



HAL
open science

Le lâcher-prise, un microprocessus conatif nécessaire à la créativité dans l'apprentissage ?

Isabelle Capron Puozzo, Cristelle Cavalla

► To cite this version:

Isabelle Capron Puozzo, Cristelle Cavalla. Le lâcher-prise, un microprocessus conatif nécessaire à la créativité dans l'apprentissage ?. Françoise Berdal-Masuy. Emotissage - Les émotions dans l'apprentissage des langues, Presses Universitaire de Louvain, pp.129-139, 2018, 978-2-87558-695-7. hal-01890668

HAL Id: hal-01890668

<https://hal.science/hal-01890668>

Submitted on 20 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Isabelle Capron Puozzo, Cristelle Cavalla. Le lâcher-prise, un microprocessus conatif nécessaire à la créativité dans l'apprentissage ?. Françoise Berdal-Masuy. *Emotissage - Les émotions dans l'apprentissage des langues*, Presses Universitaire de Louvain, pp.129-139, 2018.

Le lâcher-prise, un microprocessus conatif nécessaire à la créativité dans l'apprentissage ?

Isabelle Capron Puozzo
Cristelle Cavalla

Si la théorie de la complexité (Morin, 2004) s'est construite en réponse à un besoin de l'individu d'expliquer des phénomènes ordinaires en s'appuyant sur une vision holistique et systémique intégrant le plus de variables possibles, ceci n'est pas un hasard. Le changement constant, fortement présent dans la société actuelle (Craft, 2005; Robinson, 2011), explique une effervescence permanente des personnes dont les vies sont de plus en plus marquées par ce dernier dans le cadre de l'emploi, la situation personnelle, la reconversion professionnelle, etc. (Becchetti-Bizot, Houzel, & Taddei, 2017; Robinson, 2011; Taddei, 2009). Cette complexité de la vie a fait émerger en parallèle aussi bien une théorie de la complexité que des modèles de la créativité, organisés autour d'une vision systémique, qui marquent ce passage d'un fonctionnement plus simple à un système plus complexe (Piccardo, 2016).

Ce chapitre propose de décrire, de prime abord, sur le plan théorique un modèle de la créativité, que l'on nomme modèle multivarié (Lubart, 2010). A partir d'une première étude exploratoire (Van der Maren, 1996), il s'agit ensuite de proposer une évolution possible de ce dernier en matière de facteur conatif. En effet, sur la base de corpus numériques de textes (issus du TAL¹), une analyse lexico-sémantique a été

¹ Traitement Automatique des Langues.

effectuée pour comprendre si le mot (ou la lexie) « lâcher-prise » est associé à d'autres lexies proches sémantiquement et/ou si ce dernier est en lien avec le facteur émotionnel émergeant dans un processus créatif.

1. Le modèle de l'approche multivariée

La créativité, définie comme la capacité à produire quelque chose de nouveau et adapté au contexte (Lubart, 2010), est le résultat d'un croisement de plusieurs variables, appelées facteurs ou micro-processus (Botella, Nelson, & Zenasni, 2016). Ces différents facteurs ont donné lieu à la constitution de modèles qui permettent ainsi de décrire le phénomène complexe qu'est la créativité. L'approche multivariée (Lubart, 2010) en est un parmi d'autres qui permet d'envisager un modèle systémique de la créativité qui intègre des facteurs environnementaux, cognitifs, émotionnels et conatifs. Ce modèle permet de passer d'une vision simple de la créativité, définie comme la capacité à générer le plus d'idées possibles (Runco & Robert, 2010), à une vision plus complexe intégrant d'autres variables, appelées également macro et micro-processus (Botella et al., 2016). Dans ce premier chapitre conceptuel, les facteurs cognitifs et environnementaux sont décrits pour mettre en évidence le lien entre le macro (l'environnement) et le micro (le cognitif). Nous nous focalisons, dans un deuxième temps, sur les microprocessus émotionnels et conatifs de la créativité au centre de cette recherche qui sont, de manière hypothétique, en lien avec le lâcher-prise.

