

ART, DESIGN ET ENTREPRENEURIAT: UN APERÇU DE LA LITTÉRATURE EN ÉDUCATION ET FORMATION

Hélène Vanderstichel

Université de Lille

orcid.org/0009-0007-5420-0293

Chercheuse doctorante au Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (ULR 4354 - CIREL), ses travaux portent sur les processus de création, l'esprit d'initiative et d'entreprendre. Elle s'intéresse à la didactique de la conception et à l'influence de l'environnement social, culturel et matériel sur la créativité. En qualité d'ingénieur, elle contribue également à des projets de RDI portant sur l'analyse des situations de travail, la co-conception de formation, d'outils et d'environnements numériques d'apprentissage.

PhD student at the Lille Interuniversity Centre for Research in Education (ULR 4354 - CIREL), her work concerns creative process and sense of initiative and entrepreneurship. She is interested in didactics of design and how social, cultural and material contexts influence creativeness. As an engineer, she also analyses work situations and co-designs vocational training, tools and digital learning environments for Research, Development and Innovation (RDI) projects.

Résumé

Cette revue de littérature explore les dynamiques d'un rapprochement entre entrepreneuriat, art et design, du point de vue de l'éducation et de la formation. Nous mettons tout d'abord en lumière l'intérêt croissant porté à l'entrepreneuriat dans les activités créatives et culturelles, et le déplacement du regard porté sur le « métier d'entrepreneur » vers les « compétences » et « situations entrepreneuriales ». Nous abordons ensuite leur rencontre autour du *design thinking* et des *soft skills*. Enfin, nous explorons le renouvellement des approches par le prisme du projet et un questionnement éthique commun autour des objets techniques et de l'activité créatrice.

Mots-clés: activité, épistémologie, conception, créativité, projet

Abstract

From an education and training perspective, this literature review explores three major areas of convergence between entrepreneurship, art and design. We begin by highlighting the growing interest focused on entrepreneurship in creative and cultural activities, and the shift in perspective from the entrepreneurial 'profession' to entrepreneurial 'skills' and 'situations'. We then look at how they come to intersect with innovation, design thinking and soft skills. Finally, we explore the renewal of approaches through the prism of the project and a common ethical questioning around technical objects and creative activity.

Keywords: activity, epistemology, conception, creativeness, project

Introduction

Les figures de l'entrepreneur, de l'artiste et du designer sont étroitement liées et rencontrent des évolutions économiques, techniques et sociales qui les amènent à se redéfinir l'une et l'autre, voire l'une avec l'autre. Elles ont parfois été opposées comme l'ont été conception et réalisation. En témoignent notamment les travaux portant sur la fonction d'architecte (Marquart et De Montlibert, 1970): l'architecte conçoit et exerce une profession libérale considérée comme « humaniste » et « artistique », « incompatible avec celle de l'entrepreneur » (p. 371). Face à cette opposition, la figure de l'inventeur-entrepreneur a pu faire exception, bien que cantonnée à une pratique de conception dite « sauvage » (Le Masson et Weil, 2014, cités par Chouteau et al., 2022, p. 3-4).

Les recherches associant les sujets *entrepreneurship*, *art et design* sont pourtant de plus en plus nombreuses¹. Cette revue de littérature narrative propose une synthèse de travaux sur l'éducation et la formation à l'entrepreneuriat, à la conception et au design, qui illustrent cette évolution. Elle a été réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation et de la formation portant sur la créativité et l'esprit d'entreprendre. Nous nous sommes appuyée sur une approche *snowballing* (Horsley, 2019; Wohlin, 2014) dite « boule de neige », en prenant pour points de départ l'appel à contribution de ce numéro et les travaux auxquels nous avons précédemment contribué (e.g. Becerril-Ortega et Didier, 2022; Vanderstichel et al., 2021). La recherche d'études récentes, empiriques notamment, par *forward snowballing* (Wohlin, 2014, p. 3) et d'études complémentaires (e.g. portant sur des concepts émergents tels que l'*hostile design*) a été assistée par les plateformes *Isidore* et *Google Scholar*. Nous avons principalement retenu des ouvrages et articles de recherche, anglophones et francophones, en sciences de l'éducation et de la formation, ainsi qu'en sciences de gestion, design, sociologie, philosophie et histoire.

Nous commencerons par mettre en lumière l'intérêt croissant porté à l'entrepreneuriat dans les activités artistiques, créatives et culturelles, où le regard porté sur le « métier d'entrepreneur » se déplace vers les « compétences » et « situations entrepreneuriales ». Nous aborderons ensuite le rapprochement de l'entrepreneuriat et du

design autour de l'innovation, du *design thinking* et des *soft skills*. Enfin, nous explorerons le renouvellement des approches par le prisme du projet. Ces dernières ouvriront des perspectives de questionnement éthique et politique communes aux entrepreneurs, artistes et designers.

1. Un intérêt croissant pour l'entrepreneuriat créatif et culturel

L'entrepreneuriat est considéré comme un champ intéressant principalement les chercheurs et chercheuses en sciences de gestion, devant l'économie et l'éducation². Longtemps considéré sous l'angle de la gestion d'établissements industriels, il prend aujourd'hui un nouveau tournant sous l'influence d'acteurs politiques, sociaux et économiques qui portent un intérêt croissant à l'innovation et à l'entrepreneuriat dans les activités créatives et culturelles³.

L'économie culturelle et créative est un secteur qui connaît l'une des croissances les plus rapides au monde et contribue à environ 3% du PIB mondial (United Nations, 2018). Elle rassemble au sein d'une même catégorie l'audiovisuel, l'édition, le spectacle vivant, le patrimoine, la musique, le design ou encore la fabrication numérique – toutes activités ayant recours à la propriété intellectuelle, aux « œuvres de l'esprit ». En 2021, près de 700 000 personnes travaillaient dans ce secteur en France, « sans compter les 3,5 millions de bénévoles répartis dans plus de 260 000 associations » (Escande, 2021).

1.1. L'entrepreneur créatif et culturel

L'intérêt croissant pour cette économie a suscité le développement de nombreuses études et publications depuis la fin du XX^e siècle (Chapain et al., 2018). Tout d'abord consacrées à la culture, au développement d'activités artistiques et d'organisations telles que les musées, théâtres, cinémas, opéras, etc., elles se sont élargies aux activités dites créatives et plus particulièrement au design. Elles se sont aussi intéressées au travail créateur et à l'activité professionnelle de celles et ceux qui interviennent dans les mondes de l'art (Becker, 1988; Menger, 2009). Ces travaux ont mis en lumière l'influence de l'environnement économique et juridique sur le processus de création, son cours

1 Une recherche de données bibliographiques, réalisée à partir de la plateforme *Isidore* (subject: "Entrepreneurship" and subject: "Art" or subject: "Design"), a identifié près de 2800 publications issues de 23 disciplines, dont la moitié environ sont postérieures à 2015.

