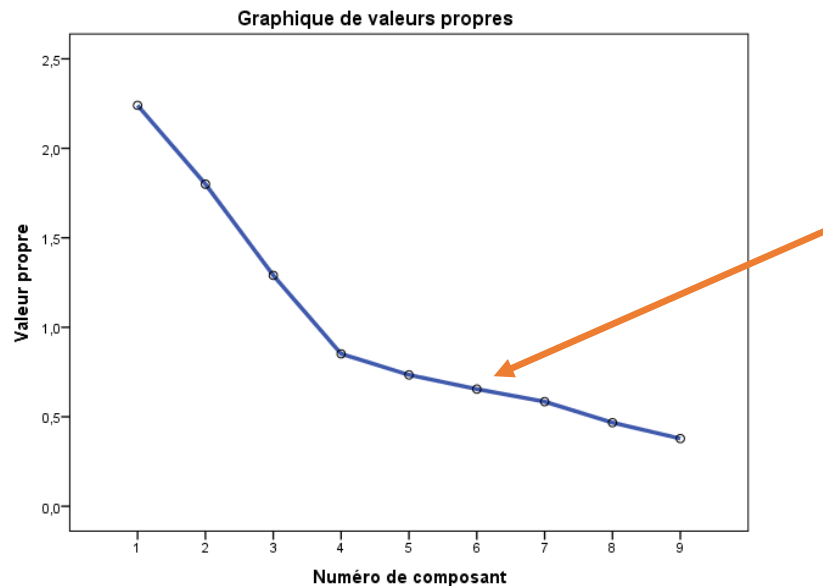
Items	Moyenne	CV %	n
1-J'aime aborder les problèmes qui sont complètement nouveaux pour moi	2,91	30.21	97
2-Je me réjouis en essayant de résoudre les problèmes complexes	3,11	24.95	97
3-Plus, le problème est difficile, plus je me réjouis en essayant de le résoudre	2,77	31.91	97
4-Je veux que mon travail me fournisse l'occasion pour développer mes connaissances et mes compétences	3,61	18.56	97
5-La curiosité est l'élément moteur derrière une grande partie de ce que je fais	3,45	22.14	97
6-Je veux découvrir comment je pourrai être vraiment bon dans mon travail	3,55	18.65	97
8-Je suis fortement motivé par les prix que je peux gagner	2,85	32.17	97
9-Je suis fortement motivé par la reconnaissance des autres	2,80	32.86	97
10-Je veux que des autres découvrent comment je pourrai être vraiment bon dans mon travail	2,66	36.77	97

D'après le tableau ci-dessus, on remarque que les trois moyennes les plus élevées sont 3.61, 3.55 et 3.45, sur une échelle de type Likert en quatre points, associées respectivement aux item 4 « Je veux que mon travail me fournisse l'occasion pour développer mes connaissances et mes compétences », item 6 « Je veux découvrir comment je pourrai être vraiment bon dans mon travail » et l'item 5 « La curiosité est l'élément moteur derrière une grande partie de ce que je fais ». Montrant ainsi que les participants accordent une grande importance à ces trois items, concernant les coefficients de variations (CV), on remarque que les valeurs les plus faibles sont associées aussi à ces trois items témoignant d'une bonne homogénéité des réponses.

### 4.3 Analyse factorielle

La mesure de KMO (,605) et le test de sphéricité de Bartlett (p-value < 0,05) ont indiqué que les items sont assez corrélés entre eux et qu'il était possible dans notre cas de réduire l'espace initial en un nombre de facteurs bien déterminé. Pour ce faire, nous avons travaillé avec la méthode d'analyse en composantes principales. Le nombre de facteurs à retenir, dépend des valeurs propres de chaque axe et des pourcentages de variance expliqués correspondants. Le coude de Cattell (Scree plot), représenté par le graphique (Fig. 2) des valeurs propres (eigen values), a révélé la présence de trois facteurs principaux expliquant 59,22% de la variance totale.

Figure 2. Coude de Cattell (scree plot)



Dans la mesure où notre analyse factorielle est exploratoire, donc l'étape suivante consiste à nommer les facteurs principaux. Inspirée par la théorie d'auto-détermination de Déci et Ryan (2008), nous avons tenté de faire une analogie entre les dimensions proposées par Amabile avec celles de Déci et Ryan. Ce choix émane du fait que le type de régulation expliqué par Déci et Ryan est plus exhaustif et répond aux besoins contextuels de notre recherche. Ces trois facteurs sont alors définis comme suit :

- Selon l'échelle d'Amabile, nous relevons le plaisir (Enjoyement) et qui rejoint « **la motivation intrinsèque à la connaissance** » (MICO). Dans ce cas, l'individu fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'il va ressentir lorsqu'il va apprendre quelque chose de nouveau. Exemple : (La curiosité est l'élément moteur derrière une

grande partie de ce que je fais ). Trois items (4, 5 et 6) contribuent fortement à la formation de ce facteur. (Voir Tableau 2).