1.1. Les facteurs cognitifs et environnementaux

Selon le modèle de l'approche multivariée (Lubart, 2010), les facteurs cognitifs stimulés dans un processus créatif sont :

1. la capacité à identifier et redéfinir le problème, c'est-à-dire à envisager un problème d'un autre point de vue afin de trouver une solution ;
2. l'encodage sélectif qui « concerne la possibilité de relever dans l'environnement une information en rapport avec le problème à résoudre » (Lubart, 2010, p. 17) ;
3. la comparaison/combinaison sélective ou pensée associative (Botella et al., 2016) qui est la capacité d'observation des similitudes entre des domaines plus ou moins éloignés ;
4. la flexibilité cognitive qui renvoie à cette faculté de se détacher d'une idée pour l'explorer différemment ;
5. la pensée divergente et convergente issues notamment des travaux de Guilford : « Divergent thought precedes convergent thought in a set of steps beginning with "Problem Finding" and ending with "Evaluating Results" » (Brown, 2010, p. 11). Elle

consiste à identifier, à analyser le problème en envisageant différentes solutions. L'une d'entre elles est privilégiée et le processus créatif s'achève avec l'évaluation de la solution choisie. C'est un mouvement de pensée allant de la divergence à la convergence par un méta- processus consistant à évaluer la pertinence des idées.

Ces capacités cognitives sont en lien avec le stockage et le traitement de l'information, l'attention, les stratégies de réussite mais aussi la sortie des stratégies non-adaptées qui permettent à l'individu de créer des associations plus ou moins éloignées (Besançon & Lubart, 2015). Ce degré d'éloignement des idées ordinaires révèle le potentiel créatif. Dans une recherche très récente (Forthmann, Holling, Çelik, Storme, & Lubart, 2017), il est intéressant de constater comment l'originalité de la pensée divergente peut être évaluée à travers 3 critères que sont « *uncommonness* » (la non-rareté), « *remoteness* » (l'éloignement) et « *cleverness* » (l'ingéniosité) (p. 258). Mais peut-on créer des idées originales dans n'importe quel lieu et n'importe quelle condition ? L'environnement micro de la classe ou méso qu'est la structure de l'école peut être un levier ou un frein à la créativité (Beghetto & Kaufman, 2014). Ce n'est pas tant l'environnement au sens de structure, mais plutôt comme climat organisationnel et motivationnel qui peut encourager la créativité des enseignants et des élèves dans les apprentissages, ou au contraire l'étouffer (Boden, 2005). Selon Beghetto et Kaufman (2014), encourager la créativité en classe est possible par : 1) une incorporation de la créativité au quotidien en encourageant la multiplicité des idées, 2) la création des moments d'apprentissage favorables à l'imagination, 3) un soutien verbal constant. Malgré les contraintes institutionnelles, il s'agit d'ouvrir des espaces potentiels à la créativité où l'élève peut explorer une liberté de penser dans un cadre bien défini (Capron Puozzo, 2018, sous presse).

1.2. Les facteurs émotionnels et conatifs

Le facteur émotionnel joue un rôle important dans un processus créatif (Berdal-Masuy & Botella, 2013; Capron Puozzo, 2015) L'état émotionnel se caractérise par une valence qui peut être positive, induisant une sensation de bien-être, de bonheur ou d'euphorie, comme négative, aboutissant à de l'anxiété, de l'angoisse ou du stress. Les résultats de recherche, menées en laboratoire, aboutissent à des constats parfois différents. En référence aux travaux de Lubart et de Kaufman et Vosburg, Besançon et Lubart (2015) montrent qu'une valence positive induit une désinhibition sur le plan cognitif, mais une valence négative favorise aussi la résolution créative de problème. Des recherches menées dans des situations authentiques d'apprentissage (Berdal-Masuy & Botella, 2013; Capron Puozzo, 2015) révèlent également l'impact du facteur émotionnel sur la création d'un climat favorable aux apprentissages, sans nier l'émergence d'une valence désagréable liée notamment au stress.