2 41% des publications mentionnées relèvent des sciences de gestion, 15% de l'économie et 5% de l'éducation.

3 L'expression *activités créatives et culturelles* a été privilégiée par rapport à celle d'*industries créatives et culturelles* pour mettre en lumière la diversité des pratiques entrepreneuriales (Chapain et al., 2018).

incertain et les contradictions inhérentes aux logiques de création et d'entreprise, partagées particulièrement par les personnes en profession libérale: « Toute activité artistique et créative se réalise dans un environnement commercial, économique, de gestion et managérial, sous peine d'une absence de diffusion. Elle intègre *de facto* une dimension marchande puisqu'elle est l'objet d'un échange de biens et qu'elle est source de revenus. » (Horvath et Dechamp, 2021, p. 18).

La figure de l'entrepreneur culturel et créatif tend ainsi à s'imposer: « l'artiste conçoit, produit, commercialise avec les outils et pratiques de son temps; au-delà du fait d'entreprendre, il tend aussi à être un organisateur de ressources et de compétences » (Chapain et al., 2018, p. 15). L'entrepreneuriat n'est pas un phénomène marginal dans le secteur créatif et culturel: « Le premier statut de l'artiste est celui d'indépendant. Il exerce son art seul, à la manière d'une profession libérale, ou bien en tant que chef d'entreprise, commerçant ou artisan: c'est le « maitre » de l'âge médiéval et classique » (Graceffa, 2012, p. 11). C'est par ailleurs un secteur où « l'emploi atteint une flexibilité fonctionnelle (assortie à l'organisation des activités par projet) et une flexibilité numérique (par substituabilité d'un artiste à un autre) beaucoup plus élevée que dans les autres professions supérieures » (Menger, 2009, p. 10). En 2013, une personne sur trois exerçant un métier artistique en France était indépendante ou employeur (Gouyon et Patureau, 2013), avec souvent des activités et statuts pluriels (Bureau et al., 2009).

1.2. Compétences et situations entrepreneuriales

Comme tout entrepreneur, l'entrepreneur culturel et créatif s'inscrit dans un écosystème, « un ensemble interconnecté d'acteurs, d'organisations, d'institutions et de processus » (Philippart, 2016, p. 13) pouvant répondre à ses « besoins » d'orientation, d'accompagnement et de formation. Il rassemble de manière hétéroclite des « passeurs de création » (Horvath et Dechamp, 2021) plus ou moins proches du commerce, de l'industrie et de l'artisanat (chambres consulaires, conseils en affaires, gestion et propriété industrielle, incubateurs, investisseurs, etc.) et des arts et de la culture (agences de production, résidences d'artiste, conseils en propriété littéraire et artistique, mécènes, établissements publics ou privés à caractère culturel, etc.). Au sein de cet écosystème, le design fait figure de trait d'union. Il signe l'élargissement du champ de la culture à la création qui, au cours des vingt dernières années, a aiguillé « la créativité vers l'innovation

et vers le développement industriel et économique » (Reinor, 2019).

Parallèlement à cet élargissement, sur le plan académique, les recherches se sont progressivement déplacées du « métier d'entrepreneur » (Filion, 1997) aux « compétences » et « situations entrepreneuriales » (Toutain et Fayolle, 2008): « Le développement des travaux de recherche sur le sujet des compétences constitue un véritable enjeu politique en contribuant au renforcement de la connaissance de l'entrepreneuriat dont la finalité demeure, dans ce domaine, de favoriser un développement économique pérenne en combinant l'initiative individuelle avec la création de valeur pour la collectivité » (Toutain et Fayolle, 2008, p. 68).

Cette approche a permis de réinterroger les pratiques d'accompagnement et de formation visant à « transformer un individu en entrepreneur » et intégrer l'entrepreneuriat au sein de différents cursus de formation, écoles et université. Les compétences identifiées sont de deux types: les compétences dites transversales, telles que la créativité ou la communication, et les compétences spécifiques à la gestion d'entreprise telles que la gestion financière ou le marketing. Elles « sous-tendent la distinction désormais communément faite entre esprit d'entreprendre, pour la première, et esprit d'entreprise, pour la seconde » (Champany-Remoussenard, 2021, p. 25).

2. Une rencontre autour de l'innovation et de la pensée design

L'entrepreneuriat est associé à l'idée d'évolution, de transformation et même selon Hélène Vérin, philosophe et historienne des techniques, à « la transgression de l'ordre établi » (Vérin, 2019). Sans recouvrir la notion d'innovation, l'entrepreneuriat y est étroitement associé (Hébert et Link, 2006) et, comme le soulignent Chauvin et al. (2014), « les mondes économiques, mais aussi culturels, sociaux, politiques, sont de plus en plus pensés à partir de figures entrepreneuriales, permettant généralement de rendre compte de changements ou de dynamiques extrêmement variées » (p. 19).

Ces évolutions s'accompagnent d'une croissance importante de l'activité des plateformes numériques qui s'appuient sur les entreprises individuelles (EI), et de l'économie de l'immatériel incarnée par la figure de l'innovateur, héraut de la créativité qui actualise celle de l'inventeur-entrepreneur, du *startupper* (Liu, 2017), et enfin du designer entrepreneur.

2.1. Le designer entrepreneur

Au XXI^e siècle, le projet innovant devient la forme de création dominante (Boutinet, 2012, p. 348) et « fait évoluer la pratique du projet en design » (Vial, 2021, p. 52). Le design, moins centré sur l'objet, se tourne davantage vers les processus et fonctions (méthodes, outils, utilisabilité, etc.) puis vers les acteurs et expériences (design participatif, design UX, design de service, etc.). Il est alors considéré comme moteur d'« humanisation » (Vial, p. 54) des entreprises, des technologies et des innovations.

Cette tendance s'accroît avec la popularisation du *design thinking*, une pratique de conception s'appuyant sur les sciences humaines et sociales. Elle place le design à un niveau stratégique: le designer « n'est désormais plus considéré comme un "simple" spécialiste de la forme, mais comme un acteur clé, une sorte de facilitateur, de la conception de nouveaux artefacts et la figure emblématique de cette nouvelle pratique de conception. » (Chouteau et al., 2022, p. 6). La fonction de designer s'étend et se dilue tout à la fois. Et la figure du « designer entrepreneur » (Borja de Mozota et Chouki, 2016) incarne l'aboutissement de cette évolution, valorisant des « compétences spécifiques (...) dans la planification et l'avant-projet, dans la fonction médiatrice, pendant le déroulement de l'activité d'innovation, et surtout dans la gestion de la créativité et de l'idéation » (p. 51).