- Le défi qui rejoint **la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC)**. Dans cette situation, l'individu fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'il va ressentir lorsqu'il est en train d'accomplir, de créer quelque chose ou encore d'essayer de relever un défi optimal (Vallerand et al., 1989). Exemple : (Je veux découvrir comment je pourrai être vraiment bon dans mon travail). Trois items (1, 2 et 3) qui participent le mieux à la formation du troisième facteur sont décrits dans le Tableau 2.
- **La motivation extrinsèque à régulation externe** est exprimée par la reconnaissance sociale et le gain des prix et des récompenses. La **(MERE)** est définie comme étant l'ensemble des facteurs externes pouvant inciter un individu à faire quelque chose ou à s'engager dans une activité donnée, même si celle-ci ne lui apporte aucun plaisir. Dans ce sens, nous avons relevé une régulation externe relative aux prix (Je suis fortement motivé par les prix que je peux gagner) et une régulation introjectée exprimée par la reconnaissance ou l'approbation des autres (Je suis fortement motivé par la reconnaissance des autres). Dans la présente étude, nous avons trouvé que trois items ( 8,9,10) contribuaient à la formation de ce facteur (voir Tableau 3).

#### 4.4 *Cohérence interne*

La cohérence interne des dimensions de l'échelle (WPI-E) a été mesurée en utilisant le coefficient de l'alpha de Cronbach. Les résultats trouvés  $\alpha$  (MICO) =.614,  $\alpha$  (MIAC) =. 592 et  $\alpha$  (ME)=.644 montrent une assez bonne consistance interne de l'échelle. De plus, les corrélations item-total sont toutes statistiquement significatives (p-value < 0.01). Les résultats montrent que l'échelle WPI-E présente une structure tridimensionnelle (théorie d'autodétermination). Les résultats de la recherche nous orientent vers « la motivation à réussir » qui implique les deux types de motivations : d'une part, le désir de réussir une tâche est lié directement au travail effectué ; d'autre part, c'est par la reconnaissance sociale externe que l'individu assouvit son besoin de constater sa réussite (Lubart, 2015).

#### 4.5 *La motivation selon le genre*

Les résultats de l'ACP ont montré une structure tridimensionnelle chez les filles, le premier facteur principal (27,6 % de la variance totale) était dominé par la motivation intrinsèque à la connaissance (plaisir), suivi par la motivation intrinsèque à l'accomplissement (Défi, 20.8% de la variance totale) puis en dernier lieu la motivation extrinsèque à régulation

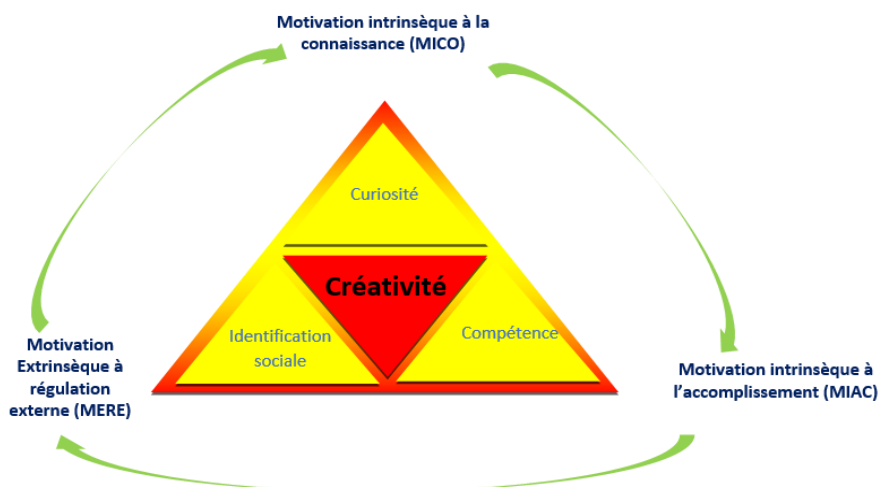
externe avec un pourcentage de 20,3% de la variance totale (Voir tableau 3).

**Tableau 3.** Matrice des composantes après rotation chez les filles

Items	Composantes		
	MICO	MIAC	MERE
1-J'aime aborder les problèmes qui sont complètement nouveaux pour moi]		,723	
2-Je me réjouis en essayant de résoudre les problèmes complexes]		,768	
3 Plus le problème est difficile, plus je me réjouis à l'idée de le résoudre.		,421	
4-Je veux que mon travail me fournisse l'occasion pour développer mes connaissances et mes compétences]	,816		
5-La curiosité est l'élément moteur derrière une grande partie de ce que je fais]	,845		
6-Je veux découvrir comment je pourrai être vraiment bon dans mon travail]	,765		
8-Je suis fortement motivé par les prix que je peux gagner]			,792
9-Je suis fortement motivé par la reconnaissance des autres]			,841
10-Je veux que les autres découvrent comment je pourrai être vraiment bon dans mon travail]			,254

Suite aux résultats présentés dans le tableau ci-dessus, nous pouvons faire ressortir un processus de la motivation chez les filles pour l'élaboration d'un travail créatif comme suit : (voir figure 3)