De plus, selon l'approche multivariée (Lubart, 2010), deux catégories essentielles regroupent les facteurs conatifs :

1. La motivation : en référence aux travaux d'Amabile, Lubart (2010) montre que la motivation intrinsèque a plutôt un effet favorable sur la créativité et la motivation extrinsèque un effet défavorable, à l'exception de tâches où il y a un gain d'argent comme récompense.

2. Les traits de personnalité tels que :

- la persévérance : la créativité relève d'un laborieux travail d'investissement qui requiert du temps. Le célèbre insight (appelé aussi déclic ou illumination, parfois nocturne ou inconsciente) relève plus d'une légende urbaine ou d'un mythe construit autour du concept (Capron Puozzo, 2016) que de la réalité d'un processus de créativité qui demande du temps. Comme les tâches créatives sont souvent complexes, elles requièrent, en conséquence, de la persévérance. Pendant la réalisation d'un travail créatif, l'individu rencontre des obstacles relatifs à la résolution du problème ou aux difficultés à accepter le changement. Il faut réussir à surmonter ces difficultés pour parvenir à une production créative ;

- la tolérance à l'ambiguïté qui permet d'accepter la divergence et parfois l'absence même d'une réponse unique ;

- l'ouverture aux nouvelles expériences qui implique de vivre sereinement des situations nouvelles sans en éprouver d'anxiété afin de manifester une curiosité vis-à-vis du monde ;

- la prise de risque qui est un facteur qui peut aboutir à une récompense (une nouvelle idée, un nouveau produit ou processus), mais qui peut être source de forte anxiété, car le risque d'échec, de perte de temps ou du ridicule parfois sont présents. L'école est un lieu où l'on réduit la prise de risque, car elle amène à une zone souvent d'inconfort. La prise de risque est identifiée à une activité précise et n'est pas généralisable à une personnalité. Un enseignant peut prendre éventuellement des risques dans son cours de langue en exploitant le domaine des arts de la scène, mais ne sera peut-être pas ouvert à une telle expérience avec l'art du cirque ou de la danse dont il serait moins familier. La prise de risque concerne aussi bien l'élève que l'enseignant dans un processus créatif. Elle implique un processus, que nous relevons analogue au lâcher-prise, qui est ce passage d'une zone de confort (en lien avec une forme de sérénité ou de bien-être) à une zone d'inconfort qui peut être source d'un mal-être ou d'une anxiété. En conséquence à cette réflexion, quel est le lien entre la prise de risque et le lâcher-prise ?

1.3. Le lâcher-prise : un nouveau facteur conatif ?

La psychologie n'a pas développé (à notre connaissance) de définition du « lâcher-prise ». De fait, nos sources sont les dictionnaires courants qui nous aident à cerner le concept. Dans le TLFi² – comme dans la plupart des dictionnaires cités ci-après – il

² Trésor de la Langue Française informatisé : <http://atilf.atilf.fr/>

n'existe pas d'entrée spécifique à ce mot, mais il apparaît dans l'entrée « prise ». Deux sens sont alors présentés : le sens concret « Cesser de tenir quelque chose, cesser de s'accrocher à quelque chose » et le sens abstrait « Abandonner, renoncer ». Ces deux sens se rencontrent dans les autres dictionnaires :

- l'édition 2017 du *Petit Larousse* : « Moyen de libération psychologique consistant à se détacher du désir de maîtrise ».
- dans le *Dictionnaire Historique de la langue française* (Rey, 1992, 2000) : « de l'expression lâcher-prise 'abandonner', on a tiré en psychologie le nom composé 'lâcher-prise', exprimant le fait de se détacher d'une cause de stress ».
- dans le *Dictionnaire des expressions et locutions* (Rey, Chantreau, & Firmin, 1979) est distingué le sens propre « de cesser de tenir, de serrer » du sens figuré : cesser « d'appréhender, de maîtriser » (p. 768).

Cette absence d'un référencement plus scientifique est probablement dû au fait que le concept semble avoir une origine hindouiste ou bouddhiste comme en témoignent des écrits (Neuville, 2014). Selon Neuville (2014), spécialiste de la psychologie positive, il serait plutôt utilisé aujourd'hui en thérapie. L'auteur montre la double ambivalence du concept avec une dénotation négative liée à « cesser une dispute », un conflit, renoncer au contrôle et une dénotation positive, notamment en thérapie, avec le sentiment de liberté, de légèreté, l'ouverture à de nouvelles expériences.