Porteur de « créativité en situations » (Bonnardel et al., 2023), le *design thinking* est ainsi devenu un incontournable de la « nouvelle vague en éducation entrepreneuriale » (Kickul et Robb, 2022): « les méthodes de *design thinking* quasi omniprésentes dans nos salles de classe permettent aux aspirants entrepreneurs de tester comment une entreprise peut créer, fournir et capturer de la valeur grâce à une expérimentation rapide et un processus d'amélioration continue » (p. 23). Cette approche nouvelle concrétise d'une certaine façon la vision de Simon (1988): « *Everyone designs who devises courses of action aimed at changing existing situations into preferred ones. (...) Schools of engineering, as well as schools of architecture, business, education, law, and medicine, are all centrally concerned with the process of design* »⁴ (p. 67).

4 « Quiconque imagine quelques dispositions visant à changer une situation existante en une situation préférée, est un concepteur. [...] Les écoles d'ingénieurs, comme les écoles d'architecture, de droit, de gestion, de médecine, les écoles normales d'enseignement, toutes sont concernées, au premier chef, par le processus de la conception. »

2.2. Créativité et esprit d'entreprendre

Les recherches soulignent également les problématiques similaires auxquelles les acteurs créatifs et culturels et les entrepreneurs sont confrontés. Celles-ci se développent sous l'influence d'une perspective cognitive davantage centrée sur le processus de conception et la créativité (Didier et Bonnardel, 2020; Fillis et Rentschler, 2010), la problématisation (Munoz et Villeret, 2020) ou encore la pensée projective et entrepreneuriale (Schmitt et al., 2016; Schmitt et Husson, 2014). Ce faisant, elle ouvre la voie à un nouveau courant de recherche qui inscrit la conception au cœur de l'entrepreneuriat:

Through this notion, it is not a question of placing a long-neglected concept in entrepreneurship research at the heart of this thinking, but rather to establish a new representation of entrepreneurship and human intelligence, by restoring its importance to the dynamics of interactions between the entrepreneur and the environment, as well as to the construction that the entrepreneur makes out of the world. (Schmitt et al., 2016, p. 158)⁵

D'autres courants de recherche se sont appuyés sur une perspective sociologique, dans la continuité des travaux précédemment cités en sociologie de l'art et du travail, mais aussi en sociologie de l'innovation et de la traduction (Alter, 2010; Callon, 2006; Latour, 1996). Ils ont en commun de s'intéresser à la création et l'innovation « en train de se faire », plus précisément à l'activité professionnelle. La notion d'activité fait ici « écho à la notion de travail réel, c'est-à-dire à l'intérêt porté à l'activité effective des professionnels dans les contextes et les systèmes de contraintes dans lesquels ils évoluent » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 12). Ces travaux ont permis d'ouvrir à une acception large de l'entrepreneuriat, au-delà de la création d'entreprise, et à « l'étude d'initiatives créatrices de valeurs, quelles qu'elles soient et dans des contextes (espaces) variés », y compris non monétaires (Emin et Guibert, 2017, p. 107).

Les approches cognitives et sociologiques ont ainsi développé une nouvelle vision de l'entrepreneuriat véhiculée par les termes « *entrepreneurship* » et « esprit d'entreprendre » (Verzat, 2015) qui a une influence majeure en éducation et formation: « une perspective qui dépasse l'ob-

5 « À travers cette notion, il ne s'agit pas de placer au cœur de cette réflexion un concept longtemps négligé dans la recherche sur l'entrepreneuriat, mais plutôt de forger une nouvelle représentation de l'entrepreneuriat et de l'intelligence humaine, en redonnant son importance à la dynamique des interactions entre l'entrepreneur et l'environnement, ainsi qu'à la façon dont l'entrepreneur conçoit le monde » (notre traduction).

jectif de susciter davantage de compétences et de projets de création d'entreprises et envisage le développement d'une culture, d'une sensibilité et de comportements empreints de l'esprit d'entreprendre, de capacité d'initiative, d'autonomie voire de créativité.» (Champy-Remoussenard, 2021, p. 22). Elles ont également permis l'émergence de nouveaux horizons empiriques et théoriques à travers un questionnement épistémologique sur les enjeux de l'activité de conception (Didier, 2021). Dans cette perspective, et en nous appuyant sur le cadre de la psychologie de la créativité (Glăveanu, 2010, 2015) qui souligne l'influence de l'environnement social, culturel et matériel sur le processus créatif, nous avons par ailleurs mis en lumière que la création d'entreprise ou d'activité de travail dit indépendant pouvait être un effet indirect des activités de conception l'ayant précédée et incitée (Vanderstichel et al., 2021).

3. Un projet pour le XXI^e siècle

« Esprit d'initiative et d'entreprendre » et « créativité » sont aujourd'hui considérés comme des compétences clés, des *softs skills* (Du Roscoät et al., 2022) pouvant contribuer à la résolution de problèmes complexes et à relever les défis d'ordre social, économique ou environnemental qui se dressent devant nous (OCDE, 2018). Le rapport *Projet Éducation 2030* de l'OCDE, nous invite en effet toutes et tous à « être créatifs » et, afin de trouver des solutions pour un futur soutenable, « imaginer de nouvelles façons de vivre et de penser » (p. 7).

Dès lors, « il ne s'agit plus de préparer au métier, ni même aux compétences, mais à la capacité à imaginer de nouvelles activités et à les concrétiser » (Champy-Remoussenard, 2015, p. 23-24). L'enseignement de la conception et du design peut y contribuer, notamment parce qu'il « puise ses racines dans la logique de projet » (Didier et Tortochot, 2021, p. 13). Défini parfois comme « fiction opératoire » (Boutinet, 2012), comme « fiction réalisatrice » (Latour, 1996), ou comme « une construction qui se fait peu à peu en vue d'affronter le réel pour tenter de le bousculer » (Boutinet et al., 2011), le projet s'impose comme « l'une des figures emblématiques de notre modernité » (Boutinet, 2012).

3.1. De l'activité de conception au projet comme concept d'activité

Ici s'estompe peut-être la distinction entre « culture du projet » en entrepreneuriat et « disciplines du projet » en arts et design (Vial, 2014), au risque de dénier leurs spécificités. Les contours mêmes des métiers et professions semblent se dissoudre à mesure que changent les « confi-

gurations d'activités » (Champy-Remoussenard et Meyer, 2004) et que se développe un « modèle entrepreneurial de l'activité et la formation » (Champy-Remoussenard, 2015). Ce modèle se configure aujourd'hui autour du projet, une approche qui se détache des « figures » historiques, professionnelles ou individuelles. Elle fait notamment l'objet de travaux menés dans une perspective interdisciplinaire entre sciences humaines et sciences sociales, perspective que nous pourrions qualifier d'anthropologique.