**Figure 3.** Processus de la motivation chez les filles pour l'élaboration d'un travail créatif



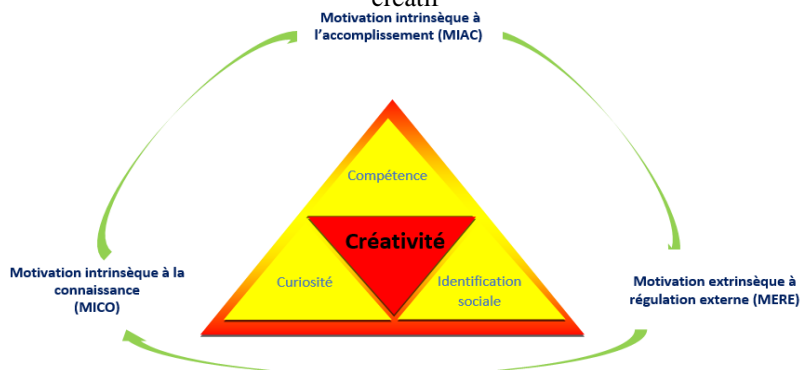
Chez les garçons, Nous avons trouvé que la structure factorielle était similaire à celle des filles, avec une différence dans l'ordre d'importance des facteurs. En effet, le premier facteur principal expliquant 20,8 % de la variance totale des variables initiales était dominé par la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC), suivi par la motivation extrinsèque à régulation externe (19,4 % de la variance) puis la motivation intrinsèque à la connaissance en troisième lieu avec un pourcentage totale de variance de 19,1% (Voir le tableau 4).

**Tableau 4.** Matrice des composantes après rotation chez les garçons

Items	Composantes		
	MIAC	MERE	MICO
1-J'aime aborder les problèmes qui sont complètement nouveaux pour moi]	,735		
2-Je me réjouis en essayant de résoudre les problèmes complexes]	,653		
3 Plus le problème est difficile, plus je me réjouis à l'idée de le résoudre	,800		
4-Je veux que mon travail me fournisse l'occasion pour développer mes connaissances et mes compétences]			,792
5-La curiosité est l'élément moteur derrière une grande partie de ce que je fais]			,445
6-Je veux découvrir comment je pourrai être vraiment bon dans mon travail]			,768
8-Je suis fortement motivé par les prix que je peux gagner]		,663	
9-Je suis fortement motivé par la reconnaissance des autres]		,804	
10-Je veux que les autres découvrent comment je pourrai être vraiment bon dans mon travail]		,787	

La matrice des composantes après rotation chez les garçons, enchaîne un processus de motivation différent de celui des filles lors de l'élaboration d'un travail créatif (Voir figure 4).

**Figure 4.** Processus de la motivation chez les garçons pour l'élaboration d'un travail créatif



À la lumière des résultats trouvés, on peut dire que l'échelle proposée (WPI-E) possède des qualités psychométriques satisfaisantes. Nous avons aussi soulevé le fait que le processus de la motivation chez les filles pour l'élaboration d'un travail créatif était différent que celui des garçons. L'émergence de ces deux processus présente un intérêt éducatif important dans la mesure où ils concernent des apprenants issus d'une population d'apprenantes généralement « créatifs ». Ainsi, la possibilité d'identifier des plans d'action éducatifs précis en tenant en considération l'effet du genre s'offre aux acteurs concernés.

### **5. *Discussions des résultats***

Les résultats de l'étude rejoignent l'hypothèse selon laquelle la motivation intrinsèque (MI) prédit un plus haut niveau de créativité que la motivation extrinsèque (ME) telle que soutenu par Amabile et al. (1996). Aussi, plusieurs autres chercheurs ont-ils prouvé que la motivation extrinsèque n'est pas systématiquement contraire à la créativité (Eisenberger et al., 1999 ; Byron & Khazanchi, 2012) .

Ceci rejoint l'avis du professeur Fliteau (2009) qui souligne que les deux types de motivations sont nécessaires dans la mise en œuvre de la créativité dépendant des objectifs de l'individu et de ses raisons d'engagement avec les tâches. De même qu'il coïncide avec l'idée de Deci et Ryan (1985) qui insistent sur le fait que pour une meilleure compréhension des attitudes et des comportements individuels, il faut se référer à plusieurs formes de motivation plutôt qu'à une seule. Leur théorie de l'autodétermination (2000) s'appuyant sur les trois besoins psychologiques, à savoir : l'Autonomie, la compétence et l'affiliation sociale se trouve être considérablement confirmée par notre étude. Cette dernière a en effet affirmé le rôle de la compétence et de la filiation sociale, alors qu'elle a légué l'autonomie au deuxième rang par rapport à la curiosité.

Les résultats de la recherche montrent aussi une différence remarquable au niveau de l'ordre des types de motivation selon le genre. Chez les filles, le premier facteur principal était dominé par la motivation intrinsèque à la connaissance (plaisir) suivi par la motivation intrinsèque à l'accomplissement (défi) puis en dernier lieu la motivation extrinsèque à régulation externe (voir figure 3). Par contre chez les garçons, le premier facteur principal était dominé par la motivation intrinsèque à l'accomplissement, suivi par la motivation extrinsèque à régulation externe puis la motivation intrinsèque à la connaissance en troisième lieu. Ce qui explique la différence culturelle et cognitive entre les deux sexes que nous allons développer par la suite (Voir figure 4).