Dans le contexte de la créativité, il s'agirait de lâcher-prise sur une zone de confort pour se sentir libre d'explorer les possibles. Accepter l'inconnu du résultat où il n'y a pas qu'une seule solution induit une ouverture d'esprit à l'aléatoire tant sur le résultat que sur le processus mené. On peut émettre l'hypothèse que l'individu aurait besoin de lâcher-prise sur cette zone de confort qu'il maîtrise pour prendre des risques à explorer des possibles dans un contexte nouveau. Le lâcher-prise serait donc une condition à la prise de risque. A cela s'ajoute une dimension émotionnelle dont on peut supposer la valence positive ou négative en fonction du contexte. On en déduit ainsi que, dans le contexte de classe, le lâcher-prise concerne : 1) l'élève qui accepte d'entrer dans un apprentissage à la fois nouveau et différent (au plan des attendus de cet apprentissage) et 2) l'enseignant qui entre dans une démarche de régulation du dispositif en fonction de l'émergence d'un résultat auquel il ne s'attend pas, mais dont il connaît l'objectif : permettre à chacun d'apprendre selon ses stratégies d'apprentissage.

2. Pour élargir le modèle de l'approche multivariée. Une recherche exploratoire sur le lâcher-prise

2.1. Hypothèse de départ, problématique, méthodologie et corpus

L'hypothèse de départ de cette recherche est née d'un questionnement émergent au cours d'une rencontre annuelle du groupe de contact « Affects et acquisition des langues », financé par le FNRSB³. L'une des questions était de savoir pourquoi, de manière très spontanée dans les échanges, le lâcher-prise revenait comme concept alors qu'il n'était pas présent dans le cadre théorique de l'approche multivariée. L'explication formulée sur un plan très empirique était que le lâcher-prise est le premier mouvement conatif pour sortir de sa zone de confort, pour permettre ensuite à l'individu de se sentir libre d'explorer d'autres possibles (cf. Figure 1). Dans le cadre de l'enseignement, cette zone de confort est utilisée dans un sens très élargi et désigne aussi bien les niveaux cognitifs (comme par exemple maîtrise des apprentissages ou schèmes mentaux ou bien encore habiletés cognitives), qu'affectif (en lien avec la zone de sécurité émotionnelle), que conatif (comme la motivation ou les traits de personnalité). De cette première hypothèse, non testée, découle cette recherche exploratoire à but nomothétique (Van der Maren, 1996), articulée sur la problématique suivante : le lâcher-prise est-il un microprocessus, de nature conative, associé à la créativité ? Afin de le découvrir, nous procédons par étapes successives et nous interrogeons d'abord à propos de la langue : est-ce qu'en français, le mot « lâcher-prise » apparaît dans des contextes liés à un processus créatif ? Est-il également en lien avec les émotions (positive ou négative) et la prise de risque ?

L'approche d'analyse choisie est celle de la linguistique de corpus, qui utilise des corpus numériques. Il s'agit de faire des extractions de la lexie « lâcher-prise », puis une analyse sémantique de l'entour lexical du mot afin d'en cerner le sens d'utilisation par les locuteurs. Cette approche est répandue en linguistique de corpus et des exemples d'analyse d'extraction existent chez de nombreux auteurs (Cavalla & Loiseau, 2013; Sinclair, 2004). La méthode consiste à choisir un corpus (ici existant) et d'utiliser des outils informatiques pour extraire les phrases dans lesquelles apparaît le mot recherché. Nous avons cherché « lâcher-prise » dans plusieurs corpus en ligne et nous présenterons les résultats de deux d'entre eux : le Lexicoscope⁴ et le Corpus Français de Leipzig (Wortschatz⁵).

³ Fonds national de la recherche scientifique de Belgique. Le projet était piloté par Françoise Berdal-Masuy de l'Université de Louvain-La-Neuve.