En éducation et formation, l'étude du projet se développe plus particulièrement dans le cadre de la théorie historico-culturelle de l'activité – *Cultural Historical Activity Theory* (CHAT). Ces travaux prennent leur source principalement dans les travaux de Vygotsky et Leontiev qui ont mis en lumière que le psychisme humain est influencé « aussi et surtout par son insertion au sein d'une société et d'une culture » et « modelé par le monde » (Oly, 2019). Ils se sont ensuite développés en Europe, notamment avec les travaux d'Engeström introduisant la notion de « système d'activité collective » (Engeström, 1999) et à travers différents courants tels que la clinique de l'activité (Clot, 2006) ou la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006). Ces courants s'intéressent à l'activité professionnelle, où le réel de l'activité peut par ailleurs se rapporter à ce qui se fait, comme à « ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne fait plus, mais aussi ce qu'on cherche à faire (...) ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs » (Clot, 2006, p. 17). Il est parfois la quête d'un avenir imaginé, une perspective humaniste qui fonde également la démarche scientifique de Blunden : « *this striving for an imagined future is the motor of human history and must be placed at the center of science* »⁶ (Blunden, 2014, p. 8).

Comme défini par Andy Blunden (2009, 2014), le projet en tant que concept d'activité tisse le lien entre les actions humaines et le contexte historique et culturel dans lequel les actions individuelles prennent sens. Unité d'une activité collective, un projet est constitué par les actions de différents individus à différents moments, tandis que les individus participent à différents projets. L'activité est ce qui sert de médiateur entre le sujet et l'objet. Le « sujet » n'est pas ici synonyme d'individu ; c'est une unité dynamique entre un individu, une culture et une activité et c'est pourquoi le projet est qualifié de « collaboratif » (Blunden, 2014, p. 1). L'objet de l'activité est quant à lui considéré comme *project's 'end point'* ; immanent au projet, il est amené à

⁶ « Cette quête d'un avenir imaginé est le moteur de l'histoire de l'humanité et doit être placée au centre de la science » (notre traduction).

évoluer au fil de temps, de sa réalisation et des interactions avec d'autres projets. Cette approche, qui permet de saisir les transformations individuelles et collectives, peut être particulièrement mobilisée dans le cadre de projets de recherche en sciences de l'éducation et de la formation orientés par la conception (voir notamment Blunden, 2014, chapitres 5 et 6 ; Petit et al., 2021).

3.2. Pédagogie par projet et ingénierie de formation *bottom up*

Les travaux d'Andy Blunden s'appuient également sur une importante tradition de recherche autour de la pédagogie du projet, telle que développée par Dewey ou Freire :

In the project approach, knowledge is seen as practical, taking the form of problem/solutions at this or that point in the realization of projects to which a person may be committed. Knowledge in this conception expresses a person's interest and capacity to change the world. (Blunden, 2014, p. 17)⁷

Dans cette perspective, les individus se développent tout au long de la vie à travers la multiplicité des projets dans lesquels ils s'engagent et à travers lesquels ils façonnent des relations de collaboration avec les autres, à travers dirait Brougère une « carrière de participants » (Brougère, 2009, p. 269).

La pédagogie du projet est couramment mobilisée dans l'enseignement de l'art et du design ; elle « dépasse une compréhension du savoir isolé et fragmenté pour l'aborder dans sa transversalité » (Didier, 2015). En s'appuyant sur les travaux de Freinet, Didier et Tortochot (2021) mettent notamment en lumière sa visée collaborative et émancipatrice. La pédagogie du projet est aussi mobilisée dans les dispositifs de sensibilisation et d'éducation à l'esprit d'entreprendre. Comme le soulignent Champy-Remoussenaud et Starck, elle « fait d'ailleurs écho à la manière dont on dénomme le futur créateur (le "porteur du projet") » (2018, p. 35). Dans l'enseignement supérieur, elle peut par exemple s'inscrire dans des dispositifs de *challenges* (Bazen, 2019 ; Lepers et Vaesken, 2013), de Junior-Entreprises

ou de coopératives éphémères (Barès et al., 2011 ; Lethielieux et Riess, 2022). En s'appuyant sur des productions concrètes, la pédagogie du projet lie enseignement et activité professionnelle, contribuant à l'apprentissage par « îlots d'intelligibilité » (Becerril-Ortega, 2021), c'est-à-dire de savoirs issus à la fois de références professionnelles, techniques et scientifiques. Elle participe ainsi de « l'incircouvable professionnalisation » (Champy-Remoussenaud, 2008).

La pédagogie du projet se construit généralement autour d'un « projet objet » qui renvoie au projet pédagogique (Didier, 2015, p. 141). Dans le domaine de la formation professionnelle, il arrive néanmoins que le projet du sujet apprenant, et notamment le projet entrepreneurial, arrive bien en amont. Les connaissances et compétences acquises par les créateurs et créatrices sont en effet orientées par la compréhension et la réussite du projet (Vanderstichel et al., 2021). Et une insatisfaction des formations proposées, considérées comme « insuffisamment ancrées dans les problématiques spécifiques de l'installation » (Levené et Petit, 2022), peut s'exprimer. Dès lors, comment adapter les dispositifs de formation et d'accompagnement ? Des pistes de recherche et d'expérimentation sont explorées dans une perspective d'« andragogie entrepreneuriale » construite sur une approche d'autoformation (Mégret, 2021). D'autres enfin s'appuient une « ingénierie de formation de type *bottom up*, c'est-à-dire une démarche d'ingénierie ascendante » (Levené et Petit, 2022, p. 7) où les parcours et référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation sont co-construits et personnalisés pour être en cohérence avec le projet.

4. De nouvelles approches « responsables »

Comme le soulignent Chouteau, Forest et Nguyen (2020), le XX^e siècle a vu s'estomper la relation au progrès au profit de celle établie avec la croissance économique. Or, si le projet se présente comme l'« esquisse d'un compromis entre le possible de la situation et le souhaitable des finalités » (Boutinet, 2012, p. 280), les défis d'ordre social, économique ou environnemental du XXI^e siècle interpellent au même titre les entrepreneurs, les artistes et les designers : « le progrès rapide des sciences et des technologies peut contribuer à creuser les inégalités, à aggraver la fracture sociale et à accélérer l'épuisement des ressources » (OCDE, 2018, p. 5). Mais comment changer notre regard et apprendre, individuellement et collectivement, à faire « autrement » ?