Pour mieux comprendre et analyser cette différence, nous citons une théorie de la motivation connue dans le contexte éducatif. Il s'agit de la

théorie attentes-valeur selon laquelle la motivation des élèves serait tributaire de deux indicateurs : les attentes de succès et la valeur attribuée aux apprentissages. Les attentes de succès renvoient aux croyances personnelles de l'élève par rapport à ses capacités à réussir une tâche, à la notion de perception de compétence, à la notion d'auto-efficacité et à la notion de perception de contrôle. Quant à la valeur, elle porte davantage sur les caractéristiques de la tâche qui incitent plus ou moins l'élève à s'y engager. (Plante et al., 2013; Viau, 2009 ; Deci & Ryan & Vallerand., et al., 1991 )

D'après les résultats de notre étude, les attentes de succès des garçons dépassent celles des filles. Ils cherchent, tout d'abord, la satisfaction ressentie lorsqu'ils perçoivent un succès lié à leurs compétences (Ex : Plus le problème est difficile, plus je me réjouis à l'idée de le résoudre).

Selon les modèles attentes-valeur, la motivation prend également appui sur la valeur attribuée à une tâche ou à une activité scolaire proposée. Le pôle valeur est constitué de quatre indicateurs soit l'intérêt, l'utilité, l'importance perçue ou le coût. L'intérêt, qui réfère au plaisir qu'un apprenant retire en réalisant une tâche (Fréchette-Simard, 2019 ). Ceci explique le cas des jeunes filles enquêtées dans notre étude et qui ont été motivée, en premier lieu par le plaisir et la satisfaction qu'elles vont ressentir lorsqu'elles vont apprendre quelque chose de nouveau Ex. (La curiosité est l'élément moteur derrière une grande partie de ce que je fais). Les deux genres ont la même finalité celle du succès (créativité) mais la façon avec laquelle ils entreprennent un travail diffère. Les filles reflètent une orientation motivationnelle centrée sur la valeur attribuée à une tâche, plus précisément l'intérêt. Tandis que les garçons renvoient plutôt à une orientation motivationnelle centrée sur les attentes de succès.

Dans le même sens, une approche motivationnelle dominante dans les écrits scientifiques sur les théories implicites de la réussite et les buts d'accomplissement mérite d'être citée. Il s'agit de la théorie des buts d'accomplissement (Elliot & Hulleman, et al., 2017) qui distingue entre deux types de buts : les buts de maîtrise et les buts de performance (Ames & Dweck et al., 1992 ;). Ces deux buts se manifestent quand les étudiants orientent la façon de percevoir une tâche ou une activité, les motifs qui poussent à s'y engager et les réponses affectives, cognitives et comportementales qui surviennent en cours d'exécution (Cité par Fréchette-Simard, 2019).

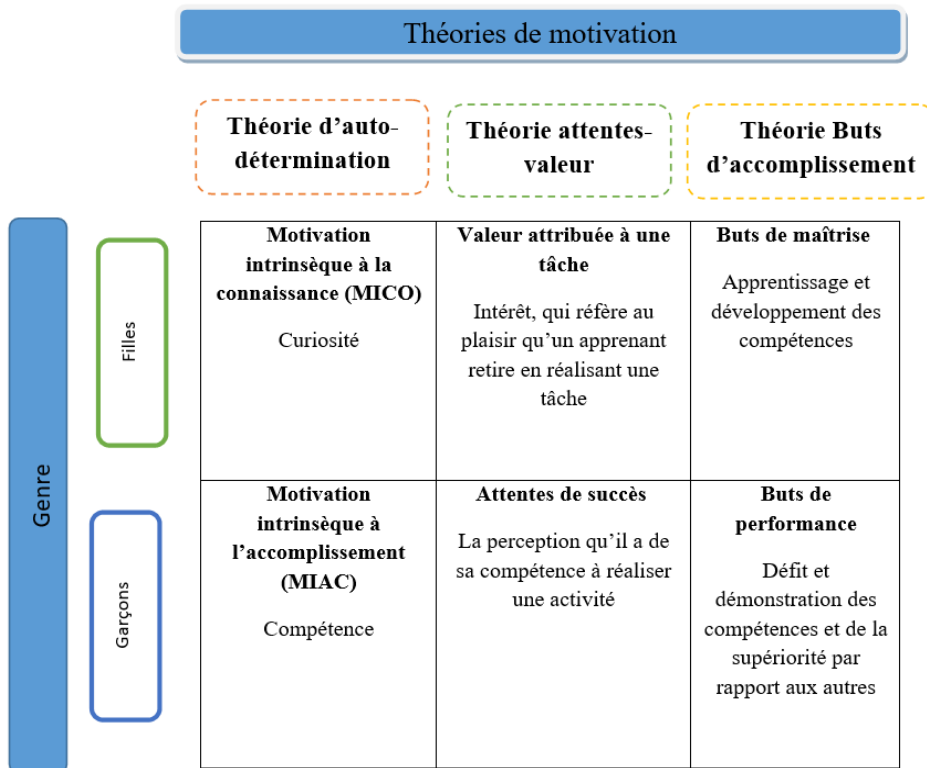
Les buts de maîtrise sont centrés sur l'apprentissage et le développement des compétences. Les étudiants qui adoptent ces buts cherchent à assimiler, comprendre et obtenir une maîtrise des contenus abordés. Ils font une appréciation de la compétence à partir de standards personnels, tandis que la comparaison sociale est pratiquement inexistante dans le jugement qu'ils en font (Plante et al., 2013). Ceci rejoint plus le cas



chez les filles enquêtées qui cherchent en premier le plaisir ressenti lorsqu'elles entreprennent un travail créatif.