⁴ URL : <http://phraseotext.u-grenoble3.fr/lexicoscope/>

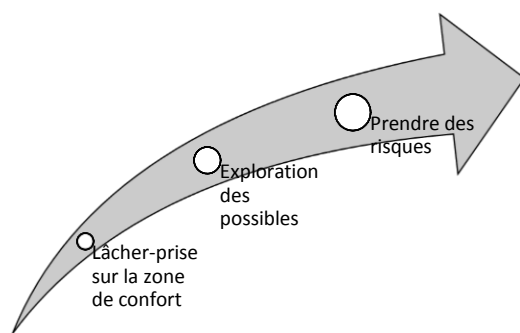
⁵ URL : <http://wortschatz.uni-leipzig.de/de>

Figure 1. Étapes des processus conatifs en lien avec le lâcher-prise

2.2. Résultats

Le Lexicoscope est un corpus numérique vaste dans lequel plusieurs sous-corpus sont interrogeables ; nous avons choisi le sous-corpus de textes issus de la presse française (métropolitaine), de la fin du XX^e et du XXI^e siècle, soit 112 millions de mots. La recherche du mot « lâcher-prise », « lâcher prise » (sans tiret) et « lâché prise » a révélé 165 occurrences (après nettoyage des doublons). Nous remarquons en premier lieu la très faible fréquence au vu des 112 millions de mots du corpus. Serait-ce un concept si peu répandu qu'il n'apparaîtrait pas encore dans la presse et n'existerait que dans des sphères spécialisées ? Ceci reste à vérifier. Le sens de la lexie dans ces occurrences est à relever : il est conforme aux définitions des dictionnaires citées précédemment en accentuant, toutefois, l'idée du « renoncement » plutôt négatif ou plutôt de l'absence de renoncement quand il s'agit de sport, domaine sur-représenté dans les concordanciers. A titre d'exemple, nous proposons ici quelques extraits de corpus :

1. L'ambiance devient étouffante, aucune des deux équipes ne veut lâcher prise, pourtant, les hommes de Fanch Brihault « ne parviennent pas à gérer les dix dernières minutes, se montrent trop maladroits devant le but et font preuve de trop de précipitation ».
2. Comme en amour, cela correspond sûrement à un certain abandon, à un lâcher-prise dont le plaisir est difficile à formuler.
3. Le suspense a été entier, à cinq minutes de la fin aucune des deux équipes ne voulaient lâcher prise.
4. Nommé, Mahmoud Abbas a vite lâché prise en septembre 2003, après six mois de rebuffades.



Le Corpus français de Leipzig donne des concordances et surtout des fréquences de cooccurrences lexicales, c'est-à-dire les mots fréquemment associés au mot recherché. Ainsi, « lâcher-prise » (et non « lâcher prise » ou « lâché-prise » car le corpus ne donne pas ou peu d'occurrence de ces éléments) apparaît 270 fois dans un corpus de 1,5 milliards de mots. Sa fréquence est, comme précédemment, très faible dans ce corpus du web du XXI^e siècle. Le site mentionne alors les cooccurrences les plus fréquentes suivantes (les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de fois où les deux mots apparaissent dans un même contexte) :

détachement (188), relaxation (181), massage (115), détente (112), soi (72), respiration (72), tensions (68), bien-être (67), corps (66), wu-wei (64), mental (63), conscience (59), vivre (59), méditation (51), vie (50), émotions (50), confiance (49).

Ce début de liste permet de découvrir les mots les plus fréquemment associés au « lâcher-prise » lié peut-être à un stress antérieur. On constate que le sens correspond aux définitions des dictionnaires consultés : le renoncement qui est ici associé à davantage de plaisir. Il s'agit de lâcher-prise et non de « ne pas lâcher-prise » tel que rencontré dans le sport. Ainsi, aurions-nous un antécédent lié au stress dans un cas et au contrôle de la situation dans l'autre. Ceci est une piste lexico-sémantique à explorer dans un corpus plus conséquent. À partir des résultats du corpus de Leipzig nous avons classé les cooccurrences dans 5 catégories sémantiques apparues à la lumière des concordanciers associés et des cooccurrences associées aux lexies individuellement.