⁷ « Dans une approche projet, la connaissance est appréhendée dans sa dimension pratique, prenant la forme de problèmes/solutions à tel ou tel moment de la réalisation de projets dans lesquels une personne peut être engagée. Dans cette perspective, la connaissance reflète l'intérêt et la capacité d'une personne à changer le monde » (notre traduction).

4.1. Culture technique et culture de l'innovation

Ces questions vives, c'est-à-dire porteuses de fortes demandes sociales (Bedin et al., 2019, p. 78), interpellent particulièrement les spécialistes de la didactique. Elles sont notamment posées dans le secteur agricole par Mayen (2016), Levené et Petit (2022) et Girard (2023) qui, à partir de situations de travail et de formation, mettent en lumière la prise en compte nécessaire des sujets, de leurs raisonnements et de leur « état d'esprit » pour accompagner les transformations individuelles et collectives. Pour Didier (2017), ces dynamiques impliquent également l'apprentissage d'une « investigation culturelle » sur les objets techniques. Porteurs d'imaginaires, les objets sont aussi porteurs d'une genèse et de « fins en vue » qu'il est parfois difficile de saisir : « objet sans culture, un objet *jeté là* devenu hermétique aux savoirs qu'il transporte en lui » (Didier, 2017, p. 3). Or, « comprendre la genèse des objets techniques nécessite de questionner la construction de l'objet au gré des évolutions et des choix opérés par les concepteurs en fonction des besoins de l'usager et de la société » (Didier, 2017, p. 3).

L'étude des projets et de leurs objets mobilise couramment le récit, ce que relève Andy Blunden en conclusion de l'ouvrage Collaboratives Projects (2014) où les projets présentés sont qualifiés de *stories*, des récits que l'on raconte dirait Bruno Latour (1996) « installé au coin du feu, après que l'histoire a départagé les échecs et les réussites... à un « *end point* » du projet qui est aussi un *instant t*. Ces recherches ont par ailleurs longtemps éludé la dimension contextuelle des notions de créativité et d'innovation (Vanderstichel, 2022). Didier et Bonnardel proposent, dans la perspective d'une didactique de la conception (Didier, 2021 ; Didier et Bonnardel, 2020), une tout autre approche visant à impliquer le sujet dans le projet de création de l'objet technique. « De quel(s) sens l'objet est-il porteur ? En quoi est-il révélateur, par exemple de rapports de pouvoir, d'une utopie ou d'un sentiment d'appartenance ? En quoi est-il issu avant tout de choix politiques ou humains ? » sont par exemple les questions posées par Chouteau, Forest et Nguyen (2020) et auxquelles peut répondre le développement d'une culture technique qui mobilise l'imaginaire dans sa relation à l'innovation.

4.2. Un questionnement éthique partagé

Comme le rappelle Jacques Perrin, « dans une démarche de conception, les concepteurs sont en interaction avec des concepts, ou plutôt des systèmes de concepts qui orientent et organisent leurs activités » (Perrin, 2001, p. 12).

Tout comme le « risque », la « responsabilité » y occupe une place croissante. Dans le contexte actuel, cette responsabilité est liée en partie au cadre légal – on parlera alors de responsabilité professionnelle et juridique (Haudiquet et Verkindt, 2011) – et aux conceptions politiques et éthiques (Beauvais, 2012). Aborder la question éthique, c'est interroger à la fois les intentions et les conséquences des actions : « L'éthique renvoie à ces devoirs que l'on a envers soi-même et envers autrui, mais qui ne sont pas dictés par des lois » (Leguil, 2020, p. 4). Maximaliste au regard du souci de l'humanité, ou minimaliste au sens de ne pas nuire volontairement à l'autre, le questionnement éthique se loge, selon Clotilde Leguil (2020), « dans cet écart entre le possible et le désirable que le progrès de la science et le cours tragique de l'histoire » (p. 4) ont mis en lumière.

Dans le sillage de ce questionnement, de nouvelles pratiques de conception et d'écoconception se développent aujourd'hui autour de la Responsabilité Sociétale et Environnementale (RSE)⁸. Ces pratiques s'appuient sur différentes approches telles que l'art écologique (Voison, 2020), l'innovation sociale (Richez-Battesti et al., 2012), l'entrepreneuriat conscient (Levesque et al., 2022), l'innovation technologique responsable (Ortega et al., 2022) ou encore les *low-techs* (Abrassart et al., 2020). Pour Chouteau, Forest et Nguyen, « l'éco-conception est emblématique des pratiques d'innovations responsables dont le caractère distinctif est d'avoir un/des effet(s) positif(s) pour l'homme, la société, l'environnement » (Chouteau et al., 2022, p. 7). Ces pratiques engagées visent à sensibiliser l'opinion et prévenir ou réduire les impacts engendrés notamment par l'activité économique en recherchant des alternatives. Plus encore, elles peuvent s'inscrire dans une éthique du *care* qui nourrit et transforme les projets en portant attention et considération aux personnes associées et aux espaces impliqués (Royer et Pellerin, 2022). Ce faisant, elles s'opposent aussi aux pratiques désormais jugées irresponsables, voire inhumaines, telles que le *green washing* (De Freitas Netto et al., 2020) ou l'*hostile design* (Rosenberger, 2020).

Conclusion

Cette revue de littérature a exploré trois grandes dynamiques d'un rapprochement entre entrepreneuriat, art et design, qui n'en est peut-être qu'à ses balbutiements. Nous avons tout d'abord mis en lumière l'intérêt croissant porté à

⁸ On notera que les termes de l'acronyme RSE sont encore instables : *Responsabilité Sociale des Entreprises*, *Responsabilité Sociétale des Entreprises*, ou encore *Responsabilité Sociétale et Environnementale*.

l'entrepreneuriat dans les activités créatives et culturelles, et le déplacement du regard porté sur le « métier d'entrepreneur » vers les « compétences » et « situations entrepreneuriales ». Nous avons ensuite abordé la rencontre de l'entrepreneuriat et du design autour de l'innovation, du *design thinking* et des *soft skills*. Enfin, nous avons exploré le renouvellement des approches par l'anthropologie du projet et un questionnement éthique partagé autour des objets techniques et de l'activité créatrice.