Les buts de performance en revanche reposent sur une définition de ses compétences par rapport à celles des autres, et correspondent donc au désir de se montrer meilleur que les autres. (Darnon et al., 2001-2006). Les élèves qui poursuivent ces buts s'efforcent de performer mieux que les autres de paraître intelligents. Ils font une appréciation de la compétence à partir de référents interpersonnels, comme par exemple se situer par rapport à la moyenne ou les meilleurs élèves de la classe (Cury 2001 ; O'Keefe et al., 2012). Ce type de but illustre le cas des garçons enquêtés dans le cadre de cette recherche, les résultats montrent que le facteur principal était le défi. Cette théorie nous a permis de départager et mieux comprendre les différences qui existent selon le genre en matière de buts d'accomplissement dans des situations d'innovation et de créativité où la compétence et le succès sont en jeu. Bien que les résultats de la recherche suggèrent un modèle tridimensionnel de la théorie de motivation chez les jeunes créatifs, il existe des différences dans l'orientation motivationnelle pour l'élaboration d'un travail créatif selon le genre. Afin de mieux élucider ces différences, nous présentons la figure récapitulative suivante :

**Figure 5.** Orientation motivationnelle des jeunes créatifs selon le genre à la croisée des théories de la motivation dans le contexte éducatif



Il ressort de la figure 5, que l'orientation motivationnelle est impactée par le genre, que ce soit au niveau des buts d'accomplissement ou des attentes-valeurs ou à partir des types de motivation. Les résultats ainsi trouvés nous permettent d'apporter des éléments de réponse par rapport à la compréhension de l'orientation motivationnelle qui sous-tend les buts des jeunes créatifs lorsqu'ils entreprennent un travail selon le genre.

En effet, les recherches neuroscientifiques et psycho-cognitives ont relevé différentes particularités masculines et féminines pour l'élaboration d'un acte créatif. Nous pouvons citer à titre d'exemple les particularités et des caractéristiques comportementales propres à chaque sexe. Puisque nous sommes dans le contexte de la créativité et de l'innovation, nous pouvons citer le besoin de coopérer chez les filles face à l'esprit de compétition chez les garçons. Nous pouvons citer aussi le conformisme face à l'esprit d'indépendance ; l'improvisation face au besoin des encouragements ; l'intuition face à la prise de risque ; la créativité freinée par l'évaluation face à la créativité stimulée par l'évaluation ; etc. (Bear, 1998 ; Blum, 1997). (Cité par Demers, 2007).

Dans le même ordre d'idées, le genre fait partie des variables personnelles qui ont été liées aux différentes observations dans le fonctionnement motivationnel. Dans le domaine d'apprentissage, différentes recherches ont démontré l'existence de modèles d'attribution différents chez les garçons et les filles. Ces dernières ont tendance à accorder plus d'importance à l'effort lorsqu'elles expliquent leur rendement (Lightbody , 1996 ; Georgiou, 1999), les garçons s'intéressent davantage à l'intelligence et à la chance comme causes de leur réussite scolaire (Burgner & Hewstone, 1993). Cependant, d'autres études n'ont pas trouvé de différences dans le type de motivation poursuivies en fonction du sexe (Ryan & Pintrich, 1997). (Cité par Rusillo & Arias, 2004).

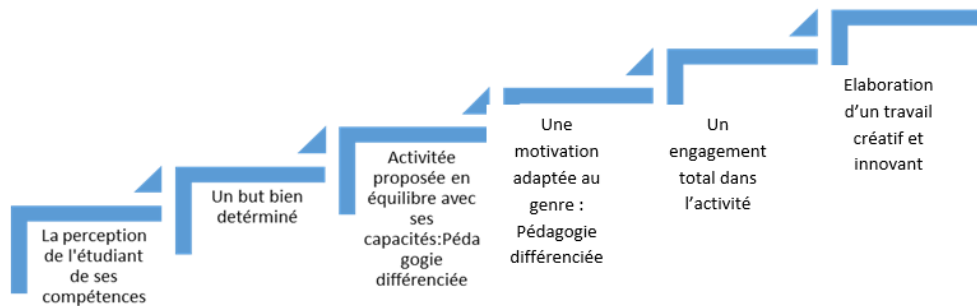
Ainsi la différence motivationnelle pourrait être expliquée par plusieurs facteurs, à savoir : les différences cognitives entre garçons et filles, les particularités et les caractéristiques comportementales propres à chaque sexe, la culture et la socialisation, l'environnement familial et scolaire (Shahabi, 2013). Les disparités entre les sexes dans le rendement, les types d'objectifs scolaires, les différences de rémunération entre les sexes ainsi que leurs avancements professionnels font partie du même lot. Ajoutons à ces éléments, la nature psychologique des deux sexes qui s'explique par le côté affectif chez les filles qui cherche souvent un plaisir interne et une curiosité pour apprendre (Enjoyement), ainsi que par la masculinité chez l'homme qui cherche une satisfaction lorsqu'ils perçoivent un succès lié à leurs compétences à relever le défi.