Détachement	Conséquences du détachement	Aides au détachement	Personnel	Causes du détachement
Détachement	Relaxation	Massage	Soi	Tensions
Abandon	Détente	Méditation	Corps	Culpabilité
Relâchement	Bien-être	Exercices	Mental	Stress
	Confiance	Confiance	Conscience	Peurs
	Douceur	Pratique	Intérieur	Blocages
	Épanouissement	Respiration	Profonde	Pensée
	Harmonie	L'écoute	Vous	Travail
	Sérénité	Yoga	Consciente	
	Plaisir	Apprentissage	Musculaire	
	Sensation			

Tableau 1 : Catégories sémantiques des cooccurrences de « lâcher-prise » dans le corpus de Leipzig

Nous constatons que le champ sémantique s'articule autour d'éléments positifs, relatifs à la relaxation et au détachement de l'esprit par rapport à la réalité de la vie. Ceci rejoint la description de la motivation intrinsèque de Lubart (2010) quand on regarde la catégorie « causes du détachement » où la cause est personnelle. Le corpus de presse du Lexicoscope révèle davantage une motivation extrinsèque (gagner un match) qui a des effets positifs puisque l'équipe ne doit pas lâcher-prise. La différence sémantique réside peut-être dans l'acteur. Les extractions du Lexicoscope révèlent un lâcher-prise collectif qui serait néfaste au groupe (perdre un match), tandis que le corpus de Leipzig révèle des contextes où seuls des individus ont un choix à faire pour eux-mêmes et non pour un groupe. Le lâcher-prise aurait donc des conséquences différentes (individuel *versus* collectif), et en conséquence un sens spécifique en fonction du contexte.

En termes de créativité, nous n'avons pas de preuves linguistiques quant à l'influence du lâcher-prise sur ce phénomène. En revanche, nous pouvons inférer des exemples des corpus que la prise de risque est réelle dans le cas du collectif – notamment dans le sport quand il s'agit de gagner – elle l'est moins pour un individu isolé qui fait le choix du lâcher-prise. Les cooccurrences du corpus de Leipzig confortent cette idée avec les mots « confiance », « épanouissement », « sérénité » ou « plaisir ».

De ces résultats, nous déduisons que le lâcher-prise apparaît que très faiblement dans les corpus. Il n'est ni en lien avec la créativité ni avec le lâcher-prise. Aucun exemple significatif n'a été trouvé et il est nécessaire d'inférer l'occurrence des représentations ou des réalités. Lorsque le lâcher-prise apparaît avec les émotions, il est en lien avec une valeur négative dans le contexte du sport et une valence positive lorsque l'on touche au domaine personnel du détachement. Si les émotions ne sont néanmoins pas lexicalisées, elles sont déduites d'éléments ayant aussi une polarité positive tels que l'harmonie, l'épanouissement ou encore la sérénité. Pour l'enseignement, l'on peut se questionner sur la nature (cognitive – en lien avec la maîtrise des apprentissages - ou émotionnelle – en lien avec la peur de l'inconnu par exemple) de la zone de confort sur laquelle il faut lâcher-prise pour prendre des risques. De ce corpus, le lâcher-prise est en lien avec la zone de confort de nature plus affective, avec l'idée de laisser ses peurs (facteur plus émotionnel que conatif ou cognitif). La nature de cette zone est probablement plus complexe et systémique ; elle change peut-être également en fonction du contexte (situation d'apprentissage, compétition de haut niveau, performance artistique, etc.) dans lequel la créativité s'exprime.