Qu'ils se ressemblent ou se rassemblent, les concepteurs et conceptrices font face, comme tout un chacun, à des injonctions nombreuses à la « responsabilité » : responsabilité « de leur destin professionnel et personnel » (Champy-Remoussenard, 2015, p. 24), responsabilité aussi « vis-à-vis de la planète et des générations futures » (Chouteau et al., 2020, p. 75). Face à de tels bouleversements, des scientifiques alertent sur la dilution de métiers, professions, champs de pratiques et disciplines qui, sous couvert d'innovation, risquent de perdre la mémoire – celle des institutions et des luttes sociales, celle aussi des savoirs et savoir-faire construits au cours de leur histoire. « Quand tout est design, rien n'est design » (Vial, 2021, p. 7); on serait tenté d'en dire autant de l'art et de l'entrepreneuriat. Cependant, les recherches pluri ou multidisciplinaires ouvrent aussi de nouvelles perspectives pour mieux appréhender les transformations actuelles, en particulier celle des rapports au travail, à la formation, aux savoirs et aux autres, humains et non-humains. Entre perspectives psychologique, historique et sociologique, elles soulignent l'intérêt d'aborder les processus de création et d'apprentissage *in situ* en s'intéressant au travail (Champy-Remoussenard, 2005; Menger, 2009). Elles permettent également l'émergence de nouveaux horizons empiriques et théoriques à travers un questionnement épistémologique sur les enjeux de l'activité de conception (Didier, 2021).

Les pratiques d'enseignement, de formation et d'accompagnement sont également réinterrogées. Comment faire émerger le réel du travail pour concevoir la formation (Becerril-Ortega et al., 2018)? Comme adapter les contenus et modalités d'apprentissage à ces transformations (Mayen, 2016)? Comment affronter « cette nécessité de devoir errer, mais aussi le besoin de canaliser notre errance » (Boutinet, 2002, p. 244)? Un sentiment d'urgence est là, appelant à y répondre par des solutions qui permettraient de développer des « *soft skills* liées à l'innovation et à la transformation des organisations » (Du Roscoät et al., 2022), d'« apprendre à concevoir en taille directe » (Royer et Pellerin, 2022, p. 134), de changer de « regard » (Girard, 2023), de « donner du sens, lutter contre l'absurde » (Boutinet, 2012, p. 77) par des projets.

La participation à des projets permet l'unité de la cognition et de l'émotion (Blunden, 2014, p. 16) et inscrit l'individu dans un collectif, une culture et une société qu'il contribue à développer autant que celles-ci prennent part à son développement. Prises dans les courants de l'hyperindividualisation et de la virtualisation des apprentissages, les nouvelles pratiques de conception associent le savoir au sensible (Baeza, 2019), où les savoirs sensibles évoquent le vivre « avec » (avec la maladie, la pollution, les catastrophes naturelles, les discriminations, etc.), et invitent à réinterroger le sens de l'action, les modes de travail, d'expression et de collaboration. Elles semblent marquer un tournant dans l'« histoire des manières de concevoir » (Vérin, 2021), bien que ce mouvement – contrairement à l'illusion que pourrait donner un récit historique – ne soit pas linéaire. Le questionnement éthique qui les accompagne s'impose désormais au cœur de la discussion, une discussion dont les enjeux sont aussi démocratiques, par-delà entrepreneuriat, art et design.

Références

- Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. PUF.
<https://doi.org/10.3917/puf.alter.2010.01>
- Abrassart, C., Jarrige, F. et Bourg, D. (2020). Introduction : Low-Tech et enjeux écologiques – quels potentiels pour affronter les crises ? *La Pensée écologique*, 5.
<https://doi.org/10.3917/lpe.005.0001>
- Baeza, C. (2019). *Savoirs sensibles. Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. ÈRES.
<https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0161>
- Barès, F., Houé, T. et Jacquot, T. (2011). Le projet « junior-entreprise » comme outil pertinent d'initiation à l'entrepreneuriat : une analyse des comportements et des compétences. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 10(2).
<https://doi.org/10.3917/entre.102.0089>
- Bazen, J. (2019). *Creathons : More age and gender inclusivity and entrepreneurial intention development than regular hackathons ?* [Paper presentation]. "Education in the age of the digital economy", Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia.
- Beauvais, M. (2012). Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation. *Empan*, 87(3). <https://doi.org/10.3917/empa.087.0132>
- Becerril-Ortega, R. (2021). Vers une perspective anthropologique en formation des adultes. Autour de la transposition didactique. *Éducation Permanente*, 228.
<https://doi.org/10.3917/edpe.228.0055>
- Becerril-Ortega, R. et Didier, J. (dir.). (2022, juin). Du travail de création à la formation aux activités créatrices [Symposium]. 6^e Colloque International de Didactique Professionnelle. HETS, Lausanne.
<https://www.hetsl.ch/rpdp22/actes-du-colloque/>
- Becerril-Ortega, R., Flandin, S. et Vidal-Gomel, C. (2018). Faire émerger le réel du travail pour concevoir la formation : autour des enjeux méthodologiques de l'analyse de l'activité des adultes. *TransFormations, recherches en éducation et formation des adultes*, 18.
<https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/issue/view/22>
- Becker, H. S. (1988). *Les mondes de l'art* (J. Bouniort, trad.). Flammarion.
- Bedin, V., Franc, S. et Guy, D. (2019). *Les sciences de l'éducation : pour quoi faire ? Entre action et connaissance*. L'Harmattan.
- Blunden, A. (2009). An interdisciplinary concept of activity. *Outlines. Critical Practice Studies*, 11(1).
<https://doi.org/10.7146/ocps.v11i1.2119>
- Blunden, A. (2014). *Collaborative projects : An interdisciplinary study*. Brill.
- Bonnardel, N., Girandola, F., Bonetto, É. et Lubart, T. (2023). *La créativité en situations*. Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.bonna.2023.01.0025>
- Borja de Mozota, B. et Chouki, M. (2016). Les compétences spécifiques des designers entrepreneurs. *Entreprendre & Innover*, 30(3).
<https://doi.org/10.3917/entin.030.0045>
- Boutinet, J.-P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Éducation Permanente*, 153(4), 241–250.
- Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet*. PUF.
<https://doi.org/10.3917/puf.bouti.2012.01>
- Boutinet, J.-P., Desreumaux, A. et Richebé, N. (2011). Le projet dans l'action collective (animé par J.-P. Bréchet). *Humanisme et Entreprise*, 304(4).
<https://doi.org/10.3917/hume.304.0005>
- Brogère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation (chapitre 21). Dans G. Brogère et A.-L. Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*. PUF.
<https://doi.org/10.3917/puf.broug.2009.01>
- Bureau, M.-C., Perrenoud, M. et Shapiro, R. (dir.). (2009). *L'artiste pluriel : démultiplier l'activité pour vivre de son art*. Presses universitaires du Septentrion.
<https://doi.org/10.4000/books.septentrion.40328>
- Callon, M. (2006). L'innovation sociale : quand l'économie redevient politique. Dans J.-L. Klein et D. Harrisson (dir.), *L'innovation sociale : émergence et effets sur la transformation des sociétés* (p. 17–42). Presses de l'Université du Québec.
<https://www.puq.ca/catalogue/livres/innovation-sociale-1471.html>

- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2). <https://doi.org/10.3917/savo.008.0009>
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 17(2). <https://doi.org/10.3917/savo.017.0051>
- Champy-Remoussenard, P. (2015). Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 190. <https://doi.org/10.4000/rfp.4675>
- Champy-Remoussenard, P. (2021). Éducation et formation à l'esprit d'entreprendre, pour quelles perspectives ? *Savoirs*, 57(3). <https://doi.org/10.3917/savo.057.0019>
- Champy-Remoussenard, P. et Meyer, V. (2004). *Être emploi-jeune et après ?* PUN.
- Champy-Remoussenard, P. et Starck, S. (dir.). (2018). *Apprendre à entreprendre*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.champ.2018.01>
- Chapain, C., Emin, S. et Schieb-Bienfait, N. (2018). L'entrepreneuriat dans les activités créatives et culturelles : problématiques structurantes d'un champ d'étude encore émergent. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 17(1). <https://doi.org/10.3917/entre.171.0007>
- Chauvin, P.-M., Grossetti, M. et Zalio, P.-P. (2014). Introduction. Dans *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat* (p. 11–32). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.chauv.2015.01.0011>
- Chouteau, M., Forest, J. et Nguyen, C. (2020). Concevoir en donnant du sens à l'innovation : l'approche P.S.I. Dans J. Didier et N. Bonnardel (dir.), *Didactique de la conception* (p. 73–87). UTBM – HEP Vaud.
- Chouteau, M., Forest, J. et Nguyen, C. (2022). Les pratiques de conception au prisme de la culture technique. *e-Phaïstos. Revue d'histoire des techniques / Journal of the history of technology*, 10(2). <https://doi.org/10.4000/ephaistos.10409>
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1). <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>
- De Freitas Netto, S. V., Sobral, M. F. F., Ribeiro, A. R. B., & Soares, G. R. da L. (2020). Concepts and forms of greenwashing: A systematic review. *Environmental Sciences Europe*, 32(1). <https://doi.org/10.1186/s12302-020-0300-3>
- Didier, J. (2015). La pédagogie du projet et la posture d'auteur de l'élève. Dans N. Giaucue et C. Tièche Christinat (dir.), *Freinet et l'école Moderne aujourd'hui* (p. 135–144). Chronique Sociale. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1970>
- Didier, J. (2017). Culture technique et culture de l'innovation : réconcilier ce tandem par le biais de la conception. *Technologie et innovation*, 17(4). <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2017.0161>
- Didier, J. (2021). Un cheminement vers la didactique de la conception. *Éducation Permanente*, 228(3). <https://doi.org/10.3917/edpe.228.0149>
- Didier, J. et Bonnardel, N. (dir.). (2020). *Didactique de la conception*. UTBM – HEP Vaud. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3869>
- Didier, J. et Tortochot, É. (2021). Former aux compétences du XXI^e siècle à l'aide du design. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 35. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5734>
- Du Roscoät, B., Servajean-Hilst, R., Bauvet, S. et Lallement, R. (2022). *Les soft skills liées à l'innovation et à la transformation des organisations. Comment agir dans l'incertitude ?* Institut pour la transformation et l'innovation.
- Emin, S. et Guibert, G. (2017). Complexité et auto-organisation en entrepreneuriat collectif : analyse d'une scène musicale locale. *Revue internationale P.M.E.*, 30(2). <https://doi.org/10.7202/1040457ar>
- Engeström, Y. (1999). Expansive visibilization of work: An activity-theoretical perspective. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 8(1). <https://doi.org/10.1023/A:1008648532192>

- Escande, P. (2021, 19 mai). « La culture joue un rôle moteur dans l'ensemble de l'économie française ». *Le Monde.fr*.
- Filion, L. J. (1997). Le métier d'entrepreneur. *Revue Organisation*, 6(2), 29–45.
- Fillis, I., & Rentschler, R. (2010). The role of creativity in entrepreneurship. *Journal of Enterprising Culture*, 18(1). <https://doi.org/10.1142/S0218495810000501>
- Girard, N. (2023). Former des professionnels à un nouveau regard. *TransFormations - Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, 25, 97–111.
- Glăveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(1). <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2009.07.007>
- Glăveanu, V. P. (2015). Creativity as a Sociocultural Act. *The Journal of Creative Behavior*, 49(3). <https://doi.org/10.1002/jocb.94>
- Gouyon, M. et Patureau, F. (2013). Les métiers artistiques : des conditions d'emploi spécifiques, des disparités de revenus marquées. Dans *France, portrait social*. Insee. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1288290?sommaire=1288298>
- Graceffa, A. (2012). *Vivre de son art. Histoire du statut de l'artiste, XV^e-XXI^e siècles*. Hermann.
- Haudiquet, A. et Verkindt, P.-Y. (2011). Responsabilité et formation : la part du droit. *Éducation Permanente*, 187, 37–48.
- Hébert, R. F., & Link, A. N. (2006). The entrepreneur as innovator. *The Journal of Technology Transfer*, 31(5). <https://doi.org/10.1007/s10961-006-9060-5>
- Horsley, T. (2019). Tips for improving the writing and reporting quality of systematic, scoping, and narrative reviews. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 39(1). <https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000241>
- Horvath, I. et Dechamp, G. (2021). *L'entrepreneuriat dans les secteurs de l'art et de la culture*. EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.horva.2021.01>
- Kickul, J. et Robb, C. (2022). La nouvelle vague en Éducation Entrepreneuriale. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 21(2). <https://doi.org/10.3917/entre.212.0020>
- Latour, B. (1996). Transférer les projets dans la réalité. Dans D. Chevallier (dir.), *Savoir faire et pouvoir transmettre : transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmh.3846>
- Leguil, C. (2020). Nous sommes condamnés à inventer l'éthique. Dans J. Russ et C. Leguil (dir.), *La pensée éthique contemporaine*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.russ.2020.01>
- Lepers, P. et Vaesken, P. (2013). Comment développer l'éveil à la création d'entreprise par la simulation ? Le cas du challenge Télécom Lille 1/IAE de Lille. *Revue internationale P.M.E.*, 26(1). <https://doi.org/10.7202/1024271ar>
- Lethielleux, L. et Riuess, C. (2022). Le Réseau interuniversitaire de l'économie sociale et solidaire : coopérer pour la formation et la recherche. *Éducation Permanente*, 233(4). <https://shs.hal.science/hal-04302577v1>
- Levené, T. et Petit, L. (2022, 15 juin). *Analyse des besoins en formation et formation en situation de travail*. 6^e Colloque international de Didactique professionnelle, Lausanne, Suisse.
- Levesque, R., Champy-Remoussenard, P. et de Miribel, J. (2022). Pour une éducation à un entrepreneuriat conscient. Entretien réalisé par Patricia Champy-Remoussenard et Julien de Miribel. *Projectics*, 32(2). <https://doi.org/10.3917/proj.032.0077>
- Liu, T. (2017). Qu'est-ce qu'un startuper ? *Agora débats/jeunesses*, 75(1). <https://doi.org/10.3917/agora.075.0117>
- Marquart, F. et De Montlibert, C. (1970). Division du travail et concurrence en architecture. *Revue Française de Sociologie*, 11(3). <https://doi.org/10.2307/3320610>
- Mayen, P. (2016). Apprendre à produire autrement : quelques conséquences pour former à produire autrement. *Pour*, 232(4). <https://doi.org/10.3917/pour.219.0247>