La perception de compétence occupe une place importante dans les trois théories de motivation. Ainsi, le besoin de se sentir compétent a un

impact considérable sur le fait de créer. En ce sens, favoriser un sentiment de compétence élevé chez les apprenants lors de la réalisation d'une activité pédagogique devient une condition nécessaire pour les amener à créer. Dans sa définition de la motivation à l'égard d'une activité pédagogique, Viau et al. (1994-2000) lient la perception qu'un étudiant a de lui-même à l'activité qui lui est proposée. Il définit la motivation à l'égard d'une activité pédagogique comme étant « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de l'activité qui lui est proposée et qui l'incite à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Ceci nous renvoie à la théorie du flow, Csikszentmihalyi (1975-2004) qui indique que « les individus qui s'engagent à fond dans une activité représentent un défi éprouvent une satisfaction intrinsèque s'ils possèdent les habiletés requises pour l'exécuter ». Il en sort qu'afin de favoriser la créativité, les enseignants doivent repenser leurs pratiques et proposer aux apprenants des activités pédagogiques en équilibre avec leurs capacités afin de leur permettre de s'engager à fond, ultimement et de les amener à créer.

Pour résumer, les membres du corps enseignant sont appelés à faire preuve d'innovation moyennant une meilleure adaptation pédagogique créative qui amène à repenser l'enseignement et l'apprentissage. La créativité dépend certes des caractéristiques individuelles (sexe, appartenance socioéconomique, ...) ou croyances sur soi des apprenants (sentiment de compétence, d'auto-efficacité, ...), mais elle est aussi et surtout fortement influencée par la pratique enseignante (méthodes pédagogiques, environnement d'apprentissage, ...). La pratique enseignante, ne doit donc pas être figées, nos méthodes pédagogiques pourraient être mieux adaptées au fonctionnement des deux hémisphères cérébraux associées, soit aux garçons, soit aux filles. Si les apprenants croient en leur compétences et fixent des buts d'apprentissage bien précis, un style d'enseignement qui tient compte d'une pédagogie différenciée aura certainement un effet positif sur le degré de motivation des étudiants. L'enseignant a donc la possibilité d'agir sur la dynamique motivationnelle des apprenants en se basant sur des stratégies ajustées selon le genre et appliquées dans un environnement d'apprentissage propice afin de favoriser la motivation des étudiants et faciliter à la fois leur apprentissage et leur engagement total dans l'activité proposée, ultimement, susciter leur curiosité et les amener à élaborer un travail créatif et innovant. ( Voir figure 6).

**Figure 6.** Le processus de la motivation à l'égard d'un travail créatif dans le cadre de la pédagogie différenciée



### **Conclusion**

En termes de conclusion, la motivation est un terme complexe, plusieurs déterminants peuvent en être la source à savoir ; les buts d'accomplissement, les attentes-valeurs et les types de motivation que nous avons détaillés en profondeur dans cet article. Bien que les typologies de motivations et les orientations soient différentes entre les deux sexes, les résultats présentent selon la théorie d'autodétermination une structure tridimensionnelle (Autonomie, compétence et appartenance sociale). Les ingrédients nécessaires pour assimiler les apprentissages, consistent à faire preuve de ses compétences, élaborer un travail créatif et innovant et chercher une identification sociale.

Les résultats obtenus de cette étude, invitent les enseignants à repenser leurs pratiques en classe. Davantage, si ces derniers savent sur ce qui motive les étudiants à créer, ils pourraient mieux promouvoir des environnements d'apprentissage favorable à la créativité tout en tenant considération l'effet du genre. Notamment, De futures éventuelles recherches pourraient compléter ce travail et analyser la relation entre la créativité/innovation et la motivation chez les jeunes étudiants en prenant en considération d'autres variables comme l'âge, la maturité psychologique, l'appartenance socio-économique, le niveau d'étude, etc.