En conclusion, nos résultats sont partiellement concluants dans la mesure où le lâcher-prise, dans une situation collective, est bien associé à la zone d'inconfort ou ce qui tend vers la prise de risque. En revanche, lorsque la situation se réfère à l'individu,

le lâcher-prise renvoie davantage au bien-être. Ceci n'avait pas été attendu dans l'hypothèse de départ. Cette première étude ouvre une perspective nouvelle de recherche qui intègre le lâcher-prise comme nouveau facteur conatif dont il reste à déterminer les éventuels liens avec la prise de risque ou les émotions. Un nouveau corpus de textes est actuellement en cours d'analyse. Il s'agit de mener une méthodologie de recherche analogue sur un corpus plus élargi de 853 articles scientifiques pris de la revue *Creativity Research journal* de 1997 à 2017, revue spécialisée dans la créativité pour chercher, grâce à la linguistique de corpus, la fréquence d'utilisation de l'occurrence « lâcher-prise », le contexte dans lequel elle est présente et si ce dernier est lié ou non à la conation ou aux émotions. Les synonymes de lâcher-prise rencontrés dans les dictionnaires tels que : cesser de, se détacher de, ne pas maîtriser, accepter la réalité, prendre un risque seront également étudiés pour compléter la recherche.

De manière plus qualitative, il est également prévu de chercher à comprendre ce phénomène dans un contexte authentique d'apprentissage en formation ou à l'école. Des recherches prometteuses et fertiles se profilent donc à l'horizon.

Bibliographie

- Becchetti-Bizot, C., Houzel, G., & Taddei, F. (2017). *Vers une société apprenante. Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*. Retrieved from <http://www.education.gouv.fr/cid115649/vers-une-societe-apprenante-rapport-sur-la-recherche-et-developpement-de-l-education-tout-au-long-de-la-vie.html>
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69.
- Berdal-Masuy, F., & Botella, M. (2013). La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*(48), 57-76.
- Besaçon, M., & Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant. Evaluation et développement*. Bruxelles: Editions Mardaga.
- Boden, M. A. (2005). *The creative mind. Myths and mechanisms* (2 ed.). New York: Routledge.
- Botella, M., Nelson, J., & Zenasni, F. (2016). Les macro- et microprocessus créatifs. In I. Capron Puozzo (Ed.), *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques* (pp. 33-46). Louvain-La-Neuve: De Boeck.

- Brown, R. T. (2010). Creativity. What are we to measure ? In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 3-32). New York Plenum Press.
- Capron Puozzo, I. (2015). Emotions et apprentissage dans une pédagogie de la créativité. *Langage et l'homme*, 50(2), 95-114.
- Capron Puozzo, I. (2016). Du concept de créativité à une pédagogie de la créativité. In I. Capron Puozzo (Ed.), *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques* (pp. 13-29). Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Capron Puozzo, I. (2018, sous presse). Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie. *Revue française de pédagogie*(197), 1-9.
- Cavalla, C., & Loiseau, M. (2013). Scientext comme corpus pour l'enseignement. In A. Tutin & F. Grossmann (Eds.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext* (pp. 163-182). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools : tensions and dilemmas*. London: RoutledgeFalmer.
- Forthmann, B., Holling, H., Çelik, P., Storme, M., & Lubart, T. (2017). Typing speed as a confounding variable and the measurement of quality in divergent thinking. *Creativity Research Journal*, 29(3), 257-269.
- Lubart, T. (2010). *Psychologie de la créativité* (2 ed.). Paris: Colin.
- Morin, E. (2004). *La Méthode, T6*. Paris: Seuil.
- Neuville, S. (2014). La valeur perçue des activités d'apprentissage: quels en sont les sources et les effets? In B. Galand & E. Bourgeois (Eds.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 85-96). Paris: Presses Universitaires de France.
- Piccardo, E. (2016). Créativité et complexité : quels modèles, quelles conditions, quels enjeux ? In I. Capron Puozzo (Ed.), *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques* (pp. 47-64). Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Dictionnaires le Robert.
- Rey, A. (2000). *Dictionnaire historique de la langue française : contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés* (3 ed.). Paris: Dictionnaires le Robert.
- Rey, A., Chantreau, S., & Firmin, G. (1979). *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris: Dictionnaires Robert.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. West Sussex: Capstone.
- Runco, M. A., & Robert, S. A. (2010). Creativity Reseach : A Historical View. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 3-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. M. (2004). *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Taddei, F. (2009). Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs: un défi majeur pour l'éducation du 21ème siècle. In Paris: OCDE.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles:
De Boeck.