- Mégret, J.-M. (2021). D'une formation à l'entrepreneuriat aux prémices d'une « andragogie entrepreneuriale » : le cas des Très Petites Entreprises (TPE) bretonnes. *Savoirs*, 57(3). <https://doi.org/10.3917/savo.057.0063>
- Menger, P.-M. (2009). *Le Travail créateur*. Seuil.
- Munoz, G. et Villeret, O. (2020). Dialectique activité et développement dans la conception de situation-problème en formation. Dans J. Didier et N. Bonnardel (dir.), *Didactique de la conception*. UTBM - HEP. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3869>
- OCDE. (2018). *Le Futur de l'éducation et des compétences. Projet Éducation 2030*. OCDE. https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf
- Olry, P. (2019). Aleksei Leontiev et la théorie de l'activité. Dans P. Carré et P. Mayen (dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 105–121). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0105>
- Ortega, R. B., Fischer, S. et Zaid, A. (2022, 8 avril). *L'innovation technologique responsable: de la notion mobilisatrice à l'enjeu éducatif*. Séminaire de spécialité CIREL, Université de Lille, France.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Perrin, J. (dir.). (2001). *Conception entre science et art*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Petit, L., Vanderstichel, H., Urbiolagallegos, M.-J., Benamara, A., Zagdoun, J., Chaby, L. et Becerril Ortega, R. (2021). *Recherche, interdisciplinarité et conception de formations: le projet comme analyseur de l'interdisciplinarité au sein d'une activité collective*. Actes du colloque *L'activité et ses frontières. Penser et agir sur les transformations de nos sociétés* (p. 106–111). La revue Activités Paris, 55^e congrès SELF. <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2021/01/SELF-2020-actes.pdf#page=106>
- Philippart, P. (dir.). (2016). *Ecosystème entrepreneurial et logiques d'accompagnement*. EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.phili.2016.01>
- Renoir, S. (2019). Detroit: Le « tournant créatif » à partir du design ? *Communication. Information médias théories pratiques*, 36(1). <https://doi.org/10.4000/communication.10011>
- Richez-Battesti, N., Petrella, F. et Vallade, D. (2012). L'innovation sociale, une notion aux usages pluriels: Quels enjeux et défis pour l'analyse ? *Innovations*, 38(2). <https://doi.org/10.3917/inno.038.0015>
- Rosenberger, R. (2020). On hostile design: Theoretical and empirical prospects. *Urban Studies*, 57(4). <https://doi.org/10.1177/0042098019853778>
- Royer, M. et Pellerin, D. (2022). Le design à l'épreuve de l'éthique du care: retour réflexif pour un possible renouvellement des pratiques en design. *Sciences du Design*, 16(2). <https://doi.org/10.3917/sdd.016.0120>
- Schmitt, C. et Husson, J. (2014). *La conception: un mécanisme de la pensée entrepreneuriale*. Agadir, France. <https://hal.science/hal-01376600v1>
- Schmitt, C., Husson, J. et Nobile, D. (2016). Design as part of entrepreneurial cognition. *International Journal of Organisational Design and Engineering*, 4(3/4). <https://doi.org/10.1504/IJODE.2016.082337>
- Simon, H. A. (1988). The science of design: Creating the artificial. *Design Issues*, 4(1). <https://doi.org/10.2307/1511391>
- Toutain, O. et Fayolle, A. (2008). Compétences entrepreneuriales et pratiques d'accompagnement: approche exploratoire et modélisation. *Marché et organisations*, 6(1). <https://doi.org/10.3917/maorg.006.0031>
- United Nations. (2018). *Creative economy outlook* (n° UNCTAD/DITC/TED/2018/3).
- Vanderstichel, H. (2022, juin). *Approcher l'activité de conception créative dans le champ de l'entrepreneuriat*. Dans R. Becerril-Ortega et J. Didier (dir.), *Du travail de création à la formation aux activités créatrices* [Symposium]. 6^e Colloque international de Didactique professionnelle, Lausanne, Suisse.

- Vanderstichel, H., Becerril-Ortega, R. et Didier, J. (2021). Parcours de créateur-trice-s dans le champ de l'économie sociale et solidaire. *Savoirs*, 57.
<https://doi.org/10.3917/savo.057.0079>
- Vérin, H. (2019). *Entrepreneurs, entreprise. Histoire d'une idée*. Classiques Garnier.
<https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-406-08957-5>
- Vérin, H. (2021). Concevoir et faire : économie et technologie à l'époque moderne. *e-Phaistos. Revue d'histoire des techniques / Journal of the history of technology*, 9(1).
<https://doi.org/10.4000/ephaistos.8634>
- Verzat, C. (2015). « Esprit d'entreprendre, es-tu là ? » Mais de quoi parle-t-on ? *Entreprendre Innover*, 27(4).
<https://doi.org/10.3917/entin.027.0081>
- Vial, S. (2014). De la spécificité du projet en design : une démonstration. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, 46.
<https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.4699>
- Vial, S. (2021). *Le Design* (3^e éd.). PUF.
<https://doi.org/10.3917/puf.vial.2021.01>
- Voison, C. (2020). L'art écologique, un art expérimental au service de l'humain. *Plastik*, 9.
<https://plastik.univ-paris1.fr/2020/09/14/lart-ecologique-une-esthetique-scientifique/>
- Wohlin, C. (2014). Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. *Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering*, New York, USA (pp. 1–10).
<https://doi.org/10.1145/2601248.2601268>