### **References:**

1. Amabile, T. M. (1996). Creativity and Innovation in Organizations, Harvard Business School Background Note 396-239, pp. 1-15.=
2. Amabile, T. M. (1996), Creativity in Context, Boulder, CO Westview Press
3. Amabile, T. M., Karl G. Hill; Beth, A; Hennessey. et Elizabeth, M. Tighe. (1994), "The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic

- and Extrinsic Motivational Orientations,” *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (November), 950-967.
4. Anceaux, F. et Sockeel, P. (2006). Mise en place d'une méthodologie expérimentale : hypothèses et variables. *Recherche en soins infirmiers*, 84(1), 66-83. doi:10.3917/rsi.084.0066.
  5. Benabou, R. et Tirole, J. (2003). Intrinsic and Extrinsic Motivation. Princeton University and Institute for Advanced Study and Toulouse University. *Review of Economic Studies*. Vol. 70, pp. 489–520
  6. Byron, K. et Khazanchi, S. (2012). Rewards and creative performance: A meta-analytic test of theoretically derived hypotheses. *Psychological Bulletin*, 138(4), 809–830. <https://doi.org/10.1037/a0027652>
  7. Chee, K. H; Pino, N. et Smith, W.L. (2005). Gender differences in the academic ethic and academic achievement. *College Student Journal*. 39. 604-618.
  8. Cherry, K. (2020). Differences of Extrinsic and Intrinsic Motivation. *Verywell mind: Cognitive psychology*. <https://www.verywellmind.com/differences-between-extrinsic-and-intrinsic-motivation-2795384>
  9. Collins, M. A., et Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297–312). New York: Cambridge University Press
  10. Collins, M. A., et Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. In
  11. R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297–312). New York: Cambridge University Press Collins, M. A., et Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. In
  12. R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297–312). New York: Cambridge University Press.
  13. Casakin, H. et Kreitler, S. (2008). Motivational Aspects of Creativity in Students and Architects: Implications for Education. Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), Barcelona: The 10th International Conference on Engineering and Product Design Education Conference. file:///C:/Users/HP/Downloads/ds46\_021.pdf
  14. Clinton, G. et Hokanson, B. (2011). Creativity in the training and practice of instructional designers: the Design/Creativity Loops model. *Education Tech Research Dev* DOI 10.1007/s11423-011-9216-3. <http://hokanson.design.umn.edu/publications/2011ClintonHokanson%20CreativityLoops.pdf>.

15. Craft, A. (2005). Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas. Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas. 10.4324/9780203357965.pp 1-3.
16. Cury, F. et Da Fonséca, D. (2001). 4. Approche/évitement et théorie des buts d'accomplissement : données empiriques et avancées conceptuelles. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 121-142). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.sarr.2001.01.0121>"
17. Csikszentmihalyi, M. et Bouffard, L. (2017). LE POINT SUR LE FLOW. Revue québécoise de psychologie, 38(1), 65-81. <https://doi.org/10.7202/1040070ar>
18. arnon. C ; Buchs. C. et Butera.F. (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui. Revue française de pédagogie. p. 35-44. <https://doi.org/10.4000/rfp.84>
19. Darnon B. et Butera, F.(2001). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor.. L'année psychologique, vol. 105, n°1, 105-131. <https://doi.org/10.3406/psy.2005.3821>  
[https://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_2005\\_num\\_105\\_1\\_3821](https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2005_num_105_1_3821)
20. Deci, E.L. et Ryan, R.M. ( 2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. University of Rochester. American Psychological Association, Vol. 55, No. 1, 68-78
21. Deci, E.L. et Ryan, R.M. ( 2007). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. Canadian Psychology Association, Vol. 49, No. 1, 24–34
22. Demers, C. (2007). Étude comparative des comportements et perceptions de garçons et de filles participant à une même activité d'arts plastiques, au regard de la qualité de leur motivation et intérêt. UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, p.29-31
23. Dupont, J.P ; Carlier, G ; Gérard ; Dellens, C. et Gérard ; P. (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : Revue de la littérature. Les cahiers de recherche en éducation et formation, pp. 5-8.
24. El Hamdi, F. (2017). Pour un modèle pédagogique au service de la qualité. Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique : Cahiers de l'éducation et de la formation : Un modèle pédagogique pour un enseignement stratégique au Maroc. N : 12, p. 25

25. Eisenberger, R ; Rhoades, L . et Cameron, J. ( 1999). Does Pay for Performance Increase or Decrease Perceived Self-Determination and Intrinsic Motivation?. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol.77.No.5
26. Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod, pp. 1-12
27. Fliteau, S. (2009). Proposition d'un modèle de concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement. Université du Québec à Montréal : Mémoire de la maîtrise en éducation, pp. 61-120 . <http://www.archipel.uqam.ca/2574/1/M11185.pdf>>
28. Ford, E. ( 1992). *Motivating humans : Goals, emotions and personal agency beliefs*. Sage publication, p.6
29. Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaires et des 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>
30. Gillet, N.et Vallerand, R.J. (2014). Les effets de la motivation sur la performance sportive au regard de la théorie de l'autodétermination : vers une approche intra-individuelle. *Psychol. Fr*, 3-5. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2014.01.001>
31. Lamb, S ; Doecke, E. et Maire, Q. ( 2017). *Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review*. Victoria University: A report prepared for the NSW Departement of education. Centre for international research on education systems, p.3.
32. Lieury, A . et Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Dunod, Paris, 3 ème édition, pp. 5-6
33. Lubart, T; Mouchiroud, C; Tordjman,S. et Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin, 2<sup>e</sup> édition, pp.59-63.
34. Lubart, T. et Sternberg, R. J. (1995). An investment approach to creativity: Theory and data. In S. M. Smith, T. B. Ward, et R. A. Finke (Eds.), *The creative cognition approach* (pp. 269–302). Cambridge, MA: MIT Press.
35. Maralani,M.F. (2016). The Mediation Role of Intrinsic and Extrinsic Motivation in the Relationship between Creative Educational Environment and Metacognitive Self-Regulation. Faculty of Education and Psychology, University of Tehran: *Journal of Education and Learning*; Vol. 5, N°3, p. 273. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/61053/32706>



36. Maslow, A. (2008). Devenir le meilleur de soi-même : Besoins fondamentaux, motivation et personnalité. Groupe Eyrolles. Paris, pp. 257-261
37. Neil, A; Potočnik, K. et Zhou; J. (2014). Innovation and Creativity in Organizations: A State-of-the-Science Review, Prospective Commentary, and Guiding Framework. *Journal of Management*. 40. 10.1177/0149206314527128.
38. O'Keefe, P ; Ben-Eliyahu, A et Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Shaping achievement goal orientations in a mastery-structured environment and concomitant changes in related contingencies of self-worth. *Motivation and Emotion*. [https://www.researchgate.net/publication/257623705\\_Shaping\\_achievement\\_goal\\_orientations\\_in\\_a\\_mastery-structured\\_environment\\_and\\_concomitant\\_changes\\_in\\_related\\_contingencies\\_of\\_self-worth](https://www.researchgate.net/publication/257623705_Shaping_achievement_goal_orientations_in_a_mastery-structured_environment_and_concomitant_changes_in_related_contingencies_of_self-worth)
39. Piccardo, E. (2009). Introduction. *Synergies Europe*, n 4. pp, 7-12. [gerflint.fr/Base/Europe4/Introduction.pdf](http://gerflint.fr/Base/Europe4/Introduction.pdf) >
40. PISA. (2015). Students' motivation to achieve: PISA 2015 results (Volume III), pp. 95-96. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-9-en.pdf?expires=1578310724&id=id&accname=guest&checksum=776DFD67CB0D6E942C517905CA572C4C>
41. Pradhan, S. (2017). In creative thinking. North Charleston: Creat space independent publishing platform, p.3. *Creative-Thinking-Problem-Based Approach Creativity*/dp/1541377621?asin=1541377621&revisionId=&format=4&depth=1
42. Reyssier, s. et Simonian, S. (2021). Effet d'un environnement informatique pour l'apprentissage humain sur la motivation des élèves à faire des mathématiques : caractéristiques des élèves et style de l'enseignant. *Canadian Journal of Education/ Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 116-149. <https://doi.org/10.53967/cjerce.v44i1.4431>
43. Rebah, B.H. et Dabove, G.M. (2017). Étude de la motivation autodéterminée des étudiants dans le contexte d'une activité pédagogique faisant appel à Facebook comme plateforme d'échange, *Distances et médiations des savoirs*, 5. <http://journals.openedition.org/dms/1758> ; DOI : 10.4000/dms.1758
44. Rojas, P.J. (2015). The relationship among creativity, gift, academic motivation, and academic success in college students. University of Kentucky: Theses and Dissertations--Educational, School, and

- Counseling Psychology. 39, p.15.  
[http://uknowledge.uky.edu/edp\\_etds/39](http://uknowledge.uky.edu/edp_etds/39).
45. Runco, M. et Jaeger, G. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal - CREATIVITY RES J.* 24. 92-96. 10.1080/10400419.2012.650092.
  46. Rusillo, M. T. C. et Arias, C .F. P. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. Department of Psychology, University of Jaén, pp. 97-112
  47. Scallon. G. (1999). Mesure (Mesurent, testing). Université Lavale : Faculté des sciences de l'éducation. [http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/vocabulaire/voc\\_mesure.htm](http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/vocabulaire/voc_mesure.htm)
  48. Stuhlfaut, M. W. (2010). Evaluating the Work Preference Inventory and its Measurement of Motivation in Creative Advertising Professionals, *Journal of Current Issues & Research in Advertising*, 32:1, 81-93, DOI: 10.1080/10641734.2010.10505277
  49. Shahabi, S. (2013). La construction identitaire en milieu plurilingue et pluriculturel Étude de la politique linguistique éducative des Écoles européennes dans le contexte luxembourgeois [Thèse de doctorat]. Université Paris Descartes Faculté des sciences humaines et sociales, Paris.
  50. Thierry,B.H., Husseler,C et Cohendet, P. (2016). Les grands auteurs en management de l'innovation et de la créativité. Paris : éditions ems, pp. 539-.542.
  51. Tierney, P.et Farmer; S.M., (2002). Creative Self-Efficacy: Its Potential Antecedents and Relationship to Creative Performance. Vol. 45, No. 6, p. 1138
  52. Tinsley HEA. et Tinsley DJ. (1987). Use of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*. Vol. 34, pp. 414–424.
  53. Vallerand, R ; BLAIS, M ; Brière, N. et Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science* . Revue Canadienne des Sciences du Comportement. Université de Québec à Montréal.
  54. Viau, R., Joly, J. et Bédard, D (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163–176. <https://doi.org/10.7202/011775ar>